

Caleidoscopio de saberes

Interculturalidad, patrimonio
y estudios socioculturales

Evangelina Tapia Tovar
Gabriel Medrano de Luna
Coordinadores



Caleidoscopio de saberes

Interculturalidad, patrimonio
y estudios socioculturales



Caleidoscopio de saberes

Interculturalidad, patrimonio y estudios socioculturales

Evangelina Tapia Tovar
Gabriel Medrano de Luna
Coordinadores

Caleidoscopio de saberes

Interculturalidad, patrimonio y estudios socioculturales

Primera edición 2022

Universidad Autónoma de Aguascalientes
Av. Universidad 940, Ciudad Universitaria
Aguascalientes, Ags., 20131
editorial.uaa.mx
libros.uaa.mx

Coordinadores

Evangelina Tapia Tovar
Gabriel Medrano de Luna

Autores

Alan Emmanuel Pérez Barajas
Alejandra García Franco
Alethia Dánae Vargas-Silva
Alma Adrianna Gómez Galindo
Ana María Méndez-Puga
Andrea Stephanie Barrera Moreno
Antar Martínez-Guzmán
Benjamín Bellvía
Carmen Virginia Hernández Lara
Cecilia Caloca Michel
Claudia Rodríguez Lara
Dafne Anahí Estrada Olmos
Dana Nelson
Daniela Villagómez Reyes
Eric André Jervaise Charles
Eurídice Sosa Peinado
Evangelina Tapia Tovar
Gabriel Medrano de Luna
Gustavo Herón Pérez Daniel

Hilda Antuanett Espinosa Fragoso
Hugo Fabio Pérez Ocampo
Hugo Montaño Fregoso
Igor Bernaola Mateluna
Irene Martínez-Cava Cáceres
Jesahe Herrera Ruano
Jesús Helbert Karim Zepeda Huerta
José Lubín Torres Orozco
Juan Carlos Guzmán Zamudio
Julieta Haidar
Julio Cuevas Romo
Koldovike Yosune Ibarra Valenciana
Krishna Naranjo Zavala
Lía Lourdes Márquez Pérez
Liliana Márquez Orozco
Liliana Valladares Riveroll
Louise Mary Greathouse Amador
Lucía Pérez Sánchez
Luz Lazos Ramírez

Magaly Alejandra Orenday Tapia
Marcela Rábago de Ávila
María Jacqueline Pedroza Mendoza
María José Gutiérrez Rodríguez
María Suárez Castellanos
Miguel Ángel García González
Mireya Sarahí Abarca Cedeño
Myriam Rebeca Pérez Daniel
Nancy Elizabeth Molina Rodríguez
Osiris Elin Rivera Trejo
Pablo A. Marínez
Rodrigo Parra Gutiérrez
Salvador Salas Zamudio
Sergio Fuentes Osegura
Simón Pedro García Núñez
Tamara Martínez-Ruíz
Tatiana Catalina Visbal Díaz
Yvain Eltit

ISBN 978-607-8834-82-2

Los contenidos fueron dictaminados por investigadores de reconocida trayectoria
y especialistas en la temática en la modalidad doble ciego.

Hecho en México / Made in Mexico



*A los interesados por la interculturalidad, el patrimonio
y los estudios socioculturales, por ser parte de este libro.*

Al Sol y a la Luna, por entusiasmar la relación entre culturas.

*A los miembros de la Red de Estudios Interculturales
ANUIES RCO, por fraguar este libro.*



Índice

Culturas y acción social <i>Genaro Zalpa Ramírez</i>	17
Presentación <i>Evangelina Tapia Tovar</i> <i>Gabriel Medrano de Luna</i>	27

Capítulo 1 Problemáticas socioculturales de la vida cotidiana

Impacto del covid-19 en la cotidianidad 2020-2021 <i>María Suárez Castellanos</i> <i>Miguel Ángel García González</i>	45
--	-----------

Participación ciudadana: el caso de las autodefensas en México <i>Magaly Alejandra Orenday Tapia</i>	61
Hostigamiento y acoso sexual en escuelas normales rurales de México. Reflexiones desde una perspectiva sociocultural <i>Dafne Anahí Estrada Olmos</i> <i>Evangelina Tapia Tovar</i>	73
Análisis de la masculinidad eclesiástica desde la óptica de los estudios decoloniales <i>Simón Pedro García Núñez</i>	89
El amor romántico en la maternidad adolescente. Un asunto de género y cultura <i>Osiris Elin Rivera Trejo</i>	103
Las trayectorias de vida de los egresados del Centro Estatal para el Desarrollo del Adolescente <i>María Jacqueline Pedroza Mendoza</i> <i>Evangelina Tapia Tovar</i>	121

Capítulo 2
Diálogo de experiencias
pedagógicas interculturales

- Arte y ciencia para imaginar, convivir y crear:
infancia mágica en Suchitlán** 137

Mireya Sarahí Abarca Cedeño

Liliana Márquez Orozco

Sergio Fuentes Oseguera

- Materiales didácticos para una educación
científica intercultural. Coproducción de
materiales sobre lectoescritura en una
red de docentes investigadores** 155

Alejandra García Franco

Luz Lazos Ramírez

Liliana Valladares Riveroll

Alma Adrianna Gómez Galindo

Eurídice Sosa Peinado

- Más allá de las matemáticas académicas** 165

Andrea Stephanie Barrera Moreno

- Uso del cine documental como material
didáctico para establecer el diálogo entre
saberes locales y universales** 181

Julio Cuevas Romo

Capítulo 3
Debates éticos, epistemológicos y metodológicos
desde la interculturalidad

- Modelo proyecto de investigación** 199

Pablo A. Mariñez

Julieta Haidar

Autoetnografía: tejiendo saberes interculturales con las diversidades <i>Marcela Rábago de Ávila Lía Lourdes Márquez Pérez Lucía Pérez Sánchez</i>	211
Posturas axiológicas de las infancias en zonas marginadas <i>Claudia Rodríguez Lara Lía Lourdes Márquez Pérez Carmen Virginia Hernández Lara</i>	223
De lo visible a lo invisible: presencia de estudiantes y egresados indígenas en perfiles de Facebook de universidades públicas de México <i>Juan Carlos Guzmán Zamudio Hilda Antuanett Espinosa Fragoso Louise Mary Greathouse Amador</i>	239
Metodología para visibilizar grupos minoritarios y excluidos en el contexto de la Universidad Autónoma de Nayarit <i>Lía Lourdes Márquez Pérez Hugo Montaño Fregoso Hugo Fabio Pérez Ocampo</i>	255
Construcción del repertorio espacial en el aula: la interrelación de repertorios, prácticas y espacio en la Universidad Autónoma de Nayarit <i>Jesahé Herrera Ruano Dana Nelson Jesús Helbert Karim Zepeda Huerta</i>	269

Capítulo 4
Lenguas, literaturas y contextos
educativos interculturales

- Reflexiones sobre la lengua materna en la poesía escrita en las lenguas indígenas de México** 285
Krishna Naranjo Zavala

- Reflexiones sobre la educación intercultural bilingüe en México en el marco de la «superdiversidad»** 297
Jesahé Herrera Ruano
Rodrigo Parra Gutiérrez

- Relaciones de contacto y percepción isolectal en la dinámica lingüística del estado de Colima** 313
Alan Emmanuel Pérez Barajas

- Acercamiento teórico y metodológico al uso de honoríficos en saludos de población nahua-hablante de Guerrero en Colima** 331
María José Gutiérrez Rodríguez
Cecilia Caloca Michel

Capítulo 5
Abordajes de las diversidades y los estigmas desde los estudios culturales

- La configuración de la identidad de la discapacidad en el escenario en conflicto entre la versión heterónoma de los modelos culturales y la internalización de la identidad en las personas con discapacidad** 351
Daniela Villagómez Reyes

Ciudadanía y diversidad en-clave infantil <i>Alethia Dánae Vargas-Silva Tamara Martínez-Ruiz Ana María Méndez-Puga</i>	365
Diversidad y estigma en la salud mental <i>Irene Martínez-Cava Cáceres</i>	377
Prácticas especistas y su conexión con otras formas de opresión y exclusión <i>Nancy Elizabeth Molina Rodríguez</i>	395
El racismo de las inteligencias como distinción generada en la experiencia escolar: aproximación desde la mirada de estudiantes de media superior en Colima <i>Myriam Rebeca Pérez Daniel</i>	409
Sentidos y retóricas de la diversidad: tensiones a partir de la gubernamentalidad de las identidades sexo-genéricas <i>Antar Martínez-Guzmán</i>	425

Capítulo 6 Patrimonio, folclor e interculturalidad

Unidades y diversidades en el ámbito del folclor <i>Benjamín Valdivia</i>	443
El diálogo interrumpido: Vicente T. Mendoza, Oreste Plath, Jorge Negrete y Juan Santiago Garrido <i>Yvain Eltit</i>	449

Iconografía de algunas ciudades, pinceles y lápices que las representaron	461
<i>Tatiana Catalina Visbal Díaz</i>	
Observaciones de patrimonio e interculturalidad en el Museo de los Descalzos: relación del objeto y el sujeto	479
<i>Igor Bernaola Mateluna</i>	
Las proyecciones con linterna, en la mirada está lo fantástico	495
<i>Eric André Jervaise Charles Salvador Salas Zamudio</i>	
Voltaire y la cultura (encontrando herramientas contra la postverdad)	523
<i>Gustavo Herón Pérez Daniel Koldovike Yosune Ibarra Valenciana</i>	
Paisajes literarios y caminería literaria en México y Colombia. Una gran oportunidad para el desarrollo del turismo cultural	543
<i>José Lubín Torres Orozco Gabriel Medrano de Luna</i>	
Datos curriculares de todos los autores por capítulos	563



Culturas y acción social

Genaro Zalpa Ramírez

En la historia de las ciencias sociales se pueden encontrar muchas y muy variadas definiciones del concepto de *cultura*. Si en 1963 Kroeber y Kluckhohn enlistaron 164 definiciones, se puede suponer que cincuenta y nueve años después ese número habría, con seguridad, aumentado. Pienso, sin embargo, que esa multiplicidad de definiciones se puede englobar en tres tipos generales: la cultura como significación (visión del mundo, cosmovisión); la cultura como pautas de comportamiento (costumbres, hábitos, lenguaje, maneras de hacer las cosas; es decir, acción social); y la cultura como patrimonio (folklore, artesanías, canciones, leyendas, mitos, danzas, edificaciones, etcétera; la llamada cultura material e inmaterial). Lo que propongo en este texto es una teoría que busca relacionar esos tres tipos de definiciones, partiendo de la concepción semiótica de la *cultura* como «el significado social de la realidad» (Zalpa, 2013, p. 12). Esta concepción subraya dos aspectos: el carácter social, no individual, de la

cultura, y que el significado se refiere no solamente a la acción humana, sino a la realidad en general, incluyendo la realidad física; la cosmovisión es el significado del universo.

La relación de la cultura, así definida, con la vida social ha sido pensada de diferentes maneras. Clifford Geertz, por ejemplo, expone críticamente lo que llama «la concepción “estratigráfica” de las relaciones entre los factores biológicos, psicológicos, sociales y culturales de la vida humana» (Geertz, 1990, p. 46). Según esa concepción:

Cuando analiza uno al hombre quita capa tras capa y cada capa como tal es completa e irreductible en sí misma; al quitarla revela otra capa de diferente clase que está por debajo. Si se quitan las abigarradas formas de la cultura encuentra uno las regularidades funcionales y estructurales de la organización social. Si se quitan éstas, halla uno los factores psicológicos subyacentes –«las necesidades básicas» o lo que fuere– que les prestan apoyo y las hacen posibles. Si se quitan los factores psicológicos encuentra uno los fundamentos biológicos –anatómicos, fisiológicos, neurológicos– de todo el edificio de la vida humana» (Geertz, 1990, p. 46).

A primera vista se puede pensar que el párrafo arriba citado es una crítica del discípulo, Geertz, a su maestro, Parsons, porque los niveles a los que se refiere corresponden a los subsistemas de la acción social (subsistema cultural, subsistema social, subsistema de la personalidad y subsistema físico) tal como fueron enunciados por este último, y la concepción estratigráfica parece corresponder a la idea parsoniana de las jerarquías entre los subsistemas. Que no es así, sin embargo, o, por lo menos, que no es enteramente así; se descubre unas páginas más adelante que Geertz, al igual que Parsons, propone que la relación entre los factores biológicos, psicológicos, sociológicos y culturales debe entenderse como una relación de tipo cibernetico, en la cual la cultura «se comprende mejor no como complejos de esquemas concretos de conducta [...] sino como una serie de mecanismos de control –planes, recetas, fórmulas, reglas, instrucciones (lo que los ingenieros de computación llaman «programas»)– que gobiernan la conducta. (Geertz, 1990, p. 51).

Desde mi punto de vista, para establecer la relación de la cultura con la construcción social de la realidad y, por ende, con la vida social, no es necesario tener una visión normativa según la cual la cultura se conciba como mecanismo de control de la conducta humana, lo cual no quiere decir que no se les conceda a las normas sociales ningún valor, sino que las mismas normas

pueden ser explicadas como un producto cultural. En el mismo Geertz, pienso, conviven dos concepciones acerca de esta relación: una concepción de origen parsoniano, que tiene que ver con el control y con la programación, con la jerarquía cibernética; y otra que tiene que ver, más bien, con un elemento relacionado con la significación, que es la creencia: «lo que el hombre es puede estar entretejido con el lugar de donde es y con *lo que él cree que es* de una manera inseparable» (Geertz, 1990, p. 44).¹

Hay una distinción importante para el tema que nos ocupa, derivada de la semiótica de la cultura propuesta por la Escuela de Tartú, y elaborada en el marco de la teoría de la cultura religiosa propuesta por Geertz (1990: 87-167). Me refiero al concepto de la *función modelante* de la cultura, que Geertz desarrolla al distinguir dos sentidos de esa función, a saber: la cultura como «modelo de», y la cultura como «modelo para». En el primero, el de «modelo de», la cultura tiene el sentido de cosmovisión; y en el segundo, el de «modelo para», tiene el sentido de *ethos*, que el antropólogo define con las siguientes palabras:

El *ethos* de un pueblo es el tono, el carácter y la calidad de su vida, su estilo moral y estético, la disposición de su ánimo; se trata de la actitud subyacente que un pueblo tiene ante sí mismo, y ante el mundo que la vida refleja. Su cosmovisión es su retrato de la manera en que las cosas son en su pura efectividad, es su concepción de la naturaleza, de la persona, de la sociedad (Geertz, 1990: 118).

Los «modelos de» (las cosmovisiones) no deben entenderse como un mero reflejo del mundo, sino como construcciones de sentido que definen el mundo como «tal» mundo. Como «modelos de» se asemejan al concepto de significaciones imaginarias tal como las define Arnason:

Las significaciones imaginarias son, en términos muy generales, complejos de significado «que no son el reflejo de lo que se percibe, ni la mera extensión o sublimación de tendencias animales, ni el desarrollo estrictamente racional de lo dado» (Merleau Ponty). En otras palabras, representan un *plus* de sentido que trasciende todas las determinaciones, todas las bases y todas las presuposiciones (Arnason, 1989: 28).

Esta independencia de los «modelos de», con respecto a lo dado, se manifiesta en la pluralidad de cosmovisiones, es decir, de culturas, que no sería posible si estas fueran un mero reflejo de una realidad igual para todos.

¹ Cursivas mías.

Las creencias cumplen la función de enlazar, de una manera peculiar, la cosmovisión y el *ethos*, el «modelo de» y el «modelo para». Esa peculiaridad consiste en presentar esa relación como la relación «natural» entre el comportamiento (*ethos*) y la realidad construida (la cosmovisión). La creencia es como una pinza que, por una parte, se encuentra del lado de la cosmovisión y, por otra, del lado del *ethos*, algo similar a las prácticas tal como las entiende Foucault, como «el lugar de encadenamiento de lo que se dice y de lo que se hace» (Foucault, 1984). En este sentido, es diferente del conocimiento, que se encuentra del lado de la cosmovisión. La diferencia entre conocimiento y creencia es semejante a la que Bourdieu encuentra entre las teorías y el sentido práctico, esa especie de lógica vivida que se inserta directamente en el cuerpo (Bourdieu, 1980). Es también semejante a la que los teóricos de la cultura organizacional encuentran entre los discursos y los presupuestos compartidos que guían la acción, porque, frecuentemente, una cosa es lo que se dice y otra lo que se hace.

Se puede decir de las creencias lo que dice Geertz de los símbolos sagrados: todas ellas definen que vivir bien consiste en el proceso simple de vivir de acuerdo con la realidad, pero difieren en la definición de lo realmente real y, por ende, en la definición del bien vivir (Geertz, 1990, p. 121). Es este sentido de lo «realmente real» en lo que descansa la perspectiva religiosa, y a lo que las actividades simbólicas de la religión, como sistema cultural, están dedicadas para presentarlo, intensificarlo y, en la medida de lo posible, hacerlo inviolable a las discordantes revelaciones de la experiencia secular (Geertz, 1990, p. 107). Aunque no en los mismos términos, coincido con Geertz cuando plantea el papel de la religión como «modelo de» y, a la vez, «modelo para»:

Para un antropólogo, la importancia de la religión está en su capacidad de servir, para un individuo o para un grupo, como fuente de concepciones generales, aunque distintivas, del mundo, del yo y de las relaciones entre sí, por un lado –su modelo *de*– y como fuentes de disposiciones «mentales» no menos distintivas –su modelo *para*– por el otro (Geertz, 1990:116).

Por el camino de la sociología del conocimiento, Berger y Luckmann llegan a conclusiones parecidas. Desde mi punto de vista, sin embargo, para entender la relación del conocimiento con la construcción social de la realidad, –particularmente con la realidad que se vive: la realidad de la vida cotidiana–, habría que distinguir el sentido de conocimiento que tiene la certeza, del sen-

tido de aceptación que tiene el reconocimiento de algo como real. Los autores plantean esta relación cuando analizan el proceso circular de la creación de la realidad objetiva y de los sujetos sociales por medio de la interiorización de la realidad objetivada, que produce su externalización, que, a su vez, produce la objetivación de la realidad. Es decir que la aceptación-conocimiento de un mundo construido como realidad objetiva produce los sujetos sociales y su acción social que, a su vez, reafirma la objetividad del mundo construido.

Lo dicho más arriba me lleva a proponer la modificación del planteamiento fundamental de Berger y Luckmann (1977), acerca de la relación entre el conocimiento y la construcción de la realidad, acentuando un elemento que, aunque aparece en su teoría, no se le da, en mi opinión, el peso debido. Me refiero al concepto de reconocimiento que, aunque tiene claramente el sentido de aceptar (*to acknowledge*) y no el de identificar una realidad como ya anteriormente conocida (*to recognize*), los autores lo utilizan a lo largo de su obra como intercambiable con el término «conocimiento». La propuesta consiste en recuperar el sentido de aceptación o, todavía mejor, de creencia que tiene el término «reconocimiento», y utilizarlo como el puente conceptual que relacione el conocimiento con la construcción social de la realidad.

Pero, ¿cómo se llega a la convicción de cómo son realmente las cosas? ¿Cómo se construye la creencia en lo realmente real? Pienso que la respuesta no puede buscarse en alguna teoría sobre el origen de lo cultural, como hace Lévi-Strauss (1969, p. 59) al invocar la prohibición del incesto como el paso de la naturaleza a la cultura, o los autores que invocan teorías sobre la hominización (Geertz, 1990). En mi opinión, no debe hablarse de cultura, sino de culturas, en plural, pues, al final de cuentas, como dice Santayana de la lengua y de la religión (citado por Geertz, 1990, p. 87), no se puede hablar sin hablar una determinada lengua, ni tener una religión que no sea una determinada religión, ni –añado yo– una cultura que no sea una determinada cultura. En lugar de pensar, pues, en un hipotético grupo humano sin cultura y en un momento crítico en el que la cultura empezó a existir, prefiero pensar que todos los humanos, al nacer, nos integramos a alguna de las muchas culturas existentes, adoptando, entre otros elementos, sus creencias. Nuestra experiencia histórica no es la de la creación de mundos nuevos de la nada, sino que, al nacer, nos encontramos con mundos construidos cuyo más importante mecanismo de legitimación es, simplemente, su existencia. Dicho de otra manera, los mundos son así, sencillamente, porque son. Como acostumbran decir los mayores a los niños cuando

estos preguntan, insistentemente, el porqué de alguna práctica, de algún significado o de alguna norma: «porque sí».

Berger y Luckmann reconocen, sin embargo, que empíricamente se dan conflictos entre universos simbólicos rivales que pueden estar ligados a intereses particulares, constituyendo, de esta manera, las ideologías. Ligado a esto, reconocen también el papel que juegan el poder y la violencia en la imposición de una determinada definición de la *realidad*:

En otras palabras, las definiciones de la realidad pueden ser impuestas por la policía, lo que –dicho sea de paso– no tiene por qué significar que tales definiciones seguirán siendo menos convincentes que las que se aceptan «voluntariamente»: el poder en la sociedad incluye el poder de determinar procesos decisivos de socialización y, por lo tanto, el poder de *producir* la realidad. (Berger y Luckmann, 1977: 152).

Así se introduce el papel que juegan las relaciones sociales en la institución de las creencias, de una manera similar a como Austin introduce las instituciones sociales cuando analiza la función performativa del lenguaje (Austin, 1962). Con respecto a lo mismo, Bourdieu se expresa de la siguiente manera:

El poder simbólico, que es el poder de construir el dato enunciándolo, de actuar sobre el mundo actuando sobre la representación del mundo, no reside en los «sistemas simbólicos» bajo la forma de una «fuerza illocutionnaire». Se cumple en y por una relación definida que crea la creencia en la legitimidad de las palabras y de las personas que las pronuncian, y no opera sino en la medida en que quienes se someten reconocen a quienes la ejercen. Lo que significa que, para dar cuenta de esta acción a distancia, de esta transformación real operada sin contacto físico, debemos, como con la magia según Marcel Mauss, reconstruir la totalidad del espacio social en la que se engendran y se ejercen las disposiciones y las creencias que hacen posible la eficacia de la magia del lenguaje (Bourdieu y Wacquant, 1992: 123).

En suma, la cultura como significación es, al mismo tiempo, creadora de sentido como «modelo de», y determinante de la acción como «modelo para» cuando el conocimiento se convierte en creencia.

Esta misma idea se expresa de otro modo en un contexto diferente. En un libro en el que reflexiona acerca del método y la vocación de la sociología, Berger imagina la siguiente situación que hace ver muy claramente la diferencia entre conocimiento y creencia:

Supongamos que soy un profesor de sociología en una pequeña universidad confesional en una de las regiones más tradicionales del país. La gran mayoría de estudiantes provienen de pueblos pequeños o de áreas rurales. Esa misma mayoría tiene puntos de vista religiosos y éticos muy homogéneos y proviene de ambientes de clase media o clase media baja. Suponiendo que las normas de libertad académica estén bien establecidas en esa universidad y que, por consiguiente, puedo expresar libremente mis opiniones en la enseñanza, puedo suponer, con mucha probabilidad de acertar, que mis cursos de sociología van a ser ligeramente perturbadores para algunos estudiantes [...]. Pero la mayoría de mis estudiantes [...] probablemente no se van a ver severamente cuestionados por lo que yo pueda decirles. La mayor parte de ellos, de hecho, no harán ninguna traducción existencial relevante de lo que se diga en el salón de clases hacia lo que sucede en la vida real [...]. Ciertamente, puede haber algunos estudiantes que perciban que las nociones sociológicas relativas al carácter construido y la relatividad del mundo social, pueden aplicarse también a su propio mundo, y esto puede perturbarlos. Pero, en el ejemplo que estamos considerando, ese mundo social es todavía un mundo muy fuerte. Sus definiciones cognoscitivas de la realidad y sus normas morales siguen ejerciendo un dominio sobre las conciencias de esos estudiantes que se da por supuesto, y será necesario mucho más que unos cuantos cursos de sociología para sacudirlos. Más aún: su mundo social cuenta con explicaciones y legitimaciones que todavía son muy capaces de ocuparse de cualquier disonancia cognoscitiva que yo produzca. Mis enseñanzas, por consiguiente, pueden tener pocas consecuencias existenciales o inclusive ninguna para esos estudiantes (Berger y Kellner, citados por Martínez Rizo, 1990, p. 103-104).

Lo que presenta Berger es un escenario en el que compiten dos tipos de conocimiento para convertirse en creencias, porque, como lo sostienen Max Weber y Durkheim, el conocimiento descansa también en presupuestos fincados sobre la fe. Para Weber, el conocimiento científico se finca sobre la fe que determinadas culturas tienen en su valor, lo cual no es algo dado por naturaleza, mientras que para Durkheim:

[...] los conceptos, aun cuando están construidos según todas las reglas de la ciencia, distan de obtener su autoridad únicamente de su valor objetivo. No es suficiente que sean verdaderos para ser creídos. Si no armonizan con las otras

creencias, las otras opiniones, en una palabra con el conjunto de representaciones colectivas, serán negados; los espíritus se les cerrarán; será, en consecuencia, como si no existieran. Si, hoy, es suficiente en general que lleven la estampilla de la ciencia para encontrar una especie de crédito privilegiado, es porque tenemos fe en la ciencia. Pero esta fe no difiere esencialmente de la fe religiosa (Durkheim, 1968: 448).

Musil describe las dificultades del estudiante Törless para entender los números imaginarios. Es decir, números matemáticamente imposibles, irreales, que, sin embargo, son necesarios para cálculos matemáticos reales, como el cuadrado de números negativos (cuadrado de menos 1), o el axioma de que menos por menos da más ($- \times - = +$). Buscando superar sus dificultades ante algo que no puede entender, el estudiante acudió a su profesor de matemáticas, el cual le dijo:

Sepa usted que me doy cuenta de que, por ejemplo, esos valores numéricos imaginarios, que realmente no existen, son un hueso duro de pelar para cualquier estudiante joven (...). Afortunadamente sólo muy pocos sienten verdadera curiosidad por estas cosas; pero cuando viene uno, como usted hoy (...), a plantear estas cuestiones, entonces lo único que puedo decir es: Querido amigo, *aquí no cabe otra cosa que creer* (citado por Lizcano, 2009, p. 271).

Y Bourdieu, hablando de la economía, afirma que «paradójicamente, el universo de la razón enraíza en una visión del mundo que, si le da un valor central al principio de razón (o si se prefiere, de economía) no tiene la razón como principio» sino, como lo afirma inmediatamente antes de esta cita, «un universo de creencias» (Bourdieu, 2000, p. 17).

Sintetizo mi propuesta en el siguiente esquema:



A lo anterior hay que añadir que no existe un único universo de creencias, sino una pluralidad, es decir, una pluralidad de culturas, de «modelos de» y de «modelos para», y, consecuentemente, una pluralidad de costumbres sociales, de maneras de hacer las cosas y de patrimonios culturales.

Bibliografía

- Arnason, J. P. (1989). Culture and Imaginary Significations. *Thesis Eleven*, 22, 25-45.
- Austin, J. L. (1962). *How to Do Things with Words*. Oxford: Oxford University Press.
- Berger, P., y Luckmann, T. (1977). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. París: Minuit.
- Bourdieu, P., y Wacquant, L.J.D. (1992). *Réponses. Pour une anthropologie réflexive*. París: Seuil.
- Bourdieu, P. (2000). *Les structures sociales de l'économie*. París: Seuil.
- Durkheim, É. (1968). *Las formas elementales de la vida religiosa*. Buenos Aires: Schapire.
- Foucault, M. (1984). Debate con los historiadores. En Terán, O. (Ed.), *El discurso del poder*. Ciudad de México: Folios.
- Geertz, C. (1990). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Kroeber, A. L., y Kluckhohn, C. K. (1963). *Culture. A Critical Review of Concepts and Definitions*. Nueva York: Vintage Books, Random House.
- Lévi-Strauss, C. (1969). *Las estructuras elementales del parentesco*. Buenos Aires: Paidós.
- Lizcano, E. (2009). *Imaginario colectivo y creación matemática. La construcción social del número, el espacio y lo imposible en China y Grecia*. Barcelona: Gedisa.
- Martínez Rizo, F. (1990). *El catecismo electrónico y el futuro del mono semiótico*. Aguascalientes: Instituto Cultural de Aguascalientes.
- Zalpa, G. (2013). *Cultura y acción social. Teoría(s) de la cultura*. Ciudad de México: Plaza y Valdés, Universidad Autónoma de Aguascalientes.



Presentación

*Evangelina Tapia Tovar
Gabriel Medrano de Luna*

Esta obra nace del interés de varios miembros de la Red de Estudios Interculturales de la región centro occidente de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), por integrar los diversos campos que en la actualidad abonan al estudio del patrimonio y de la vida cotidiana, desde la interculturalidad y los estudios socioculturales. Para tal fin, además de los miembros de la red, se convocó a destacados estudiosos de diferentes latitudes del país y de Sudamérica para conjuntar, en la diversidad y la complejidad de este campo, las líneas de trabajo que se están desarrollando en este momento.

La Red de Estudios Interculturales se conformó en el año 2003 con la misión de contribuir a la formación de un modelo educativo con perspectiva intercultural que considere las diferencias, fomente la igualdad de oportunidades educativas, laborales y económicas, y, de esa manera, promover mejores niveles de bienestar. La red fue fundada como un espacio para el diálo-

go y la apertura de todas aquellas formas de entender, comprender y reflexionar sobre problemáticas actuales vinculadas con la interculturalidad. Guiados por estos objetivos, los autores se centraron en mostrar estudios sobre la realidad actual que den cuenta de la interculturalidad, la vida cotidiana, las formas de relacionarnos, la diversidad, las experiencias educativas, el diálogo de saberes, de la comunicación y el patrimonio dentro de los distintos escenarios educativos.

Este libro constituye un esfuerzo colectivo por mostrar un panorama de los nuevos escenarios en los que se vive la interculturalidad, el patrimonio cultural y los estudios socioculturales, a partir de diferentes aproximaciones a las raíces de los significados sociales, que orientan el actuar diario ante problemáticas cotidianas y entramados sociales, que ayudan o dificultan las formas de relacionarnos, reconociendo la diversidad social y cultural que favorece el diálogo de saberes que enriquece el patrimonio cultural. De igual manera, presenta algunas experiencias educativas, desde distintos escenarios, orientadas al reconocimiento de la interculturalidad, para favorecer el respeto a todas las manifestaciones de la diversidad cultural, social y de género.

A través de las páginas de esta obra se manifiestan las bondades y potencialidades de las aproximaciones interdisciplinarias y transdisciplinarias para el análisis de la interculturalidad, el patrimonio y la vida cotidiana. La pluralidad temática, teórica y metodológica de las contribuciones que integran cada uno de los capítulos del libro corresponde con la confluencia de los abordajes característicos de los estudios de género, el folclor, la lingüística, la literatura, la comunicación, la pedagogía y la filosofía, además de algunas reflexiones que beben de la perspectiva decolonial y los estudios socioculturales.

Esta diversidad de temáticas pone sobre la mesa de discusión un panorama multidisciplinar acerca de los formatos emergentes que asumen los estudios sobre la interculturalidad, el patrimonio y lo sociocultural en la actualidad, cuando abordan problemáticas y avatares de esos campos desde lo microsocial. Este abordaje caleidoscópico de las prácticas y problemáticas que evidencian las formas de interacción en la vida cotidiana, generan un diálogo de saberes desde diferentes abordajes teóricos y metodológicos, que constituyen una de las mayores virtudes de la obra.

A través de sus páginas se hace una apuesta por el diálogo interdisciplinario y transdisciplinario de temáticas que parecerían desarticuladas por referirse a distintos espacios, enfoques y disciplinas; pero es esta articulación de la diversidad lo que le da sentido al libro. Esta estrategia facilita captar tanto la

identidad global de los grandes bloques temáticos como la independencia, originalidad y aportaciones epistemológicas, conceptuales o empíricas, distintivas de cada uno de los artículos. El encadenamiento y la coherencia de la obra se desprenden fluidamente de su secuencia caleidoscópica, que ofrece la conceptualización semiótica de *cultura*, para encontrar las regularidades funcionales y estructurales de la organización social, como lo plantea Zalpa en el prólogo.

El libro se compone de seis capítulos. El primero se titula «Problemáticas socioculturales de la vida cotidiana», y está integrado por seis trabajos que tienen como eje la perspectiva sociocultural para analizar algunas de las principales problemáticas actuales. Los estudios socioculturales son una intersección de discusión académica y de colaboración entre los estudios sociales y los estudios culturales; estos trabajos parten de perspectivas teóricas que abrevan en la tradición de los estudios de la cultura, pero acentuando su relación con los procesos y las prácticas sociales.

Inicia con María Suárez Castellanos, del Centro Universitario de la Ciénega, y Miguel Ángel García González, del Centro Universitario de Ciencias de la Salud, ambos de la Universidad de Guadalajara, que en «Impacto del covid-19 en la cotidianidad 2020-2021», destacan la importancia que tiene el covid-19 en la vida cotidiana de las personas, y describen su impacto a través de un análisis retrospectivo de economía de la salud, utilizando las cifras oficiales. Hacen un acercamiento a los aspectos fundamentales de riesgo en el día a día, así como las necesidades humanas de salud física y mental, ocupación laboral, convivencia familiar, aspectos económicos, sociales, culturales, políticos, entre otros, durante los años 2020 y 2021.

Magaly Alejandra Orenday Tapia, estudiante del doctorado en Estudios Socioculturales, de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, en «Participación ciudadana: el caso de las autodefensas en México», presenta un análisis sobre estos grupos, los cuales surgen ante la necesidad de los ciudadanos por controlar la violencia generada por el crimen organizado y la poca eficiencia del Estado para combatirla. Argumenta cómo y por qué este tipo de organizaciones son una forma de participación ciudadana; aborda el contexto en el que surgen, los elementos teóricos que sustentan la participación ciudadana, la génesis de los grupos autodefensa en México y la respuesta del Estado mexicano.

Dafne Anahí Estrada Olmos (q. e. p. d.), estudiante del doctorado en Estudios Socioculturales, y Evangelina Tapia Tovar, ambas de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, presentan «Hostigamiento y acoso sexual en escuelas

normales rurales de México. Reflexiones desde una perspectiva sociocultural», como dos de las formas en que se manifiesta la violencia hacia las mujeres; su presencia en la cotidianidad permite identificar su recurrencia en distintos contextos de la vida social, entre los que se encuentra el educativo. Afirman que, en las normales rurales, estas problemáticas enfrentan particularidades debido a que a ellas acuden jóvenes de zonas indígenas y rurales, donde la violencia de género casi no se cuestiona ni atiende, por lo cual existe menor probabilidad de identificar y denunciar las situaciones de hostigamiento y acoso sexual. Sus reflexiones son el resultado de investigación documental y empírica. El análisis destaca imprecisiones conceptuales que impactan los marcos legales sobre estos problemas, la ausencia de investigaciones de esta naturaleza para el contexto rural y algunas consideraciones para la implementación de protocolos para prevenir, atender y sancionar el hostigamiento y acoso sexual.

Simón Pedro García Núñez, estudiante del doctorado en Sociología de la Universidad Federal de Paraíba, Brasil, en «Análisis de la masculinidad eclesiástica desde la óptica de los estudios decoloniales», aborda algunas reflexiones en torno a la construcción de la masculinidad en exseminaristas; estas son resultado de una investigación en curso, situada en la región del Bajío de México, para rescatar y problematizar su experiencia y la de otros exseminaristas, utilizando los estudios decoloniales del género. El tema abre una ventana para hacer inteligibles los procesos que constituyen la masculinidad hegemónica desde los seminaristas, porque ellos han incorporado una versión altamente concentrada del sistema colonial de poder y género. Profundiza en la experiencia de los hombres homosexuales que pasaron por los seminarios, puesto que a través de sus contribuciones es posible observar más nítidamente la manera en que operan los mecanismos homogeneizantes del patriarcado y la colonialidad, al encontrar una resistencia en los cuerpos de estos hombres que viven una intensa tensión, entre sus deseos y los mandatos de la masculinidad hegemónica.

Osiris Elin Rivera Trejo, estudiante del doctorado en Estudios Socioculturales de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, en «El amor romántico en la maternidad adolescente. Un asunto de género y cultura», estudia la maternidad adolescente dentro de los mandatos tradicionales y los mitos del amor romántico, en los que existen elementos que refuerzan la estructura patriarcal, facilitando o sosteniendo las relaciones en las que existe la violencia doméstica. Profundiza en las experiencias de las adolescentes en estado de gestación o que ya han sido madres, entrevistadas en el municipio de Aguascalientes, para

identificar los elementos sociales, culturales y mitos del amor romántico que limitan su desarrollo.

María Jacqueline Pedroza Mendoza, estudiante de la maestría en Investigaciones Sociales y Humanísticas, y Evangelina Tapia Tovar, ambas de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, presentan en «Las trayectorias de vida de los egresados del Centro Estatal para el Desarrollo del Adolescente», resultados parciales de una investigación sobre el proceso pospenitenciario de los egresados de dicha institución, desde su propia perspectiva; también sobre su vida previa a la detención y el proceso de internamiento en el centro. El propósito es comprender cómo estos aspectos contribuyen en los resultados que tienen al recuperar su libertad. La investigación tiene un enfoque cualitativo para aproximarse a la diversidad de experiencias, interpretaciones y emociones de los adolescentes, recurriendo a técnicas narrativas –específicamente las trayectorias de vida– para identificar las transiciones en su vida cotidiana, antes de la detención, durante su internamiento y a su egreso, tras el cumplimiento de la sentencia.

El segundo capítulo, «Diálogo de experiencias pedagógicas interculturales», se integra por cuatro trabajos y está dedicado a compartir experiencias que vinculan conocimientos científicos y matemáticos con el entorno socio-cultural, partiendo de perspectivas como la enculturación matemática, las etnomatemáticas y el pensamiento científico culturalmente pertinente, asumiendo que las ciencias y las matemáticas siempre han sido, y serán, actividades humanas, generadas desde culturas específicas, cuyo objetivo es la comprensión del entorno y la resolución de problemas.

Mireya Sarahí Abarca Cedeño, Liliana Márquez Orozco, ambas de la Universidad de Colima, y Sergio Fuentes Oseguera, de la Secretaría de Cultura de Colima, en «Arte y ciencia para imaginar, convivir y crear: infancia mágica en Suchitlán», presentan una experiencia educativa que vincula el arte y la ciencia para construir un espacio de intercambio de ideas, el desarrollo de habilidades, la exploración de conocimientos, la estimulación de la creatividad, el desarrollo de vínculos y redes de colaboración, en Suchitlán, comunidad del municipio de Comala, en Colima, dirigido a infantes que se reúnen a leer, jugar, pintar, explorar, construir, hacer música, experimentar y seguir descubriendo nuevas ideas, guiados por su curiosidad y con el acompañamiento de profesores y artistas.

Después, Alejandra García Franco, Luz Lazos Ramírez, Liliana Valladares Riveroll, Alma Adrianna Gómez Galindo y Eurídice Sosa Peinado, del Grupo

Red de Educación Científica Intercultural (Greci), presentan, en «Materiales didácticos para una educación científica intercultural. Co-producción de materiales sobre lectoescritura en una red de docentes investigadores», los primeros resultados de un proyecto apoyado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) titulado Lectoescritura y Cultura Científica. Producción de textos por estudiantes y maestros en entornos multilingües. El objetivo principal de este proyecto es desarrollar, sistematizar y documentar estrategias y prácticas de lectoescritura, en diálogo con estudiantes, docentes, comunidades educativas y autoridades a través de redes de aprendizaje en contextos diversos.

Andrea Stephanie Barrera Moreno, de la Secretaría de Educación de Colima, en «Más allá de las matemáticas académicas», presenta los aportes generados a partir de un proceso de intervención educativa, implementado en una secundaria pública de Manzanillo, Colima. Las secuencias didácticas desarrolladas se centran en el diálogo, con base en una perspectiva de subjetividades en Educación Matemática para generar procesos de inclusión en prácticas que históricamente han sido discriminatorias. Además de conocimientos matemáticos, se involucran, de forma explícita, conocimientos del entorno para generar pensamiento matemático en estudiantes de este nivel.

Julio Cuevas Romo, de la Universidad de Colima, en «Uso del documental como material didáctico para establecer el diálogo entre saberes locales y universales», presenta, en dos etapas, los aportes del cine de no ficción como material educativo. En la primera, se realiza un análisis de los documentales *El astrónomo y el indígena* (2002), *Carrizos* (2016) y *K'opetik* (2020), que abordan de forma explícita la cosmovisión sobre el mundo natural de grupos específicos y su visión sobre temáticas como el universo, la lluvia o el covid-19. Todo, desde una perspectiva educativa constructivista. En la segunda parte, se analiza el uso de uno de dichos documentales como detonador de diálogo sobre conocimiento científico, con docentes de matemáticas en formación.

El tercer capítulo, «Debates éticos, epistemológicos y metodológicos desde la interculturalidad», integrado por seis artículos, incluye trabajos orientados a reflexionar sobre la diversidad de escenarios que se encuentran en el quehacer de la interculturalidad y los procesos de formación, así como a compartir planteamientos epistemológicos, metodológicos y éticos que han acompañado esos proyectos de trabajo.

Julieta Haidar, de la Escuela Nacional de Antropología e Historia, y Pablo A. Maríñez, de la Universidad Nacional Autónoma de México, en «Modelo proyecto de investigación» exponen la lógica de investigación desde dos epistemologías importantes: la complejidad y la transdisciplinariedad. Reconocen la existencia de varias propuestas del formato para proyectos de investigación, que no integran nuevas epistemologías críticas; por ello, en este siglo XXI, con problemáticas sociales, culturales, políticas, económicas y sanitarias, la complejidad se presenta en una dimensión hiperbólica. Los objetos de estudio de las distintas investigaciones piden otros requisitos para poder abordar con profundidad y rigurosidad sus problemáticas. En este sentido, la convergencia de varios campos cognitivos es un requisito fundamental, como punto de partida, para resultados pertinentes en los distintos procesos cognitivos, presentes en el modelo que aquí se propone.

Marcela Rábago de Ávila, Lía Lourdes Márquez Pérez y Lucía Pérez Sánchez, de la Universidad Autónoma de Nayarit, en «Autoetnografía: tejiendo saberes interculturales con las diversidades», se plantean el objetivo de indagar en la construcción de identidad de las investigadoras en su desarrollo y aprendizaje, mediados a través del proceso de la reflexividad. Su trabajo es un proceso dialógico entre lo experimentado en lo personal y la acción de lo investigado, desde un método autoetnográfico. Presenta dos conversatorios con estudiantes de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Nayarit, categorizados y analizados, desde las experiencias de las investigadoras, para tejer aprendizajes de autocrítica en sus maneras de vivenciar la interculturalidad.

Claudia Rodríguez Lara y Lía Lourdes Márquez Pérez, de la Universidad Autónoma de Nayarit, junto con Carmen Virginia Lara Hernández, de Servicios de Educación Pública del Estado de Nayarit, en «Posturas axiológicas de las infancias en zonas marginadas», dan a conocer los resultados del trabajo de tesis para la maestría en Educación, de la Universidad Pedagógica Nacional, titulado *Campo Formación Intercultural Docente*. Se utilizó, como metodología, la revisión sistemática; y como abordajes teóricos, ideas de Barba (2008), Berumen (2019) y Sánchez (2001). Se concluye con un contraste entre el contexto, la familia, la escuela y los valores, permitiendo así la revisión de las necesidades educativas de los sujetos.

Juan Carlos Guzmán Zamudio e Hilda Antuanett Espinosa Fragoso, de la Universidad Autónoma de Nayarit, junto con Louise Mary Greathouse Amador, de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, en «De lo visible a lo invi-

sible: presencia de estudiantes y egresados indígenas en perfiles de Facebook de universidades públicas de México», plantean que la interculturalidad es un tema presente en diferentes espacios, y uno de los más concurridos es el educativo. En México, se han implementado acciones para brindar atención a la población indígena, inserta en las instituciones educativas públicas de nivel superior; estas acciones han sufrido cambios en cada administración gubernamental. Por su parte, las universidades públicas, en sus medios de comunicación, han dado cuenta de diversas actividades en las que participan sus estudiantes y egresados indígenas. El objetivo de este trabajo es identificar la difusión que se ha hecho de ello en las páginas de Facebook.

Lía Lourdes Márquez Pérez, Hugo Montaño Fregoso y Hugo Fabio Pérez Ocampo, de la Universidad Autónoma de Nayarit, en «Metodología para visibilizar grupos minoritarios y excluidos en el contexto de la Universidad Autónoma de Nayarit», exponen el recorrido que se ha vivido para reconocer la interculturalidad, las diversidades y las ideas que los universitarios tienen sobre, por ejemplo, docentes indígenas, personas con discapacidad, migrantes de retorno, estudiantes de zonas rurales o de otros contextos, para presentar una propuesta teórico-metodológica basada en un enfoque de diversidad que permita el reconocimiento de la interculturalidad en la institución.

Finalmente, Jesahe Herrera Ruano, Dana Nelson y Jesús Helbert Karim Zepeda Huerta, de la Universidad Autónoma de Nayarit, en «Construcción del repertorio espacial en el aula: la interrelación de repertorios, prácticas y espacio en la Universidad Autónoma de Nayarit», afirman que Nayarit ocupa el cuarto lugar nacional en recepción de población que migra de retorno desde Estados Unidos a México (Conapo, 2010). A su llegada, cada miembro de la familia vive diferentes experiencias, promoviendo la creación de diferentes repertorios y competencias lingüísticas, lo que tiene mayor impacto en quienes se integran o reintegran al sistema educativo mexicano. En este artículo se describen las experiencias de los estudiantes transnacionales de la Universidad Autónoma de Nayarit para su atención en el programa de interculturalidad.

El cuarto capítulo, «Lenguas, literaturas y contextos educativos interculturales», aborda el diálogo de las lenguas y las literaturas desde el ámbito local y el diálogo intercultural para la innovación educativa y el fortalecimiento cultural de los pueblos originarios, impulsando proyectos colaborativos horizontales. Se integra por cuatro artículos.

Krishna Naranjo Zavala, de la Universidad de Colima, en «Reflexiones sobre la lengua materna en la poesía escrita en lenguas indígenas de México», se aproxima, desde una lectura sociocrítica, a una selección de voces poéticas en cuyas producciones literarias se aborda el tema de la lengua materna, bien para valorarla y reivindicarla o para declarar la preocupación ante la pérdida de hablantes, ya que el panorama de las lenguas nacionales tiende a situarse en riesgo de desaparición. Este acercamiento se acota a textos de poetas que escriben en zapoteco, algunas variantes de náhuatl y maya. Aunque México es un país reconocido como plurilingüe, el panorama es poco esperanzador con respecto a la supervivencia de sus lenguas nacionales, porque la creación poética, escrita en diversas lenguas, es un reflejo no únicamente de la creatividad y la subjetividad de cada autor, sino que también involucra al panorama lingüístico del país.

Jesahe Herrera Ruano y Rodrigo Parra Gutiérrez, ambos de la Universidad Autónoma de Nayarit, en «Reflexiones sobre la educación intercultural bilingüe en México en el marco de la “superdiversidad”», plantean que este término se refiere al incremento de la diversidad étnica, social, cultural, económica y lingüística en las sociedades alrededor del mundo, como consecuencia de la globalización, los nuevos patrones de migración y el desarrollo de nuevas tecnologías de comunicación. Esta situación ha traído nuevos retos a la educación, donde el origen diverso de los estudiantes y sus trayectorias lingüísticas particulares desafían el esquema de los sistemas educativos en diferentes contextos. El artículo plantea el análisis del marco normativo de la Educación Intercultural Bilingüe en México, con la intención de reflexionar en la ideología política que lo sustenta, así como en sus alcances en la inclusión social de todos los grupos culturales que coexisten en México en el marco de la «superdiversidad».

Alan Emmanuel Pérez Barajas, de la Universidad de Colima, en «Relaciones de contacto y percepción isolectal en la dinámica lingüística del estado de Colima», explora, desde el marco de la dialectología perceptual, la configuración isolectal en la zona geográfica de confluencias del Estado de Colima y el noreste y noroeste de Michoacán, específicamente en tres poblaciones limítrofe-colindantes: Coahuayana de Hidalgo, Las Conchas y Estapilla. Se trata de encontrar delineación de patrones coincidentes a modo de líneas trazadas en mapas, para separar las áreas geográficas que tienen determinados usos lingüísticos de aquellas que no, en los términos planteados por Schreier (2013). La metodología, en este ejercicio, se centra en dos de los procesos validados para el estudio de los trazos isolectales. Los datos que alimentan los paráme-

tros lingüísticos de confluencia se basan en patrones coincidentes sociofonéticos a nivel perceptual. Los resultados se presentan en un mapa que muestra las isoglosas y confluencias que nutren las dinámicas lingüísticas de contacto en la zona geodialectal ya descrita, el patrón fonológico de una unidad vocálica y las correspondencias sociofonéticas que la motivan.

María José Gutiérrez Rodríguez y Cecilia Caloca Michel, de la Universidad de Colima, en «Acercamiento teórico y metodológico al uso de honoríficos en saludos de población nahua-hablante de Guerrero en Colima», presentan un estudio realizado entre hablantes provenientes de Guerrero, que migraron a Colima para trabajar como jornaleros agrícolas en temporada de zafra. En esta investigación se consideran hablantes que se encuentran ubicados en la zona de Quesería, en su mayoría, de familias nahuas pertenecientes a la zona del Alto Balsas de Guerrero, que se establecieron en Cuauhtémoc buscando una mejora económica, académica y de vivienda. Esta investigación implica un acercamiento, desde diferentes disciplinas en el campo lingüístico, al uso de honoríficos nahuas inmersos en los saludos; se trata de identificar y describir, desde el plano de la Antropología Lingüística y la Sociolingüística, las implicaciones socioculturales que se encuentran inmersas en el intercambio de saludos nahuas. Para ello, resulta necesario adentrarse en los aspectos morfosintácticos propios del náhuatl en la variante de la lengua estudiada.

El quinto capítulo, «Abordajes de las diversidades y los estigmas desde los estudios culturales», incorpora seis artículos sobre la diversidad, concebida y tratada en los distintos espacios en los que su presencia denota un campo de poder en disputa. El propósito es visibilizar esas diversidades, así como las prácticas que se generan en torno a ellas y las tensiones que de estas se derivan; sus estudios pueden abrir nuevas pistas para comprender los diálogos interculturales en el espacio público.

Daniela Villagómez Reyes, de la Universidad de Guadalajara, en «La configuración de la identidad de la discapacidad en el escenario en conflicto entre la versión heterónoma de los modelos culturales y la internalización de la identidad en las personas con discapacidad», analiza cómo se configura la identidad de la discapacidad, considerando como elementos de referencia los modelos culturales existentes que refieren a esta condición y la *agency*. El diálogo, como principio de horizontalidad, permitió crear conocimiento a partir de relatos de vida de personas con discapacidad. A partir de estos relatos, fue posible con-

cluir que la identidad de la discapacidad, más que la uniformidad de quienes la viven, se basa en no poseer aquello que las personas sin discapacidad poseen.

Alethia Vargas-Silva y Ana María Méndez Puga, de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, junto con Tamara Martínez-Ruiz, de la Universidad Nacional Autónoma de México, en «Ciudadanía y diversidad en-clave infantil», plantean la reflexión de la diversidad, desde la mirada y perspectiva de niñas y niños, como constructores de posibilidades, a partir de la agencia que les brinda la interacción con distintos contextos, desde los cuales se introducen en marcos referenciales que les brindan condiciones para ejercer la ciudadanía. Los contextos se plantean como dinámicas relacionales con la alteridad. Así, desde ese posible ejercicio de ciudadanía, es que el acceso a derechos y al reconocimiento de esas otredades es realizable. El trabajo presenta la variabilidad de las percepciones y experiencias que conforman el sentido de lugar de diversos grupos infantiles en una ciudad media del occidente de México.

Irene Martínez-Cáceres, de la Universidad de Colima, en «Diversidad y estigma en la salud mental», señala que la diversidad, como conjunción de múltiples singularidades, puede suponer consecuencias positivas cuando las posibilidades de aprender de otro/a, en un proceso participativo, constituyen el elemento central de un ejercicio enriquecedor para la sociedad. Sin embargo, también puede generar consecuencias negativas cuando la percepción de la diferencia conduce a la invisibilización y exclusión de quien se percibe como diferente. La salud mental comprende diferentes aspectos de la diversidad, pues relaciona fenómenos complejos que están, a su vez, influenciados por factores socio-históricos y culturales, además de las propias subjetividades y necesidades específicas. En este sentido, las concepciones que rodean la salud mental, los procesos de salud y enfermedad, así como los tratamientos, se construyen desde lógicas y marcos de referencia unidimensionales. Bajo estas lógicas, se generan y justifican una serie de prácticas diferenciales que derivan en tensiones, y surgen cuestionamientos acerca de la posibilidad de dar cabida, dentro de estos marcos de referencia, al crisol de la diversidad en salud mental.

Nancy Elizabeth Molina Rodríguez, de la Universidad de Colima, en «Prácticas especistas y su conexión con otras formas de opresión y exclusión», concibe el especismo como un prejuicio o actitud favorable o desfavorable a los intereses de los miembros de nuestra propia especie o de otras especies, transmitido a través de prácticas sociales y culturales que permean en todos los ámbitos de las vidas interespécies. Funciona reduciendo la vida de anima-

les no humanos a meros cuerpos u objetos despojándolos de su agentividad, de manera similar a como funcionan otras prácticas de opresión y exclusión. El artículo aborda la necesidad de un replanteamiento en la forma en cómo nos concebimos en esta compleja relación entre animales humanos y animales no humanos.

Myriam Rebeca Pérez Daniel, de la Universidad de Colima, en «El racismo de las inteligencias como distinción generada en la experiencia escolar: aproximación desde la mirada de estudiantes de media superior de Colima», destaca que detrás del mito de la meritocracia, se tejen prácticas de distinción y exclusión a partir de la capacidad intelectual de las personas. La inteligencia, como expresión máxima de la capacidad intelectual, se presenta como cualidad altamente valorada y deseada en el sistema social, pues, según este mito, poseerla justifica una alta posición. La escuela, por otro lado, como instancia social para el desarrollo del potencial humano, lida, en su cotidianidad, con la noción de inteligencia, generando distinciones entre el estudiantado a partir de ella y justificando prácticas de exclusión tanto por poseerla como por no. ¿Cómo experimentan las y los estudiantes estas distinciones? ¿Cómo notan y justifican el trato diferencial? La idea de este trabajo es reflexionar sobre la noción de inteligencia como un elemento que genera un panorama sobre la diversidad de capacidades en los espacios escolares, y cómo, dentro de esas diferencias, socialmente se da preferencia a formas específicas de capacidad y se discrimina a otras. Esto, a partir de las experiencias compartidas por estudiantes de educación media superior sobre su trayectoria escolar.

Antar Martínez Guzmán, de la Universidad de Colima, en «Sentidos y retóricas de la diversidad: tensiones a partir de la gubernamentalidad de las identidades sexo-genéricas», señala que la noción de diversidad se ha convertido en un término extendido en los discursos que atañen a realidades y problemáticas sociales en los más diversos ámbitos. Tanto en campos académicos como políticos y sociales, parece haberse asentado como un tropo omnipresente, una suerte de sentido común que vehiculiza determinada comprensión sobre los sujetos y las relaciones. Sin embargo, dicha noción no es transparente y, en la práctica, despliega diferentes concepciones psicosociales –a menudo en tensión o contradicción– sobre las realidades a las que se refiere. En este trabajo se analiza la forma en que la idea de diversidad se ha movilizado en ciertos discursos psicológicos, institucionales y mediáticos para la comprensión de las subjetividades e identidades, situando la reflexión en uno de sus casos pro-

totípicos: el de la llamada «diversidad sexual». Se discute la forma en que esta noción, y el campo discursivo que la acompaña, puede conectarse con formas orientadas a la gestión y el control de las identidades y prácticas sexo-genéricas.

El sexto y último capítulo, «Patrimonio, folclor e interculturalidad», expone diversos textos para generar la discusión e intercambio de posturas creativas, teóricas y metodológicas sobre interculturalidad, folclor, iconografía, pintura, muralismo, fotografía, patrimonio, historia y filosofía; además de autores chilenos y mexicanos pioneros en el estudio del folclor, el patrimonio y la interculturalidad, que tienen como denominador común la reflexión seria y académica desde las Ciencias Sociales para trabajar estos temas. Se integra por siete artículos.

Benjamín Valdivia, de la Universidad de Guanajuato, en «Unidades y diversidades en el ámbito del folclor», presenta sus indagatorias sobre la forma en que el folclor –como otros campos de la cultura– participa del doble enfoque mediante el cual se le considera como una sola cosa en términos teóricos, pero con clara estimación de sus peculiaridades en cada comunidad. Así, tiene como resultado el contar con una estructura teórica y técnica unitaria ante una aplicación multicultural y diversa.

Yván Eltit, de la Universidad de Chile, en «El diálogo interrumpido: Vicente T. Mendoza, Oreste Plath, Jorge Negrete y Juan Santiago Garrido», pone en contexto a estos cuatro personajes claves para el folclor iberoamericano. Examina los puntos de convergencia que tuvieron mediante el tratamiento hermenéutico de ciertos documentos que dan cuenta de sus encuentros, demostrando la profunda vinculación que ha unido siempre a Chile y México, así como el por qué su diálogo se vio interrumpido sin retorno posible.

Tatiana Catalina Visbal Díaz, de la Universidad Nacional de Colombia, en «Iconografía de algunas ciudades, pinceles y lápices que las representaron», presenta a las ciudades como una creación esencial para la vida y el desarrollo de la civilización, que se transforman a través del tiempo, según los intereses de quienes las dirigen, las diseñan y las habitan; la organización del espacio cambia, la arquitectura y el urbanismo de las poblaciones son particulares a cada época histórica. Propone, como una de las formas que permiten conocer las características y los cambios que han tenido estas ciudades, el arte de la representación gráfica de la pintura. En este trabajo se intenta dar cuenta de algunos de los diferentes momentos de estos hábitats planeados y vueltos a di-

señar permanentemente, a través de las pinturas, en distintas épocas, con distintos estilos y recursos.

Igor Bernaola Mateluna, del Museo de los Descalzos, de Lima, Perú, en «Observaciones de patrimonio e interculturalidad en el Museo de los Descalzos: relación del objeto y el sujeto», da cuenta de la historia del Museo de Los Descalzos y plantea un encuentro de ideas y conceptos que nacen de la relación que existe entre el patrimonio que vive en el Museo de los Descalzos y las personas que conviven directamente con él. Afirma que nadie cuida lo que no conoce. Actualmente, el museo se ha planteado la tarea de acercar a todos quienes lo quieran conocer, para volverse un espacio de reunión activo entre arte, educación y ciudadanía, donde se hable de los problemas de hoy y de los referentes culturales, sensibles en diversos contextos. El autor señala que el museo busca cambiar esta crisis reconociendo los esfuerzos pasados y presentes que se viven en el medio sociocultural con el propósito de convertir al arte y la cultura en algo más que un pasatiempo sin trascendencia.

Eric André Jervaise Charles, de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, y Salvador Salas Zamudio, de la Universidad de Guanajuato, en «Las proyecciones con linterna, en la mirada está lo fantástico», señalan que Robertson, con sus fantasmagorías, propuso una forma de exhibir, ver, oler, sentir y escuchar las imágenes, basándose en el asombro, el terror por lo sobrenatural y el engaño como espectáculo; sensaciones que concurrieron con la ciencia y la razón e impulsaron las nuevas ideas, el conocimiento científico y el progreso de la humanidad. Oposición por lo sobrenatural, a partir de historias de fantasmas, apariciones milagrosas y supersticiones proyectadas por su fantoscopio, ilusiones que dieron explicaciones a lo oculto desde la química, física, mecánica, astronomía y ciencias naturales.

Gustavo Herón Pérez Daniel y Koldovike Yosune Ibarra Valenciana, de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, en «Voltaire y la cultura (encontrando herramientas contra la post-verdad)», parten del interés actual por la «posverdad» para mostrar la reflexión cultural de Voltaire, dentro de una trayectoria crítica que marca la importancia de la historia como necesidad de desenterrar la verdad, pero también como claridad. Además plantean la comprensión de la marcha de la cultura y su conexión con las claves de la Ilustración, vistas por filósofos contemporáneos como Kant, Adorno, Cassirer, Koselleck y Foucault. Una vez planteadas brevemente estas claves, se abre un

diálogo con las formas de ver el pasado como herramientas contra la posverdad, entendida como desinformación.

Finalmente, José Lubín Torres, de la Universidad Nacional de Colombia, Sede Medellín, y Gabriel Medrano de Luna, de la Universidad de Guanajuato, en «Paisajes literarios y caminería literaria en México y Colombia, una gran oportunidad para el turismo cultural», plantean que el patrimonio cultural de los viajes literarios que integra la caminería literaria, la lectura y descripción del paisaje y el territorio vivido descrito en la literatura, ha sido normalmente dejado de lado y se ha subvalorado su potencial para el fortalecimiento de la conciencia ambiental y el rescate de la memoria e identidad comunitaria. Ellos presentan varias metodologías que permiten fortalecer el turismo cultural comunitario, empoderando a las comunidades visitadas, para que, a partir del reconocimiento y valoración de sus paisajes literarios e identidad, apoyen un verdadero desarrollo humano y territorial, impactando positivamente el alma colectiva y tejido social, así como el enriquecimiento social y la economía.

Como se puede apreciar, este libro tiene puntos de encuentro entre los diversos autores, identificados por el interés de instruirse y avivar el aprendizaje sobre la interculturalidad, el patrimonio y los estudios socioculturales, describiéndolos e interpretándolos a partir de la reflexión seria y académica. Al tramar este libro, hemos permitido la individualidad de cada uno de los textos de los autores convocados, uniendo y fomentando las posibles fallas, los blancos, los márgenes, las contradicciones, sin ninguna necesidad de eliminarlas o dictaminarlas. La mejor forma de seguir el camino en el tema de la interculturalidad, de estudiarla y divulgarla, es generando textos que tengan coincidencias y discrepancias, presentados a partir de un diálogo interdisciplinario y transdisciplinario de saberes que nos propongan un panorama más complejo y profundo de la relación entre culturas, desde el enfoque de la significación social.

El interés común de los autores aquí convocados fue trazar un camino para dialogar sobre la interculturalidad, el patrimonio y los estudios socioculturales. Un camino con la esperanza de que otros lo continúen, aunque reconociendo la dificultad para definirlo nítidamente, y valorando sus puntos de contacto y complementariedad entre las diferentes disciplinas que convergen en este complejo caleidoscopio de saberes.



Capítulo 1

Problemáticas socioculturales de la vida cotidiana



Impacto del covid-19 en la cotidianidad 2020-2021

*María Suárez Castellanos¹
Miguel Ángel García González²*

Introducción

Fue el 11 de marzo de 2020 que la Organización Mundial de la Salud (OMS) determinó que covid-19 debía caracterizarse como una pandemia (Cortés y Ponciano, 2021). Esta pandemia es una amenaza latente a lo más valioso que se tiene: la vida. Es alta la incertidumbre derivada de las muertes causadas por esta enfermedad, aun con la esperanza de que la vacuna nos permita, en corto tiempo, regresar a la «normalidad».

Este documento pretende abordar el impacto posible del covid-19 sobre la humanidad. Para ello, se utilizan las cifras de

¹ Doctora en Ciencias de la Educación. Docente del Departamento de Ciencias Técnicas del Centro Universitario de la Ciénega, Sede Ocotlán. Contacto: maria.scastellanos@academicos.udg.mx

² Doctor en Farmacología. Docente del Departamento de Fisiología del Centro Universitario de Ciencias de la Salud (CUCS). Contacto: drmagglez@hotmail.com

fuentes oficiales, que describen los aspectos relevantes que impactan la vida diaria del ser humano, haciendo un acercamiento a las actividades humanas fundamentales desde diferentes aristas: la salud física y mental, el aspecto educativo, lo laboral, la actividad económica, la vida social y cultural, los escenarios políticos, entre otros. El horizonte temporal del análisis abarca los principios de 2020 hasta la actualidad, unos meses antes de que concluya el 2021.

Generalidades relacionadas con el covid-19

El tema del covid-19 es un gran reto a la inteligencia para todas aquellas personas dedicadas a encontrar la cura o solución a las diversas problemáticas que se presentan en todo el mundo. La mejor manera de estar preparados ante lo desconocido es estar bien informados, en tiempo y forma, de la situación real, previendo los distintos escenarios que se pudieran presentar para tomar la decisión que permita mayor probabilidad de éxito.

La ignorancia, falta de conciencia o el no querer involucrarse en medios estresantes no exime de la responsabilidad del cuidado de la salud. Como puede ser que se tengan cuidados extremos de limpieza y aun así ocurra un contagio, también se puede evitar a pesar de la falta de higiene. Aquí intervienen las condiciones de salud en que se encuentra la persona, que incluyen un sistema inmunológico fuerte, la práctica de algún deporte, alimentación sana, actitud positiva ante las adversidades, equilibrio en cuerpo y alma, entre otros.

Los coronavirus son una extensa familia de virus de importancia médica y veterinaria. En los humanos, ocasionan principalmente infecciones de las vías respiratorias que pueden presentarse como resfriados comunes o, en casos más graves, ocasionar neumonías e incluso la muerte. A lo largo de los años, nos hemos encontrado con otros coronavirus que ocasionaron alertas en la población, como el síndrome respiratorio de Oriente Medio (MERS) y el síndrome respiratorio agudo severo (SARS). El nuevo coronavirus ha sido nombrado por los expertos como SARS-COV-2.

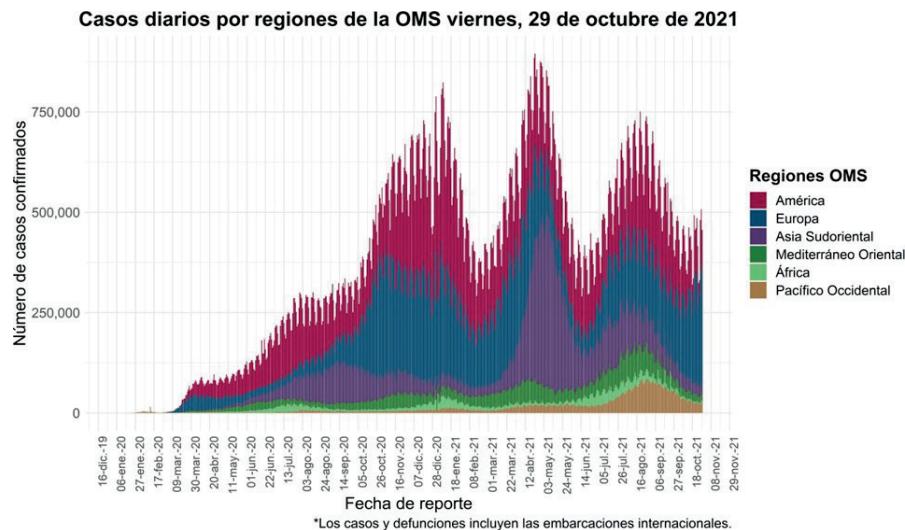
Los virus y las enfermedades que causan suelen tener nombres distintos. Esto se explica porque los virus se nombran en función de su estructura genética o su forma, con la intención de facilitar el desarrollo de pruebas de diagnóstico, vacunas y medicamentos. Este trabajo recae en el Comité Internacional de Taxonomía de Virus (ICTV). Por otro lado, las enfermedades se nombran para

facilitar su prevención, propagación, transmisibilidad, gravedad y tratamiento. La OMS es el organismo encargado de asignar nombres a las enfermedades. El 11 de febrero de 2020, el ICTV propuso el «coronavirus 2 del síndrome respiratorio agudo severo (SARS-CoV-2)» como el nombre del nuevo virus, ya que está relacionado genéticamente con el coronavirus responsable del brote de SARS de 2003, aunque también conservan sus diferencias (Comité Municipal de Contingencia covid-19, 2021).

Situación mundial

Al 29 de octubre de 2021, a nivel mundial, se reportaron 245 millones 373 mil 39 casos confirmados, con 456 mil 522 casos nuevos y 4 millones 979 mil 421 defunciones, incluyendo 8 mil 86 en las últimas veinticuatro horas, con una letalidad global del 2 % (Gobierno de México, 2021). La representación de la evolución de estos indicadores se muestra en la gráfica 1.

Gráfica 1. Casos diarios por regiones, 29 de octubre de 2021.



Fuente: Gobierno de México, 2021. Mapa interactivo covid-19 en México: <<https://covid19.ssi.gob.mx>>.

Como se puede apreciar, el peso de la mortalidad en América es significativamente mayor que en el resto del mundo. Le sigue Europa, manifestando gran cantidad de casos confirmados, así como Asia sudoriental, con menos afectaciones y, por último, el Mediterráneo oriental, África y Pacífico occidental con menos daños en sus regiones.

Los compromisos mundiales con relación al covid-19 son un aliciente para mantener la calma y la esperanza. También son importantes las acciones individuales que se pueden realizar, como cumplir con el esquema de vacunación, cuidar las finanzas básicas de alimentación y servicios en casa, mantenerse en continua revisión si padece alguna enfermedad crónica, así como buscar apoyos para quienes viven en situación de calle y están totalmente en la miseria. No existe en el mundo medicamento o vacuna que cure de manera directa el covid-19. Afortunadamente, si se tiene un sistema inmunológico equilibrado, el mismo organismo logra superar la infección, impidiendo la propagación y multiplicación del virus.

Situación nacional

Se está escribiendo la historia natural de una epidemia, en la que los gobernantes toman las decisiones que más convengan a la situación de cada país, lo cual involucra la manera de actuar para controlar y mantener en equilibrio una situación sanitaria favorable para todos sus habitantes. Esta enfermedad infecciosa no tiene un tratamiento específico, ya que el virus actúa de manera diferente en cada organismo, por diversos factores, como pueden ser diabetes, hipertensión, obesidad, asma, entre otros. Lo que se tiene es un protocolo que los expertos en salud han autorizado en determinados casos de pacientes con síntomas mínimos hasta aquellos en etapas avanzadas de la enfermedad.

Con el paso del tiempo y con la aplicación de la vacuna, se han observado menos casos activos, así como un mayor número de casos recuperados y menos fallecimientos. Afortunadamente, se ha avanzado en la aplicación de la vacuna, y cada vez más personas se convencen de que esta dosis puede aportar mucho para que, en caso de contagiarse, sea menor el riesgo de exponer su vida. Sin embargo, aun con las evidencias, existen personas renuentes a aceptar la vacuna como antídoto al covid-19.

Al 29 de octubre de este año, en México se habían confirmado 3 millones 805 mil 765 casos totales y 288 mil 276 defunciones. La tasa de incidencia de casos acumulados es de aproximadamente 2 mil 950 casos por cada 100 000 habitantes. La distribución por sexo en los casos confirmados muestra un predominio en mujeres del 50.1 %. La mediana en cuanto a edad en general es de 39 años (Gobierno de México, 2021). En la gráfica 2 se puede observar la variación de la tasa de incidencia de casos activos a nivel nacional.

Gráfica 2. Tasa de incidencia de casos activos estimados por entidad federativa de residencia.



Fuente: Gobierno de México, 2021.

Se pueden identificar las diez entidades que acumulan el mayor número de casos: Ciudad de México, Estado de México, Nuevo León, Guanajuato, Jalisco, Tabasco, Puebla, Veracruz, Sonora y San Luis Potosí, que, en su conjunto, concentran el 66 % de todos los casos acumulados registrados en el país.

México ha observado una de las más altas tasas de mortalidad a nivel mundial, ocupando el lugar 15 entre un total de 222 países. Las naciones que encabezan este registro son Estados Unidos, en primer lugar, seguido de la India,

Brasil, Reino Unido, Rusia, Turquía, Francia, Irán, Argentina, España, Colombia, Italia, Alemania, Indonesia, México, Ucrania, Polonia y Sudáfrica (Organización Mundial de la Salud, 2021).

Salud física y mental

Indiscutiblemente, la salud física es lo más preciado que tiene el ser humano, y es una lucha constante mantenerla en equilibrio. Sin embargo, no se puede dejar de lado la salud mental, a la que en muchas circunstancias no se le da la importancia que amerita, y se convierte en una amenaza oculta en las sociedades.

El distanciamiento social puede desencadenar trastornos del sueño, abuso de sustancias, ansiedad, depresión, estrés, desequilibrio emocional, afectación psicológica, entre muchas otras manifestaciones de cuidado que alteran la existencia de los seres humanos. A causa del aislamiento o encierro se han ocasionado cambios psicológicos, como aumento de los conflictos interpersonales, angustias, fobias y obsesiones por el miedo a enfermarse, pensamientos de inseguridad ante una situación emocionalmente desgastante o saturación en el cerebro que ocasiona distorsión en la información e impide prestar atención a prioridades reales.

El uso excesivo de pantallas, derivado de la educación a distancia y sumado al continuo confinamiento, puede generar insuficiente actividad física y sedentarismo, aumentando así el riesgo de sobrepeso y obesidad. También provoca sueño irregular, irritabilidad, ansiedad y falta de concentración. El regreso a las aulas es un factor fundamental para recuperar la normalidad de la convivencia escolar y reducir los efectos psicosociales (Ortega, 2021).

La enfermedad de covid-19 tiene consecuencias psicosociales en los individuos que se sienten estresados y preocupados. De igual manera, existen circunstancias en la vida de los individuos que pueden propiciar un mayor riesgo psicosocial ante la pandemia de covid-19, como ser:

- Dependiente de bebidas alcohólicas u otras sustancias adictivas.
- Personas que deambulan por la calle, sin techo o con movilidad reducida.
- Personas con soledad no deseada, con la ausencia de redes de apoyo, o que presentan ausencia de vínculos con los que mantener una comunicación activa.

- Sujetos con escasos recursos personales para el entretenimiento o con baja capacidad o pobre acceso a la tecnología.
- Individuos con una convivencia en entornos de riesgo (violencia o aislamiento), y con dificultad para comprender el estado de alarma (y, por tanto, en riesgo de incumplir).
- Menores de edad o sujetos dependientes de otras personas.
- Personas con la obligación de acudir a su puesto laboral, con la posibilidad de la pérdida de su trabajo.
- Individuos con precariedad o ausencia de recursos económicos.

La crisis ocasionada por la pandemia de covid-19 impacta la actividad social, las interacciones y los comportamientos en múltiples niveles. Emocionalmente, las actividades de distanciamiento social y autoaislamiento pueden causar problemas de salud mental, ansiedad y depresión (Hernández, 2020).

Aspecto educativo

Un área notablemente afectada por la pandemia es el ámbito escolar, ya que una de las medidas adoptadas por los gobiernos implicó el cierre de las instituciones educativas para aminorar el riesgo de contagio, cambiando de manera repentina la vida de docentes, administrativos, estudiantes y padres de familia. De forma inesperada, se solventó esta situación con las herramientas tecnológicas de diversas plataformas para asegurar la continuidad en el cumplimiento de los programas en todos los niveles educativos.

Si bien se tuvieron que redoblar esfuerzos para acompañar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, no todo ha sido desfavorable, ya que propició la capacitación en nuevas herramientas para transmitir el conocimiento. Actualmente, la impartición de clases se realiza de manera híbrida, esto quiere decir que algunos alumnos toman clases presenciales en el aula, mientras otros participan de manera virtual, en espera de que se den las condiciones propicias para regresar.

Según el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef, como se citó en Ortega, 2021), el cierre de las escuelas agudizó la «crisis de aprendizaje» en el país, pues, de acuerdo con diversas evaluaciones, se consideró que en

2018 casi el 80 % de las niñas y niños mexicanos no alcanzó los aprendizajes esperados en las áreas de comprensión lectora y matemáticas.

El confinamiento también incrementó la desigualdad educativa y la brecha en el aprendizaje. Según datos de la Encuesta de Seguimiento de los Efectos del covid-19 en el Bienestar de los Hogares Mexicanos (ENCovid-19, citados en Ortega, 2021), el 89.1 % de los entrevistados reportó que los niños, niñas y adolescentes tomaron clases a distancia durante la cuarentena, en el ciclo escolar 2019-2020. Sin embargo, se observan diferencias dependiendo del nivel socioeconómico de los hogares. En el nivel de menores ingresos, el 84.8 % pudo participar de las actividades a distancia propuestas por el programa «Aprende en Casa I»; en el caso de los estratos de ingreso medio, el porcentaje fue de 90.7 %; mientras que en los hogares de mayores recursos la proporción fue de 95.1 %. El 39.5 % dijo tener conexión fija a internet; el 34 % al menos una computadora; y el 49.1 %, dos o más celulares. Los porcentajes son menores para los hogares de menores niveles socioeconómicos.

Sobre la deserción escolar, poco más de 5 millones de estudiantes no se inscribieron en el ciclo escolar 2020-2021, por causas relacionadas al covid o por falta de recursos. Tres millones de ellos son niños y niñas. En el ciclo escolar 2020-2021 están matriculados 35.6 millones de niñas, niños y jóvenes, en el sistema escolarizado. La matrícula de educación básica se redujo un 2.6 %; un 3.1 % en educación media superior; y un 0.8 % en educación superior (Ortega, 2021).

Aspecto laboral

La mayoría de las familias monoparentales son encabezadas por mujeres, lo que propicia menos acceso a la protección y seguridad en su trabajo, al no tener completamente libertad de horarios y disponibilidad para las actividades propias de su puesto; esto debido a los imprevistos que pudieran surgir para las personas que dependen de ellas, sobre todo, en la cuestión de salud y bienestar en la familia. La pandemia y las medidas para prevenir el covid-19 ocasionaron que más mujeres que hombres, perdieran su fuente de ingresos para solventar sus necesidades al no cumplir estrictamente los requerimientos del patrón.

El mundo del trabajo se ha visto profundamente afectado por la pandemia. Según las proyecciones actuales de la Organización Internacional del Tra-

bajo (OIT, 2021), tomando como referencia los niveles anteriores a la pandemia (el cuarto trimestre de 2019), las horas trabajadas a nivel mundial en 2021 habrán mermado en un 4.3 %, equivalente a 125 millones de empleos a tiempo completo. Esto representa una drástica reducción del 3.5 % por ciento, o 100 millones de empleos a tiempo completo. En el tercer trimestre de 2021, el total de horas trabajadas en los países de ingreso alto fue un 3.6 % inferior al del cuarto trimestre de 2019. En cambio, la diferencia en los países de ingreso bajo se situó en el 5.7 %, y en los de ingreso mediano-bajo, en 7.3 %. Desde una perspectiva regional, Europa y Asia central experimentaron la menor pérdida de horas de trabajo en comparación con los niveles anteriores a la pandemia, con apenas el 2.5 %. Le siguen Asia y el Pacífico, con un 4.6 %. África, las Américas y los Estados Árabes registraron descensos del 5.6 %, 5.4 % y 6.5 % respectivamente.

El reporte de la OIT alertó que el mercado laboral regional se caracteriza por una elevada tasa de desocupación y por un fuerte predominio de las ocupaciones informales, que representan alrededor del 70 % de los empleos creados desde mediados de 2020 hasta el primer trimestre de 2021. Se afirmó también que no se están produciendo los empleos requeridos a nivel regional, ni en cantidad ni en calidad. La recuperación parcial del empleo está sostenida en la creación de empleos informales, inestables, con bajos salarios y sin protección social. Por su parte, la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2021) destacó el estrecho vínculo entre tres factores: la informalidad laboral, los bajos ingresos y la desigualdad.

Aspecto económico

La pobreza es uno de los grandes problemas que tiene México, y se relaciona con la diversidad socioeconómica que define, en gran medida, el acceso a uno de los servicios básicos, que es la salud; esta también depende de las políticas adoptadas por cada país. El Gobierno de México decidió cerrar por un lapso de dos meses las actividades económicas no esenciales, como una medida de mitigación de los contagios por covid-19, lo cual se reflejó en la disminución de recursos económicos en varios sectores manufactureros y de servicios. De acuerdo con los resultados del Estudio sobre la Demografía en los Negocios (Inegi, 2020), las medidas de confinamiento obligaron a los negocios a pausar sus actividades e incluso a cerrar definitivamente; aunque también se convirtió

en una oportunidad de reconversión de muchas actividades económicas para adaptarse a las nuevas necesidades y tendencias. En la gráfica 3 se observan las variaciones registradas en el número de establecimientos.

Gráfica 3. Número de establecimientos entre 2019 y 2020.



Fuente: Inegi, 2020.

La gráfica refleja la relación de la variación relativa de los establecimientos al inicio de la pandemia y su comparación actual, dando como resultado una diferencia negativa del 8.06 %. En la gráfica 4 se observa la variación de apertura y cierre de establecimientos por sector de actividad.

Es evidente el alza del porcentaje de muertes de establecimientos a nivel nacional, en las 3 clasificaciones señaladas por el Inegi: manufacturas, comercio y servicios privados no financieros.

Gráfica 4. Proporción de nacimientos y muertes de establecimientos a nivel nacional por sector de actividad económica.



Fuente: Inegi, 2020.

Aspectos sociales, culturales y políticos

Al paso del tiempo, se siguen observando situaciones inaceptables de trato hacia las familias vulnerables por considerarlas inferiores a las demás. Esto tiene relación directa con el estrato social-cultural en el que nace y se desarrolla el individuo, así como las políticas gubernamentales diseñadas en el país. Se habla mucho de la igualdad de derechos tanto en hombres como en mujeres, pero en la realidad, generalmente, el hombre tiene un lugar privilegiado en la sociedad. Culturalmente, se le reconoce más preparación intelectual, además de que ocupa cargos más importantes en la política y en la iniciativa privada, que, en el caso de la mujer, en la mayoría de situaciones no favorecen las oportunidades de crecimiento en lo profesional y, por tanto, en su vida personal.

Tardaremos muchos meses en regresar a la «normalidad»; si es que le podemos llamar «normalidad» a tener bajo crecimiento y un despilfarro de los recursos públicos, incluso antes de la pandemia. ¿Cuál será la consecuencia? Se viene una crisis social y política. La actual situación puede empeorar los problemas de gobernabilidad, especialmente tras la oleada de estallidos sociales de 2019, de modo que se incrementará la ya elevada situación crítica actual hacia las clases dirigentes. Un ejemplo de ello son las estadísticas de natalidad, ya que en México se esperan un poco más de 171 mil embarazos no deseados

o planeados entre 2020-2021, escenario derivado de la pandemia de coronavirus que provocó diversas situaciones que vulneran los derechos sexuales y reproductivos de las mujeres, como la falta de acceso a métodos anticonceptivos y servicios de salud para este fin.

De acuerdo con el Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA) y el Consejo Nacional de Población (Conapo, como se citaron en Pérez, 2020), en el caso de las adolescentes entre 15 y 19 años, han dejado de acudir a los servicios de salud sexual y reproductiva por el miedo a contagiarse de covid-19, lo que provocará que las Necesidades Insatisfechas de Anticoncepción (NIA) aumenten en 30 %. Se calcula un total de 35 mil 813 embarazos no deseados o planeados, respecto a la tendencia esperada sin la emergencia sanitaria.

El impacto social de la pandemia ha puesto en evidencia la desventaja para afrontar esta crisis por los grupos en situación de vulnerabilidad. No es lo mismo el confinamiento en condiciones dignas de vivienda, como contar con energía eléctrica, agua potable, acceso a la tecnología y comida saludable y suficiente, que en condiciones de pobreza y marginación. Muchas personas carecen de agua potable, de acceso a servicios públicos de calidad, vivienda digna, alimentación adecuada y nutritiva y, por tanto, carecen de seguridad social para enfrentar el covid-19. Es precisamente la condición de pobreza lo que limita el bienestar de las personas y el desarrollo económico de los países. Se consideran pobres aquellas personas, familias y grupos de personas cuyos recursos monetarios, comparados con una línea de bienestar, son tan limitados que quedan fuera de los estándares de una forma de vida mínimamente aceptable (Murillo, Almonte y Carbalal, 2021).

De acuerdo con Sánchez (2020), México ha enfrentado grandes catástrofes, como la de los sismos de 1985, el H1N1 en 2009, los terremotos de 2017; y, sin duda, esta crisis por el covid-19 tendrá un impacto mucho mayor en las personas, incrementando el número de pobres.

Comentarios generales

Catalogada como pandemia desde el 11 de marzo de 2020 por la OMS, el resultado de mayor eficacia para proteger la salud ha sido el aislamiento, de la mano con los elementos básicos de higiene: alimentación saludable, dormir bien, ejercicio e inteligencia emocional.

El covid-19 no es únicamente una amenaza constante a la salud, sino también al equilibrio de la paz interior en cuerpo y alma, lo que ha traído inmensas pérdidas de vidas humanas, sobre todo, en el estrato social-económico que difícilmente se tiene acceso al seguimiento médico cuando se vive en condiciones de pobreza y marginación social; esto es una innegable realidad.

La pandemia nos ha obligado a hacer conciencia de lo que significa la *libertad*, que es no depender de la decisión de otra persona para hacer lo que uno quiera. Antes, salir de casa a caminar varias veces y viajar en los diversos medios de transporte sin la protección de mascarilla facial para compartir con la familia, amigos o sociedad, era lo normal, ahora todo cambió, y si queremos conservar la vida, tenemos que aplicar las recomendaciones de los expertos en la salud, solventar las necesidades básicas con la sana distancia y quedarse en casa el mayor tiempo posible para evitar el contagio. Aún con los avances en la medicina y la información pertinente en todos los medios masivos de comunicación, existe resistencia de la gente por seguir estas recomendaciones; además, también es necesario prescindir del saludo de mano, el beso y el abrazo entre individuos por temor a la infección, aun después de estar vacunado.

Preservar la salud física y mental representa un gran desafío a nivel individual y comunitario. Son variadas las alteraciones, que van desde síntomas leves (temperatura, falta de gusto y olfato) hasta deterioro en la funcionalidad (ausencia de oxigenación), provocando la muerte. Es complicado detener los contagios, pues al no diagnosticar a las personas asintomáticas, que son precisamente las que dispersan la enfermedad al no aislarse, la pandemia sigue extendiéndose. Al no haber un control de vigilancia en fronteras y únicamente realizando pruebas a personas con síntomas, el resultado es una multiplicidad de contagios en el mundo.

La realidad obliga a la adaptación al cambio si es que se quiere evolucionar y estar alerta a lo que está sucediendo en el mundo y en el entorno en donde se vive. Tener una actitud mental valiente, firme y constructiva permitirá, de manera interna, desarrollar capacidades y encontrar nuevos caminos de solución. El ser productivos hará triunfar a la humanidad ante la adversidad y hará funcionar de forma integral nuevos mecanismos para enfrentar la incertidumbre y, así, no sentirse abatidos por ella en medio de esta crisis global.

Existen varios protocolos publicados por instituciones de salud sobre el manejo de este virus. Los principales actores de estos protocolos son el personal que labora en las instituciones, y se encuentran en una situación de alto

riesgo al estar expuestos en el peligro directo con pacientes que sufren las consecuencias del virus. La convivencia entre amigos, conocidos y, sobre todo, en la familia se modificó debido a este protocolo que se tiene que seguir para el cuidado de la salud. Pero también es de iniciativa personal del médico-especialista el indicar los medicamentos que considere adecuados a sus pacientes con otras complicaciones de salud.

Si bien la pandemia nos tiene alertas para no bajar la guardia, también se han dado cambios sociales positivos, como la solidaridad en tareas, optimización del gasto o recursos en casa, reuniones o festejos en el hogar, incremento de capacitación con herramientas computacionales, mayor creatividad para trabajos desde casa, sensibilidad humana y valores en la familia, entre otros.

El covid-19 es un parteaguas de la vida normal y cotidiana (de antes) a la «nueva normalidad», que inició en marzo del año 2020 a la fecha. El cuidado por mantener la salud es una preocupación constante debido a la incertidumbre del no saber la forma precisa del comportamiento de este virus, que afecta gravemente la salud del ser humano a nivel mundial.

Referencias

- Comité Municipal de Contingencia covid-19. (2021). *¿Qué es un coronavirus?* Recuperado de <http://cuernavaca.gob.mx/coronavirus/?page_id=788>.
- Cortés, A., y Ponciano, G. (2021). *Impacto de los determinantes sociales de la covid-19 en México*. [Archivo PDF] Recuperado de <<http://dsp.facmed.unam.mx/wp-content/uploads/2013/12/covid-19-No.17-o4-Impacto-de-los-determinantes-sociales-de-la-covid-19-en-Me%CC%81xico.pdf>>.
- Gobierno de México. (2021). *Coronavirus covid-19. Comunicado Técnico Diario*. Recuperado de <<https://www.gob.mx/salud/documentos/coronavirus-covid-19-comunicado-tecnico-diario-238449>>.
- Hernández, J. (2020). Impacto de la covid-19 sobre la salud mental de las personas. *Medicentro Electrónica*, 24(3). Recuperado de <http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1029-30432020000300578>.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2020). *Estudio sobre la demografía de los negocios 2020. Primer conjunto de resultados*. Recuperado de <<https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/edn/2020/doc/EDN-2020Pres.pdf>>.

- Murillo, B., Almonte, L., y Carbajal, Y. (2021). Impacto económico del cierre de las actividades no esenciales a causa del Covid-19 en México. Una evaluación por el método de extracción hipotética. *Contaduría y Administración*, 65(5), pp. 1-18. Recuperado de <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7731049.pdf>>.
- Organización Internacional del Trabajo. (2021). *Empeora la previsión del impacto de la pandemia en el empleo*. Recuperado de <https://www.ilo.org/global/about-the-ilo/newsroom/news/WCMS_824103/lang--es/index.htm>.
- Organización Mundial de la Salud (2021). *Enfermedad por el nuevo coronavirus*. Recuperado de <<https://www.google.com.mx/search?q=mortalidad+por+covid+19+a+nivel+mundial&sxsrf=AOaemvJf47b9PsclCRqk51ARJOW-GcmUw%3A1635818313289&source=hp&ei=SZuAYbu7D8ndgQaQ->>>.
- Organización de las Naciones Unidas (2021). *Situación del empleo en América Latina en tiempos del covid-19: poco trabajo y de baja calidad*. Recuperado de <https://news.un.org/es/story/2021/09/14965124ngAw&iflsig=ALs-wAMAAAAAYYCpWZOV-I5A6hkvvkkXssSrfALT2Q98I&oq=MORTALIDAD+POR+covid+19+&gs_lcp=>>.
- Ortega, A. (19 de agosto de 2021). La violencia familiar crece en el confinamiento: abren 129,020 carpetas en 2021. *Expansión Política*. Recuperado de <<https://politica.expansion.mx/mexico/2021/08/19/la-violencia-familiar-crece-en-el-confinamiento-abren-129-020-carpetas-en-2021>
- Pérez, M. (11 de julio de 2020). En México, se esperan cerca de 171 mil embarazos no deseados en el marco de la pandemia. *El Economista*. Recuperado de <<https://www.economista.com.mx/politica/En-Mexico-se-esperan-cerca-de-171-mil-embarazos-no-deseados-en-el-marco-de-la-pandemia-20200711-0017.html>
- Sánchez, J. (23 de abril de 2020). COVID-19: Crisis social y política en México. *Expansión Política*. Recuperado de <<https://politica.expansion.mx/voces/2020/04/23/coronavirus-crisis-social-y-politica-en-mexico>



Participación ciudadana: el caso de las autodefensas en México

Magaly Alejandra Orenday Tapia¹

El contexto: la violencia y el crimen organizado en México

A pesar de que la violencia siempre ha estado presente en México, en los últimos años, los índices ofrecidos por el Semáforo Delictivo Nacional (2021) señalan un incremento exponencial en el número de asesinatos y secuestros; esta situación, para algunos, es muestra de la incapacidad del Estado por controlar la seguridad y bienestar de los ciudadanos.

México se ha convertido en un país peligroso; cientos de homicidios ocurren cada día en los «territorios de muerte», localizados a lo largo y ancho de la República mexicana. Calveiro (2021) los ha llamado así debido a que su ubicación geográfica permite que sean zonas estratégicas para los grupos criminales;

¹ Estudiante del doctorado en Estudios Socioculturales, Universidad Autónoma de Aguascalientes, México. magalymaot@gmail.com

dichos lugares son controlados por ellos con el fin de tener poder sobre la población y el Estado.

La violencia a través de «asesinatos, feminicidios, desplazamiento forzado y, desde luego, desaparición de personas» (Calveiro, 2021, p. 44) son muestra del poderío alcanzado por los grupos criminales. No obstante, aunque la situación se ha generalizado en el país, es posible identificar zonas y territorios en los que la violencia impera de manera alarmante; son lugares donde se han encontrado múltiples fosas clandestinas y han desaparecido cientos de personas en poco tiempo. Estas desapariciones «fueron posibles con la participación, complicidad o anuencia de las agencias de seguridad, sean policías locales, estatales, federales o fuerzas militares asentadas en esos territorios» (Calveiro, 2021, p. 44), debido a que se encuentran en espacios municipales, donde los ejecutores se sienten con (o tienen) el «permiso» de «los de arriba» para desaparecer, asesinar o secuestrar a los individuos de dicho lugar. En todo caso, quien levanta la voz es silenciado de una u otra manera. Siguiendo a Calveiro (2021), un ejemplo representativo de esta situación fue el caso de los 43 normalistas de Ayotzinapa, quienes fueron levantados por policías municipales, por una orden de «los de arriba».

El tema del crimen organizado es grave en México, pues de acuerdo a información ofrecida por la Procuraduría General de la República (PGR), en el 2013 existían 88 organizaciones criminales de esta índole; ocho de las más importantes son «Los Zetas, el Pacífico (o Sinaloa), los Arellano Félix, La Familia Michoacana, Los Caballeros Templarios, el Nuevo Cártel de Juárez, el Cártel de la Barbie y el Cártel de los Beltrán Leyva» (Valero, s.f., p. 15), pero datos oficiales de la PGR muestran que, a últimas fechas, este número se ha incrementado.

De acuerdo a Bauman: «El mundo contemporáneo es un *container* lleno hasta el borde del miedo y de la desesperación flotantes, que buscan desesperadamente una salida» (2002, p. 23). Esto, que se ha observado en los últimos años, no solo se visualiza a través de las actitudes de los ciudadanos, sino también, con un énfasis particular, en las acciones que realizan como colectivo. La sociedad muestra de cansancio por vivir esperando a que el país mejore; por ello, a través de asociaciones civiles, se busca de una manera u otra salir adelante. La mayoría considera que este mundo es peligroso y, por ello, está sumergida en miedo; la inseguridad se vive en distintos ámbitos de la vida social, como en la familia, en la escuela, en las iglesias. La gente vive con rencor hacia los políticos, la familia, los líderes religiosos y hacia el vecino, como lo

muestran los datos elaborados por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (Inegi), a través de la Encuesta Nacional de Victimización y Percepción sobre Seguridad Pública, cuyos resultados advierten que la percepción de inseguridad pública en el país ha crecido; para 2011 era de 69.5 % y para 2019 llega a 78.9 % (Inegi, 2019).

Actualmente, el mundo entero vive sumergido en múltiples crisis de distintas índoles, como económicas, sociales y culturales; sin embargo, cada día es un acontecer nuevo, en el que ya no sorprende la cantidad de muertos en el país ni la cantidad de mujeres asesinadas y violadas, la de niños que abandonan los estudios por unirse al crimen organizado ni la cantidad de cuerpos desmembrados que se encuentran en las calles; la violencia se ha naturalizado tanto que es común verla en la vida cotidiana. El ciudadano se ha hecho partícipe de esta situación como culpable, como testigo o por permanecer indiferente ante los problemas del país; no obstante, un mal gobierno o un crimen puede ser «una causa excelente para reunir a toda la gente que busca alguna salida para una angustia largamente acumulada» (Bauman, 2002, p. 18).

El tema de la inseguridad no solo afecta de manera individual y aislada a una persona; este temor y este sentimiento de desconfianza y de miedo lleva a las personas a tomar medidas extremas. De acuerdo con Valero (s.f.), la búsqueda de lugares seguros provoca que los ciudadanos se aíslen en sus propias casas; porque sienten desconfianza, enojo, e incluso resentimiento contra el otro y contra el sistema, avivando deseos de venganza con el fin de eliminar a los delincuentes; todo esto crea individualismo entre la ciudadanía.

Guerra contra el narco: estrategia fallida que dio como consecuencia la formación de grupos de autodefensa

Durante el sexenio de Felipe Calderón Hinojosa, se llevó a cabo la «guerra contra el narco», la cual tenía como propósito combatir al crimen organizado por medio del exterminio de los líderes de los carteles; sin embargo, este golpe dio como consecuencia que las organizaciones criminales buscaran otras formas de obtener dinero. Además de la producción de la droga, comenzaron a secuestrar, extorsionar y a cobrar «derecho de piso» (Guerra, 2015); sumado a esto, la violencia se incrementó considerablemente a través de asesinatos, violaciones y golpizas. El presidente buscaba recuperar el control de la seguridad pública

en estados del país que, se consideraba, eran controlados por el crimen organizado, por ello, realizó detenciones «de los principales participantes del negocio ilegal y el castigo a sus aliados, que se desempeñaban en algún nivel de la autoridad y en los cuerpos policíacos» (Vite, 2015, p. 267); estas acciones generaron más violencia.

Algunos especialistas (Aguilar y Castañeda, 2009, como se citó en Morales, 2011) han señalado que esta lucha contra los carteles debe de percibirse como una guerra fallida por no haber cumplido los objetivos que se perseguían cuando se inició, por los costos en las muertes de miles de personas y por los altos costos materiales. Una justificación para llevarse a cabo fue que la violencia en el país era generada por el narcotráfico, así como el sentimiento de inseguridad que eso provocaba en los ciudadanos (Morales, 2011); sin embargo, esto es falso, ya que antes de que comenzara la «guerra», la violencia iba en descenso; en 2007, la tasa de homicidios había disminuido en un 20 % (Escalante, 2009, como se citó en Morales, 2011). El sentimiento de inseguridad sí era real, pero esto no se debía a causa del narcotráfico, sino por «el auge de otros delitos (algunos menores), de carácter económico, cuyos principales exponentes eran el robo, el asalto, y el secuestro; no por las ejecuciones entre traficantes» (Morales, 2011, pp. 10-11). El objetivo de la «guerra contra el narco» era erradicar la violencia del país, sin embargo, los resultados fueron todo lo contrario, ya que los crímenes y la intimidación fueron en aumento; en el 2009, se cometía un homicidio cada hora, según lo consigna Morales (2011).

La participación ciudadana como consecuencia del crimen organizado

El miedo no solo se ve reflejado en las personas que han sido víctimas de la delincuencia o de la violencia; este sentimiento se repliega entre todos los ciudadanos, y ha «llevado a la sociedad a asumir conductas y a exigir leyes que poco contribuyen en el desarrollo democrático y pacífico de la misma sociedad» (Valero, s.f., p. 9). El caso de los linchamientos y asesinatos en defensa propia son un reflejo del miedo que los mexicanos sienten en su día a día (Valero, s.f.); la poca o nula sensación de seguridad ha provocado que los ciudadanos lleguen a tomar la justicia por su propia mano, al ver que el sistema no vela por su seguridad.

Los crímenes en el país se han intensificado en los últimos años, en crudeza y cantidad; sin embargo, el Estado no muestra resultados ni culpables. A causa de esta ineeficiencia, la ciudadanía ha planteado distintas estrategias para hacer algo que mejore la situación de violencia que vive el país; por ejemplo, a través de la creación de organizaciones civiles. Algunos de estos grupos tienen el fin de proteger a la comunidad ante el crimen organizado (Valero, s.f.), ante la insuficiencia e ineeficacia para controlar la violencia que provocan. Estos grupos no necesariamente han traído paz y seguridad a la comunidad, ya que, en algunos casos, se han tornado peligrosos porque están armados y recurren a la justicia por su propia mano; incluso algunos persiguen fines personales con la máscara de que se trata de conseguir un bien común.

La participación ciudadana se ha reformulado a lo largo de los años, y no solo para estar presente en la esfera política, pues también está en todos los círculos con el fin de motivar a los ciudadanos a interesarse más por el mejoramiento de su entorno. Esta participación se puede encontrar en lugares informales y concurridos, como cafés, escuelas, bibliotecas y en las calles (García-Canclini, 1989); esto es el resultado de la poca confianza que se tiene en partidos políticos, las autoridades y las instituciones. La impunidad es uno de los grandes problemas en México, porque es más común que se absuelva a los criminales a que se les condene; como consecuencia de esto, la población está tomando la justicia por su propia mano. Se vive un momento de tanta desesperanza, que los ciudadanos buscan de una manera u otra proteger su vida.

Anteriormente, los ciudadanos realizaban marchas para exigir sus derechos; sin embargo, en los últimos años se ha observado que esto ya no es suficiente. De acuerdo a García-Canclini (1989), se ha optado por otras formas de mostrar el descontento con el Gobierno, como, por ejemplo, las orales, artesanales o escritas. Ya no es suficiente a través de volantes o marchas; se necesitan acciones que impacten más con el fin de que logren llegar a las masas y a las autoridades.

¿Quiénes son los grupos de autodefensas en México?

Las autodefensas nacen en el 2013, en Michoacán, México, debido a la falta de eficiencia del Gobierno para reducir la violencia generada por el crimen organizado. Un ejemplo de esto fue el caso de Juan, un campesino que se dedicaba al cultivo de limones en Michoacán, quien, por reusarse a pagar cuota, fue

secuestrado y golpeado, hasta darlo por muerto, por Los Caballeros Templarios. Este hecho visibiliza la incapacidad del Gobierno mexicano por contener la violencia; como respuesta, los ciudadanos se organizaron y crearon una policía comunitaria para resguardar la vida y propiedades de los agricultores y campesinos, como Juan, que son atacados por el crimen organizado.

Los grupos autodefensas han sido cuestionados por provocar más violencia; el Estado los ha llamado delincuentes o «grupos delincuenciales» (Infobae, 2019) y los ha vinculado directamente con algunos de los carteles más poderosos del país como Los Zetas y el Cártel del Golfo. Sin embargo, de acuerdo con Guerra (2015), una de las estrategias que el crimen organizado utiliza para debilitar a las autodefensas es ligarlos con sus propios grupos delincuenciales, y así desestimar los movimientos ciudadanos.

Pero, desde su creación, las autodefensas fueron más que ciudadanos organizados; se percibieron como grupos de paramilitares, debido a las poderosas armas que portaban y los vehículos todo terreno que manejaban, los cuales ni el Ejército poseía. Incluso su formación fue violenta, porque se armaron y despojaron a la policía municipal de sus armas y vehículos. Su justificación fue que estaban cansados de pagar las cuotas al narco, pues no los dejaba tener dinero ni para comer, y las corporaciones policiacas no los ayudaban; por el contrario, en muchos casos, eran cómplices de los carteles.

Algunas de las estrategias que utilizaban las autodefensas para combatir al crimen organizado eran «detener a los halcones del cártel, desarmar a los policías municipales coludidos con el crimen e instaurar barricadas» (Guerra, 2015, p. 16); esto demuestra que los líderes de las autodefensas buscaban, de una manera u otra, hacerse notar entre la población. No se trataba de un movimiento «a escondidas e ilegal», por el contrario, mostraban la cara para que el Gobierno y los delincuentes observaran que el movimiento era serio y que iban tras los culpables. Algunos miembros de la sociedad mexicana catalogan a los grupos de autodefensa como los héroes que protegen al pueblo, ya que se trata de una forma de reclamar al Estado lo que es su obligación: velar por la seguridad de sus ciudadanos (Méyer, 2014, como se citó en Guerra, 2015).

Las autodefensas han sido asociadas con el crimen organizado; sin embargo, de acuerdo a Elias (1989), las relaciones sociales son de suma importancia para que un grupo pueda lograr sus objetivos. En algunas ocasiones, los grupos civiles podrían aliarse con otros actores sociales que pudieran darles lo que necesitan para llevar a cabo sus planes a largo plazo, como es el caso del Cá-

tel Jalisco Nueva Generación, el cual, de acuerdo a Infobae (2019), tenía pactos y alianzas con algunos grupos de autodefensa; pero también tenían lazos con grupos hegemónicos como Columna Armada Pedro J. Méndez, el cual estaba apoyado por el Partido Acción Nacional (PAN). De acuerdo a Guerra, los grupos de autodefensa pidieron trabajar conjuntamente con el Gobierno; incluso la autodefensa de Michoacán pedía que elementos de la Marina, la Policía Federal y del Ejército permanecieran en la zona, «para que nos ayuden a perseguirlos [a los criminales] en los cerros donde se esconden» (2015, p. 13).

Respuesta del Estado contra los grupos de autodefensa: criminalización y desvaloración de su participación ciudadana

En un país supuestamente democrático, la participación ciudadana estatal no tiene cabida porque el Estado no la permite, tal es el caso de las autodefensas (Nateras, 2018). En los orígenes de las autodefensas, el Estado se mantuvo neutral con relación a ellas; sin embargo, desde que Alfredo Castillo Cervantes ocupó el puesto de Comisionado para la Seguridad y Desarrollo Integral de Michoacán, se inició una guerra hacia ellas; Nateras (2018) afirma que fue más intensa que la que ya se llevaba a cabo contra el crimen organizado.

A lo largo del camino hacia la paz, las autodefensas tuvieron que combatir dos frentes: al crimen organizado y al Gobierno (Guerra, 2015). El caso de autodefensa de Michoacán es interesante de analizar porque, por un lado, se tenía a un grupo hegemónico (Estado) que aclamaba con fervor que se trataba de personas armadas, quienes debían ser castigadas por la ley; sin embargo, por otro lado, el pueblo los seguía y apoyaba, porque ellos eran los interesados en proteger a sus comunidades.

El Estado buscó, de una manera u otra, desarticular a los grupos de autodefensa; sin embargo, esto fue difícil porque la población estaba conforme con su presencia, porque ellos eran quienes defendían a toda la comunidad. Dichos grupos demostraron más eficiencia que el mismo Estado para combatir al crimen organizado, por ello, el Gobierno no se mostraba muy dispuesto a recibir apoyo de ellos.

Tiempo después, se lograron acuerdos entre el Gobierno mexicano y las autodefensas para trabajar en conjunto; uno de estos acuerdos establecía que los comunitarios sí podrían estar en sus barricadas, con la condición de que no

estuvieran armados; esto garantizaría que tuvieran el apoyo del Ejército y de la Policía Federal. Esta propuesta dio como consecuencia que no todos los grupos de autodefensa estuvieran de acuerdo; ellos argumentaban que, si no estaban armados, estarían a merced de los cárteles y podrían atacar al pueblo. Su respuesta fue que si los grupos de autodefensa eran patrocinados por el pueblo, sería el mismo pueblo quien decidiera su forma de operar (Guerra, 2015).

Aun con todos los esfuerzos por mantenerse en activo, los grupos de autodefensa fueron desarticulados por el Gobierno mexicano en 2014. Se apresaron a muchos miembros de dichas agrupaciones (Guerra, 2015), y se difundieron reportajes y fotografías que mostraban pruebas de que los miembros de las autodefensas estaban ligados con el crimen organizado para desestimularlos. Goffman (1997) ya establecía la importancia de conocer el rol de los actores sociales; esta información permite que la persona 1 tenga poder sobre la persona 2, y esto influirá en su actuar. Tal es el caso de las autodefensas, en donde el Estado pudo desarticular a estos grupos gracias a que supo utilizar lo que sabía de sus integrantes, y así mover a los medios de comunicación para que mostraran lo que quería que la población viera: que los grupos de autodefensa no eran salvadores ni héroes, como muchos creían. Se les presentó como delincuentes que mataban y secuestraban, igual que los integrantes de los temidos cárteles. De acuerdo con Nateras (2018) el éxito de un grupo está relacionado con que sus integrantes comparten un mismo interés, sin embargo, esto no sucedió en el caso de las autodefensas; cuando estaban en proceso de consolidar una identidad colectiva, el Estado intervino para debilitarlas y desaparecerlas.

A pesar de que el Estado estuvo involucrado en la desarticulación y desestimulo de los grupos de autodefensas, los integrantes detenidos no han sido castigados por la ley, aun cuando se ha demostrado que cometieron crímenes; por lo que no queda muy clara la posición institucional hacia ellos. Durante el sexenio de Enrique Peña Nieto, algunos militares encarcelaron a miembros de las autodefensas, pero en otros casos permitían sus actividades –aunque esto no quiere decir que los apoyaran para atrapar a los cárteles (Guerra, 2015)–.

La poca o nula comunicación entre la Policía Federal, el Ejército y los grupos autodefensas para combatir a los cárteles dio como consecuencia que la violencia se multiplicara; para 2014, los homicidios se incrementaron en un 55 %. El efecto «cucaracha» propició que los cárteles se movieran a diferentes sitios del país (Nateras, 2018); en la búsqueda de paz, México se inundó de más crímenes y violencia.

En el 2020, en el sexenio de Andrés Manuel López Obrador, se observó permisividad del ejercicio de los grupos autodefensas para combatir al crimen organizado. Más aún, ellos han mantenido conversaciones con el presidente; sin embargo, no se tiene claridad sobre cuál es el objetivo de dichas conversaciones.

Entonces, ¿los grupos autodefensa son una forma de participación ciudadana?

Sí. Aunque, como afirma Vallès (como se citó en IFE, 2014), las autodefensas son un claro ejemplo de participación ciudadana no convencional. Desde los sectores sociales y ciudadanos, estos grupos desarrollan acciones para mostrar rechazo e insatisfacción por la situación de violencia e inseguridad que se vive, ante la indolencia del Estado. Las autodefensas son una manifestación de cómo los ciudadanos se han apropiado de tareas de seguridad (privativas del Estado) en zonas muy particulares del país, como en Michoacán (Nateras, 2018).

La participación ciudadana tiene como objetivo la búsqueda del mejoramiento del entorno de una comunidad; tal es el caso de las autodefensas, quienes buscaban eliminar a los carteles. Uno de los beneficios que consiguieron fue que se erradicaron las cuotas que los ejidatarios y comerciantes pagaban al crimen organizado, lo que dio como consecuencia que los productos y alimentos bajaran de precio. Otro beneficio que aportaron los grupos de autodefensas fue que lograron recuperar las propiedades que fueron tomadas por los carteles para fines criminales (Orenday, 2018).

Los grupos de autodefensa son un claro ejemplo de ciudadanía activa y de acción colectiva, debido a que su participación interviene de manera directa en un tema que afecta gravemente la vida de sus comunidades, es decir, la violencia provocada por la delincuencia organizada (Nateras, 2018).

Reconocer a los grupos de autodefensas como movimiento de organización ciudadana y a sus actividades como una manera de participación de la ciudadanía por mejorar sus condiciones de vida, hace evidente que no es del todo cierto que actualmente prevalece la apatía; más aún, abre espacios para la reflexión sobre las múltiples maneras en las que los diferentes grupos sociales pueden ser autogestivos para atender las problemáticas que los aquejan, así como para reconocer que la participación ciudadana puede manifestarse a través

de distintas caras, y no solo de manera tradicional, a través del voto o de las organizaciones civiles reconocidas por el Estado.

Referencias

- Bauman, Z. (2002). *En busca de la política*.]Ciudad de México: FCE.
- Calveiro, P. (2021). Desaparición y gubernamentalidad en México. *Historia y grafía*, (56), 17-52.
- Elias, N. (1989). *El proceso de la civilización*. Ciudad de México: FCE.
- García-Canclini, N. (1989). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Ciudad de México: Grijalbo.
- Goffman, E. (1997). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Guerra, E. (2015). Las autodefensas de Michoacán: Movimiento social, paramilitarismo y neocaciquismo. *Política y cultura*, (44), 7-31. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-77422015000200002&lng=es&tlang=es>.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (Inegi). (2019). Encuesta Nacional de Victimización y Percepción sobre Seguridad Pública 2019. Recuperado de <<https://www.inegi.org.mx/temas/percepcion/>>
- Infobae. (31 de agosto de 2019). *La nebulosa historia de las autodefensas: los grupos que transitan entre el crimen organizado y la justicia*. Recuperado de <<https://www.infobae.com/america/mexico/2019/08/31/la-nebulosa-historia-de-las-autodefensas-los-grupos-que-transitan-entre-el-crimen-organizado-y-la-justicia/>>.
- Instituto Federal Electoral (IFE). (2014). *Estudio Censal de la Participación Ciudadana en las Elecciones Federales de 2012*. Ciudad de México: IFE.
- Morales, C. (2011). La guerra contra el Narcotráfico en México. Debilidad del Estado, orden local y fracaso de una estrategia. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, 50, 1-35. Recuperado de <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4959/495950246005>>.
- Nateras, M. (2018). Las autodefensas en Michoacán, México: ¿rescate de la ciudadanía ante la violencia? *Revista Opinión Jurídica*, 17(33), 149-171. Recuperado de <<https://www.redalyc.org/jatsRepo/945/94557966007/html/index.html>>.

- Orenday, M. (2018). *Participación ciudadana de jóvenes universitarios*. (Tesis de maestría). Universidad Autónoma de Aguascalientes, Aguascalientes, México.
- Semáforo Delictivo Nacional (Septiembre de 2021). Semáforo Delictivo Méxi-co. Recuperado de <<http://www.semaforo.com.mx/>>.
- Valero, A. (s.f.). *Violencia social en México: su impacto en la seguridad ciudada-na*. [Archivo PDF]. Recuperado de <<http://www.umdcipe.org/conferen-ces/DecliningMiddleClassesSpain/Papers/Valero.pdf>>.
- Vite, M. (2015). Interpretaciones sobre la violencia mexicana: alcances y lími-tes en Violencia en México. Actores, procesos y discursos. *Revista Espi-ral*, 22(63), 267-278.



Hostigamiento y acoso sexual en escuelas normales rurales de México. Reflexiones desde una perspectiva sociocultural

Dafne Anahí Estrada Olmos^{†1}
Evangelina Tapia Tovar²

Introducción

El hostigamiento y acoso sexual (HAS) representan dos de las formas en las que se manifiesta la violencia hacia las mujeres. Su presencia en la cotidianidad permite identificar su recurrencia en distintos contextos de la vida social, entre los que se encuentra el educativo, en el que dicha problemática se ha hecho visible desde hace algunos años en Instituciones de Educación Superior de México, incluyendo en este grupo a las Instituciones Formadoras y Actualizadoras de Docentes (mejor conocidas como Escuelas Normales).

¹ Estudiante del doctorado en Estudios Socioculturales, Universidad Autónoma de Aguascalientes, México. Contacto: dafana@hotmail.com

² Doctora en Ciencias Sociales y Humanidades. Miembro del SNI. Docente e investigadora del Departamento de Sociología y Antropología, Universidad Autónoma de Aguascalientes. Contacto: etapia@correo.uaa.mx

La violencia de género en México es una problemática que tiene raíces socioculturales y que, por tanto, más allá de la violencia directa y visible, puede analizarse en la normalización de creencias y patrones de conducta que reproducen y refuerzan la desigualdad de género a partir del papel, los derechos y obligaciones que social, institucional y culturalmente son asignados a las mujeres. En las Escuelas Normales Rurales (ENR) del país, esta problemática enfrenta particularidades debido a que dichas instituciones reciben a jóvenes de zonas indígenas y rurales, donde la violencia de género es escasamente reflexionada y atendida, por lo cual existe mayor probabilidad de que no se identifiquen de manera precisa las conductas de HAS.

Las reflexiones que aquí se presentan son el resultado de la revisión de diversas investigaciones llevadas a cabo en las Instituciones de Educación Superior, de documentos normativos acerca del HAS, así como del acercamiento empírico, desde la experiencia como docente de una escuela normal rural. El análisis permite identificar, por un lado, imprecisiones conceptuales que impactan los marcos legales sobre el HAS, la ausencia de investigaciones de esta naturaleza para el contexto rural y algunas consideraciones desde la implementación de protocolos para prevenir, atender y sancionar el hostigamiento y acoso sexual.

En México, a raíz de las distintas aproximaciones de carácter académico para estudiar y visibilizar la violencia y desigualdad de género, sumado a la labor de distintas agrupaciones de la sociedad civil en torno al tema, se han generado propuestas importantes para pensar y propiciar condiciones más igualitarias, justas y basadas en la garantía de derechos de las mujeres. No obstante, debido a que estas problemáticas tienen raíces socioculturales, se enfrentan aún diversos desafíos para lograr su erradicación en los distintos contextos o dimensiones de la vida cotidiana, por lo que sigue siendo indispensable generar espacios de reflexión sobre el tema de la violencia y desigualdad de género.

El feminicidio, la violación, la desaparición forzada, la explotación sexual, por mencionar algunas aristas del fenómeno, si bien se encuentran en los linderos del extremo violento, sus numeralias permiten asumir que parten del mismo origen de aquellas expresiones de discriminación y desigualdad que asumimos como parte de la cotidianidad y que, aunque son manifestaciones de violencia, muchas veces no se asumen como tales. Un ejemplo de esto es el hostigamiento y acoso sexual, que, a pesar de ser una práctica recurrente en distintos ámbitos sociales, la identificación y su posterior denuncia no son

tan comunes. En el contexto educativo, puntualizando en las escuelas normales del país, el HAS es una problemática que cobra relevancia debido al papel de la escuela como uno de los principales espacios de socialización, en donde se aprenden, ya sea de manera implícita o explícita, estereotipos, roles y sesgos de género, que pueden reforzar o retroalimentar prácticas desiguales (SEP, 2010). En ese sentido, es importante propiciar la reflexión del hostigamiento y acoso sexual en el contexto de instituciones formadoras de docentes, ya que esto puede contribuir a la toma de conciencia para la construcción de dinámicas escolares más sanas y, a su vez, funcionar como modelaje para que las futuras y futuros maestros sean agentes de cambio en las instituciones donde se desempeñarán profesionalmente.

El hostigamiento y acoso sexual como violencia de género

La violencia de género es un problema con orígenes de carácter sociocultural diverso, por lo que sus manifestaciones se expresan en ámbitos tan variados como conductas, creencias y costumbres que sostienen y reproducen los roles que histórica y culturalmente han sido asignados a las mujeres. En este sentido, la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (OACDH, 1993), la define como «todo acto que resulte, o pueda tener como resultado un daño físico, sexual o psicológico para el género femenino, inclusive las amenazas de tales actos, la coacción o la privación arbitraria de libertad, tanto si se producen en la vida pública como en la privada» (párr. 14). Dentro de esta concepción se pueden identificar distintas tipologías y manifestaciones de violencia contra la mujer, entre las que se encuentran el hostigamiento y acoso sexual (HAS), que implican un ejercicio de poder; con la diferencia de que el asedio sexual que se da en el hostigamiento se vale de la posición jerárquica del agresor, mientras que en el acoso no existe relación de subordinación entre víctima y victimario (Inmujeres, 2014).

Existen muchos esfuerzos por parte de diversas organizaciones, gobierno y sociedad civil para buscar la igualdad de género y erradicar todo tipo de violencia hacia las mujeres. La promulgación de la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (2007) constituyó un avance sin precedentes en la búsqueda de prevenir, atender, sancionar y erradicar todo tipo de

violencia (psicológica, física, patrimonial, económica y sexual), conforme a los principios de igualdad y de no discriminación (Inmujeres, 2015).

Aunque se han impulsado leyes y protocolos para erradicar cualquiera de los tipos de violencia antes mencionados, sigue existiendo una brecha grande entre la norma y su aplicación, así como entre el escenario deseado y el escenario real. Partiendo de lo anterior, es de suma importancia para fines de este documento una revisión de encuestas oficiales realizadas en años recientes, para constatar la magnitud con la que es ejercida la violencia hacia las mujeres en los diversos ámbitos sociales (familiar, laboral, docente, en la comunidad e institucional), así como la naturalización y normalización de estos delitos.

De acuerdo con el Instituto Nacional de las Mujeres (Inmujeres, 2015), en México, 62.7 % de las mujeres de 15 años y más han sufrido por lo menos un incidente de violencia a lo largo de su vida, ya sea en la escuela, en su trabajo, en la calle o en su propio hogar. Por su parte, de acuerdo con la Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (Endireh) del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (Inegi), llevada a cabo en 2016, se señala que la violencia escolar ocurre dentro de las instituciones educativas con un índice del 74.3 %, del cual 38.3 % son de tipo sexual. Los principales agresores son compañeros, después se encuentran maestros, personal administrativo, directores y otros (Inegi, 2016).

Por otra parte, es interesante reflexionar que aunque el HAS es considerado una manifestación de violencia hacia las mujeres, existen aún imprecisiones en su definición y, por tanto, en las sanciones. Por ejemplo, desde el Código Penal Federal (marco legal para México) y la Legislación Penal local, el delito de acoso sexual aparece como «no tipificado», por lo que no se considera alguna sanción para el mismo (Inmujeres, 2014). Mientras que, tanto en la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (2007) como en los lineamientos de la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH, 2017), sí existe definición. En el caso del hostigamiento sexual parece que, en todos los documentos normativos antes mencionados, existe mayor claridad en su definición, tipificación y sanción. No obstante, eso no significa que la aplicación de la norma sea efectiva.

Hostigamiento y acoso sexual en instituciones formadoras de docentes

Con la finalidad de atender el HAS, la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (2007) propone el establecimiento de vínculos con todo tipo de instancias en los tres niveles de Gobierno, incluyendo las instituciones educativas, con la finalidad de generar programas que apoyen la erradicación de este tipo de violencia contra la mujer. Atendiendo dicha propuesta, la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2016) presentó, en su portal de internet, orientaciones para identificar y denunciar el hostigamiento y acoso sexual. No obstante, hasta noviembre de 2017, solo cuatro universidades en el país tenían un protocolo para atender estas situaciones (Quintero, 2020). Desde el año 2018, comenzaron a hacerse visibles en México casos de HAS en todos los ámbitos, incluyendo el educativo, a través del movimiento #MeToo, el cual sirvió como una forma de hacer denuncias públicas y anónimas, con el objetivo de mostrar la magnitud de la violencia que no es denunciada de manera formal, pero que lastimosamente ocurre. En este sentido, las investigaciones realizadas por Buquet, Cooper, Mingo y Moreno (2013), en la UNAM; Hernández, Jiménez y Guadarrama (2015), en el Instituto Politécnico Nacional; Ramírez y Barajas (2017), en la Universidad de La Ciénega del Estado de Michoacán de Ocampo; y Cortázar (2019), en la Universidad de Guadalajara, demuestran que el HAS es una problemática que se presenta de manera recurrente en el ámbito educativo, pero que no es denunciada en la mayoría de los casos.

Ante este panorama, algunas secretarías de educación de diferentes entidades federativas de la República mexicana comenzaron a desplegar protocolos para la prevención, atención y sanción del hostigamiento y acoso sexual en las instituciones educativas, uniformando las bases de actuación en el protocolo expedido por la Secretaría de Gobernación (2020). Dicho protocolo contempla definiciones de conceptos claves, acciones para la prevención de conductas de HAS, capacitación, formación y certificación, así como los procedimientos a seguir para la investigación y sanción de este tipo de conductas. Además, hace énfasis en la creación de figuras institucionales y programas que preventivamente actúen ante la detección de cualquier caso de hostigamiento sexual. En marzo de 2021, se presentó ante titulares de las universidades integrantes de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior

(ANUIES), las directrices para la elaboración e implementación de mecanismos de prevención, atención y sanción del HAS (Inmujeres, 2021).

Si bien podemos identificar un marco normativo vigente desde distintas instancias y orientado a la erradicación de la violencia de género –y, en particular, del hostigamiento y acoso sexual–, cabe reflexionar sobre la claridad en sus definiciones y el punto medio entre lo establecido en la norma y su impacto en la realidad, es decir, su implementación u operación. También es importante mencionar que, aunque existe una cantidad considerable de investigaciones sobre hostigamiento y acoso sexual en diversas universidades del país, no se encontraron estudios relacionados con el HAS en escuelas normales públicas y mucho menos en aquellas consideradas rurales, donde estas prácticas se reproducen de manera cotidiana y los esfuerzos institucionales en el rubro difícilmente alcanzan a estas poblaciones. Por tal motivo, es relevante seguir reflexionando y visibilizando dicha problemática.

Reflexiones sobre hostigamiento y acoso sexual en las escuelas normales rurales de México

Las Escuelas Normales Rurales (ENR) son instituciones que se crearon en México con el propósito de brindar oportunidades de estudio a jóvenes de estos contextos, con la finalidad de que se formaran como docentes y regresaran a sus pueblos u otras comunidades a desempeñar sus funciones pedagógicas. En México, existen 266 escuelas normales públicas, de las cuales 16 son consideradas rurales y una, indígena. Sin embargo, el Centro Regional de Educación Normal «Profra. Amina Madera Lauterio», ubicado en la comunidad del Cedral, San Luis Potosí, aunque no lleva por nombre «Escuela Normal Rural», nació con los mismos principios. La tabla 1 muestra los estados donde son localizadas estas instituciones y la población que atienden.

Como se mencionó anteriormente, las ENR albergan alumnas y alumnos que provienen mayoritariamente de zonas rurales o indígenas. Este es un dato relevante, ya que se asegura que las mujeres y niñas rurales enfrentan particularidades y mayores obstáculos para ejercer sus derechos debido a que regularmente viven en contextos permeados por el machismo y autoritarismo, lo cual puede volver a las estudiantes de estas comunidades escolares más vulne-

rables al hostigamiento y acoso sexual debido a la normalización de la violencia de género (Inmujeres, 2019).

Tabla 1. Escuelas Normales Rurales en México por entidad federativa y población que atienden.

<i>Entidad federativa</i>	<i>Escuela Normal Rural</i>	<i>Población que atiende</i>
Cañada Honda, Aguascalientes	Escuela Normal Rural «Justo Sierra Méndez»	Mujeres
Hecelchakán, Campeche	Escuela Normal Rural «Justo Sierra Méndez»	Mixta
Mactumactzá, Chiapas	Escuela Normal Rural Mactumactzá	Mixta
Saucillo, Chihuahua	Escuela Normal Rural «Ricardo Flores Magón»	Mujeres
Aguilera, Durango	Escuela Normal Rural «J. Guadalupe Aguilera»	Hombres
Ayotzinapa, Guerrero	Escuela Normal Rural «Prof. Raúl Isidro Burgos»	Hombres
Atequiza, Jalisco	Escuela Normal Rural «Miguel Hidalgo» de Atequiza	Mixta
Tenería, Estado de México	Escuela Normal Rural «Gral. Lázaro Cárdenas del Río»	Hombres
Tiripetío, Michoacán	Escuela Normal Rural «Vasco de Quiroga»	Hombres
Amilcingo, Morelos	Escuela Normal Rural «Gral. Emiliano Zapata»	Mujeres
Tamazulapam, Oaxaca	Escuela Normal Rural Vanguardia	Mujeres
Teteles, Puebla	Escuela Normal Rural «Carmen Serdán»	Mujeres
El Quinto, Sonora	Escuela Normal Rural «Gral. Plutarco Elías Calles»	Mixta
Güemez, Tamaulipas	Escuela Normal Rural «Mtro. Lauro Aguirre»	Mixta
Panotla, Tlaxcala	Escuela Normal Rural «Lic. Benito Juárez»	Mujeres
San Marcos, Zacatecas	Escuela Normal Rural «General Matías Ramos Santos»	Mixta
El Cedral, San Luis Potosí	Centro Regional de Educación Normal «Profra. Amina Madera Lauterio»	Mixta
Cherán, Michoacán	Escuela Normal Indígena de Michoacán	Indígena, mixta

Fuente: elaboración propia con información de la Secretaría de Educación Pública y páginas oficiales de las Escuelas Normales Rurales.

Dicha normalización de la violencia puede abordarse desde la perspectiva de Bourdieu (1984), quien se basa en el punto de cruce dialéctico en el propio sujeto y la manera en que se interiorizan no solo las subjetividades derivadas de la toma de conciencia de su posición y clase en el espacio social, sino también la manera en que estas se manifiestan dentro de la estructura como formas de afirmación, de inversión (en términos de capital) y legitimidad. Este proceso instituye normas, que se traducen en roles o estereotipos de género, que encontrarán en distintos campos no solo su génesis, sino las rutas que permiten mantener el capital asociado, generando así desigualdades en la relación mujer-hombre.

Podemos, entonces, analizar cómo se desarrollan los respectivos roles de género a partir de la identificación de los campos de socialización de los que se desprenden e instituyen las condicionantes, creencias, prácticas, juicios, recompensas y sanciones, ya sean explícitas o implícitas, que determinan lo deseable o no deseable sobre ser mujer u hombre. Si bien podemos rastrear históricamente estas dinámicas al inicio de las civilizaciones, es conveniente contextualizar, más que su origen o cronología, su funcionamiento en los tiempos actuales, de tal forma que podamos identificar las variables estructurales que las sostienen.

Es importante enfocar aquellos campos que, sin menospreciar la importancia de otros, representan la mayor influencia en el desarrollo y legitimidad de los roles y la desigualdad de género, a saber: la familia, la escuela, la religión, los grupos de pares, los medios masivos y el internet, cada uno como fuente respectiva de normas y posibilidades para interiorizar el género.

En el núcleo familiar, se establecen las normas del deber ser de acuerdo al género. Apenas el recién nacido sea identificado como mujer u hombre, se le inculcarán y censurarán una serie de comportamientos, de tal manera que entienda la posición social que ocupa. Por mencionar algunas características atribuidas al género, a la mujer se le identifica como obediente, frágil, diligente, dependiente, sensible y expresiva, mientras que al varón se le identifica como independiente, racional, seguro, fuerte, inteligente y violento (Rocha, 2017). Ramos (2007) agrega que a los varones se les fomentan ciertas convicciones relacionadas a sus privilegios, superioridad, poder y autoridad frente al colectivo femenino, y se les educa para reprimir signos de debilidad, como el temor, el dolor, la tristeza, la ternura, el afecto y la compasión, ya que estas ex-

presiones son consideradas femeninas y contraproducentes para los objetivos de control y dominio.

Por otro lado, el núcleo escolar es considerado como uno de los principales espacios donde, a partir de la socialización, se aprenden, de manera directa o indirecta, estereotipos, roles y sesgos de género, que pueden sostener, reproducir o retroalimentar prácticas desiguales en el aula y, a su vez, generalizarse a otros ámbitos.

Los estereotipos, roles y sesgos de género, así como las prácticas sexistas, se repiten, transmiten y refuerzan de manera variable en la escuela –muchas veces inconscientemente–, sea en las actividades colectivas, en el trabajo dentro del aula, en las actitudes y comportamientos o en las interacciones y relaciones interpersonales [...] Pero si esto es cierto, la escuela también puede ser el lugar idóneo para entrar en contacto con los debates actuales; abordar desde la escuela los estereotipos, roles y sesgos de género, contribuirá a tomar conciencia de la problemática y a emprender acciones que modifiquen los patrones actuales. (SEP, 2010, p. 28)

En el campo de la religión, de acuerdo con Zalpa (2020) la Iglesia sacrifica las diferencias entre hombres y mujeres, lo cual puede ser entendido desde la caracterización de virtudes que se establecen para ambos géneros. A la mujer se le reconoce la compasión, la bondad, la sumisión, y al hombre se le atribuyen virtudes como la sabiduría, el temple, el poder y el liderazgo (Díaz, 1999).

El grupo de pares, por su parte, es el espacio en el que la identidad individual se confronta de manera más horizontal con los otros, por lo que ahí se dan los primeros ejercicios de afirmación e interacción entre géneros (Larrarte, 2005). Mientras que los medios de comunicación siguen siendo una fuente de estereotipos, de imaginarios colectivos y productos de consumo cultural, que influyen en los estándares de mujer u hombre ideales, difunden un discurso e imagen que, asociados a las prácticas de consumo, pretenden uniformar la diversidad de expresiones de género (UNAM, 2017).

Los campos revisados no son evidentemente la única fuente de herencia cultural y prácticas o discursos en torno a la desigualdad de género y los roles. Sin embargo –y para fines de acotar al tema de interés, que es el hostigamiento y acoso sexual–, de ellos se desprenden las variables más influyentes que permiten a los seres humanos conformar un habitus, es decir, «un sistema de esque-

mas interiorizados que permite engendrar los pensamientos, las percepciones y las acciones que son características de una cultura» (Bourdieu, como se citó en Zalpa, 2020, p. 250), y que, en palabras de Córdova, «es producto tanto de la experiencia individual como de la historia colectiva» (2003, p. 3).

Lo anterior, desde la perspectiva de género, permite la construcción de la identidad de los hombres y mujeres a partir de estos modelos y su legitimación a través de prácticas, tanto discursivas como de acción, explícitas o implícitas, que desembocan en dictar la percepción, ya sea general o individual, de lo que es considerado como derecho u obligación de acuerdo al género. Es, finalmente, en el individuo donde confluyen estas fuerzas para traducirse en acciones o comportamientos (Rocha, 2017).

Estos roles, que se asocian con esquemas de pensamiento, representan un peso muy fuerte en la percepción que tiene el género femenino sobre sus formas de vincularse o estar en el mundo, lo cual dificulta la identificación de situaciones de violencia y, en un segundo momento, distinguir las particularidades entre hostigamiento y acoso sexual. Lo anterior se asocia fuertemente con el desconocimiento de la existencia de protocolos para prevenir, atender y sancionar estos hechos, y con el temor a las represalias posibles por una figura con poder dentro de la institución, sin descontar la revictimización por parte de las autoridades hacia quien denuncia (Ramírez y Barajas, 2017).

Aunque generalmente se ha vinculado el problema del hostigamiento y acoso sexual a la violencia y discriminación de género –que, en su mayoría, es sufrida por mujeres–, no necesariamente es el único grupo afectado, ya que también es reconocido que los hombres (aunque en menor medida) pueden ser víctimas de HAS, tal como lo demuestran diversas investigaciones en el campo (Echeverría, Paredes, Kantún, Batún y Carrillo, 2017; Ramírez y Barajas, 2017; Córdova, Núñez, Pichardo y Real, 2019; Quintero, 2020).

Regresando al contexto de las escuelas normales rurales, es necesario precisar que la mayoría de estas instituciones funcionan como internados, por lo que, para cubrir las necesidades académicas y de la vida cotidiana de las y los estudiantes, se cuenta con personal docente, administrativo y de servicios. Dentro de este contexto laboral se presentan casos de HAS, lo cual muestra que la problemática trasciende más allá de las relaciones jerárquicas para manifestarse incluso en las relaciones entre pares, y sin distinción entre los sectores más favorecidos económicamente de los menos favorecidos. Esta problemáti-

ca, por tanto, puede vincularse con prácticas de carácter cultural que fomentan la violencia de género.

Finalmente, es necesario reflexionar sobre el apoyo que reciben las Escuelas Normales a partir de un sindicato que defiende los derechos de los agremiados y que, debido a que es una figura política dentro del sistema educativo, están de alguna manera comprometidos a defender no solo la presunción de inocencia de sus agremiados, sino también a evitar un señalamiento que ponga en entredicho su desempeño como instancia de representación, aun cuando existan evidencias claras del abuso de poder; lo cual hace muy complejo incidir en la erradicación del hostigamiento y acoso sexual.

Derivado de lo anterior, se desprende un interés legítimo para señalar no solo la recurrencia del HAS o la existencia-ausencia de una normatividad orientada a su erradicación, sino la brecha existente entre la construcción de la norma y su implementación u operación en un espacio dedicado a la formación de docentes, así como las maneras en que se ha traducido dicha normatividad en acciones de carácter afirmativo –entendido como políticas públicas cuyo objetivo es compensar las condiciones que discriminan a ciertos grupos sociales del ejercicio de sus derechos– para prevenir, atender y sancionar este tipo de violencia.

Conclusiones y reflexiones finales

Resumiendo lo anterior, es importante considerar que tanto el hostigamiento como el acoso sexual son fenómenos que se alimentan de distintas dinámicas socioculturales y que, por tanto, no resulta sencillo dar respuesta a esta problemática. Por lo que es indispensable seguir propiciando espacios para la reflexión de las dinámicas institucionales que obstaculizan la erradicación de este tipo de violencia, así como la normalización o minimización de estas conductas que por lo regular suelen dejarse pasar, ya sea por confundirlas con prácticas de coqueteo y seducción, por considerarlas incómodas (mas no suficientemente graves para ser denunciadas), por temor a las represalias, e incluso apatía derivada de la ausencia de sanciones efectivas desde el marco institucional. Un ejemplo de esto se presenta en una investigación realizada por Echeverría, Paredes, Evia, Carrillo, Kantún, Batún y Quintal (2018), quienes lograron identificar en la Universidad Autónoma de Yucatán 1149 eventos asociados al

HAS, de los cuales solo un 2 % se denunciaron ante las autoridades escolares, mientras que un 63 % desistieron de la denuncia por considerar que dichas acciones no eran de importancia suficiente.

En cuanto a la discriminación y desigualdad de género, es evidente que existen diversos factores (el nivel socioeconómico, la brecha salarial, la posición de subordinación, el color de piel, etnicidad, la apariencia) que actualmente juegan un papel en la violencia ejercida hacia las mujeres. No obstante, todas estas variables tienen sus raíces en las construcciones sociales y culturales que reproducimos y reforzamos, por lo que es urgente su erradicación a través de la generación de espacios para la reflexión y comprensión del fenómeno, el rescate de sus particularidades en cada sector y la vinculación institucional que promueva políticas públicas y normatividad acordes no solo a los tiempos vigentes, sino a las necesidades específicas de cada ámbito, garantizando, a su vez, el cumplimiento de las sanciones.

Al ser un problema estructural, es justo en la completa estructura social donde se deben expresar dichas acciones. Y, más allá de la mera transversalización de un discurso demagógico al respecto, de la sola normatividad en torno al tema e impresa en papel, más allá de la conveniencia –tal vez por uso o moda vigente de hablar de ello–, es deber tanto de las instituciones como de los ejercicios o aproximaciones investigativas y de estudio, generar acciones concretas para visibilizar y reflexionar las diversas manifestaciones de la violencia y desigualdad de género.

Partiendo de lo anterior, estas desigualdades deben ser atendidas en sus «otras» expresiones, tales como el nivel educativo y sus condicionantes, la cultura del cuidado femenino, la maternidad y sus implicaciones, los servicios de salud y la calidad de su atención, la participación social y el valor de la misma cuando al sexo femenino se refiere.

De tal suerte que toda aproximación de carácter académico a las violencias y desigualdades de género debe asumir, en primera instancia, la transversalidad de dichas formas de violencia, sus matices y profundidad, no con la intención de engrosar el estado del arte, sino para reflexionar con la mayor cantidad de información y fuentes, aspirando así a una lectura más o menos cercana a la realidad del contexto estudiado.

Finalmente, y centrado en el tema particular de este documento, es muy importante visibilizar las formas en que se manifiestan el hostigamiento y acoso sexual para frenar su normalización y promover la cultura de la denuncia a

partir del conocimiento de los protocolos y acciones a seguir. Esto, sin duda, tendrá que estar acompañado de cursos y talleres orientados a la difusión de los derechos humanos y la perspectiva de género (Cortázar, 2019).

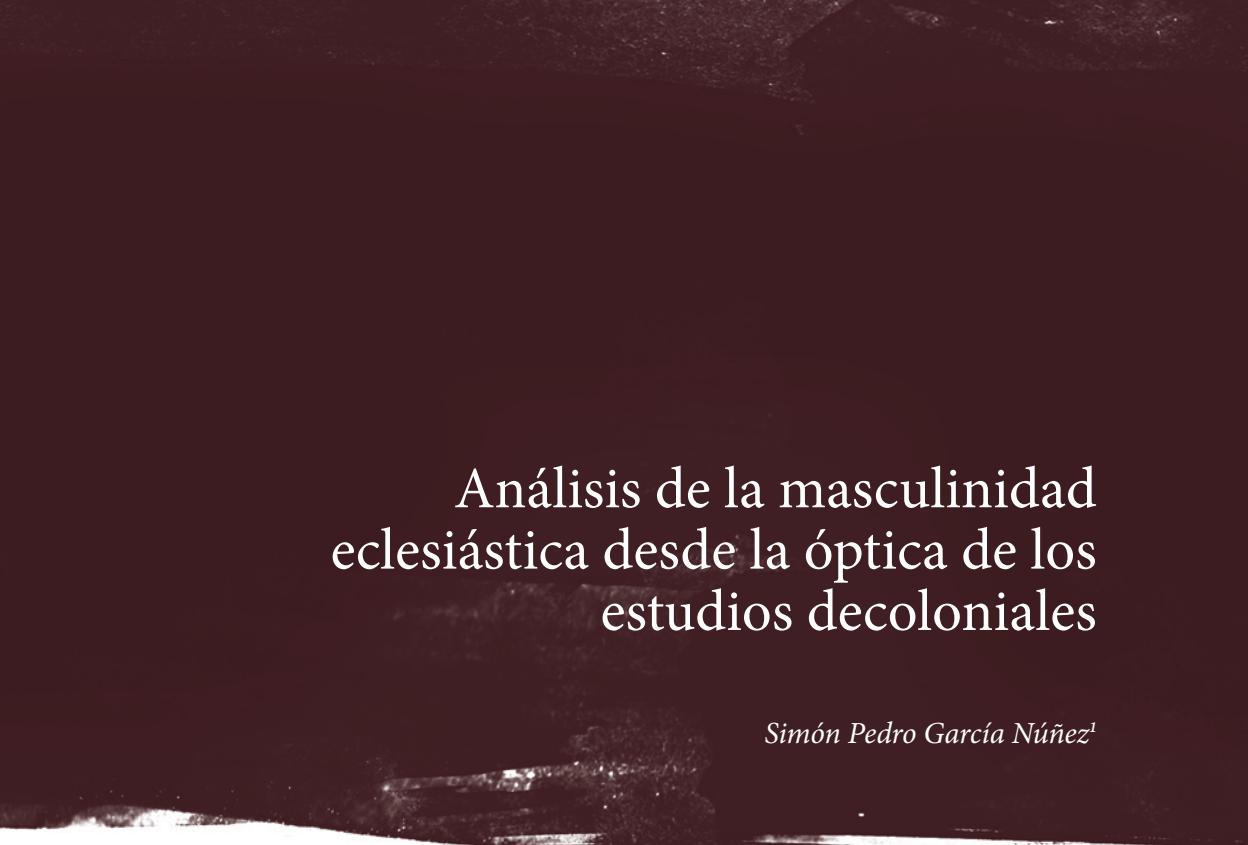
Referencias

- Bourdieu, P. (1984). El espacio social y la génesis de las clases. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, III(7), 27-55.
- Buquet, A., Cooper, J., Mingo, A., y Moreno, H. (2013). *Intrusas en la Universidad*. Ciudad de México: UNAM.
- Córdova, R. (2003). El concepto de habitus de Pierre Bourdieu y su aplicación a los estudios de género. *Colección Pedagógica Universitaria*, 40, 1-10.
- Córdova, D., Núñez, V., Pichardo, K., y Real, G. (2019). *Hostigamiento y acoso sexual en las universidades. Caso de estudio: UAM Cuajimalpa*. Ciudad de México: UAM.
- Cortázar, F. (2019). Acoso y hostigamiento de género en la Universidad de Guadalajara. Habla el estudiantado. *La Ventana. Revista de estudios de género*, 50, 175-204.
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH). (2017). *Hostigamiento sexual y acoso sexual*. Ciudad de México: Comisión Nacional de los Derechos Humanos.
- Díaz, C. (1999). De vírgenes a demonios: las mujeres y la Iglesia durante la Edad Media. *Dossiers Feministes*, 2, 107-29.
- Echeverría, R., Paredes, L., Kantún, M. D., Batún, J. L., y Carrillo, C. D. (2017). Acoso y hostigamiento sexual en estudiantes universitarios: un acercamiento cuantitativo. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 22(1), 15-26.
- Echeverría, R., Paredes, L., Evia, N., Carrillo, C., Kantún, M., Batún, J., y Quintal, R. (2018). Caracterización del hostigamiento y acoso sexual, denuncia y atención recibida por estudiantes universitarios mexicanos. *Revista de Psicología*, 27(2), 1-12.
- Hernández, C., Jiménez, M., y Guadarrama, E. (2015). La percepción del hostigamiento y acoso sexual en mujeres estudiantes en dos instituciones de educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 64(4), 63-82.
- Instituto de Educación de Aguascalientes (IEA). (2019). *Protocolo para prevenir, atender, sancionar y erradicar el acoso y el hostigamiento sexual en las*

- instituciones formadoras y actualizadoras de docentes del Instituto de Educación de Aguascalientes.* Aguascalientes: IEA.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (Inegi). (2016). Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (Endireh) 2016. Recuperado de <<https://www.inegi.org.mx/programas/endireh/2016/>>.
- Instituto Nacional de las Mujeres (Inmujeres). (2014). Legislación Penal en las Entidades Federativas. Acoso y Hostigamiento Sexual. Recuperado de <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/48374/Acoso_y_Hostigamiento_Sexual-2014.pdf>.
- Instituto Nacional de las Mujeres (Inmujeres). (2015). *Boletín, 1(7)* Recuperado de <http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/BoletinN7.pdf>.
- Instituto Nacional de las Mujeres (Inmujeres). (2019). Las mujeres rurales producen más del 50 % de la producción de alimentos en México. Recuperado de <<https://www.gob.mx/inmujeres/articulos/las-mujeres-rurales-agentes-clave-para-el-desarrollo-sostenible>>.
- Instituto Nacional de las Mujeres (Inmujeres). (2021). *Directrices para elaborar e implementar mecanismos de prevención, atención y sanción del hostigamiento sexual y acoso sexual en las instituciones de educación superior.* Ciudad de México: Inmujeres.
- Larrarte, A. (2005). Impacto del sistema familiar y grupo de pares en las conductas sexuales del adolescente. *Red de Repositorios Latinoamericanos*, 1-37.
- Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (2007). Recuperado de <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/209278/Ley_General_de_Acceso_de_las_Mujeres_a_una_Vida_Libre_de_Violencia.pdf>.
- Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (1993). *Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer.* Nueva York: Acnudh.
- Quintero, S. (2020). El acoso y hostigamiento sexual escolar, necesidad de su regulación en las universidades. *La Ventana. Revista de estudios de género*, 6(51), 245-271.
- Ramírez, M., y Barajas, E. (2017). Estudio sobre hostigamiento y acoso sexual como una consecuencia de la práctica cultural: el caso de la Universidad de la Ciénega del Estado de Michoacán de Ocampo (UCEM). *Diálogos sobre Educación*, 8(14), 1-28.

- Ramos, M. (2007). *Masculinidades y Violencia Conyugal en Zonas Populares de las Ciudades de Lima y Cusco*. En Roberto Garda y Fernando, coordinadores, *Estudios sobre violencia masculina* (pp. 115-144). Ciudad de México: Indesol, Hombres por la Equidad A.C.
- Rocha, T. (2017). La socialización de género en el entorno familiar: un espacio crucial para generar cambios y promover la igualdad de género. En Gabriela Delgado, coordinadora, *Construir caminos para la igualdad: educar sin violencias* (pp. 61-100). Ciudad de México: UNAM
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2010). *Equidad de género y prevención de la violencia en primaria*. Ciudad de México: SEP
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2016). *Denuncia el hostigamiento y el acoso sexual*. Recuperado de <<https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/denuncia-el-hostigamiento-y-abuso-sexual?state=published>>.
- Secretaría de Gobernación (Segob). (2020). *Protocolo para la Prevención, Atención y Sanción del Hostigamiento y Acoso Sexual*. Recuperado de <https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5583420&fecha=03/01/2020>.
- Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). (2017). *Estudio de las representaciones de género y violencia contra las mujeres en los medios digitales y de entretenimiento*. Ciudad de México: UNAM.
- Zalpa, G. (2020). *Teorías de la acción social y estrategias de intervención del trabajo social*. Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes.





Análisis de la masculinidad eclesiástica desde la óptica de los estudios decoloniales

Simón Pedro García Núñez¹

Introducción

Este texto se propone presentar una reflexión teórica que contribuya a proporcionar elementos para hacer inteligible el proceso de construcción de la masculinidad eclesiástica, a la luz de los aportes de las teorías feministas decoloniales. Las ideas expuestas constituyen un recorte del apartado teórico de un proyecto de investigación actualmente en curso y de carácter exploratorio. En tal pesquisa centramos nuestra atención, en un grupo de exseminaristas de la región del Bajío de México, cuya memoria fue rescatada y problematizada.

Es fundamental para el lector plantearse la pregunta del por qué estudiar la masculinidad eclesiástica, para tener aliento de entablar un diálogo profundo y sostenido. Más allá del inte-

¹ Estudiante del doctorado en Sociología, Universidad Federal de Paraíba en Brasil.
Contacto: pedrogags@gmail.com

rés personal, el estudio de los actores religiosos desde el prisma de los estudios decoloniales estriba en el presupuesto de que algunos actores tienen un papel central en el devenir, conservación y ampliación del sistema moderno colonial. En tales actores podemos identificar un papel más activo, de mayor jerarquía y capacidad de ordenamiento, desde donde contribuyen a su reproducción.

En este tenor, los sujetos del clero católico, es decir, seminaristas, religiosos y sacerdotes, en suma, la cadena de mando eclesiástica, han incorporado una versión altamente concentrada de los contenidos del sistema colonial moderno, especialmente del sistema colonial de poder y género. Son una pieza clave de este sistema que resiste y persiste. En este mismo sentido, los seminarios católicos y otras instituciones de formación de cuadros son espacios privilegiados de la reproducción de la colonialidad. Es interesante señalar que la palabra *seminario* viene de la palabra *semillero*, es decir, es uno de los espacios donde se cultivan las semillas para la continuidad del proyecto de mundo de la colonialidad.

La genealogía patriarcal-colonial como matriz generadora de la masculinidad eclesiástica

En esta primera parte, elaboraremos una caracterización breve de la masculinidad eclesiástica para, posteriormente, exponer algunos de sus trazos genealógicos que puedan contribuir a la compresión de su conformación, en el marco de procesos históricos de amplia data. Se trata, pues, de un recorrido teórico que, no obstante, se desdobra cotidianamente en la vida de los actores eclesiásticos. Con el propósito de exemplificar este hecho retomaremos una breve narración que representa un ejemplo empírico altamente ilustrativo:

Recuerdo que aquella tarde, al final del día, estábamos los setenta seminaristas de la facultad del seminario menor –los compañeros teníamos entre catorce y dieciocho años– estábamos sentados en aquellas sillas negras codo con codo, cansados y caídos del sueño. Todos nos pusimos tensos cuando el prefecto, que era la máxima autoridad de la facultad del seminario menor, habló con un tono de voz lleno de desprecio: «el seminario no es lugar para maricas..., algunos van por los pasillos abrazados de los hombros, eso es de maricas... los hombres no se abrazan...», me quedé helado porque yo era uno de los que hacían

esa «mariconería». Años más tarde descubriría que ese mismo sacerdote junto con otro, ambos prefectos, abusaban sexualmente de manera sistemáticamente de los seminaristas. A la fecha siguen impunes. (García y Velásquez, 2021, p. 8)

Esta breve narración es ilustrativa del hecho de que dentro de los seminarios católicos existen una serie de reglas que establecen las formas legítimas de vivir los cuerpos, los deseos y los afectos (Prieto, 2018), que pretenden y, de hecho, construyen en los aspirantes a sacerdotes un modelo de masculinidad marcado por la heterosexualidad, virilidad y servicialidad, privado de contacto sexual, afectivo y erótico, con una fuerte disposición al silencio y la obediencia (García y Velásquez, 2021). Estas disposiciones consiguen ser incorporadas profundamente en los cuerpos, no simplemente por la acción de los procesos de socialización, que ciertamente tienen un papel importante. No obstante, es necesario ampliar la mirada y reconocer la existencia de una genealogía de amplia data, que se expresa en este fenómeno, y a la cual intentamos hacer inteligible mediante las contribuciones del pensamiento decolonial. Aunque no es objeto de este texto exponerlas en toda su extensión, intentaremos retomar algunas ideas en torno a esta reflexión para contribuir a la comprensión de la masculinidad eclesiástica.

A continuación, elaboraremos un comentario sobre la matriz colonial que opera como generadora de prácticas y significados que repercuten significativamente en la conformación de la masculinidad eclesiástica. De acuerdo con Espinosa, Gómez y Ochoa (2014), la colonialidad como rasgo de la modernidad establece una serie de dicotomías o segmentaciones, creando mecanismos de estratificación y jerarquización. En estos términos, parecería que estamos ante un proceso restricto a la modernidad; no obstante, como demostrará Segato (2015), la estabilización de estos procesos debe ser contextualizada en un horizonte histórico de mayor amplitud.

Dando continuidad al planteamiento de Segato (2015), es posible rastrear el surgimiento de tales procesos de dicotomización y segmentación como tendencias que se establecen milenarios antes de la modernidad, consiguiendo estabilizarse y experimentar mínimos cambios a lo largo del tiempo. Estaríamos viviendo actualmente en esta época, que ella llama «prehistoria patriarcal de la humanidad» o «patriarcado de baja intensidad», caracterizada por una temporalidad tan extensa y que avanza tan lentamente que se confunde con lo natural, cuyos rasgos a partir de la modernidad colonial se radicalizan, y se convierten

en un patriarcado de alta intensidad. Por lo que podemos decir que los sistemas de la modernidad colonial no inventan las estratificaciones y jerarquizaciones, solo las exacerban y perfeccionan sus mecanismos de dominación. Este punto es importante porque contextualiza, en una historia de mayor extensión, a la conformación de la masculinidad eclesiástica.

Complementando las ideas previas, Lugones (2008) afirma que la primera clasificación colonial fue la división entre humanos y no humanos, y la invención del género es correlativa a esta. Es sugerente que esta estructura segmentada se sirve de otras segmentaciones, que pueden ser previas o implicar desdoblamientos futuros. Algunas de ellas, por ejemplo, entre paganos e hijos de Dios, entre salvados y condenados, creyentes o herejes, por mencionar algunas. La observación anterior es reveladora, porque en clasificaciones tales como «hijo de Dios» o «elegido por Dios», que caracterizan la subjetividad e intersubjetividad de los actores eclesiásticos –y que, incluso, están presentes rutinariamente en las narrativas litúrgicas–, se compactan segmentaciones anteriores, como las que hemos señalado, las cuales constituirían su genealogía, heredando y perpetuando componentes belicosos, violentos, destructivos y excluyentes. Así, el sujeto que ha incorporado la fuerza de esta genealogía, al negar, deslegitimar o incluso destruir al otro, no solo ha concebido a ese otro como un «no humano», «no hijo de Dios», «no elegido por Dios», etc., sino que mediante un acto sociogenealógico, deposita en ese otro todos los significados condensados en la genealogía, es decir, al pagano, el condenado, el hereje.

En el transcurso de amplios períodos de tiempo, las segmentaciones patriarcales y coloniales se han estabilizado y reproducido con altísima eficacia. Quizás, una de sus expresiones más ilustrativas sea el hecho de que, en elvenir de las sociedades, el género masculino se ha constituido como central y universal, al mismo tiempo que se ha colocado a lo femenino como privado, particular y marginal; este sistema solo es posible en la complementariedad binaria. La masculinidad como componente del patriarcado inocula un *ethos* que compartimenta, jerarquiza, subdivide y reduce virulentamente la concepción de la realidad (Segato, 2015), que opera rutinariamente en las interacciones cotidianas. Este movimiento alcanza los diferentes aspectos del mundo de la vida, estableciendo reglas implícitas y explícitas.

Esto es especialmente revelador al observar la Iglesia católica, una institución que históricamente se ha cimentado en la inferiorización de lo femenino, pero también de lo masculino, en el sentido de que hacia dentro de la

concepción de la masculinidad hegemónica, son reconocidas múltiples segmentaciones que atribuyen jerarquizaciones a los sujetos masculinos. Así, la masculinidad neocolonial reconoce niveles de estatus, y los sujetos se ven obligados a disputar y competir para adquirirlos, a través del cumplimiento de pruebas. Sobre este sujeto pesa un imperativo de actuar bajo la mirada de evaluación de los pares para probar y reconfirmar habilidades de resistencia, agresividad, capacidad de dominación y acumulación de recursos, para poder desplegar un poder de dominación.

Existen cinco aspectos o potencialidades en las que el sujeto, marcado por la masculinidad hegemónica, busca la acumulación de dominio: bélica, sexual, intelectual, económica y moral. La acumulación y ostentación de estos recursos permite al portador ser reconocido y titulado como sujeto masculino (Segato, 2015). El carácter obligatorio de estas potencialidades se constituye como un mandato, y, en conjunto, los mandatos de las masculinidades configuran una performatividad que es el pasaporte para pertenecer a la corporación de los hombres viriles.

Otro elemento central de esta masculinidad es la obligatoriedad de la heterosexualidad como elemento estructurante del sistema colonial de género (Prieto, 2018). Esto opera en los seminarios católicos de manera articulada con una cultura del secreto y la obediencia, que no permite que emergan voces disidentes o fallas de narrativas, por lo que quienes ponen en riesgo el discurso oficial son expulsados de la institución. Es importante matizar que esto tiene dos lógicas: una hacia dentro y otra hacia fuera. Mientras el incumplimiento de la norma queda de puertas para adentro, en silencio y secreto, hay un nivel de permisividad. Sin embargo, si hay posibilidades de que la misma situación se infiltre en la esfera pública, la sola posibilidad es considerada como una amenaza y activa una reacción energética. Así, cuando un seminarista revela una orientación sexual diferente a la normatividad heterosexual, es expulsado. Este movimiento duplo puede ser observado en otras ocasiones, como en el encubrimiento de pederastas y otros escándalos, relacionados con la búsqueda de conservar una imagen de pureza y ejemplo moral.

En lo concerniente a los efectos de la colonialidad respecto de la sexualidad, esta es reducida a lo *maculo*, en el sentido de mancha, y puede interpretarse, de acuerdo con la noción cristiana del pecado, como un acto merecedor de castigo; y el sujeto sexual se reduce a un otro penetrado y feminizado (Segato, 2015, p. 128). Trasladando este planteamiento al problema de la constitución de

los actores eclesiásticos católicos, podemos afirmar que existe una tradición de larga data dentro de la iglesia católica en lo que concierne a su posicionamiento frente a la sexualidad, la cual se expresa hasta nuestros días, que podríamos resumir, en palabras de Coelho (2019), como una postura de «desconfianza, negación y represión». Este autor ha documentado, mediante un estudio comparado entre diferentes religiones y su posición respecto a la sexualidad, que ninguna otra religión concede a la virginidad y el celibato el estatuto que el catolicismo les confiere, lo que favorece la existencia de posturas ultraconservadoras por parte de esta institución. El catolicismo no ha mostrado interés en adquirir una posición más moderada e incluyente, pues tiene, hasta el momento, un monopolio de la fe.

Estas observaciones colocan luz sobre un aspecto en el que se cruzan con especial intensidad los vectores de la masculinidad hegemónica como componente de los sistemas de la colonialidad, ambos procesos como matrices desde las cuales se construye la masculinidad eclesiástica. Nos referimos al carácter homogeneizador del proyecto de la colonialidad, que se observa en el proceso formativo de los seminaristas, en el que los aspirantes deben inscribirse o someterse a una masculinidad hegemónica.

La pregunta ahora es: ¿cómo operan las genealogías de la colonialidad en los actores religiosos? Esta es una pregunta muy amplia, a la que solo podremos responder a modo de provocación. Es sugerente que esta genealogía sea fundante de la Iglesia católica. Es razonable afirmar que es por medio de la acción de esta y otras instituciones que las invenciones del patriarcado llegan hasta el presente, y que cada una de las segmentaciones que diferentes investigadores señalarán –por ejemplo, civilización y barbarie (Espinosa, Gómez y Ochoa, 2014), humano y no humano (Lugones, 2008), raza (Quijano, 2014)– son fases de este embrión que llamamos *pensamiento colonial moderno*.

Desdoblamiento del *ethos* colonial en la masculinidad eclesiástica, como tendencia homogeneizante que encuentra resistencias

A continuación, reflexionaremos sobre el desdoblamiento de la genealogía de la colonialidad en la conformación de la masculinidad eclesiástica, como una operación reductora-homogeneizadora, la cual puede entenderse como

un vector de fuerza que no opera en el vacío, ya que procesos de resistencia también están presentes. Es posible entender la persistencia de ciertas formas disidentes respecto a las formas canónicamente establecidas por los sistemas coloniales como formas de resistencia con las que el sistema colonial entra en confrontación, de ahí que sean denostadas por los portavoces de las instituciones coloniales como informales, antinaturales, perversas o no deseadas.

La observación planteada se puede movilizar para pensar la tensión entre el proceso de masculinidad eclesiástica, fuertemente marcada por el proyecto de la modernidad colonial, en el sentido de que los intentos reduccionistas y homogeneizadores del colonialismo encuentran resistencias, que son los propios cuerpos de los seminaristas con orientaciones disidentes del patrón canónico. Nos referimos a los actores eclesiásticos homosexuales, cuyos cuerpos y subjetividades se convierten en un campo de guerra simbólico, donde hay una batalla constante entre sus deseos y los mandatos de la dominación.

Se trata de una situación paradójica, ya que para permanecer dentro de la institución, los aspirantes homosexuales necesitan construir una forma de ser dentro de lo establecido siendo reconocidos como legítimos por el sistema colonial de género, expresado en los lineamientos institucionales de la iglesia católica, presentes en una serie de documentos entre los que destacan las *Normas básicas y ordenamiento básico de los estudios para la formación sacerdotal en México* (CEVyM, 2012). No obstante, al mismo tiempo, soportan una experiencia transgresora y disidente del mismo canon: su orientación sexual homoafectiva, que, vista desde su posición de sujetos religiosos que han incorporado en muy alta dosis las disposiciones coloniales, se conciben, a la vez, como los elegidos por Dios, sagrados y divinos, pero al mismo tiempo como sodomitas, pecadores y condenados. De esta manera las dos fuerzas luchan permanentemente en sus cuerpos y subjetividades. Se trata de una situación recurrente e invisibilizada, pues los seminarios católicos han sido históricamente un refugio donde las personas homosexuales podían encontrar un espacio seguro frente a una sociedad que los relegaba (Bruni, 2019).

Una idea que enriquece esta reflexión es planteada por Lugones (2008), al afirmar que la colonialidad del género y del poder tiene dos caras, una oculta/oscura y otra visible/clara. La primera de estas dos caras, la cara visible, organiza la vida de las personas consideradas como humanas por el sistema colonial. Estas serían las que se adhieren y encajan en sus segmentaciones dominantes, como hombre heterosexual y blanco, por citar algunos de los mar-

cadores; y las que no cumplen con estos requisitos son excluidas de las esferas de autoridad colectiva.

El señalamiento de la profesora Lugones nos ocupa en el sentido de que las personas disidentes de las normas de la colonialidad son sistemáticamente deslegitimadas, marginadas y ocultadas de los procesos visibles del sistema de género colonial, y el «lado oculto/oscuro del sistema de género fue y es completamente violento» (Lugones, 2008, p. 71). Hay una gran tarea pendiente de profundizar en la reflexión sobre la forma en que los seminaristas homosexuales construyen su masculinidad dentro de la institución, cómo se resuelve la construcción de un modo de ser legítimo mientras logra cumplir con algunas características de validez en un cuerpo que, desde la perspectiva de la institución de la Iglesia, es ilegítimo.

No obstante, no podemos ser ingenuos y suponer que el carácter oscuro de la colonialidad solo opera en los sujetos que ocupan posiciones subalternas dentro del sistema, puesto que el ocultamiento es posible, precisamente, por la complicidad de la mayoría de los actores, sin limitarnos a los de tipo religioso. Por tanto, podemos afirmar que existen dispositivos que contribuyen a invisibilizar las relaciones de dominación, subordinación y control, que abarcan la totalidad de las relaciones sociales marcadas por la colonialidad, que no obstante operan con especial intensidad en el marco de algunos fenómenos sociales, procesos y situaciones específicas.

En este sentido, el estudio de la masculinidad eclesiástica supone el reto de intentar penetrar una fuerte coraza, ya que, como nos muestran los planteamientos de Lugones (2008), estamos ante un fenómeno que no se muestra totalmente, que activamente es oculto, pues opera como mecanismo de poder. Por tal motivo, es importante enfatizar que los aspectos en los que conseguimos colocar alguna luz son parciales, apenas buscan favorecer el proceso de búsqueda por la inteligibilidad de esta problemática.

La colocación del argumento previo no debe ser subestimada. Podría parecer un cliché enfatizar el carácter inacabado del conocimiento y la capacidad limitada de inteligibilidad de la ciencia, lo cual es una obviedad. No obstante, al colocar en el centro el tema del poder desde un enfoque decolonial, nos encontramos con el hecho de que, aunque los procesos coloniales operan con altísimos niveles de opacidad para los actores que los vivimos, presentan una altísima eficacia. Segato (2003) afirmará que el poder no se muestra ni tiene

interés en revelarse, porque no quiere ser observado, ya que en tal oscuridad radica su principal mecanismo de dominio.

Por tanto, los procesos a los que nos referimos se desdoblan en parte oculitos y en otra visibles, pasando desapercibidos por los actores, incluidos los de tipo eclesiástico. No obstante, operan con alta eficacia, al tal grado de haberse naturalizado e incluso sacramentado, y se asumen como una «voluntad divina». Un ejemplo bien conocido es que la Iglesia católica únicamente concede a los hombres la posibilidad de acceder a ciertos ministerios, como el diaconal o presbiteral, algo que no siempre fue así, y cuyo establecimiento y reproducción hasta nuestros días es una de tantas otras muestras de la existencia de un pacto patriarcal institucional, que hunde sus raíces también en la cotidianidad, desde cuya base construye los fundamentos de su legitimación y continuidad.

Así los aspirantes al sacerdocio rápidamente son envueltos en una serie de procesos que no son transparentes para ellos ni para sus superiores. Recordemos que estamos situados en el cerne de una institución que es opaca en su dinámica propia, tanto al interno como en su imagen pública. En este sentido, es importante señalar que la Iglesia católica se caracteriza por tener un carácter hermético y corporativo. Vamos más allá y apoyándonos de las reflexiones de Segato (2003), las instituciones coloniales administran su poder a través del silencio, es decir, la cohesión para no nombrar los hechos. En tal mecanismo está implícita la tentativa de preservar el estado de las cosas. Para gestionar eventuales fugas de narrativas, la Iglesia católica ha dispuesto de este mecanismo de opacidad para perpetuar su dominio, blindándose de la crítica. Inmersos en este esquema, formas de violencia institucionalizadas y sumamente refinadas se desarrollan, y esto sucede al mismo tiempo que no tenemos maneras de nombrarlas. De esta manera, pasan inadvertidas.

Lo anterior nos lleva a colocar nuestra atención en el proceso formativo de los seminaristas, sus prácticas y discursos, como alternativa para observar los desdoblamientos de la colonialidad en el proceso de conformación de la masculinidad eclesiástica. Este proceso formativo constituye un espacio privilegiado, en el que se realizan con especial intensidad los procesos de incorporación y radicalización de las segmentaciones jerárquicas coloniales y patriarcales. Para describir esto, podemos observar diferentes momentos del proceso formativo, el cual es conformado por una rutina en la que existen una serie de momentos rituales, como diariamente asistir a misa, rezar el oficio litúrgico en diferentes ocasiones a lo largo del día y varios otros momentos de formación religiosa.

En cada una de estas actividades son reafirmados los contenidos considerados necesarios para la formación de los futuros sacerdotes. Un análisis pormenorizado del contenido de los discursos podría proporcionar más elementos para respaldar la hipótesis que colocamos. No obstante, para los fines de este texto, utilizaremos algunos ejemplos ilustrativos en términos de análisis de discurso.

En sintonía con lo anterior llevaremos nuestra atención a algunas fórmulas narrativas, que consiguen mostrar de manera ilustrativa la manera como el proceso segmentador y jerarquizante de la colonialidad opera. Algunos mensajes rutinarios que están presentes cotidianamente en el proceso formativo, como la frase del evangelio de Mateo (22:14), que dice: «Muchos son llamados y pocos elegidos», construye en términos subjetivos e intersubjetivos una posición de poder, basada en la exclusividad de la pertenencia a una corporación sagrada, fundada en un llamado divino. Otro ejemplo interesante puede ser el lema del seminario menor de Nuestra Señora de la Asunción, ubicado en el estado de Aguascalientes, que versa de la siguiente manera: «Atrévete a ser alguien extraordinario». En este caso también hay una demarcación entre los elegidos con un carácter extraordinario y los otros a quienes resta la ordinariedad. En ambos casos está presente la suposición de una superioridad dada por la pertenencia a la corporación eclesiástica.

Podríamos decir que para el seminarista existe una marcada dicotomía entre los elegidos por Dios y los no elegidos. Dentro de cada una de estas dualidades hay otras segmentaciones. Un ejemplo ilustrativo es la estructura jerárquica del clero católico, que se caracteriza por un fuerte corporativismo, en el que en cada nivel corporativo operan pequeños núcleos sumamente herméticos. Es notable la observación de que, para penetrar en tales ámbitos clausurados, han sido estipulados procesos largos y rigurosamente fiscalizados por parte de actores de los escalafones más altos dentro de esta estructura corporativa.

Los seminarios constituyen espacios importantes para la iglesia católica, porque es ahí donde se forman los futuros sacerdotes y, por lo tanto, ahí se radicalizan las posturas de la institución, para ser incorporadas y fijadas en los aspirantes. En este sentido, dentro de los seminarios se idealiza y radicaliza un tipo de masculinidad marcadamente hegemónica. No obstante, la iglesia es solo una portadora de las semillas del patriarcado y de la modernidad colonial. Hoy existen otros actores que se erigen como protagonistas en estos procesos, como las grandes corporaciones, por ejemplo. El estudio de cómo operan estos procesos

en los sujetos eclesiásticos puede contribuir a hacer inteligibles los procesos de adaptación y mutación de este sentido común patriarcal y colonialista.

Consideraciones finales

Los actores eclesiásticos asumen la tarea de contribuir a separar y segmentar activamente lo sagrado de lo profano usando una metáfora evangélica: «Separar el trigo de la paja». En este proceso se desarrolla una compulsión por segmentar jerárquicamente la concepción de la realidad social bajo una serie de esquemas duales, pero esta tendencia implica una tensión, ya que la realidad social es compleja y se resiste a los choques reductores y homogeneizadores del patriarcado y la colonialidad. Hay una serie de tensiones como aspectos fundantes de la Iglesia católica; quizás, la tensión sexual sea uno de los ejemplos más representativos y estridentes que pueden ser actualmente observados.

Consideramos la existencia de tensiones como constitutivas del proyecto colonialista y del patriarcado, por lo que necesariamente implicarán cambios futuros, que dependerán de contramovimientos que consigan fisurar y desestabilizar las estructuras de dominación. Aunque probablemente una reflexión sociológica no cambie el estado de las cosas, los grandes cambios sociales tampoco pueden ser consolidados sin las contribuciones del pensamiento social, como afirma la profesora Maria Gohn (2014), una referencia en el estudio de los movimientos sociales.

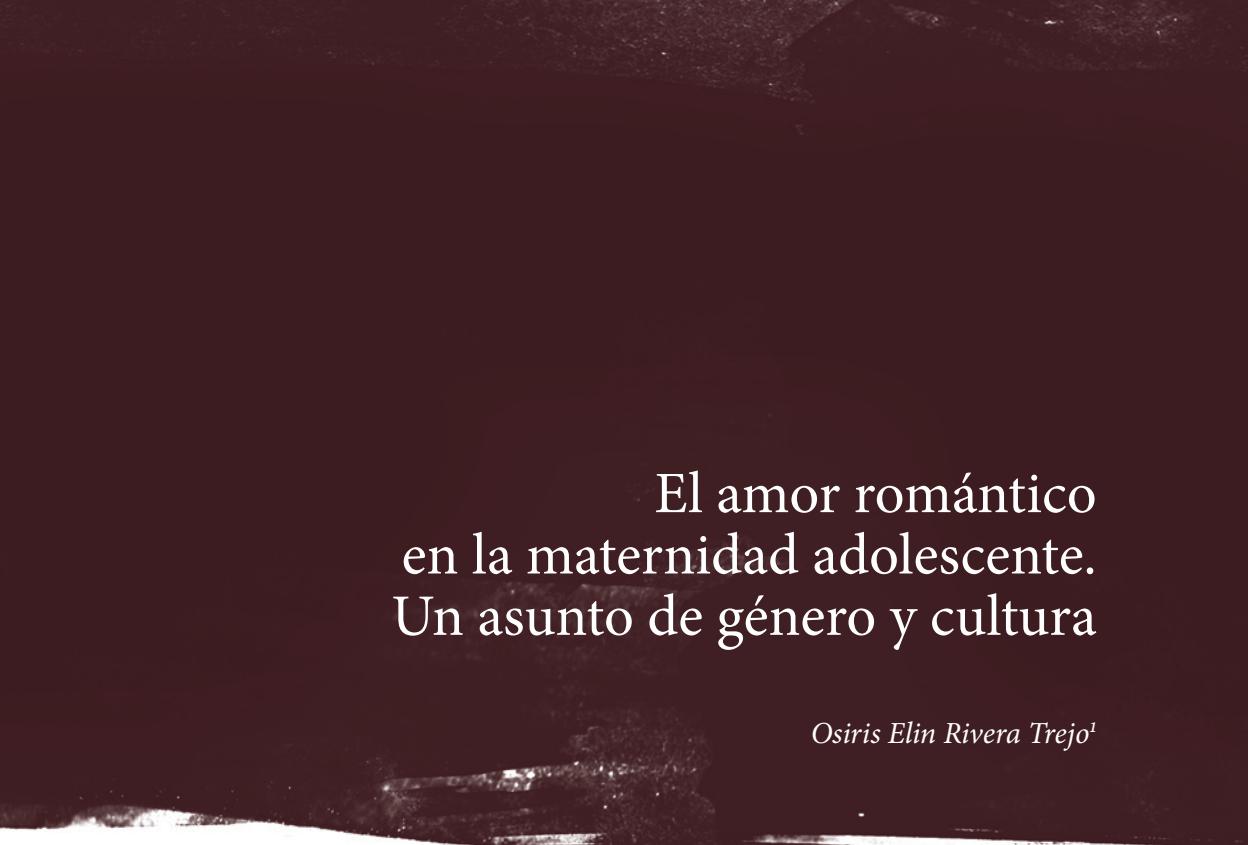
Si hoy podemos hablar de este y otros temas que hasta no hace mucho tiempo eran considerados tabú, es porque movimientos políticos y sociales – pero también académicos, especialmente el feminismo – han construido mayores espacios de posibilidad para el pensamiento y la práctica (Ballestrin, 2020). En este sentido, el estudio de la masculinidad eclesiástica es una pequeña parte en un esquema más amplio, que en última instancia intenta responder a la cuestión de cómo seguir agrietando el sistema colonial-patriarcal.

Referencias

- Ballestrin, L. (2020). Feminismo De(s)colonial como Feminismo Subalterno Latino-Americanano. *Revista Estudios Feministas*, 28 (3), 1–12. Recuperado de <<https://doi.org/10.1590/1806-9584-2020v28n375304>>.
- Bruni, F. (15 de febrero de 2019). The Vatican's Gay Overlords. *The New York Times*. Recuperado de <<https://www.nytimes.com/2019/02/15/opinion/vatican-gay-priests.html>>.
- Comisión Episcopal para Vocaciones y Ministerios (CEVyM). (2012). *Normas básicas y ordenamiento básico de los estudios para la formación sacerdotal en México*. Ciudad de México: Comisión Episcopal para Vocaciones y Ministerios (CEVyM).
- Coelho Júnior, C. L. (2019). «*Batizamos e aceitamos pessoas homoafetivas»: Um estudo sobre a produção de discursos acerca de sexualidades não hegemônicas na Igreja Batista do Pinheiro, Maceió* [Tesis doctoral]. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Brazil.
- Espinosa Miñoso, Y., Gómez Correal, D., y Ochoa Muñoz, K. (Eds.). (2014). *Tejiendo de otro modo: Feminismo, epistemología y apuestas decoloniales en Abya Yala*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca.
- García Núñez, S. P., y Velásquez Saldívar, H. (2021). *La frontera de la masculinidad en un seminario católico. Bosquejo de la experiencia de la masculinidad eclesiástica*. Segundas Jornadas de Investigación en Estudios de Género.
- Gohn, M. da G. (2014). Teorias Clássicas da Ação Coletiva. O legado na construção dos estudos sobre os movimentos sociais. En Gohn, M. da G., *Novas teorias dos movimentos sociais* (pp. 19–58). São Paulo: Câmara Brasileira do Livro.
- Lugones, M. (2008). Colonialidad y Género. *Tabula Rasa*, 9, 73–101.
- Prieto Courries, F. C. R. (2018). *La disidencia sexual y el atravesamiento de la colonialidad*. X Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXV Jornadas de Investigación XIV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR, Argentina. Recuperado de <<https://www.aacademica.org/ooo-122/674>>.
- Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En Assis Clímaco, D., *Cuestiones y horizontes: De la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder* (pp. 777–832). Buenos Aires: Clacso.

- Segato, R. L. (2003). *Las estructuras elementales de la violencia*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes, María Inés Silberberg.
- Segato, R. L. (2015). *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos y una antropología por demanda*. Buenos Aires: Prometeo Libros.





El amor romántico en la maternidad adolescente. Un asunto de género y cultura

Osiris Elin Rivera Trejo¹

Introducción

La idealización y el sufrimiento característicos en el amor romántico se encuentran presentes en la literatura, música, televisión y cinematografía. Esta transmisión de contenido en el colectivo también se ha servido de instituciones como la familia, la escuela y religión.

El amor no es imparcial, principalmente el amor romántico. La forma en que se vive pende de dos elementos centrales, el primero de ellos es la diferenciación biológica entre hombres y mujeres, a lo cual se llama *sexo*. El segundo elemento por destacar es el *género*. Está conformado por las expectativas sociales; es decir, las ideas dominantes en cuanto a las costumbres, deberes y labores en torno al rol sexual. De modo que los grupos sociales

¹ Estudiante del doctorado en Estudios Socioculturales, Universidad Autónoma de Aguascalientes, México. Contacto: osiris.rivera.trejo@hotmail.com

han creado patrones de comportamiento distintos entre mujeres y hombres; es decir, cómo deben actuar y qué características deben tener en función de su sexo. Mientras que a las mujeres se les caracteriza por ser tiernas, amorosas, débiles, maternales, sentimentales, los hombres son fuertes, proveedores, competitivos, dueños del ámbito público.

El amor en las mujeres ha sido normalizado como algo natural, incluso se cree que las define. Desde su nacimiento, mujeres y hombres son adoctrinados al interior de sus grupos sociales; se les han implantado expectativas, formas de pensamiento y de sentir, como consecuencia de un orden natural o como resultado de la voluntad de todos. El amor termina siendo un factor de discriminación y subordinación para las mujeres, debido a que los mandatos tradicionales se convierten en relaciones de poder en las parejas, en donde ellas son relegadas al ámbito privado y padecen limitantes para desarrollarse en los diversos ámbitos de su vida.

El amor dejó de ser ignorado como un sentir personal y emocional para convertirse en una categoría de análisis. Son las pensadoras feministas las que sientan precedente para desmitificar ese deber ser en el amor y lo exhiben como una construcción cultural que es asumida de diferente forma entre hombres y mujeres, producto de una educación androcéntrica que provoca desigualdad y violencia hacia ellas.

Al respecto, Velázquez (2021) señala la importancia de manejar una metodología feminista, la cual radica en visibilizar social y políticamente la experiencia de las mujeres. En ese tenor, se contribuye al análisis y la reflexión de los elementos que producen la desigualdad entre los sexos en el marco de un orden social de dominación patriarcal. De aquí la pertinencia de recurrir a las investigaciones feministas con el propósito de destacar los conceptos, explicaciones y teorías que han visibilizado los conflictos que enfrentan las mujeres en su realidad, usualmente abordados desde una visión heteropatriarcal.

El papel de la cultura como generadora de identidad

La importancia de la cultura y el entorno social son elementos que, sin duda, contribuyen en la forma en que se vive y construye la subjetivación en las y los adolescentes. Hablar de subjetivación es ver el dominio de las tradiciones en la búsqueda de una identidad, al igual que obtener una pertenencia y recono-

cimiento social (Lopes de Almeida, 2003). Al respecto, Lorente señala: «Si hay algo genuinamente humano es la cultura, y si hay algo auténticamente falso es la cultura» (2014, p. 35). El autor afirma que lo incierto en la cultura no se encuentra en las manifestaciones culturales, sino en la estructura social que se genera a través de las creencias sociales; y señala, en una primera instancia, que la cultura es transmisora de información. Esta función garantiza el aprendizaje, la integración y la apropiación del conocimiento en términos de significado.

Según Giménez (2005), la cultura tendría que entenderse como el conjunto de hechos simbólicos presentes en una sociedad, o la organización social del sentido, en términos de pautas de significados. Estos últimos han sido históricamente transmitidos, y los individuos comparten sus experiencias, concepciones y creencias. En consecuencia:

La cultura establece una serie de valores [...] que los hombres han considerado válidas, pero que realmente representan a las posiciones masculinas y permiten que ellas tengan una serie de beneficios en su estatus, y un conjunto de ventajas a la hora de resolver los conflictos que se presentan tomando como referencia esas claves.

Es la cultura patriarcal, aquella que establece lo masculino como lo general y válido para toda la sociedad y lo femenino como particular. (Lorente, 2014, p. 37)

Para Méndez, el patriarcado es:

La institucionalización del dominio masculino sobre mujeres y niños/as en la familia y la extensión del dominio masculino sobre las mujeres a la sociedad en general. Implica, que los hombres ostentan el poder en todas las instituciones importantes de la sociedad y que las mujeres son privadas de acceso a ese poder. (2004, p. 129)

El objetivo del patriarcado radica en ejercer un control social en el sexo femenino. Uno de los elementos de los cuales se vale la cultura y el sistema patriarcal es el poder. El género establece el símbolo de autoridad, es decir, es la autoridad acentuada en la diferencia sexual la que se encarga de realizar la construcción social de lo que debe ser una mujer y un hombre. Producto de ello, las sociedades han creado sistemas de roles de género, patrones de com-

portamiento y estereotipos sociales que naturalizan la diferencia entre mujeres y hombres, los cuales se transmiten a temprana edad y de generación en generación. La trascendencia de la naturalización consiste en que ha sido uno de los métodos patriarcales para justificar abusos, agravios y/o instituciones indeseables (Sau, como se citó en Guichard, 2001, p. 30). Es en ese sentido que se ha considerado a la mujer de manera inferior y sujeta al varón, como una norma inamovible.

Los estereotipos sexistas tienen la función social de justificar la inferioridad y la discriminación social, económica, cultural y política que vive la mujer. La importancia de los estereotipos estriba en que muchos de estos sirven como difusores en o de la educación (Guichard, 2001). Para Oviedo y García (2011), dentro de esos roles y estereotipos sociales se encuentran el amor, la sexualidad, el matrimonio y el embarazo de las adolescentes, los cuales se han normalizado dentro de la cultura y forman parte en la construcción del ser femenino. Sin embargo, en algunos casos pueden ser limitantes en el desarrollo de las y los adolescentes.

El género como elaboración cultural

Hacer referencia al concepto «sexo» implica dos connotaciones relevantes. La primera es de carácter biológico; la segunda, se refiere a la construcción social e histórica de un orden cultural de significados y representaciones, lo que comúnmente se identifica como «género» en los análisis antropológicos y feministas. El género ha sido una categoría fundamental para la teoría y la política feminista, pues permitió orientar el debate hacia la esfera de las relaciones socioculturales de dominación. El ser mujer pasó de una conceptualización naturalista a una interpretación construcción y política, relacionada con concretas condiciones geográficas y temporales (González, 2009).

De acuerdo con Rubin, toda sociedad se funda en un «sistema sexo-género», que consiste en «un conjunto de dispositivos que transforman la sexualidad biológica en actividad humana, desde tres perspectivas clave, para explicar el origen del patriarcado» (1996, p. 58). Este sistema introduce una diferenciación entre los rasgos anatómicos de los rasgos culturales o sociales, es decir, de aquellas conductas que las sociedades prescriben a los individuos de cada sexo. Con la introducción de la categoría «sistema sexo-género» se puso en eviden-

cia la subestimación de las mujeres frente a la exacerbación masculina, destacando que esta condición no obedece a cuestiones fisiológicas (Platero, 2004).

El principal elemento que sobresale en un análisis anclado en la categoría analítica de «género» es el de la dimensión del poder, que deviene fundamental para una comprensión profunda de las relaciones afectivas. El género se considera un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos, como una forma primaria de relaciones significantes de poder (Scott, 1996).

Conociendo el amor romántico: una aproximación a través de la cultura

El amor ha sido uno de los elementos que se han analizado profusamente desde los estudios de género. En estos términos, se le interpreta como una construcción social que, aunque de forma indirecta, regula el orden privado y la esfera pública, e influye tanto en el devenir individual como en el social. Varía según el contexto histórico y dentro de cada grupo social. Posee connotaciones políticas y económicas; influye en la formación de emociones y sentimientos, en el deseo y el erotismo, en las formas de convivencia cotidiana, en la intimidad sexual y en la estructuración del poder, configurando los ideales amorosos que las jóvenes deben tener para así llegar a la consecución de un matrimonio y, posteriormente, la maternidad (Herrera, 2012 y 2013; Velázquez, 2021).

De acuerdo con Herrera, el amor es un sentimiento complejo, atemporal. Tiene características propias que varían dependiendo la época, el lugar, la cultura, el sexo, sus organizaciones sociales y políticas, sus credos y sus tabúes. Es considerado un sentimiento puro, que induce el buen actuar de los seres humanos, produce efectos de generosidad, entrega, sacrificio, ilusión y una inmensa felicidad. Sin embargo, también guarda las inseguridades, el miedo, el egoísmo, la envidia, el dolor, la necesidad de lastimar y de venganza:

El amor es una mezcla de instintos, emociones, normas, prohibiciones y mitos bajo los cuales subyacen las creencias y cosmovisiones que los grupos de poder político y económico nos trasladan a través de la cultura. Estas creencias se invisibilizan porque se engalanán con las vestiduras de la magia del amor, pero nuestros cuerpos, nuestra sexualidad, nuestros sentimientos, están atravesados

dos de ideología. Las ideologías varían en cada época histórica: en la actualidad podemos afirmar que, en la cultura occidental globalizada, nuestro amor es capitalista. (2012-2013, p. 10)

La autora señala que se ama según los mandatos de la cultura patriarcal, es decir, a partir de las jerarquías en el afecto y la desigualdad entre los sexos. Se ha instaurado como modelo ideal las parejas heterosexuales y con fines reproductivos. Puesto que el placer sexual femenino es impensable, no encaja con los patrones tradicionales. Un elemento fundamental en la construcción patriarcal del amor romántico es la tradición cristiana, que representa las lágrimas y los celos como manifestaciones del verdadero amor. El amor romántico es una construcción cultural que se vale del lenguaje, los relatos, escritos, películas, programas de televisión, pinturas de arte, cinematografía, novelas televisivas, radio-novelas, cuentos infantiles y canciones, para transmitir los mitos, estereotipos, ritos y creencias de los grupos sociales.

¿Qué se entiende por maternidad adolescente?

La adolescencia puede definirse como una etapa en la vida de todo ser humano, de transición biológica y que se construye socialmente; por lo cual adquiere simbolismos variados dentro de cada grupo social. La adolescencia fue vista como la etapa adecuada para incorporarse al mercado laboral. Se trata de una etapa importante en la vida de los individuos, considerada como «un segundo nacimiento», que vincula a la familia con la sociedad (Stanley-Hall, como se citó en Rodríguez, 2014, p. 9). El abordaje sociocultural y simbólico de la adolescencia resaltará, por tanto, su dimensión interactiva de coexistencia social y política (Rodríguez, 2012).

En México, la población joven es la población que tiene entre quince y veintinueve años. Para fines estadísticos y geográficos manejados dentro de las políticas nacionales, se establece una segunda clasificación entre adolescentes y jóvenes, definiendo a este último sector como la población que cuenta entre veinte y veintinueve años (Inegi, 2015).

Como parte del proceso de definición de la adolescencia, se han incorporado diversos elementos que impiden solo centrarse en un rango de edad o en una etapa de la vida de los individuos. Hoy se sabe que la adolescencia no

es igual para las y los adolescentes; la experiencia varía según el sexo y la clase social. Tal como lo señala Climent (2009), la adolescencia es un proceso durante el cual el individuo va conformando su identidad personal y colectiva, adquiriendo autonomía y desarrollando los roles sexuales, laborales y sociales.

El estudio de la maternidad en las adolescentes ha adquirido notable interés para la comunidad académica, especialmente para las investigadoras feministas, quienes han elaborado nuevas categorías para visibilizar condicionantes que hasta ahora se habían ignorado. Tal es el caso de la cultura patriarcal, que delimita el comportamiento de las y los adolescentes con respecto a su sexualidad, la idea del amor romántico, los roles y estereotipos de género implantados en la sociedad o la permanencia en el sistema educativo.

El embarazo adolescente puede definirse como el estado de gestación de personas entre los 11 y 19 años (Oviedo y García, 2011). Sin embargo, considerar el embarazo a temprana edad, desde esta perspectiva anclada en el ciclo biológico, deja fuera el contexto cultural y todas las connotaciones que se derivan del sistema patriarcal. El análisis complejo de este hecho social remite a otros factores sociales como la pobreza, la educación, la conformación y estabilidad de una familia, la idealización del amor y de la solidez de una pareja, el conocimiento en materia de salud, el uso de métodos anticonceptivos y los roles de género (Climent, 2009). Para Menkes y Suárez: «El embarazo adolescente más que un accidente, responde a un contexto social y cultural, que se relaciona con la valoración de ser madre y esposa sin reales perspectivas escolares, ni con perspectivas concretas de desarrollo personal» (2003, p. 12). Esta última definición permite considerar la importancia de los factores culturales, económicos y educativos como determinantes para reconocer el grado de vulnerabilidad al que podrían quedar expuestas las adolescentes, y que representaría un obstáculo para su pleno desarrollo humano.

La familia es una de las instituciones que se encargan de transmitir y otorgar un sentido a las imposiciones de la cultura. En este grupo se adquieren las bases para las relaciones sociales y se sientan los valores afectivos de los adolescentes como individuos. De igual manera, se sientan las cargas valorativas con respecto a la maternidad, el matrimonio y la virginidad, con base en la mediación simbólica del género.

El inicio de la actividad sexual en los adolescentes tiene grandes connexiones culturales en lo familiar. Implica analizar diversos factores, como el geográfico, la composición familiar, el socioeconómico y el educativo. La com-

posición familiar tiene grandes repercusiones en las y los adolescentes al momento en que toman una decisión respecto a la maternidad. Tal como lo señala Lopes de Almeida (2003), el embarazo ocupa un lugar de resignificación y actualización del modelo materno, en donde se consigue asentar y confirmar valores de una tradición y cultura con respecto a la mujer sexualizada. De ello se infiere que es en la familia en donde se produce la naturalización de la maternidad, anclada en su énfasis como deber y realización para todas las mujeres.

Metodología

El objetivo de esta investigación consistió en el análisis de la influencia del amor romántico en la maternidad adolescente. Se realizó desde un enfoque cualitativo, el cual permitió profundizar en las vivencias y experiencias de las mujeres entrevistadas para conocer el significado que le otorgan a su maternidad en relación con el amor romántico. Esto permitió explorar la manera en que se configuran y confirman valores y tradiciones que forman parte de un discurso social que regula explícitamente un hecho profundamente entrelazado con la condición biológica.

El trabajo de campo se realizó en la zona oriente del estado de Aguascalientes. El rango de edad de las mujeres elegibles para la investigación osciló entre los 14 y los 17 años, a excepción de una de las entrevistadas que, aunque actualmente tiene una edad mayor, su primer embarazo ocurrió precisamente a los 17 años. Otro criterio de selección relevante fue que se encontraran en condición gestante o, en su defecto, que fueran madres primigestas. Las herramientas empleadas para la recolección de información fueron la entrevista semiestructurada y el diario de campo. Se diseñó una guía de preguntas destinadas a la obtención de información relacionada con el noviazgo, la relación con sus parejas, los conocimientos y conductas con respecto a la sexualidad, la posibilidad de incluir o desestimar la realización escolar como un elemento de éxito personal, y las representaciones asociadas con la figura materna. Estos elementos aportaron la visión y el sentir de las adolescentes asociadas con la interiorización de la maternidad como una forma de reconocimiento y realización personal.

Análisis de las entrevistas

La importancia de estudiar el amor desde una perspectiva histórica y de género radica en que se han documentado casos en donde el relato simbólico del amor romántico aparece como el elemento mediador que favorece la violencia en la pareja, lo mismo entre personas jóvenes que en adultas. Por otra parte, las primeras investigaciones que abordaron el embarazo adolescente se preguntaron por la influencia de las características educativas, de salud y de clase, como elementos condicionantes de su carácter social.

Para ninguna de las entrevistadas el embarazo fue interpretado como un problema.¹ Si bien todas argumentaron que la maternidad o embarazo no es un problema, sí hicieron énfasis en que era necesario esperar para ser madres, pues no contaban con la madurez necesaria para enfrentar la responsabilidad de una vida.

Pregunta: ¿Tú crees que el embarazo a tu edad es un problema?

Paty: No, porque todo en la vida se puede y un hijo no es un error.

Jimena: *Mmm, pos no, no es un problema porque tenemos que aceptarlo de todas maneras. Sí es un problema, pero... De que no estamos conscientes de que mm de ser mamás o estar preparadas para eso, pues ya tendríamos que aceptarlo.*

Es necesario mencionar que solo una de ellas hizo referencia a la responsabilidad económica que debería de tener el padre de su hija o hijo. Con ello, se infiere que la mayoría sigue teniendo la idea de que ellas pueden salir adelante sin la ayuda de nadie, pues el verdadero apoyo proviene de su familia, dispensando de toda responsabilidad económica y moral a sus parejas, y, de esta forma, reproduciendo los mitos y estereotipos de la cultura patriarcal.

Otra particularidad que es pertinente mencionar es el inicio de la actividad sexual en las adolescentes. Si bien dos de las entrevistadas tenían 17 años al momento de estar gestando y ser madres, dos más contaban con 13 y 14 años. De ahí se infiere que el inicio de la sexualidad entre las y los adolescentes es cada vez más a temprana edad y que viene acompañada por la falta de madurez en la toma de decisiones. El inicio de la vida sexual viene acompañado por

¹ El nombre de todas las adolescentes fue cambiado para preservar su anonimato

un argumento central: «el amor», disfrazado de ausencias y carencias afectivas. Cuando se les preguntó el por qué iniciar su sexualidad a tan temprana edad, respondieron que:

Lupe: La primera vez fue con mi novio y fue porque él quería y yo también. Yo quería hacer el amor. Saber del amor.

Paty: Ya estaba con él. Yo lo quería. Me sentía a gusto, bueno me siento a gusto con él. Él también me demostraba que me quiere, pero en la relación era mutuo. No era que yo sola pusiera de mi parte o él, sino que era mutuo. Era por eso que me sentía a gusto con él, por eso.

Jimena: Pues ya después de tiempo, *mmm* pasaron los meses pues ya pues ya *mmm* y ya sabíamos que íbamos a estar nosotros juntos. Porque siempre estuvo ahí conmigo, pues, me apoyó y todo pues, con las cosas de mi casa, de mi embarazo y de todo.

Velázquez (2021) considera que la forma de amor manifestada está enmarcada en la idea tradicional del amor perfecto y sostenido en el ideal romántico. Por su parte, Coria (2001) hace referencia al mito de que el «verdadero amor» consiste en «fundirse uno con el otro», formando un eje único. Sin embargo, en el caso de Daniela, se encuentra presente la presión de sus pares. El tener relaciones sexuales implicaba la aceptación de su grupo, este ejercicio de falsa madurez implicaba estar a la altura de los demás. De igual manera, implicaba la adquisición de una identidad y un estatus de pertenencia dentro del grupo:

Daniela: Fue por presión. Por la sociedad, por mis amistades y por... fíjate que por la falta de información no... fue más por presión. Me dejé manipular y fue no ponerme a pensar en las consecuencias que podían venir a parte. Por ejemplo, de mis amigas de ese tiempo: «Ay ya le diste la prueba de amor» y cosas así, entonces: «Si no lo haces te va a dejar»; «es que se va a ir con otra». En ese entonces yo me dejaba intimidar y decía: «Es que se va a ir mi novio, mejor ya de una vez». Fueron parte de esos comentarios de que «si no tienes relaciones sexuales ahorita, te va a dejar tu novio». Como que fue todo eso lo que detonó, o sea, más que todo la presión social.

Lo anterior parte de los ideales amorosos que tienen los jóvenes: «un juego de seducción-coerción: si se niegan pierden el amor, y si aceptan pudieran

acceder a un estatus social y culturalmente más valioso: el ser madres» (Ehr-enfeld, como se citó en Velázquez, 2021, p. 21).

Daniela es la única que ha identificado que en esa dualidad en que se vive la sexualidad, también los hombres se ven afectados en su virilidad. A ellos se les exige y se normaliza el inicio de su vida sexual a una edad más temprana; y la característica primordial debe ser la experiencia sexual. A diferencia de las mujeres, en donde el lado emocional es lo más importante:

Daniela: ¡Ah! Es peor con los hombres. Fíjate, yo lo viví con los hombres. Yo he tenido más amigos hombres, y yo escuchaba cómo les decían: «Oye, ya pí-dele la prueba de amor» y cosas así, como: «Ya, si no mándala a la...»; «lo que pasa es que de seguro anda con otros chavos».

Entonces, la verdad, sí es por parte para los hombres; no nada más para las mujeres es esa presión. Los hombres sí son más vulnerables. Bueno, yo pienso que los dos, tanto hombres como mujeres, pero los hombres sí son más *mmm* es que no encuentro una palabra.... *mmm* presión, pues sí, porque los presionan bastante y es cuando les hacen caso a sus amigos y pues terminan hasta forzando a las chavas; y la verdad es que eso es algo muy triste para mí.

Las teorías feministas no solo han evidenciado el estado de vulnerabilidad que afecta a las mujeres, sino también los hombres. De ellos se espera que tengan un mayor número de parejas sexuales, sin compromisos emocionales, a diferencia de las mujeres, en donde se percibe el modelo cultural predominante, que es la monogamia. Sin embargo, a pesar de todo, si no cumplen con lo que se espera de ellos, serán cuestionados y señalados seriamente.

Otro elemento de análisis es el concerniente a los derechos sexuales y reproductivos. Cuando se les preguntó a las participantes por el uso y conocimiento de métodos anticonceptivos, estas fueron sus respuestas:

Jimena: Sí los conozco, *mmm* no, este, en la secundaria nos dieron cursos, fue cuando nos dijeron los métodos anticonceptivos. Yo tomaba las pastillas, no sabía que eran indicadas para mí, solamente sabía que eran para eso, ahí nos dijeron que las podíamos usar para eso [no embarazarse].

Daniela: Fíjate que la primera vez sí la planeamos. Bueno, o sea, bueno no la planeamos, pero sí fue con el cuidado. O sea, sí se puso condón, sí hubo un método anticonceptivo y todo, pero fue muy bonito y todo... y después ya to-

do cambió, o sea, y después ya todo cambió, me decía: «Es que no se siente lo mismo», y ya después lo veía como una rutina y no que pasara como algo inesperado, algo bonito. Te pones a imaginar como en tu noche de bodas, algo así. *Mmm* pues sí fue algo así planeado, cuidado y después ya fue descuidado y mucha manipulación y descuidado.

Paty: Que no, no quería usarlos. Yo sí le dije en muchas ocasiones que se pusiera el condón, pero no. Nunca quiso, me enojaba yo porque no quería. No me enojaba, pero sí me molestaba y... pues ya. Sí, quería estar con él, pero sentía que todavía no era el momento para tener un hijo, pero llegó.

Analizando el relato de las adolescentes, todas conocían el uso de los métodos anticonceptivos, al menos los más básicos, como el preservativo y las pastillas. También hacen referencia a que eran de fácil acceso para ellas y sus parejas. Aunque los utilizaron en un inicio, con el paso del tiempo y de la relación, sus parejas les prohibieron su uso, argumentando que «no se siente lo mismo», «si nos vamos a casar» «pero si vamos a estar juntos». De acuerdo con Coria (2001), con el paso del tiempo, el amor se transformó en una relación de poder, en donde unos dominaban y otras eran sometidas. Las mujeres terminan renunciando a su libertad por buscar el amor, la media naranja, aunque ello implique tolerar presiones, contener emociones, silenciar opiniones, inhibir acciones y posponer anhelos.

Con respecto a sus creencias religiosas, tres de las entrevistadas manifestaron ser creyentes, aunque no practicantes. Las cuatro coincidieron en que no violaron ninguna regla de su fe al iniciar su vida sexual antes del matrimonio, aun cuando las dos religiones que nombraron no aprueban las relaciones sexuales de forma precedente al casamiento. Aunque la condición cambiaba cuando se trataba de sus hijas o hijos, pues ellas oran para pedir por la salud de sus descendientes.

Como se ha comentado en líneas anteriores, el amor romántico es generador de identidad. Durante el proceso de entrevista se tocaron temas de identidad y género. Algunas preguntas fueron las siguientes: ¿cómo debe ser una mamá? ¿Qué características debe tener una mamá?

Lupe: Tiene que cuidar mucho a su hijo, atenderlo, llevarlo a sus consultas, cambiarle el pañal, cuidarlo mucho. Que nada le falte, que no se le enferme de nada.

Jimena: *Mm*, pues no, tenerle amor a su bebé. Pues tiene que ser, *umm*, muchas cosas, *mmm*, un bebé ocupa todo, *mm*, como saber hacer muchas cosas, como cocinar, preparar su comida, educarlo.

Paty: Pues responsable, en todos los aspectos. Cuidarlo, pues un bebé necesita muchas atenciones cuando esté chiquito. Este, pues sí, nunca dejarlo solo. Cuando lo necesite lo voy a regañar, pero sí lo voy a apoyar, le voy a dar consejos.

El total de las entrevistadas coincidió en el estereotipo de las mujeres maternales, ya que ponen como prioridad a sus hijas o hijos antes que a ellas mismas. De acuerdo con la cultura patriarcal, las mujeres, en especial las maternales, son aquellas que han sido educadas para sacrificarse por los demás. Cuando se les cuestionó ¿qué es más importante: ser mamá o ser mujer o ambas? ¿Cómo era una mujer? Todas coincidieron en un elemento: la maternidad.

Paty: Ser mamá. Ser mujer es dedicarle tiempo al hombre, y ser mamá es dedicar tiempo a tus hijos. Para mí es más importante ser mamá, porque los hijos son únicos, y no cualquiera que te encuentres en la calle va a ser tu hijo. Tu hijo va a ser el que a ti te dolió, el que a ti te pudo y con el que vas a estar toda la vida, y, obviamente, pues, con un hombre, este... si no funciona, te puedes conseguir otro. Así es como yo lo pienso.

Daniela: Pues ser mujer es una bendición, es el poder dar una nueva vida, tener una nueva vida dentro de ti, dar una nueva vida a la sociedad, el emprender algo nuevo. Es un honor porque eres esa persona que le da vida a un nuevo ser desde tu vientre, o sea, una nueva esperanza a tus hijos, una motivación, una esperanza de que a pesar de las adversidades puedes salir adelante. Pues sí, es un regalo de Dios, pues sí, que nosotras somos la pauta para emprender nuevas cosas.

Cuando se mencionan las preguntas todas identifican a las mujeres en su papel de madre. Ninguna de ellas hace referencia a una vida en el ámbito profesional. Tres de ellas tienen suspendida su vida académica. Paty, de manera definitiva, pues considera que es prioridad el cuidado y educación de su hija. Ella desea tener una familia numerosa, desea ser mamá de tiempo completo. Cuenta con el apoyo de sus padres, sus suegros y, el más importante, el de su abuela materna. Su abuela es una mujer fuerte que crió a sus dos hijas e hijo ella sola, debido a que enviudó muy joven; es trabajadora, pero, sobre todo, muy descendiente con su nieta y le dice: «Si tu matrimonio falla, para eso me tienes

a mí». En cambio, Jimena y Lupe se alejaron de la escuela de forma temporal. Ellas esperarán a que sus hijos crezcan para dejarlos en la guardería y regresar a la escuela. Jimena quiere ser abogada y Lupe, estilista.

De acuerdo con Velázquez (2021), los roles asignados a las mujeres a partir de ser esposas o madres son la base de la identidad femenina. Hay que resaltar que, aunque los movimientos feministas lucharon por llevar a las mujeres al espacio público, pareciera ser que algunas desean regresar al mundo privado.

El testimonio de Lupe es una de las respuestas al ¿por qué continuar? Lupe contaba con 17 años cuando se embarazó. Sin embargo, en el transcurso de la entrevista surgió nueva información. Protege mucho la identidad y edad de su pareja. ¿Por qué razón? Ella era menor de edad cuando lo conoció: tenía 15 años y él, aproximadamente 32.

Pregunta: ¿Cuántos años tiene?

Lupe: 34... siempre le digo, pero se me olvida cuántos años tiene. Sí le he preguntado muchas veces, pero se me olvida.

Pregunta: ¿Cuánto tiempo llevas con él?

Lupe: Llevamos como 9 años o más.

Pregunta: ¿A qué edad empezaste a andar con él?

Lupe: A los 17 años

Pregunta: ¿Cuánto tiempo llevas de relación con él?

Lupe: 2 años

Él también le pidió a Lupe no conversar con sus vecinos mientras vivieron juntos, condición que ella no obedeció, provocando la separación. De igual manera, no ha querido realizarse los chequeos mensuales. Ella dice que por miedo a que su hijo venga enfermo. Sin embargo, su mamá comentó que su pareja no se lo permitía. Ella lo idealiza, diciendo que es una persona muy buena, que le complace sus antojos, aunque su manutención corre a cargo de su mamá. Se percibe una situación de dependencia física y emocional. Lupe escribe y lee muy poco. Algunas ocasiones su pareja quiere aislarla. ¿Será este un caso de violencia? Todo parece indicar que sí.

Conclusiones

La personalidad de todas las mujeres que participaron en esta investigación resulta ser pasiva frente a la situación que viven. Por medio del amor romántico, la cultura patriarcal controla los cuerpos y sentimientos de las mujeres. Como creación social, el amor romántico se va incorporando en la vida de las personas desde temprana edad. En el caso de las mujeres, la construcción de su identidad está muy vinculada al matrimonio y la maternidad. Para ellas, la idealización de la pareja se expresa en la normalización de conductas violentas, como el rechazo de los métodos anticonceptivos. La figura masculina aparece como el centro de todas las cosas, lo que favorece la naturalización del maltrato. Gracias a los relatos de las participantes se identificaron características propias del amor romántico, como el amor maternal, el sacrificio y la abnegación.

Al ser una creación de la cultura patriarcal, el amor romántico articula la violencia como un mecanismo de dominación o subordinación. Sea de manera física o simbólica, este eje aparece en todos los relatos. El amor romántico es generador de desigualdad entre hombres y mujeres. Sin embargo, en el caso de las mujeres, puede convertirse en su cautiverio (Lagarde, 2000).

Referencias

- Climent, I. (2009). Voces, silencios y gritos: Los significados del embarazo en la adolescencia y los estilos parentales educativos. *Revista Argentina de Sociología*, 7(12), 186-213.
- Coria, C. (2001). *El amor no es como nos contaron...ni como lo inventamos*. [Archivo PDF]. Recuperado de <<https://docer.com.ar/doc/noxooe1>>.
- Giménez, G. (2005). *La concepción simbólica de la cultura*. [Archivo PDF]. Recuperado de <https://pics.unison.mx/SemyAct/LA_CONCEPCION_SIMBO_LICA_DE_LA_CULTURA %5B1 %5D.pdf>.
- González, R. (2009). Estudios de género en educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(42), 681-699.
- Guichard, C. (2016). *Manual de comunicación no sexista. Hacia un lenguaje incluyente*. Ciudad de México.: Inmujeres. Recuperado de <<https://drive.google.com/file/d/1dPvfklieevi5jkwnRQeRboSZ7YWpOg7a/view>>.

- Herrera, C. (2012-2013). *Lautopíarománticaposmoderna*. [Archivo PDF]. Recuperado de <http://porelpanylasrosas.weebly.com/uploads/1/1/8/1/11810035/la_utop%C3%ADA_da_rom%C3%A1ntica3.pdf>.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (Inegi). (2015). *Estadísticas a propósito del Día Internacional de la Juventud. Datos de Zacatecas*. Recuperado de <<http://upla.zacatecas.gob.mx/wp-content/uploads/2014/06/BOLETINES/Estad%C3%ADsticas%20a%20prop%C3%B3sito%20del%20D%C3%ADA%20de%20la%20Juventud.%20Zacatecas.pdf>>.
- Lagarde, M. (2000). *Claves feministas para la negociación en el amor*. Managua: Puntos de Encuentro. Recuperado de <<https://we.riseup.net/assets/119761/claves-feministas.pdf>>.
- Lopes de Almeida, M. (2003). Una descripción de la adolescente actual: su subjetivación y lugar que ocupa el embarazo. *Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación*, 4, 83-92. Recuperado de <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77100406>>.
- Lorente, M. (2014). *Tú haz la comida, que yo cuelgo los cuadros. Trampas y tramposas en la cultura de la desigualdad*. Barcelona: Planeta.
- Méndez, N. (2004). Un acercamiento al cuento infantil desde la perspectiva de género. Estereotipos en el cuento infantil. *Educare*, 7, 127-140. Recuperado de <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4781128>>.
- Menkes, C., y Suárez, L. (2003). Sexualidad y embarazo adolescente en México. *Papeles de población*, 9(35), 233-262. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-74252003000100011&lng=es&tlang=es>.
- Oviedo, M., y García, M. C. (2011). El embarazo en situación de adolescencia: una impostura en la subjetividad femenina. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 9(2), 929-943. Recuperado de <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77321592029>>.
- Rodríguez, J. (2014). *La reproducción en la adolescencia y sus desigualdades en América Latina. Introducción al análisis demográfico, con énfasis en el uso de microdatos censales de la ronda de 2010*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe [Archivo PDF] Recuperado de <https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/36853/1/S2014262_es.pdf>.
- Rodríguez, J. (2012). La reproducción en la adolescencia en América Latina: viejas y nuevas vulnerabilidades. *Realidad, Datos y Espacio Revista Inter-*

- nacional de Estadística y Geografía*, 3(2), 66-81. Recuperado de <https://rde.inegi.org.mx/RDE_o6/Doctos/RDE_o6_opt.pdf>.
- Rubin, G. (1996). El tráfico de mujeres: notas sobre la economía política del sexo. En Lamas, M. (Comp.), *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual* (pp. 35-96). Ciudad de México: Porrúa, Programa Universitario de Estudios de Género-UNAM.
- Scott, J. (1996). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En Lamas, M. (Comp.), *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual* (pp. 265-302). Ciudad de México: Porrúa/Programa Universitario de Estudios de Género-UNAM.
- Platero, R. (2004). *La sexualidad como problema político*. [Archivo PDF]. Recuperado de <https://www.caladona.org/grups/uploads/2007/01/La_sexualidad_como_problema_politico.pdf>.
- Velázquez, B. (2021). *El amor romántico. La erotización de la violencia patriarcal* [Tesis doctoral] Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, Tuxtla Gutiérrez, México. Recuperado de <<https://repositorio.cesmeca.mx/bitstream/handle/11595/1025/THESIS%2012.%20Amor%20Romantico.%20FINAL.pdf?sequence=2&isAllowed=y>>.



Las trayectorias de vida de los egresados del Centro Estatal para el Desarrollo del Adolescente

*Maria Jacqueline Pedroza Mendoza¹
Evangelina Tapia Tovar²*

Introducción

El presente trabajo muestra los hallazgos encontrados hasta el momento en la investigación sobre el proceso pospenitenciario de los egresados del Centro Estatal para el Desarrollo del Adolescente (CEDA), que tiene como objetivo analizar la vivencia de los adolescentes egresados a través de sus trayectorias de vida.

Resulta importante conocer, desde la perspectiva del propio adolescente, su experiencia al ser reinsertado nuevamente a la sociedad, aunado a su vida previa a la detención y el proceso de internamiento en el centro, ya que para poder comprender

¹ Maestra en Investigaciones Sociales y Humanísticas, Universidad Autónoma de Aguascalientes. Contacto: jackipedroza403@gmail.com

² Doctora en Ciencias Sociales y Humanidades. Docente e investigadora del Departamento de Sociología y Antropología de la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Miembro del SNI. Contacto: etapia@correo.uaa.mx

el resultado que tienen al recuperar su libertad, es importante conocer sus vivencias a través de sus trayectorias de vida, las cuales resultan ser la pieza clave para el análisis.

A continuación, se muestran los resultados obtenidos hasta el momento, resaltando cuestiones importantes como lo conceptual y lo teórico, así como el proceso metodológico que fue necesario para la obtención de la información.

Marco referencial

Es importante señalar algunos conceptos que son de relevancia para poder comprender y contextualizar la situación investigada, así como los aportes teóricos. La Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (2018), define como *adolescente* a la persona cuya edad está entre los doce años cumplidos y menos de dieciocho. Según diversos autores, esta etapa es caracterizada por la búsqueda de identidad. Por otro lado, la Ley Nacional del Sistema Integral de Justicia Penal para Adolescentes (LNSIJPA, 2016) introduce la noción de adolescentes en conflicto con la ley penal, un término jurídico que alude a aquel sujeto cuya edad se encuentra comprendida entre los catorce años cumplidos y menos de dieciocho años, y a quien se le atribuye la realización de una conducta tipificada como delito en las leyes penales. Por lo que este término es el que los caracteriza de manera jurídica y el idóneo de utilizar dentro del CEDA, para hacer referencia a los mismos.

El CEDA es un centro penitenciario para adolescentes que nace en el año de 1978. Este centro está conformado por aquellos adolescentes en conflicto con la ley penal, teniendo como objetivo su reinserción social. La institución trabaja de manera multidisciplinaria tanto con el interno como con la familia y las redes de apoyo para propiciar la integración de manera favorable a la sociedad tras cumplir con su sentencia. Su misión consiste en ofrecer al adolescente programas eficaces, en los que encuentre soluciones a las diferencias personales y ambientales que han motivado su comportamiento disruptivo.

La reinserción social es el objetivo de esta institución, y se entiende como «la restitución del pleno ejercicio de los derechos y libertades tras el cumplimiento de las medidas ejecutadas» (LNSIJPA, 2016, art. 29). Algunos otros autores lo determinan como el hecho de no volver a cometer actos delictivos posterior a su egreso. La reinserción social es una etapa dentro del Derecho

Penal de Acto, en donde se menciona que el objeto de valoración pasa de la persona al acto delictivo. Por lo que el adolescente deja de ser objeto de tratamiento y se convierte en sujeto de derechos y obligaciones. Siendo así la reinserción social una parte de la evolución del fin de la pena.

Pero se puede considerar que la reinserción no comienza específicamente al recuperar la libertad, y que abarca desde el internamiento, con las intervenciones del centro, la modificación de conductas negativas y con la voluntad de querer realizar cambios, estableciendo gradualmente el equilibrio en el adolescente. Claro está que al reintegrarse a la sociedad se detectará si esta es efectiva o no. El polo opuesto de la reinserción es la reincidencia. De manera general, podemos comprender a la reincidencia como el acto en el que un sujeto vuelve a cometer un delito luego de haber estado privado de su libertad en un centro penitenciario.

La reincidencia representa uno de los principales factores para poder identificar el impacto que tiene la pena privativa de la libertad y sus procesos de reinserción. El estudio realizado por Melgar (2012) concluye que los adolescentes que reinciden asumen el rótulo y estigmatización de delincuentes, por lo que no se sienten capaces de reintegrarse a la sociedad de manera idónea, pues consideran que experimentarán discriminación y falta de oportunidades. Por su parte, Azaloa (2015) señala que la reincidencia continuará sucediendo si permanecen las actuales circunstancias de abandono y de indiferencia hacia los adolescentes, tanto por parte del Estado como de la sociedad.

Según menciona Quiroz (1957), la reincidencia puede dividirse en reincidencia genérica, cuando el delito que le antecede no es de la misma clase que el actual, mientras que, en la reincidencia específica, los delitos son del mismo tipo. Para prevenir la reincidencia es importante que la atención que reciban sea la más apropiada y así desincentivar la conducta delictiva, ya que el tratamiento personalizado es de vital importancia, como lo señalan Forcadell y Pérez (2015), quienes demuestran que los internos que habían seguido el tratamiento mostraban una tasa inferior de reincidencia.

La teoría seleccionada para la investigación fue el interaccionismo simbólico, que ofrece elementos para explicar la forma en que las personas adquieren el significado de los diferentes símbolos y almacenan dicha información, construyendo el mundo social y con ello la identidad individual. Goffman (2001b) consideró la interacción social como el conjunto de estrategias tendientes a establecer definiciones de la situación en la vida cotidiana, haciendo énfasis

en la manera en la que el individuo se presenta y representa su actividad ante otros. En este caso, se puede analizar al actor como el adolescente que es reinserado nuevamente a la sociedad, y su escenario serán los diversos espacios del ambiente en los que se desenvuelve: el hogar, el trabajo, la escuela, el barrio en el que se vive. En cada uno de estos espacios existe un público con el que se interactúa, asumiendo roles distintos como hijo, hermano, padre, empleado, alumno o amigo. El público ante el que actúa el adolescente con cada uno de sus personajes constituye un partícipe vital en el proceso de la interacción.

Goffman llama «etiquetación» a la situación del sí mismo, que consiste en proponer etiquetas que los actores o el público pueden aceptar o rechazar. En este caso, el adolescente puede aceptar, nuevamente, la etiqueta de delincuente y continuar con un comportamiento delictivo; de igual manera, si lo que el público espera de él es que siga en su carrera delictiva, lo etiquetará como delincuente juvenil, aunque no lo sea. Pero, en caso de rechazar esta etiqueta, asignada por el delito cometido, el rol del joven entra en un proceso de deconstrucción por medio de la interacción social. Es decir, tomará otro personaje que alcanza la reincisión social para la cual el centro lo formó durante su estancia en el mismo. El reto es doble, pues deberá convencer al público de que ha superado ese rol y ahora desempeñará uno nuevo.

Otra noción importante es la de estigma (Goffman, 2006). Según sean los criterios de categorización de las personas y los atributos definidos socialmente, los actores pueden ser desacreditados o desacreditables por sus estigmas. El estigma moral forma parte de la biografía, por lo que el público genera discriminación e inclusive un sentimiento de temor, por el hecho de haber delinquido en el pasado y haberse encontrado en un centro penitenciario. La reincisión social puede ser alcanzada si se realizan estrategias para remover los estigmas, que, por otro lado, contribuyen a que se siga actuando de la misma forma y a la reincidencia.

Por su parte, Becker menciona que una conducta puede considerarse como desviada cuando un colectivo social la califica con esa etiqueta, por lo que un adolescente que cometió cierto acto, aunque no sea constitutivo de un delito, puede ser etiquetado como criminal. Por lo tanto, un comportamiento desviado es aquel que se enfrenta a la norma y que se percibe por la sociedad de esa forma. «La desviación no es una cualidad intrínseca al comportamiento en sí, sino la interacción entre la persona que actúa y aquellos que responden a su

accionar» (2008, p. 34). Por lo tanto, la desviación es una acción colectiva, ya que involucra no solo al principal actor, sino a todos los agentes que lo rodean.

Es por esto que la teoría del etiquetamiento y los procesos de calificación de conductas desviadas brindan elementos para un acercamiento al análisis del proceso pospenitenciario de los adolescentes.

Metodología

Se optó por un enfoque de tipo cualitativo interesado en las dinámicas interactivas e interpretativas de la vida cotidiana (Alonso, 1998), y en la aproximación a la diversidad de experiencias, interpretaciones y emociones de los adolescentes. En correspondencia con los objetivos del estudio, se recurrió a técnicas narrativas para lograr el acercamiento a los acontecimientos biográficos relevantes, los cambios culturales y el impacto de las estructuras sociales en la cotidianidad y la autopercepción. Las técnicas narrativas rastrean emociones, pensamientos e interpretaciones. La información generada se vincula con los procesos de significación de la experiencia de los adolescentes, desde lo individual hasta lo colectivo, incluyendo la familia, la escuela o el barrio (Chase, 2016).

Se utilizó un método narrativo específico, las trayectorias de vida, las cuales «consisten en identificar las transiciones específicas que han ocurrido en la vida de un sujeto, en relación directa con el problema de investigación» (Longa, 2010, p. 11). En este caso, la vida cotidiana antes de la detención, el internamiento en el CEDA y el egreso tras el cumplimiento de la sentencia. De esta forma, las trayectorias de vida brindan un acercamiento al carácter rutinizado de la vida diaria y un itinerario en el ciclo de vida (Giddens, 2006). Por lo que es importante que los propios actores, es decir, los adolescentes, narren sus experiencias para llegar a comprenderlas en tiempo y espacio.

Para realizar las trayectorias se optó por la técnica de la entrevista, con el propósito de facilitar el acercamiento a las experiencias, emociones y procesos de significación por parte de los jóvenes. El enfoque de planeación y aplicación de la técnica buscó siempre favorecer «conversaciones amistosas» con los informantes, partiendo de una guía de preguntas semiestructurada para facilitar su amplia y flexible respuesta, manteniendo el diálogo en torno a los objetivos del estudio (Spradley, 1979). La guía semiestructurada de entrevista contem-

pló los tres grandes ejes narrativos ya mencionados: vida cotidiana antes de la detención, internamiento en el CEDA y egreso tras el cumplimiento de la sentencia. Cada uno de los ejes se desglosó en aspectos que interesaba explorar durante las conversaciones, tal y como se muestra en el cuadro 1.

Cuadro 1. Ejes temáticos de la entrevista.

Datos personales	Nombre y edad Lugar y fecha de realización de la entrevista Tiempo de internamiento en el CEDA Tiempo transcurrido desde el egreso
Vida previa a la detención	Cotidianidad y actitudes Personas con las que se interactuaba Contexto Percepción individual
Etapa de internamiento en el CEDA	Perspectiva general del proceso (inicio, desarrollo, conclusión) Obstáculos Actividades realizadas Redes de apoyo Cambios identificados
Egreso	Impresiones y sensaciones al momento de salir Primeros contactos y redes de apoyo Principales obstáculos Cambios identificados en la percepción y la conducta Ocupación actual Cotidianidad y contexto Personas con las que se tienen mayor interacción Expectativas

En términos generales, la entrevista se enfocó en la identificación de los detalles que caracterizaban la cotidianidad de los adolescentes antes de su detención, de qué manera se percibían y eran percibidos por su familia y redes de pares. Así mismo, el proceso de adaptación una vez que fueron ingresados al CEDA, especialmente las posibles rupturas biográficas o subjetivas. Y, finalmente, la etapa de egreso, enfatizando elementos favorables o desfavorables en distintos ambientes: la familia, los amigos, el barrio, la escuela o el trabajo. Cabe señalar que los datos personales son completamente confidenciales, el nom-

bre es utilizado solamente para referirse al entrevistado en el momento de la entrevista, protegiendo la información privada de identificación.

Se trabajó con tres adolescentes que estuvieron privados de su libertad en el CEDA y que actualmente se encuentran en libertad. Su etapa postpenitenciaria se ubica en un rango mínimo de seis meses y de dos años máximo, a partir del momento en el que cumplieron con sus sentencias. Se realizó un acercamiento preparatorio para conversar con ellos, con el propósito de establecer un ambiente de confianza y horizontalidad indispensable para la aplicación de las entrevistas (Corona, 2012). Un factor favorable para dicho propósito fue la convivencia con los jóvenes entrevistados durante su internamiento en el CEDA, desprendida de la realización de prácticas en Trabajo Social por parte de la responsable de esta investigación. Debido a las medidas de distanciamiento social por la emergencia sanitaria de covid-19, se dispuso de diversas herramientas digitales para establecer el contacto y realizar las entrevistas: redes sociales, videollamada y llamada telefónica. A pesar de puntualizar sobre los motivos académicos del ejercicio, así como de la confidencialidad del mismo, se tuvo que sortear una tenaz resistencia por parte de los jóvenes para conversar.

Resultados

Es importante señalar que aún se continúa con el análisis de los datos, por lo que los resultados representan los hallazgos que se han identificado hasta el momento de la investigación. Se han podido analizar las trayectorias de vida de tres casos, desde su vida previa a la detención hasta la actualidad, para poder identificar los cambios al egresar del centro, y el papel de la interacción social para la comprensión de su comportamiento al reintegrarse a la sociedad, identificando factores de protección y factores de riesgo.

En cuanto a la trayectoria de vida previa a la detención, se destaca la cotidianidad y la percepción individual que los adolescentes solían tener, señalando lo siguiente:

Porque estás acostumbrado a hacer lo que tú quieras. Andar en la calle y andar de desmadroso. Antes de caer preso yo tenía un chorro de amigos, que me seguían para andar en malos pasos. Yo era un loquito de primera, no paraba de drogarme. (Informante 1)

Pues mi vida antes de ingresar era puro despapaye. Todo era una revolución. Todo lo andaba haciendo mal en forma de que estaba metido en la droga, con gente no adecuada. Y con un trabajo que se le hace llamar «narcotráfico». (Informante 2)

Pues sí me sentía más acá; yo también consumía y me sentía como libre, traía mi dinero y, aparte, me respetaban ya los de ahí. (Informante 3)

Es importante identificar los aspectos que conforman la vida previa a la detención, desde la autopercepción y su experiencia para poder llegar a la siguiente etapa, que es el proceso de privación de la libertad. El ingreso al CEDA supone un proceso complicado para el adolescente. El internamiento romperá con la cotidianidad, los roles y funciones que desempeñaba rutinariamente. Ahora tendrá que adaptarse a nuevas reglas. Como lo menciona Salazar (2015), se trata de un periodo de vulnerabilidad, durante el cual el adolescente se inserta en un mundo completamente ajeno, que además se propone disciplinarlo. La adaptación representa temporalidades, personajes, interacciones y prohibiciones totalmente desconocidas.

Pues es que fue muy difícil ingresar al CEDA. Otra rutina, totalmente. Es difícil. Te meten y te cortan en seco. Y vas a hacer lo que yo digo, y a tales horas te vas a meter. Y no, es algo muy difícil. Es muy difícil adaptarse. De ser superior y de que nadie puede conmigo, y si ni mamá pudo, no va a poder el oficial. Pero el estando recluso es muy diferente, porque tú sabes que si te vas a llevar mal con los custodios, con las personas, con las licenciadas, siempre vas a terminar perdiendo tú. De una u otra manera. Está en uno usar la cabeza, ser un poquito inteligente y tratar de llevártela suave, pues. Hubo un tiempo que yo tuve conflicto con los oficiales y con las licenciadas, pero poquito a poquito se fue ganando uno la confianza. (Informante 1)

Pues para mí era diferente, un lugar donde nunca he estado [...] y pues todos te tratan grosero, te ordenan gacho y yo no estaba acostumbrado a eso, a tantas reglas, a estar vigilado todo el tiempo. Sí es algo bien raro al principio, porque sí te sientes, pues, mal, de estar encerrado y no saber qué pasa afuera. (Informante 2)

Fue bien difícil, la neta, uno se siente muy acá y llegas y, pues, te haces chiquito, y es algo que sí te afecta, porque yo ya sentía que no era nadie, porque afuera pues yo conocía a todos los de la zona, y pues varios me respetaban, y acá todo lo contrario. (Informante 3)

Se puede identificar que incluso se dan cambios en la percepción que tienen de sí mismos, como es el caso del informante 3. Goffman (2001a) señala que el interno es despojado de su yo, ya que la institución intenta moldear su conducta, por lo que los adolescentes, en un inicio, pueden hacer uso de estrategias para reaccionar ante esos esfuerzos de mortificación del yo, como mecanismo de resistencia para su mantenimiento.

Uno de los objetivos específicos de la investigación fue identificar la influencia de las medidas en el CEDA al recobrar la libertad, por lo que fue muy importante propiciar que los entrevistados describieran las cuestiones tanto positivas como negativas de su proceso de privación de la libertad. Los componentes básicos del plan individualizado de ejecución pueden impactar positivamente en los adolescentes. La narrativa asociada a las actividades realizadas como parte del internamiento es favorable.

Uno estaba un poquito más inmaduro en aquellos tiempos. Y el CEDA te hace ver muchas cosas y te hace madurar. Tuvo algo que ver las áreas. Sí tenía algo que ver, porque me hicieron explotar cosas que yo no sabía que estaban en mí. La confianza, simplemente. Las pláticas con las licenciadas de Trabajo Social. La verdad sí sirvió, cómo no, en muchas cosas. Simplemente en hacerte pensar de otra manera. Las terapias y eso sirven mucho. Te ayuda a analizar tu situación. El deporte del box, son cosas también buenas. Que le aportan a uno, pues. Yo hacia carpintería. De hecho, era encargado del mantenimiento del CEDA. Cualquier fuga de agua, cositas así, yo era el intermediario. Era en lo que mataba el tiempo, era en lo que yo me sentía útil. (Informante 1)

En algunas cosas sí fue de ayuda, porque estudié y también hice deporte, que fue lo que me ayudó a seguirle. Y pues, también, en ser consciente ahí dentro, porque sí le das valor a la libertad. (Informante 2)

Pues terminé la prepa, ya solo me faltaban dos semestres y los terminé ahí y me quedé en el proceso para entrar a una ingeniería, pero ya al final no se pu-

do. También jugar básquet y los cursos que nos daban las licenciadas [...] sí, pues, de alguna manera, sí ayuda, la neta sí recapacitas muchas cosas, quiénes son los que sí te apoyan. (Informante 3)

A la vez que se identificaron actividades que representaron un impacto favorable dentro su proceso de privación de la libertad, se describieron otras cuestiones que pueden ser perjudiciales para alcanzar el objetivo principal de la institución.

Después, ahí ya ve cómo hay movimientos de licenciados y todo, y lo mueven [...] Sí afectó totalmente. Es algo con lo que no estoy conforme. Pero, al final de cuentas, es departamento de Gobierno y uno no puede hacer nada. Son cosas que tienen que pasar. Y yo, mi proceso lo llevaba bien con él, y de un de repente, pues, lo mueven. Y así como para volver a agarrar la confianza con otra persona, pues no [...] Sí me afectó mucho eso. Porque después [...] ya no tuve yo psicólogo. Pasaron muchos, pero con nadie sentí la confianza de platicar [...]. Antes de salir, me decía una licenciada [...] usted nunca pasó a psicología. Usted va a volver a hacer lo mismo. Usted va a volver a prenderse en la droga [...] (Informante 1)

La atención, la verdad no lo creo. No tienen la capacidad para hacer su trabajo como debe de ser. (Informante 2)

Y pues hasta los custodios, que, sí de repente te tratan gacho, sí abusan. Yo siento de cómo te ven así, pues, chavo y en la cárcel, se burlan y te humillan. (Informante 3)

Los adolescentes relatan carencias claras del personal de atención del centro que los acompaña durante su etapa de internamiento. Es posible que permanezcan símbolos o imágenes estereotipadas más cercanas, ideológicamente, al modelo tutelar anterior al vigente, anclado en una perspectiva de derechos humanos. Esto favorece la estigmatización y la emisión de juicios de valor sobre los adolescentes, que constituyen conductas poco éticas y profesionales.

Una vez concluida la sentencia, el adolescente comienza con su proceso pospenitenciario al reintegrarse nuevamente a la sociedad, lo que implica la tercera trayectoria, el egreso, donde existe una gran cantidad de elementos im-

portantes de analizar que van acorde a los objetivos. Por el momento, se han identificado los factores de riesgo hacia la reincidencia.

Es que las tentaciones siempre van a estar, licenciada. Las tentaciones a la vuelta de la esquina. Pero es cuestión de uno mismo, que sepa en realidad lo que quiere, y si quiere volver a donde mismo. Siempre va a estar la tentación, pero es la mentalidad de uno. Uno tiene la última decisión. Si quieres volver a hacer lo mismo o quieres superarte y salir adelante. Por algo me pasaron las cosas. Por algo fue. No está nada fácil, licenciada, la verdad. Salir de una banquita, así como la que yo traía, no es nada fácil. Pero qué mejor que esquivar la piedra para no volver a tropezar con lo mismo. (Informante 1)

Ya después de tiempo me encontraron por el *face* y me hablaron [...] Pero, pues, también, no le voy a mentir, sí piensas que te va rebién en lo económico y la verdad sin tanta chinga, pero es mejor andar por la calle sin miedo, aunque no traigas mucho. (Informante 2)

Pues mire, es que, sí estuve recto con mi tío como unos cuatro meses, pero empezó con eso de que solo cuando haya jale y pues, la neta, así no me convenía, tenía un chingo de tiempo libre y no estaba generando, así que la neta en una peda un compa me volvió a insistir y le dije que sí, entonces empecé de vuelta con lo mismo de antes, andar llevando a quien necesite. (Informante 3)

La reincorporación a los escenarios, las audiencias y los equipos (Goffman, 2006; 2001a; 2001b) que condujeron a los adolescentes a la detención y el internamiento representan un obstáculo para la reinserción, ya que retomar las amistades que solían tener con el público perteneciente a estos espacios los incita a que reincidan y que continúen representando ese personaje que conocían de sí mismos, rechazando nuevas interpretaciones suyas. Mientras que para algunos estos sucesos quedan como tentaciones, para otros representan la oportunidad de retomar su carrera delictiva. Esto implica una serie de factores que también se desprenden de la situación económica del adolescente.

Por otro lado, existen factores que coadyuvan a alcanzar la reinserción social efectiva. Uno de los más importantes son las redes de apoyo, especialmente las familiares, que son cruciales en la continuidad del proceso de reinserción social. Al momento de egresar del CEDA, la mayoría de los adolescentes tienen

que resolver inmediatamente el dilema de su incorporación al mercado de trabajo; tener respaldo en este aspecto es un factor fundamental.

Sí, luego luego [mi hermano] me ofreció trabajo. Bueno. No me ofreció, sino que yo ahí solito empecé a meterme, a meterme. Y me enredé, pues, en la mecánica. [Empecé] desde cero. Bueno, pues es que no la tuve tan difícil aquí en Tijuana porque por el hecho de que mi hermano me brindó el trabajo luego luego. ¡Vente a trabajar! ¡Vente a trabajar! Y de ahí pues empecé rayando 1800. Ya eran 800 pesos más. ¿Sí me entiende? Y luego, ya ahorita, 2 500, 2 800. De repente traigo cinco mil. Y pues ya costea más. ¿Sí me entiende? (Informante 1)

Puse un negocio, que fue lo que quedé con mi mamá, que le iba echar ganas y ella me ayudó a ponerlo, y pues ahorita soy comerciante; vendo y distribuyo frutas, como toda mi familia, pero ya con mi propio espacio, con lo mío, pues. (Informante 2)

Pues me fui a vivir con mi jefe para Pabellón, pero mi jefa iba a verme seguido y todo y sí me puse a chambeando con él luego luego, y lo que ganaba me quedaba libre y le daba algo a mi jefa y así estuve un rato viviendo con él y chambeando en la carpintería. (Informante 3)

Pero no basta solamente con esto para alcanzar una reinserción social. Como se mencionó anteriormente, en algunos casos, los factores de riesgo suelen representar un mayor peso, generando reincidencia, a pesar de los factores de apoyo.

Conclusión

Se puede destacar, a través de los pasajes seleccionados de las trayectorias de vida de los adolescentes, la identificación de los factores de protección que contribuyen a la reinserción efectiva, y aquellos que representan un riesgo para tal cometido, y que pueden dar como resultado la reincidencia, desde los que se inscriben en la estancia en el CEDA hasta los sucedidos al reintegrarse en la sociedad. El estigma es uno de los factores de riesgo con un mayor peso, puesto que este se experimenta desde el ingreso al centro hasta el egreso.

Las trayectorias de vida muestran de manera secuencial la forma en que los adolescentes experimentan la vida delictiva, el internamiento y la manera en la que se desarrollan en la privación de la libertad y el egreso, al reintegrarse nuevamente a la sociedad. Estas transiciones específicas coadyuvan a la comprensión de la experiencia de vida de los adolescentes, permitiendo identificar las características particulares de cada adolescente y las cuestiones comunes a los tres casos. De esta forma se realiza la comparación de los resultados que obtienen al egresar: la reincisión social o la reincidencia delictiva.

Es posible que el adolescente logre generar cambios que favorezcan su desarrollo para el alcance de su reincisión desde su privación de la libertad, desprendiéndose de conductas pasadas que trajeron consigo su internamiento en el CEDA; aunque también existe la posibilidad de que interprete la privación de su libertad como un castigo sin ningún fin. Es así que podría decirse, desde la perspectiva teórica del interaccionismo simbólico que propone Goffman (2001b), que existen dos escenarios. El primero, con la generación de un nuevo personaje, donde el adolescente realiza una nueva interpretación al ser reintegrado en sociedad. Y el segundo, continuando con el mismo personaje que el público le asignó.

Referencias

- Alonso, L. E. (1998). *La mirada cualitativa en sociología: Una aproximación interpretativa*. Madrid: Fundamentos.
- Azaola, E. (2015). *Diagnóstico de las y los adolescentes que cometan delitos graves en México* [Archivo PDF] Recuperado de <https://www.casede.org/BibliotecaCasede/Diagnostico_adolescentes.pdf>.
- Becker, H. S. (2008). *Outsiders: Studies in the Sociology of Deviance*. Nueva York: The Free Press of Glencoe.
- Chase, S. E. (2016). Investigación narrativa. En Norman, D., y Lincoln, I. (Eds.), *Manual de Investigación Cualitativa, Vol. 4* (pp. 58-112), Barcelona: Gedisa.
- Corona, S. (2012). Notas para construir metodologías horizontales. En Corona, S., y Kaltmeier, O. (Eds.), *En diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales* (pp. 85-110), Barcelona: Gedisa.

- Forcadell, A., y Pérez, J. (2015). Efectos sobre reincidencia de un programa de competencia psicosocial en jóvenes delincuentes. *Revista Española de Investigación Criminológica*, 3(13), 1-15.
- Giddens, A. (2006). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Goffman, E. (2006). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Goffman, E. (2001a). *Internados. Ensayos sobre la situación sociales de los enfermos mentales*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Goffman, E. (2001b). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes de 2018. [Archivo PDF] Recuperado de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDNNA_110121.pdf>.
- Ley Nacional del Sistema Integral de Justicia Penal para Adolescentes de 2016. [Archivo PDF] Recuperado de <http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5441663&fecha=16/06/2016>.
- Longa, F. (9 y 10 de diciembre de 2010). *Trayectorias e historias de vida: Perspectivas metodológicas para el estudio de las biografías militantes*. VI Jornadas de Sociología de la UNLP, La Plata, Argentina.
- Melgar, E. (2012). *El Sistema de Reinserción social aplicado en el centro de readaptación de menores de Tonacatepeque en el periodo 2009-2010* [Tesis de Licenciatura]. Universidad de El Salvador, San Salvador. Recuperado de <<http://ri.ues.edu.sv/id/eprint/2846/>>.
- Quiroz, A. (1957). Concepto de reincidencia y sus aspectos estadísticos». *Revisita Mexicana de Sociología*, 19(1), 223-236.
- Salazar, S. (2015). *La cárcel es mi vida y mi destino. Producción sociocultural del castigo. La vida del joven en prisión*. Ciudad Juárez: Flacso, Clacso, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.
- Spradley J. (1979). *The Ethnographic Interview*. San Diego: Hardcourt.

Capítulo 2

Diálogo de experiencias pedagógicas interculturales





Arte y ciencia para imaginar, convivir y crear: infancia mágica en Suchitlán

Mireya Sarahí Abarca Cedeño¹

Liliana Márquez Orozco²

Sergio Fuentes Oseguera³

Introducción

A través de diversas experiencias educativas que vinculan el arte y la ciencia, se ha construido un espacio para el intercambio de ideas, el desarrollo de habilidades, la exploración de conocimientos, la estimulación de la creatividad, el desarrollo de vínculos y redes de colaboración.

¹ Maestra en Ciencias en el área de Psicología aplicada. Profesora-investigadora de Tiempo Completo en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Colima. Contacto: mireya_abarca@ucol.mx

² Maestra en Gestión y Desarrollo Cultural. Profesora-investigadora de tiempo completo de la licenciatura en Danza Escénica de la Universidad de Colima. Contacto: lilianamo@ucol.mx

³ Maestro en Educación y Docencia por la Universidad Santander. Maestro en la Subsecretaría de Cultura de Colima y del Centro de Educación Artística Juan Rulfo de Colima. Contacto: sfoguitarrista@gmail.com

En Suchitlán, comunidad del municipio de Comala, en Colima, México, un grupo de infantes se reúne a leer, jugar, pintar, explorar, construir, hacer música, experimentar y seguir descubriendo nuevas ideas; guiados por su curiosidad y con el acompañamiento de profesores y artistas. Encuentros mágicos y una comunidad para seguir aprendiendo.

Imaginar en la infancia

La imaginación es una importante facultad humana que nos permite representar en nuestra mente acontecimientos, historias, sonidos, imágenes e ideas, que son o no reales y que en el momento no están presentes. Para Lozano Santos y García Ramírez (2014) es una parte fundamental del desarrollo infantil; sostienen que «es imprescindible rechazar esa tradicional oposición entre fantasía y realidad, en la que realidad significa lo que existe y fantasía aquello que no existe» (p. 261). Imaginar, sencillamente, nos invita a construir posibilidades, nos permite crear. La imaginación se alimenta con experiencias, con encuentros, con descubrimientos; está estrechamente ligada a la curiosidad y se nutre con lo que nuestros sentidos perciben.

Este proceso interior, personal, se matiza de colores colectivos en el convivir. Basta con acompañar a un grupo de menores a un patio de juegos para atestiguar hermosos actos mágicos, producto de la imaginación: ante nuestra vista aparecen castillos, bosques, animales exóticos, herramientas o uniformes que transforman a niños y niñas en expertos bomberos, reconocidos artistas, hábiles astronautas, inquietos deportistas, curiosos científicos o brillantes investigadoras. La experiencia cotidiana de la infancia se enriquece con el acto de imaginar y, por supuesto, cuando alimentamos esta práctica diaria, brindamos mejores y mayores recursos para comprender el entorno, vislumbrar posibilidades y transformar, de forma positiva, la vida.

Ser parte del proceso educativo y de desarrollo de una persona es una gran responsabilidad. El acercamiento a una mente que está en crecimiento nos obliga a la cautela, al análisis, a una profunda reflexión para identificar lo que la vida brinda de forma natural, lo que requiere acompañamiento y aquello que necesita ser encauzado o reencauzado. Cuando se busca favorecer el desarrollo infantil tenemos la oportunidad de intervenir en un sinnúmero de áreas

y aspectos; y, claro, el respeto, la creatividad, el conocimiento, los valores, son acompañantes imprescindibles.

La formación integral se ha vuelto un reto para la educación a nivel mundial; Jiménez Soto, Hernández Mella, Liranzo Soto y Pacheco-Salazar (2016) sostienen que en la actualidad resulta complicado promover una verdadera formación integral en todas las escuelas, principalmente cuando se trata de poblaciones o comunidades vulnerables, en las que es difícil acceder a diversas actividades que contribuyan a la formación complementaria de las personas.

Es por ello por lo que surge el proyecto que aquí se presenta, como resultado de una búsqueda por ofrecer espacios educativos complementarios. Reconocemos que los contextos para el aprendizaje y la convivencia son múltiples y variados; algunos estructurados formalmente, como es el caso de la escuela, otros tan naturales, como la familia, y algunos otros, como este, que se constituye como parte de procesos no formales para fortalecer la experiencia de crecer, de aprender, de construir y de formar comunidad. De acuerdo con Cabalé Miranda y Rodríguez Pérez de Agreda (2017), la educación no formal ofrece una alternativa y es complementaria a la educación de grandes masas, además de que puede ser empleada en diversas etapas de la vida y contextos.

Es en Suchitlán, en el municipio de Comala, en el estado de Colima, donde se sitúa esta experiencia.

Suchitlán está a 40 minutos de la capital de Colima

Cuando llegas al pueblo no puedes imaginar la magia que hay en él; pero cuando lo caminas, te das cuenta de que esas calles empinadas, un poco más allá del templo, te llevan a la barranca: el verde te absorbe, el río te canta; tu mirada se pierde entre el vuelo de las mariposas y una que otra discreta flor que apenas se asoma. Sí, también los pájaros andan por ahí, lo sabes porque su concierto emociona. Pero eso no es lo mejor de Suchitlán, lo mejor tiene rostros, tiene miradas curiosas, tiene sonrisas musicales. Suchitlán tiene cientos de niños y niñas que, en ocasiones, corren por las calles o te acompañan a la barranca, o van al catecismo. Y otros van a la Casa Ejidal; ahí es donde nos reunimos.

Para nuestra fortuna, un grupo de aproximadamente 25 menores nos ha adoptado. Desde hace más de cinco años, en el comedor comunitario, nos atraparon con sus preguntas, con sus mentes inquietas, con sus manos ágiles. No

había actividad que rechazaran: lectura, experimentos, observación de aves, elaboración de papirolas, realización de obras teatrales, pintura, juegos de mesa, dibujo, canto, música... una conmovedora disposición para aprender.

Y así el Colectivo Charangay Suchitlán empezó a tomar forma. De repente, ya no fue posible dejar de ir y se empezó a estructurar, con mayor claridad, este ejercicio. En ocasiones tenemos actividades dos veces por semana, otras solo nos reunimos una vez, pero siempre nos alistamos para los encuentros y reencuentros. El camino a Suchitlán es bello, es arbolado y el cielo siempre se adorna de lindas nubes. A continuación, contamos qué hacemos, por qué y cómo construimos este ejercicio colectivo.

Hay que pasar por la Zona Mágica

La comunidad de Suchitlán, a pesar de su cercanía con la capital del estado, ha atravesado por importantes problemas, producto, quizá, de la falta de oportunidades educativas, dificultades económicas de sus habitantes, la carencia de proyectos de atención y desarrollo social eficientes, negligencia de las autoridades, o todo junto. Algunos de los problemas más graves que se viven son alcoholismo, desintegración familiar, drogadicción y maternidad prematura (madres de 14 años, muchas de ellas solteras).

Debido a esa problemática, a finales de 2018, la Cámara de Diputados del Honorable Congreso de la Unión la incluye en la lista de las Zonas de Atención Prioritaria para el año 2019, con base en los Criterios Generales para la Determinación de las Zonas de Atención Prioritaria 2019, emitidos en julio de 2018 por el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social, así como en los resultados de los estudios de medición de la pobreza y los indicadores asociados, considerándose dentro de las zonas urbanas con Muy Alto o Alto Grado de Marginación, o Grado de Rezago Social Alto o Áreas Geostadísticas Básicas urbanas ubicadas en Zonas de Atención Prioritaria Rurales (Diario Oficial de la Federación, 2018).

El municipio de Comala, al cual pertenece Suchitlán, presenta rezagos respecto al promedio estatal: carencia de acceso a los servicios básicos en la vivienda y a la seguridad social y población con ingreso inferior a la línea de bienestar (Secretaría de Desarrollo Social, 2018).

Como se aprecia, la situación de la comunidad no es muy alentadora, por ello, consideramos fundamental el brindar espacios que contribuyan al desarrollo humano de los habitantes, que promuevan una vida más sana y con mejores expectativas. Si bien Suchitlán ofrece un bello lugar para vivir, con hermosos lugares naturales que son un gran atractivo para el turismo local, la vida de quienes le habitan no se ha visto significativamente favorecida, y un corto recorrido por las calles del pueblo es suficiente para notarlo en sus viviendas, en la falta de espacios educativos o recreativos, por ejemplo. Para llegar al pueblo se debe pasar por la «Zona Mágica», un atractivo turístico también conocido como «zona magnética», pero para llegar a su gente se necesita otra magia, una que les permita construir mejores oportunidades de vida.

Curiosidad para comprender, transformar y crear

Tenemos la certeza de que el arte es un factor esencial en la promoción de la calidad de vida, pues no solo contribuye a la recreación, sino que humaniza, hace más sensibles a las personas, brinda visiones diferentes de la vida y permite expresar emociones, simbolizar experiencias y aprendizajes, desarrollar habilidades, compartir con otros la visión personal del mundo y hacer contacto con el mundo interior, emocional y cognitivo. El arte es una herramienta, además, para explorar, para estimular la creatividad y para comunicar en lenguajes diversos.

Eisner, uno de los estudiosos más destacados en temas de educación a través del arte, explica que las posibilidades que brindan las artes son importantes no solo para el individuo en lo particular, sino para el individuo como un ser social, pues con ello fortalece la vida en colectivo. Las artes van mucho más allá de lo que algunas personas piensan; limitarlas a una mera disciplina o a la expresión de capacidades específicas producto de un estudio repetido y del desarrollo de destrezas que concluyen en la ejecución de una obra artística, es un grave error. El autor afirma que las artes «nos invitan a prestar atención a las cualidades de lo que oímos, vemos, saboreamos y palpamos para poderlo experimentar; es la capacidad de percibir las cosas, no el simple hecho de reconocerlas» (2004, p. 22). Por su parte, Mora Muñoz y Osses Bustin-gorry (2012) afirman que:

El arte, entendido desde una dimensión pedagógica, es una actividad de desarrollo subjetivo del conocimiento y las potencialidades humanas; esta subjetivación es la forma en que el individuo asume el conocimiento como propio, que lo hace ser reflexivo y le permite actuar sobre sus estados físicos mentales y espirituales. (p. 324)

Si asumimos que la educación debe contribuir a la formación integral del individuo, entonces lo debe dotar de herramientas que le permitan una comprensión de la realidad con un espíritu crítico, de la capacidad para influir en su entorno, y una sensibilización ante los retos en comunidad. En esta tarea se puede rescatar al arte no solo como una herramienta, sino como un lenguaje lleno de símbolos, emociones y posibilidades, que le resignifica y le coloca en el centro de la vivencia humana, como todo un mundo lleno de color, emoción y conocimientos. El arte ayuda, además, a desarrollar en los niños y las niñas sus procesos cognitivos, indispensables en cualquier proceso de aprendizaje y en todas las áreas del conocimiento.

El ligar arte y ciencia permite no solo fortalecer el conocimiento, sino el aplicar habilidades que se desarrollan en uno de estos campos al otro, compartiendo formas de ver el mundo y ampliando las posibilidades de explorarlo y entenderlo; y aunque no siempre se aprecia así, el arte y la ciencia tienen muchos elementos en común:

Los procesos característicos del arte son los mismos que caracterizan al discurso filosófico, el razonamiento científico o el pensamiento matemático. Cuando se pinta un cuadro, se compone música, se escribe un poema o se baila, estamos convirtiendo acciones prácticas en imágenes, secuenciándolas en relaciones; trabajamos con un sistema de signos, palabras, gestos con significado, texturas y formas expresivas, y las trasladamos a la comunidad de lo mental. Sin lugar a dudas, el arte puede ejercer tanta fuerza intelectual como cualquier otra actividad de creación simbólica. (Swanson, 1982, p. 19)

Si la educación científica facilita el entendimiento del mundo natural, la educación artística permite «a los estudiantes que comprendan los mundos sociales y culturales que habitan» (Efland, Freedman y Stuhr, 1996, p. 72). El arte es generador de conocimiento, distinto, pero igualmente importante que el conocimiento científico, facilitando un proceso de simbolización, de formación

de conceptos, que permite convertir la experiencia vivida en un acto mental, en conocimiento susceptible de ser aplicado en diferentes momentos y contextos. El conocimiento producido no es más o menos valioso dependiendo de cuál sea su origen, es más o menos valioso en función de qué tan útil nos es en nuestra vida cotidiana para resolver problemas y para generarnos mejores condiciones de vida.

Hacer ciencia requiere también de la capacidad de usar todos nuestros sentidos para apropiarnos de la experiencia y necesita de una habilidad muy especial, ampliamente desarrollada en los infantes de manera natural: la curiosidad, ese deseo de saber y averiguar que llevan a una exploración constante y que se relaciona fuertemente con la capacidad de asombro, que constituye la recompensa inmediata del descubrimiento. Ese deseo de búsqueda, unida a la creatividad para la resolución de problemas, con frecuencia se ve coartada en nuestro sistema educativo, que generalmente promueve el aprendizaje mecánico de normas y principios ya establecidos, opacando y, poco a poco, extinguiendo estas importantes habilidades, indispensables para la investigación, para el desarrollo cognoscitivo, para la búsqueda y construcción del conocimiento. El aprendizaje de las ciencias debería estar ligado fuertemente a la curiosidad propia de los pequeños, y convertirse, más que en una materia determinada a memorizar, en un espacio de experiencia, en un laboratorio en el que los menores puedan indagar, descubrir y comprobar conocimientos, haciendo de esto un aprendizaje significativo.

El trabajar y jugar con la ciencia o con temas, contenidos o procesos ligados a ella, haciéndola accesible, divertida y útil, podría ser un antecedente importante para fomentar el gusto por la investigación, tan necesario en nuestro país. De acuerdo con Martín Díaz (2002), la finalidad de la enseñanza de las ciencias es conseguir una alfabetización científica y una educación para la ciudadanía, para lograr individuos más críticos, más responsables y comprometidos con el mundo y sus problemas. Este autor define la *alfabetización científica* como los niveles mínimos de conocimientos científicos para poder participar democráticamente en la sociedad, es decir, para poder ejercer una ciudadanía responsable. Así, es necesaria una alfabetización científica para lograr una *educación de la ciudadanía*, que significa que la población sea capaz de comprender, interpretar y actuar sobre la sociedad, es decir, de participar activa y responsablemente sobre los problemas del mundo, con la conciencia de que es posible cambiar la sociedad en que vivimos.

En este mismo sentido, Ortiz Rivera y Cervantes Coronado (2015) reconocen que la ciencia es una actividad humana y la curiosidad es una actitud que acerca al niño al conocimiento científico. Las autoras afirman que «la ciencia debe asumirse como una constante búsqueda de respuestas a las preguntas que los individuos se plantean sobre la propia realidad, no solo para conocer el mundo, sino para transformarlo» (p. 20).

Con todo lo anterior en mente, y otras ideas haciendo música en la cabeza, en el Colectivo Charangay Suchitlán trabajamos con el arte y la ciencia, con el propósito principal de favorecer la reconstrucción del tejido social y la atención a problemáticas sociales de la comunidad, a través de actividades que propicien la participación social, la recuperación de elementos de identidad y el sentido de pertenencia de los pequeños participantes. Así, en pequeño, con un grupo de menores que corren a casa y comparten sus descubrimientos, que son voceros de otras maneras de vivirse en el mundo.

Las intervenciones han involucrado, en distintos momentos, a diversos profesionistas y artistas, con la coordinación permanente de una de las integrantes del colectivo, quien es la responsable de estructurar y sistematizar las diversas experiencias, pues, como afirman Murillo y Krichesky (2012), una de las claves para lograr cambios y mejoras en los espacios educativos es contar con un colectivo docente que aporte su experiencia y, además, con la participación de diversos profesionales que conforman un centro o institución educativa, avanzando hacia una cultura profesional de aprendizaje.

Tardes en Suchitlán: qué nos sorprenderá hoy

Las actividades del colectivo han sido variadas y se van proponiendo en función de los recursos con los que se cuentan, la disposición de profesionistas de las artes y las ciencias, el interés y la curiosidad de los menores, los fenómenos sociales, las voluntades espontaneas; en síntesis, la *necesidad-oportunidad* del colectivo y del contexto.

En 2017, con una propuesta para trabajar lectura y música, formalizamos nuestro trabajo con los menores del comedor comunitario de Suchitlán, «El Divino Niño», que apoyaba, hasta antes de la contingencia, a familias de escasos recursos o que tenían dificultades para la atención de los pequeños, por proble-

mas de organización familiar o porque los padres trabajaban jornada completa. Se atendían aproximadamente 30 familias, entre 50 y 60 menores.

Desde esa fecha se fueron logrando apoyos de la Secretaría de Cultura, específicamente del programa infantil «Alas y raíces», en tres convocatorias: una en 2017 y dos en el periodo 2018-2019, con lo cual se han conseguido recursos para desarrollar proyectos de arte y ciencia trabajando, principalmente, el fomento a la lectura, el teatro y la música. El Colectivo Charangay, que es parte de la Asociación Civil Fomento Cultural de Colima, ha sido el eje articulador de las intervenciones.

Actualmente, debido a la contingencia sanitaria y a dificultades con el nuevo párroco del templo en el que se encontraba el comedor, se ha cerrado el comedor comunitario, pero gracias a diversas gestiones, las actividades del colectivo se realizan en la Casa Ejidal de Suchitlán. Una o dos veces por semana se invita a los menores a las actividades, a través de un grupo formado en WhatsApp; la respuesta es siempre buena, y acuden, en promedio, 20 niños y niñas a cada sesión. Es un grupo permanente al que se suman, por periodos, otros menores interesados. Consideramos importante la permanencia, pues ello permite desarrollar y consolidar habilidades, así como formar en disciplina.

Los recursos no siempre están presentes, pero nosotros sí; lo hacemos con la energía que nos otorga el entusiasmo de los pequeños, con nuestros recursos, con nuestra intención, con donativos y con voluntades. Lo importante es permanecer para propiciar un cambio real, para que la experiencia trascienda a la ocurrencia y se convierta en un proceso educativo sistemático que permita el desarrollo de habilidades y la construcción de saberes cada vez más complejos. Son múltiples los ejercicios llevados a cabo. A continuación, se describen los procesos y los resultados de dos de ellos, ambos apoyados por el programa «Alas y raíces para los niños», de la Secretaría de Cultura.

Sonrisas musicales, deditos sonoros

Se diseñó un proyecto en el cual se trabajó la enseñanza de la música a través de la guitarra. Se efectuaron, inicialmente, 15 sesiones, de dos horas de duración cada una. Las sesiones fueron impartidas por un maestro de guitarra y dos asistentes. Se contó con la participación de 15 menores, de entre ocho y dieciséis años. Así inició el taller de guitarra, que permanece hasta la fecha.

En cada sesión se apoyó a los niños en el desarrollo de habilidades para la lectura musical, la técnica para la ejecución de pequeños estudios y piezas en guitarra, y la presentación de avances de forma individual y en ensamble. El trabajo se llevó a cabo de octubre de 2018 a febrero de 2019. Al final de la intervención se realizaron tres pequeños conciertos: uno en la comunidad de Suchitlán, otro en la Casa Azul de la Unidad Lúdica Infantil de Nogueras, Comala, y el último en la capital del estado, Colima, en el Poliforum Cultural Mexiac. Estas presentaciones permitieron que los menores mostraran sus avances que, aunque hasta ese momento eran piezas sencillas, fueron clave para que valoraran la expresión artística no solo para su desarrollo, sino como una aportación para el disfrute de otras personas, como su familia o el público asistente a las presentaciones.

El taller de música continúa hasta la actualidad; los niños y niñas pueden leer e interpretar ahora piezas más complejas y es una de las actividades favoritas. Las guitarras que usan se han conseguido como parte de una colaboración: 50 % como donativo de alguna persona que esté interesada en ayudar y 50 % aportado por la familia del menor. El hacerlo de esta manera nos ha parecido esencial, pues el mensaje que se da es que alguien está dispuesto a ayudar, pero la educación es tan importante que la familia también destina parte de sus ingresos a ello; así, la educación empieza a tomar un papel protagónico en la dinámica familiar, para reconocerse no solo como un derecho, sino como una decisión y compromiso.

Sin duda, estudiar música ha permitido que se desarrolle disciplina, se aprenda un nuevo lenguaje, se fortalezca el sentido de colectividad y se conviva no solo al momento del estudio, sino en los espacios para las presentaciones y conciertos, pues ya se han realizado varios fuera de la comunidad. Además, las familias han podido disfrutar de los conciertos o de los ensayos, experimentando el orgullo y la satisfacción al ver el avance de sus hijos y advertir que con trabajo constante y disciplina pueden lograr avances significativos en su desempeño.

Figura 1. Collage de actividades de Sonrisas musicales, deditos sonoros.



Fuente: Archivo del Colectivo Charangay Suchitlán.

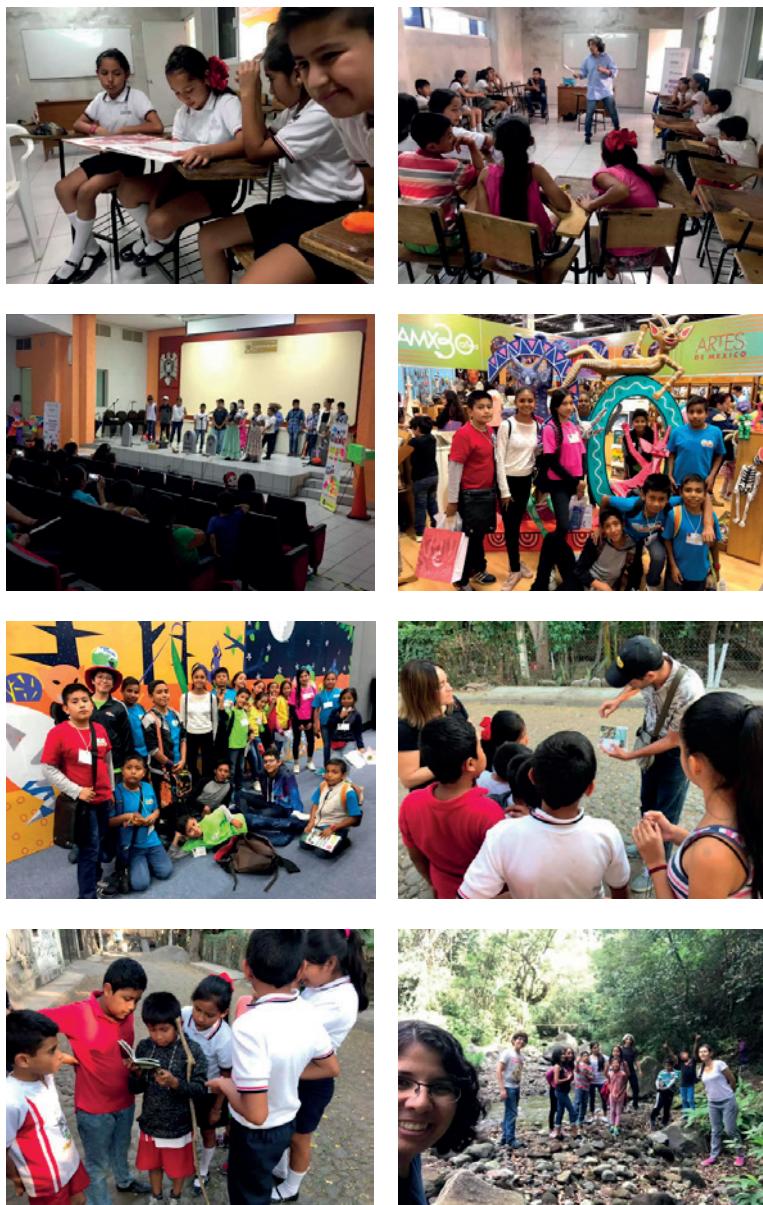
Cuento y canto con ciencia: encuentros científico-literarios

El propósito del proyecto fue implementar una experiencia educativa, científica y artística, que favoreciera el desarrollo cognitivo y psicosocial, fortaleciendo el gusto por la lectura y la ciencia, la expresión de ideas, reflexiones y emociones, la calidad de las relaciones sociales, los vínculos comunitarios y la integración con el entorno. Fueron 20 sesiones, llevadas a cabo de octubre de 2018 a febrero de 2019. Para la intervención, se realizó una reunión con madres o padres de familia, a quienes se les presentó el proyecto y se solicitó autorización para la participación de los menores y para hacer registros audiovisuales de la experiencia.

En cada sesión del taller se trabajó con lecturas, algunas de textos literarios y otras de temas relacionados con el cuidado ambiental; además, se utilizó el teatro como actividad central para fortalecer las habilidades de comunicación y la convivencia. Las jornadas de trabajo se organizaban en cuatro momentos: sensibilización, a través de lecturas; comprensión de la emoción, en diálogos y puestas en común; desarrollo de habilidades para la expresión de ideas, a través del teatro, la lectura en voz alta o dramatizaciones; y comunicación de emociones, mediante el dibujo, el diálogo o el intercambio de ideas en colectivo. Como parte del taller se realizó la lectura de más de 20 libros infantiles, sobre temas relacionados al cuidado ambiental, la convivencia, los valores comunitarios y la vida en familia, por mencionar algunos. En las sesiones se trabajaba en lecturas individuales, en pequeños equipos y colectivas, con prácticas en silencio y en voz alta, procurando siempre el rescate de ideas, la exploración de dudas e inquietudes y el intercambio de impresiones.

Otra de las actividades implementadas fue el montaje de la obra de teatro *Calaveritas de visita*, con el apoyo de un maestro del área, para lo que se trabajó con ejercicios de vocalización, comunicación verbal y no verbal, proyección de voz, expresión corporal, entre otros, generando un agradable espacio de desarrollo y convivencia. La obra fue presentada en el auditorio de la Biblioteca de Ciencias de la Universidad de Colima. Se contó con la asistencia de 125 personas. Como actividad no planeada, pero gratamente recibida, se llevó a los menores a la Feria Internacional del Libro, en Guadalajara, donde pudieron participar en diversos talleres de fomento a la lectura, conocieron autores, adquirieron libros de su agrado y vivieron la magia de reconocerse como lectores.

Figura 2. Collage de actividades de Cuento y canto con ciencia: encuentros científico-literarios.



Fuente: Archivo del Colectivo Charangay Suchitlán.

El viaje fue todo un acontecimiento, pues muchos de los participantes nunca habían salido de Colima o era la primera vez que viajaban sin su familia, lo que representó una oportunidad para fortalecer su autonomía, la confianza en sí mismos y en el colectivo. Una experiencia complementaria fue una sesión de observación de aves, con el apoyo de un especialista en el tema, quien les compartió diferentes técnicas para el monitoreo y registro de aves, la consulta de guías de campo, el uso de equipo especializado, como binoculares, cámaras fotográficas y de video, explicando a detalle la relevancia de esta actividad.

El ejercicio práctico se realizó en la barranca de Suchitlán, logrando lindos registros de aves por parte de los menores. En esta estrategia se acercaron a un área muy especializada, conociendo nuevos conceptos y reconociendo en la ciencia una herramienta para comprender y acercarse a su entorno. Uno de los productos finales fue la grabación de cuatro videos que recuperan las ideas y experiencias de los menores respecto al tema del cuidado ambiental, cerrando así el proceso con una muestra de sus aprendizajes y las nuevas habilidades construidas.

Así se vive Charangay: sus voces

Para evaluar las experiencias de los participantes se realizaron entrevistas a un total de trece menores y cuatro madres de familia, quienes accedieron a compartir sus impresiones. Estas fueron audioregistradas, transcritas y analizadas, organizando la información en categorías de respuesta, relacionadas con el desarrollo emocional, desarrollo psicomotriz, convivencia/socialización, desarrollo académico, otros aprendizajes y dificultades enfrentadas.

Respecto al desarrollo emocional, en las opiniones externadas tanto por los menores como por las madres en las entrevistas, se muestra que los niños participantes disfrutan de las sesiones, pues se sienten muy felices, alegres y entusiasmados por asistir. Encuentran que, a través de la música, el teatro o el diálogo con otros, pueden externar emociones y desenvolverse mejor en diferentes ámbitos. De igual manera, se sienten más seguros, con mayor capacidad para prestar atención y con más confianza en sí mismos.

En el desarrollo psicomotriz, los pequeños manifiestan que han desarrollado diferentes habilidades, por ejemplo, mover sus dedos para tocar música; cada vez les es más sencillo identificar las notas, reconocer sonidos y ejecutar

piezas sencillas. También notan un avance en su comunicación no verbal, pues dicen que es como si se pudieran comunicar con todo el cuerpo, gracias a las clases de teatro.

En lo concerniente a la convivencia/socialización fueron las madres de familia las que más destacaron los logros, que asocian a que sus hijos son menos tímidos, se muestran más seguros al interactuar con otros niños y adultos, se comunican con mayor facilidad, conviven más y mejor en familia, se ven más confiados en sí mismos y expresan sus puntos de vista con más desenvoltura. Los menores hacen énfasis en lo agradable que es para ellos convivir con otros niños y tener logros comunes, como sus presentaciones y sus participaciones en otras actividades fuera de la escuela. Se sienten más unidos como grupo y con mayor confianza en sus compañeros, a quienes ya consideran buenos amigos.

De forma adicional a las habilidades ya mencionadas, en las entrevistas se externó que los pequeños han sentido que se ha favorecido su desempeño en la escuela, pues han fortalecido la atención, la memoria, la capacidad de escucha, la expresión oral, el respeto por los compañeros y maestros, y, específicamente, se sienten más seguros en materias como español y matemáticas, pues consideran que, por un lado, la música ayuda a comprender mejor temas como las fracciones, o el manejo de tiempos y de cantidades, y con los ejercicios de lectura han mejorado su comprensión e incrementado su vocabulario.

Como otros aprendizajes, señalan que la experiencia de participar en un colectivo y poder realizar actividades fuera de casa y de la escuela les han permitido conocer otras formas de interactuar, tanto con niños iguales a ellos como con adultos, lo que les ha dado herramientas para considerar otros puntos de vista, enriquecer su vocabulario, reconocer otras formas de recreación y conocimientos especializados en múltiples áreas. En ese sentido, las actividades han ayudado a que niños y niñas se reconozcan como individuos que aportan al desarrollo de otros y a un propósito común, valorando sus habilidades y las de los demás, fortaleciendo su sentido de pertenencia.

El proceso vivido también ha representado retos, que han propiciado que los pequeños, en ocasiones, sientan nerviosismo o inquietud, principalmente cuando se les ha solicitado memorizar piezas musicales, textos para las obras de teatro o cuando sienten que el aprendizaje se vuelve más complejo y especializado. A pesar de ello, expresan que han podido superar los retos y que poco a poco han experimentado una mayor confianza en la lectura e interpretación; de esta manera, se favorece la confianza en sí mismo y la autoestima.

Desde Suchitlán se ve el volcán. Miradas finales y caminos por recorrer

Este es un breve esbozo de lo que ha sido el trabajo comunitario. La gestión ha requerido de muchas horas y muchas voluntades; por momentos se suman algunos artistas, llegan algunos profesionistas, se asoman varios curiosos; algunos, generosos, brindan su tiempo, su arte, su conocimiento a los niños, construyen una experiencia que permite estimular su mente con nuevos lenguajes, formas, sonidos, inquietudes. Ese es el regalo, esa es la magia, una nueva vivencia para su ser; un camino novedoso que pueden explorar con más profundidad, atendiendo a su mirada curiosa y su pensamiento creativo.

Quienes permanecemos continuamos en la búsqueda, en la gestión de más experiencias, para seguir alimentando su curiosidad y seguir disfrutando de su proceso de aprendizaje y desarrollo socioemocional. Estas experiencias brindan tan solo una alternativa para construir otros mundos posibles, para acercarse y acercar a sus familias a otras realidades, más justas, más amables, más esperanzadoras. La idea se antoja romántica, pero se vislumbra alentadora cuando una realidad llena de adversidades les confronta a la vuelta de la esquina. Nos ha faltado ser más insistentes y exigir más a las autoridades para que Suchitlán cuente con un centro de desarrollo infantil o familiar, que sería maravilloso, sólido y completo. Que se construyan espacios y proyectos que no respondan a las ocurrencias de cada gobierno municipal o estatal, sino que sean estructuras permanentes que dignifiquen la infancia y tomen con seriedad la atención de las problemáticas locales. Si bien los artistas y académicos que nos hemos estado sumando a esta iniciativa hemos elaborado proyectos que contemplan las necesidades del contexto y brindan otras posibilidades, partiendo desde el respeto a sus procesos comunitarios, es insuficiente, pues la población es mucha y los malestares sociales son enormes.

También nos falta involucrarnos más con la comunidad; si bien las familias se suman a diversas actividades y algunos de los resultados de los proyectos son presentados para los habitantes del pueblo, consideramos urgente empezar a construir nuevas estrategias que tengan un mayor impacto en la vida comunitaria. Las ideas empiezan a estructurarse; seguro pronto serán una realidad.

Miramos al volcán y suspiramos; estamos en la construcción y en la gestión de una mayor y mejor propuesta, mientras caminamos con estos pasos pequeños pero constantes. Sabemos, porque lo hemos trabajado, que pronto

llegará el momento de crecer el proyecto, y que Suchitlán se llenará de conciertos, obras teatrales, ferias de libros y ciencias, cafés literarios, charlas científicas, muestras de gastronomía local, documentales de sus tradiciones. Suchitlán florecerá en el arte; para llegar hasta aquí hemos cruzado por la Zona Mágica y sabemos que se puede llegar, andando, hasta el Volcán de Colima.

Referencias

- Cabalé Miranda, E., y Rodríguez Pérez de Agreda, G. M. (2017). Educación no formal: potencialidades y valor social. *Revista Cubana de Educación Superior*, 1, 69-83.
- Diario Oficial de la Federación (28 de diciembre de 2018). *Decreto por el que se formula la Declaratoria de las Zonas de Atención Prioritaria para el año 2019*. Recuperado de <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/435254/Zonas_de_Atención_Prioritaria_2019.pdf>.
- Efland, A., Freedman, K., y Stuhr, P. (1996). *Education: Approach to curriculum*. Alexandria: The National Art Education.
- Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Jiménez Soto, A., Hernández Mella, R., Liranzo Soto, P., y Pacheco-Salazar, B. (2016). Arte y afectividad en la experiencia escolar inclusiva: un estudio dominicano. *Ciencia y Sociedad*, 41(1), 45-75.
- Lozano Santos, D., y García Ramírez, J. M. (2014). La imaginación en menores de contextos educativos marginados. *Reidocrea*, 3, 261-266.
- Martín Díaz, M. J. (2002). Enseñanza de las ciencias ¿Para qué?. *Revista electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 1(2), 57-63.
- Mora Muñoz, J. M., y Osses Bustingorry, S. (2012). Educación Artística para la Formación Integral: Complementariedad entre Cultura Visual e Identidad Juvenil. *Estudios Pedagógicos*, 38(2), 321-335.
- Murillo, F. J., y Krichesky, G. J. (2012). El proceso del cambio escolar. Una guía para impulsar y sostener la mejora de las escuelas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(1), 26-43.
- Ortiz Rivera, G., y Cervantes Coronado, M. L. (2015). La formación científica en los primeros años de escolaridad. *Panorama*, 9(17), 10-23.

Secretaría de Desarrollo Social (2018). Informe anual sobre la situación de pobreza y rezago social 2018. Recuperado de <https://extranet.bienestar.gob.mx/pnt/Informe/informe_municipal_06003.pdf>.

Swanwick, K. (1982). *The arts in education: dreaming or wide awake?* Londres: University of London.

Materiales didácticos para una educación científica intercultural. Coproducción de materiales sobre lectoescritura en una red de docentes investigadores

Alejandra García Franco

Luz Lazos Ramírez

Liliana Valladares Riveroll

Alma Adrianna Gómez Galindo

Eurídice Sosa Peinado¹

Introducción

En este capítulo presentamos los primeros resultados de un proyecto apoyado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) dentro de la convocatoria de los Pronace (Educación para la Inclusión), titulado «Lectoescritura y Cultura Científica. Producción de textos por estudiantes y maestros en entornos multilingües». El objetivo principal de este proyecto es desarrollar, sistematizar y documentar estrategias y prácticas de lectoescritura, en diálogo con estudiantes, docentes, comunidades educativas, y autoridades a través de redes de aprendizaje llamadas «Lectoescritura y cultura científica» en contextos diversos.

En la colectiva Greci hemos trabajado hace ya más de diez años en distintos proyectos relacionados con la educación cien-

¹ Las autoras pertenecen al Grupo Red de Educación Científica Intercultural (Greci).

tífica en contextos de diversidad cultural. Esto nos ha permitido ir tejiendo redes con docentes de distintos lugares del país, a quienes convocamos para participar en este proyecto.

En este capítulo abordaremos brevemente las nociones de educación científica intercultural y de alfabetizaciones académicas que constituyen la base conceptual de nuestro proyecto, describiremos la manera en la que se formó el colectivo docente investigador y mostraremos algunos resultados del proyecto.

Base conceptual

En este proyecto sostenemos un compromiso teórico-metodológico con el enfoque de las alfabetizaciones académicas, las bases de una educación científica intercultural, un modelo de comunicación educativa dialógico y atravesado por las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), la perspectiva decolonial en el ámbito educativo, la horizontalidad, el pluralismo epistemológico y el diálogo intercultural como principios rectores de las actividades de investigación. Buscamos ir más allá de una mirada hegemónica e instrumental de la educación que ha sido permeada por el neoliberalismo, el cual se distingue por promover la imagen del mercado como agente central de la sociedad, esto es, como portador principal de soluciones a una amplia gama de problemas públicos, y por implantar esta idea en los sistemas educativos nacionales, reorientando las políticas educativas y de otros ámbitos hacia la creación y protección del mercado por encima del bienestar común y social.

Consideramos al lenguaje como práctica social y nos anclamos en el entrecruce de enfoques teóricos como el del pluralismo epistémico y las posturas decoloniales en la educación, que permiten entender la relación entre conocimientos científicos y conocimientos locales en el aula. Así, también reconocemos la centralidad de la escuela como agencia para desarrollar la identidad y fortalecer los procesos de subjetivación mediante el impulso a prácticas escolares que propicien un espacio para la autoría y la expresión de la propia voz, por parte del estudiantado.

Alfabetización académica y lenguaje como práctica social

Para el desarrollo de este proyecto consideramos el enfoque de las «alfabetizaciones académicas» en edades tempranas que plantea desarrollar la lectura y la escritura en el estudio de las disciplinas mismas, entendidas estas como comunidades discursivas (Carlino, 2013).

Las alfabetizaciones académicas describen una manera diferente de abordar la lectoescritura para dejar de concebirla como un conjunto de habilidades fragmentarias, dirigidas solamente a extraer datos y no a interpretar relaciones y conceptos, y que deben ejercitarse mediante talleres específicos o asignaturas de lengua y literatura. Para Carlino (2013), alfabetizar académicamente equivale a «enculturizar», esto es, a ayudar a los estudiantes a participar en prácticas discursivas contextualizadas. En esta perspectiva, leer y escribir depende de cada disciplina e implica una formación prolongada, que no puede lograrse desde una única asignatura ni en un solo ciclo educativo, sino a través del currículum (Behrens y Rosen, 2012).

De acuerdo con Marín (2006), las alfabetizaciones académicas refieren al proceso de adquisición de un conjunto de conocimientos lingüísticos, es decir, de conocimientos letrados o discursos que circulan en cada disciplina y que comunican los saberes y la cultura escrita, y de estrategias cognitivas necesarias para interpretar y producir textos que se utilizan en contextos específicos de estudio.

En tal sentido, proponemos la puesta en acción de prácticas escolares lectoras y escritoras, que desarrolle en los alumnos conocimientos y habilidades para leer, escribir, revisar e interpretar textos integrados al aprendizaje de diferentes áreas del conocimiento y no únicamente las de lengua, con finalidades diversas, con diferentes destinatarios y con contenidos científicos de un variado grado de complejidad y abstracción, orientados al fomento de un pensamiento crítico y a la participación de la comunidad educativa en una cultura científica.

Alfabetización científica

Como parte de la alfabetización académica, la alfabetización científica implica el desarrollo de herramientas para la participación en la cultura científica. Ya

desde hace mucho tiempo se ha identificado la relevancia del lenguaje y de las prácticas de lectura y escritura en la construcción de la cultura científica (Leimke, 1990), y en el desarrollo de la alfabetización científica (Hodson, 2008).

Esta participación en la cultura científica es fundamental en los tiempos actuales. Aspectos como la pandemia provocada por el SARS-CoV-2, el cambio climático y la sustentabilidad, demandan ciudadanos que sean capaces de comprender la ciencia y de utilizarla para resolver problemas relevantes para sus comunidades. Por ello, es necesario que los estudiantes cuenten con herramientas que les permitan reconocer que la ciencia y la tecnología son actividades humanas que están en constante construcción, evaluación, corrección y actualización. Dentro de estas herramientas, las prácticas de lectoescritura tienen un lugar privilegiado, pues permiten la comprensión y comunicación de los aspectos científicos relevantes para la resolución de problemas.

Buscamos que los estudiantes desarrollen materiales escritos en temas de interés para quienes participan y en los que su propio conocimiento y el conocimiento local sean relevantes. De esta forma, se promueve que la producción textual permita a los estudiantes expresarse, participar y ejercer sus derechos consiguiendo así una mayor inclusión social y el desarrollo de la autonomía (Valladares, 2011).

La pertinencia de la educación científica

Diversos estudios han mostrado la poca relevancia que tiene la educación científica en la vida de los estudiantes. Esta situación se exacerba en las comunidades campesinas e indígenas, lo cual ha llevado a proponer que la educación científica es alienante, y no promueve una participación plena en temas relevantes. Si bien en México, desde hace ya 20 años, se ha desarrollado el enfoque de educación intercultural, esta no se ha concretado en las aulas, en donde se sigue privilegiando el saber escolar científico, sin establecer diálogos o relaciones con los saberes propios (Barriga Villanueva, 2018).

Diversos grupos de investigación en el mundo han hecho propuestas para conseguir que la educación científica sea relevante para la vida de los estudiantes, y han considerado el diálogo entre saberes escolares y comunitarios de maneras diversas (Calabrese Barton, 2003; Aikenhead y Michell, 2011, Molina, *et al.*, 2014). En México, parte del trabajo que hemos realizado muestra la

distancia que hay entre las propuestas educativas interculturales y la realidad de los docentes (García Franco, 2015). Sin embargo, también hemos logrado generar productos de trabajo en los que los estudiantes tienen una participación más completa al producir textos y materiales relacionados con la milpa (García Franco, 2015) y en los que se establecen relaciones entre saberes locales y saberes científicos, como la evolución y la diversidad del maíz (Gómez Galindo y García Franco, 2020; Gómez Galindo, García Franco, González Galli y Torres Frías, 2019).

Si bien la diversidad cultural y la diversidad lingüística ha existido en el transcurso de la historia humana, su creciente importancia se debe al cambio drástico de su valoración. De ser considerada como un obstáculo del progreso para el desarrollo y el progreso de las naciones, se ha convertido en una condición necesaria para una vida más justa, más libre, más auténtica y más democrática de todos los pueblos. De igual manera, la diversidad, tanto cultural como lingüística, es valiosa epistémica, ética y políticamente, en la medida en que las diversas culturas se abran a un diálogo equitativo e incluyente que permita a sus miembros revisar críticamente sus presupuestos, tradiciones, valores y creencias, sea para reafirmarlos con mejores razones, modificarlos o sustituirlos por otros (Olivé, 2013).

Formación docente

Nuestra propuesta de formación docente está basada en promover la conformación de redes y comunidades de aprendizaje (Wenger y Trayner, 2011) en torno a los procesos reales y situados de la lectoescritura y la enseñanza de las ciencias, y para ello proponemos un dispositivo que hemos llamado «Redes de Aprendizaje de la Lectoescritura en Ciencias».

Buscamos trascender un conjunto de limitantes derivadas de una cultura escolar individualista que, por mucho tiempo, ha estado aislada y desvinculada de la comunidad y del contexto sociocultural inmediato. Estas limitantes las vemos reflejadas en la escasez de procesos formativos dialógicos entre la escuela y la comunidad, en la predominancia de una visión de la comunidad como abastecedora de la escuela, en la que no se toman en cuenta las necesidades, problemas e intereses comunitarios ni los proyectos de vida colectivos e individuales para dar un sentido vivo a la escuela y a los contenidos escolares.

Para esta horizontalidad, interfieren como obstáculos las brechas de uso y acceso de las TIC, muy desiguales entre comunidades participantes, así como las distintas posisionalidades de donde parten los docentes y estudiantes que participan en las redes. No obstante, consideramos que es justo esta diversidad la que representa el mayor atributo de las redes que proponemos, ya que buscan la conformación de una escuela vivida como comunidad educativa horizontal y abierta, en donde se expliciten las interdependencias virtuosas de los agentes de la comunidad educativa, a través de la vinculación entre cada miembro de las redes de aprendizaje, concebidas como espacios en donde se comparten, intercambian y desarrollan conocimientos nuevos con la participación horizontal de todos en torno a un fin común: desarrollar la voz y la agencia de los educandos para que, mediante la lectoescritura, puedan posicionarse frente a las ideas canónicas de las ciencias y empoderarse frente a los problemas y necesidades de su contexto.

Asimismo, buscamos trascender una mirada instrumentalista de las TIC que con frecuencia las reduce a ser consideradas un apoyo auxiliar del proceso educativo, desaprovechando sus potencialidades para reconfigurar los entornos de aprendizaje, resignificando la comunicación educativa y los papeles que adoptan cada uno de los tres puntos que se interconectan en todo triángulo didáctico: estudiantes, docentes y materiales educativos. Como lo han documentado, entre otros, Coll, Mauri y Onrubia (2008), los usos de las TIC en el triángulo interactivo didáctico van desde ser consideradas como instrumento simple de mediación entre los alumnos y el contenido, o la tarea de aprendizaje, hasta ser vistas como herramientas complejas de configuración de entornos de aprendizaje enriquecidos. Es en esta última categoría, sobre todo, donde hay mucho potencial en la educación para promover y aprovechar las TIC en los procesos de lectoescritura.

Formación del colectivo docente

A partir de una convocatoria abierta hecha a través de la página de Facebook de la colectiva Greci, en la que invitábamos a docentes a participar en un ejercicio de lectoescritura sobre la experiencia de estudiar durante el confinamiento provocado por la epidemia de covid-19, nos encontramos con profesores y profesoras con quienes habíamos coincidido en proyectos anteriores. Estos son

docentes comprometidos y con una visión de la educación que implica poner al alumno y sus saberes en el centro del proceso. Así, conformamos una investigación e incidencia formada por las investigadoras y por los docentes: Edson Quijano Escamilla, profesor de secundaria en Ixmiquilpan, Hidalgo, que cursó la maestría en Enseñanza de la Biología para la Formación Ciudadana en el Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (Cinvestav) Monterrey; Elidia de los Santos Velázquez, profesora de Educación Media Superior a Distancia (Emsad) en Ocozocuautla, Chiapas, quien cursó la maestría en Educación en Ciencias Naturales en la Universidad de Ciencias y Artes del Estado de Chiapas; Lisber Farrera Reyes, profesora de secundaria en Huixtán, Chiapas, quien había colaborado previamente en proyectos cercanos como el Programa Adopta un Talento (Pauta, A. c.); Candelaria Meléndez había realizado proyectos previos con el grupo de investigación y, al ser directora de una escuela secundaria, convocó a otros docentes interesados como la maestra Yolanda Patricia Velasco; Reina Janeth Morales había trabajado previamente estableciendo una milpa en su escuela en Apodaca, Nuevo León, en un trabajo colaborativo con Alma Adrianna Gómez en el Cinvestav.

Taller sobre la descripción y desarrollo de un material didáctico

A partir de una primera experiencia de intercambio de cartas de los estudiantes de estos profesores, realizamos un taller con los docentes de manera virtual a lo largo de cuatro sesiones, de enero a marzo de 2021, en las que los docentes participantes generaron actividades que permitían utilizar un género textual importante para la ciencia: la descripción. A partir de este taller se produjo un fascículo en el que se vierten las experiencias de cada uno de los docentes, las investigadoras, y el diálogo que se establece entre ellos.

Este fascículo incorpora una propuesta teórica sobre la descripción como género textual relevante en las ciencias naturales, y una implementación de cada uno de los docentes, así como ejemplos de las producciones de los estudiantes. Está pensado como un material que pueda ser utilizado en otros talleres con docentes como parte de la estrategia de diseminación activa, y también para ser compartido de manera libre para que pueda ser utilizado en distintos ámbitos. Es un ejemplo del trabajo horizontal entre docentes y académicos que

podría hacerse con otros géneros textuales y da cuenta de la diversidad de problemáticas que se consideran relevantes en los distintos contextos.¹

Este fascículo fue traducido al mixteco por los integrantes del colectivo «Iya Nuu Yuu» en San Mateo del Peñasco, en la mixteca oaxaqueña, con quienes establecimos colaboración. La intención de este trabajo es contar con material en lenguas originarias para que docentes puedan contar con material pertinente en los procesos de formación.

En el trabajo con los docentes se desarrollaron temas que son relevantes para la vida de los estudiantes: su comunidad, su forma de estudiar y las comidas que son tradicionales. En todos estos temas los profesores encontraron formas para desarrollar los procesos de escritura y de lectura al intercambiar con estudiantes de otros lugares. Así, más que problemas sociocientíficos, abstractos y generales, como los que muchas veces se proponen en la enseñanza, hemos encontrado que es relevante partir de los temas que son más cercanos a los estudiantes y que llevan siempre a la discusión de temas más amplios. También el uso de las fotografías y los materiales gráficos como un vehículo de identificación de temas relevantes.

Los resultados del taller docente nos permiten dar cuenta de la diversidad de condiciones en las comunidades. Aunque las comunidades son diversas, encontramos en los docentes, desde primaria hasta bachillerato, la voluntad de participar y el compromiso con los otros, que son aspectos fundamentales para la generación de las redes sociales de innovación.

Reflexiones finales

A través del proyecto «Lectoescritura y cultura científica en entornos multilingües» conformamos una red dinámica que permite construir escenarios de investigación e intervención sobre aulas en contextos reales, con escuelas vivas y participantes situados, con posibilidad de dialogar dentro y fuera de las escuelas. Se reconocen las experiencias de vida de los educandos, docentes y miembros de la comunidad, a través de sus aportes.

Hemos comenzado con la constitución de comunidades de aprendizaje en contextos diversos a través de dispositivos dialógicos y horizontales que permi-

¹ El fascículo puede encontrarse en la dirección: <<http://comunidadesdeinnovacion.unam.mx/greci/publicaciones/>>.

tan repensar y transformar las prácticas educativas de lectoescritura en condiciones de operación reales. Estas comunidades de aprendizaje formarán redes de innovación social en las que se valore la diversidad de lenguas, de contextos y de experiencias, de forma que se desarrolle la agencia de los participantes y se favorezca la inclusión social.

También hemos logrado establecer relaciones entre los contenidos curriculares y los saberes propios de las comunidades, así como generar materiales en lenguas originarias para desarrollar una educación científica que sea culturalmente pertinente y en la que se establezca una relación explícita con las habilidades de lectoescritura.

Referencias

- Aikenhead, G., y Michell, H. (2011). *Bridging cultures: indigenous and scientific ways of knowing nature*. Toronto: Pearson Education.
- Barriga Villanueva, R. (2018). *De Babel a Pentecostés. Políticas lingüísticas y lenguas indígenas. Entre historias, discursos, paradojas y testimonios*. Ciudad de México: SEP/DGEI
- Behrens, L., y Rosen, L. (2012). *A sequence for academic writing*. Santa Bárbara: Pearson.
- Calabrese Barton, A. (2003). *Teaching science for social justice*. Nueva York: Teachers' College Press.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica, diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381.
- Coll, C., Mauri, T., y Onrubia, J. (2008). Análisis de los usos reales de las TIC en contextos educativos formales: una aproximación sociocultural. *Revisita Electrónica de Investigación Educativa*, 10(1). Recuperado de <<http://re-die.uabc.mx/vol10no01/contenido-coll2.html>>.
- García Franco, A. (2015). La milpa como proyecto didáctico. En Quintanilla, M., y Gómez Galindo, A. (Eds.), *Enseñanza de las ciencias naturales basada en proyectos* (pp. 155-172). Santiago de Chile: Bellaterra.
- Gómez Galindo, A.A., y García Franco, A. (2020). *Aprendiendo en la milpa*. Ciudad de México: UAM Cuajimalpa.
- Gómez Galindo, A.A., García Franco, A., González Galli, L., y Torres Frías, J.C. (2019). Cultural Diversity and Evolution: Looking for a Dialogical

- Teaching Perspective. En Harms, U., y Reiss, M. (Eds), *Evolution Education Re-considered* (pp. 227-247). Nueva York: Springer, Cham. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-14698-6_13>.
- Hodson, D. (2008). *Towards Scientific Literacy. A Teachers' Guide to the History, Philosophy and Sociology of Science*. Róterdam: Sense Publishers.
- Lemke, J. (1990). *Talking Science: Language, Learning, and Values*. Nueva York: Ablex Publishing Corporation.
- Marín, M. (2006). *Alfabetización académica temprana. Lectura y Vida* [Archivo PDF] Recuperado de <<http://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/751-alfabetizacion-academica-temprana-pdf-sSJKg-articulo.pdf>>.
- Molina, A., Charbel Niño, E. y Sánchez, J. (2014). *Enseñanza de las ciencias y cultura: múltiples aproximaciones*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Olivé, L. (2013). *La ciencia y la tecnología en la sociedad del conocimiento, ética, política y epistemología*. Ciudad de México: FCE.
- Valladares, L. (2011). *Autonomía, Agencia y empoderamiento: el papel de las prácticas educativas interculturales*. XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación. Departament de Teoria i Història de l'Educació, Universitat de Barcelona/Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación (SITE). Barcelona.
- Wenger, E, Trayner, B y Laat, M. (2011). *Promoting and assessing value creation in communities and networks: a conceptual framework*. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/220040553_Promoting_and_Assessing_Value_Creation_in_Communities_and_Networks_A_Conceptual_Framework>.

Más allá de las matemáticas académicas

Andrea Stephanie Barrera Moreno¹

Introducción

Los alumnos de una secundaria pública ubicada en un contexto de desigualdad encuentran poco sentido al aprendizaje de las matemáticas; solo vinculan los contenidos de aritmética básica con actividades del entorno, el resto de los contenidos académicos los encuentran ajenos a este, lo que representa un tipo de exclusión a través del uso de las matemáticas.

A partir de dicha problemática, se realizó una intervención con estudiantes de segundo y tercer año de secundaria, se contó con una participación promedio de 28 alumnos. Las sesiones se llevaron a cabo durante la pandemia por covid-19, por lo que tuvieron que ser virtuales; el contenido de sistemas de ecuaciones 2×2 sirvió como medio para encontrar el puente entre las

¹ Maestra en Intervención educativa. Profesora de Matemáticas. Contacto: Andrea_barrera@ucol.mx

matemáticas académicas y las matemáticas del entorno, teniendo como punto de partida algunas actividades relacionadas con el contexto donde habitan. Se implementaron dos secuencias didácticas, partiendo del concepto de ecuación, solución de una ecuación lineal y, posteriormente, de un sistema de ecuaciones 2×2 ; y para la construcción de los problemas caso se tuvieron en cuenta las actividades del entorno de los alumnos. Todo el trabajo se realizó en equipos, promoviendo diálogos horizontales a través del aprendizaje dialógico.

Los resultados evidenciaron que los alumnos utilizaron conocimientos cotidianos y conocimientos de otras asignaturas, además de los contenidos de matemáticas. Los diálogos sirvieron para enriquecer su bagaje personal; además de dar solución a los contenidos temáticos, se logró reconocer diversas actividades de su entorno en donde las matemáticas están presentes.

Planteamiento conceptual

Valero (2017) menciona que las matemáticas empoderan a quien las aprende, y ese empoderamiento explica la importancia de su aprendizaje. Bajo este enfoque, las matemáticas empoderan desde tres perspectivas: la primera, a partir del conocimiento matemático se potencian capacidades cognitivas; la segunda se asocia a la capacidad de usar dicho conocimiento al resolver problemas; y la tercera, conocida como *empoderamiento crítico*, se refiere a analizar no solo efectos positivos que tienen las matemáticas en el progreso social, sino también los riesgos que tiene para el ser humano.

No obstante, en un intento de homogenización de la enseñanza de las matemáticas, se han dejado de considerar las particularidades de los estudiantes como elementos fundamentales del aprendizaje, lo que ha propiciado que exista una visión elitista de las matemáticas tanto en los currículos como en la enseñanza. Esa visión de las matemáticas se comenzó a reflexionar en la quinta edición de la conferencia de la Comisión Internacional de Instrucción Matemática (ICMI por sus siglas en inglés), llevada a cabo en 1984. En ese espacio se propuso dicho aspecto como una barrera que impide el acceso educativo de educandos del mundo (Gutiérrez, 2013).

De acuerdo con Giménez, Díez-Palomar y Civil (2007), las matemáticas por sí mismas no son excluyentes, sino más bien es el uso que se les da y cómo se presentan. La exclusión a partir del uso de las matemáticas puede existir a

través de diversos factores. Los autores la categorizan en aquella que se produce mediante el lenguaje, el acceso a las tecnologías, la etnicidad, el género y la necesidad de que la escuela responda a las necesidades del alumnado.

Mancera, Camelo, Salazar y Valero (2012) mencionan que tradicionalmente las matemáticas no están en el centro de las intenciones de los alumnos porque les resulta complicado situarse, con sus experiencias personales, en el proceso de aprendizaje de esta disciplina y, por ende, no encuentran razones para aprenderla. Uno de los elementos clave para que el estudiante se involucre en su proceso de aprendizaje está relacionado justamente con el sentido que le encuentra a lo que se va a aprender, por lo que resulta fundamental generar esas razones.

Un aspecto que se debe considerar al momento de propiciar en el alumno ese sentido es el contexto social donde se sitúa. El entorno se conforma por sus familias, vecinos y el mismo alumnado, puesto que no son solo habitantes de una comunidad sino elementos activos de la misma. Las «actividades de aprendizaje deben formar parte de las actividades sociales del alumnado y del entorno», integrar una vinculación entre los objetivos escolares, así como los sociales y culturales (Bedmar, 2009, p. 2).

Análisis situacional y del contexto

Como se menciona en las ideas previas, el elitismo en las matemáticas ha propiciado que estas no lleguen a todos los sectores. En particular, resultan afectados los contextos de desigualdad, puesto que los abordajes realizados en la enseñanza de las matemáticas no suelen considerar las características de estos grupos, y al excluirlos les impiden un acceso equitativo al aprendizaje de la disciplina. D'Amico (2016) expone que la *desigualdad social* es considerada como la no equiparación de oportunidades en el punto de partida del ejercicio de la ciudadanía. Puede ser analizada desde distintos aspectos, como el económico, político, de religión, cultural, de género, entre otros. Para fines de este proyecto, se considerará la desigualdad social en el ámbito socioeconómico.

En muchas ocasiones, los patrones de exclusión social que viven las poblaciones bajo un contexto de desigualdad influyen en las categorías de exclusión educativa. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2012), menciona que la manera en que ambos

conceptos se relacionan es recursiva, puesto que al existir exclusión educativa se refuerza la exclusión social.

Uno de los elementos que se considera en la desigualdad, específicamente en estas poblaciones, es el nivel socioeconómico. En el caso de México, se hizo un estudio correlacional entre el nivel de ingresos y el rezago educativo; en los resultados se encontró que los sectores con ingresos por debajo de la media nacional muestran más altos niveles de rezago educativo. De acuerdo con el Consejo Nacional de Evaluación de la Política del Desarrollo Social (Coneval, 2018), entre los estudiantes de 3 a 17 años cuyos ingresos están por debajo de la línea de pobreza por ingreso (LPEI) existe un 25.8 % de rezago educativo, mientras que los que están por encima de la LPEI tienen el 15 %.

Después de la revisión teórica y de algunas ideas empíricas, se indagó en la visión que los alumnos de secundaria tienen respecto a las matemáticas. Los estudiantes se ubican en un contexto con características similares a las antes descritas, asisten a una escuela pública ubicada en una zona suburbana circundada por colonias con índices elevados de delincuencia, drogadicción y nivel socioeconómico bajo. Por lo que se busca generar un puente entre las matemáticas académicas y las matemáticas del entorno, permitiéndoles acceder al conocimiento.

Para esta fase diagnóstica se obtuvo información mediante la técnica de grupos focales en 4 grupos de primer grado de secundaria. Hamui-Sutton y Varela-Ruiz (2013) la refieren como una técnica que nos permite conocer las perspectivas de quienes conforman el grupo, privilegiando el habla. Para su desarrollo fue necesario construir un guion de entrevista, el cual se ajustó a los objetivos del proyecto y fue dirigido por el moderador, promoviendo participaciones equitativas. Se les preguntó por las actividades de su entorno en las que se utilizan las matemáticas, específicamente en qué situaciones pensaban que las matemáticas vistas en clase habían sido utilizadas en sus actividades diarias; también se abordaron aspectos sobre cómo son vistas las matemáticas por los miembros de su familia, y si es que en sus actividades laborales utilizan dichos conocimientos.

En lo que se refiere a la utilización de las matemáticas en su cotidianidad sobre actividades que ellos mismos hacen, mencionaron hacer compras en alguna tienda, pagar el camión, distribuir el dinero que les dan para gastar; aportaron también algunas ideas en las que consideran que sus padres usan las matemáticas, tales como pagar los servicios del hogar, cobrar en su trabajo, al

cocinar y tomar en cuenta las porciones, y, quienes son comerciantes, al realizar los cobros. Las cuestiones del uso de las matemáticas escolares fueron respondidas de la siguiente manera: únicamente han utilizado los temas de clase que tienen que ver con las operaciones básicas, ellos encuentran un claro uso de las sumas, restas, multiplicaciones y divisiones con números enteros, pero el resto de los temas trabajados desde primaria no perciben que estos hayan sido usados en algún momento.

El siguiente apartado abordó cómo es que son vistas las matemáticas por las personas que rodean al estudiante. Las opiniones hacia esta pregunta fueron heterogéneas, sin embargo, la generalidad de los estudiantes refería que sus papás no entendían mucho de matemáticas, que cuando tenían tarea o algún contenido que no comprendieran, ellos simplemente les decían que «se quebraran la cabeza» o le pensaran más. A partir de dicha información se observa que todas las actividades que ellos asocian al uso de la asignatura están relacionadas únicamente con transacciones. Por lo que se puede deducir que a los contenidos que ellos les encuentran sentido son a los que se incluyen en la aritmética básica, pero todo lo que viene después les resulta aislado de su vida diaria.

Al encontrarse coincidencias respecto a lo que autores como Giménez *et al.* (2007) refieren sobre lo fundamental que resulta que las actividades propicien un sentido en el aprendizaje y respondan a las necesidades del alumnado en el aula de matemáticas, se hizo visible la necesidad de generar cambios en atención a dichas insuficiencias, a través de la implementación de una propuesta de intervención educativa.

La educación matemática, dependiendo de su organización y la manera en que se use, puede apoyar a la justicia social o crear procesos de exclusión. Es por ello por lo que resulta fundamental que el desarrollo de las prácticas de enseñanza propicien oportunidades donde los estudiantes accedan a los recursos que empoderan a través de la competencia matemática (Skovsmose y Valero, 2007). Así mismo, es imprescindible que los salones de clase se reorganicen para darles a los alumnos desfavorecidos aquello que les permita equiparar las ventajas con las que los inician –y siempre han tenido– los estudiantes promedio. Para ello, es relevante que los enfoques pongan todos los conocimientos y experiencias en el corazón del aprendizaje (McIntyre, Rosebery y González, 2001).

Paradigma sociocultural

La teoría sociocultural retoma la importancia de la interacción entre los factores interpersonales, histórico-culturales e individuales. En este sentido, se parte no únicamente de considerar al sujeto como único responsable de su aprendizaje, sino que se tiene en cuenta a las demás personas con las que se relaciona, así como el aspecto sociocultural del contexto en el que se desenvuelven (Scrimsher y Tudge, 2003). De acuerdo con Hernández (1997), en este paradigma intervienen dos formas de mediación social:

- a. La intervención del contexto sociocultural, el proceso de desarrollo psicológico individual no es independiente de los procesos socioculturales.
- b. Los artefactos socioculturales que usa el sujeto, es decir, aquellas herramientas de las que se apoya para conocer los objetos de aprendizaje.

Teorías socioculturales en didáctica de las matemáticas

Las ideas del paradigma sociocultural se han extrapolado a diversos contextos, y la matemática educativa no ha sido la excepción. Diversos autores han considerado importante reflexionar que en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas se involucran no solamente factores cognitivos, psicológicos o metodológicos, sino también aspectos sociales y culturales (Blanco-Álvarez, 2011).

Pese a la diversidad de actividades matemáticas que se pudiera pensar que existen en los distintos contextos culturales, Bishop (1999) ha determinado acciones universales que surgen del entorno y se encuentran presentes en prácticamente todas las culturas. El autor destaca seis tipos, y refiere que estos permiten analizar el conocimiento matemático como producto cultural: contar, localizar, medir, diseñar, jugar y explicar.

Estas actividades universales han sido fundamentales para el desarrollo de los aspectos matemáticos de la cultura. El término universal se establece desde el criterio de un conjunto muy amplio de similitudes que se han observado entre las civilizaciones. Es importante no perder de vista que las matemáticas en sí mismas son un producto cultural, las cuales han surgido históricamente del desarrollo del conocimiento humano y como herramienta para matemati-

zar situaciones del entorno natural y social. Por eso es por lo que «considerar a las matemáticas como producto cultural puede contribuir a darles significado y a facilitar la atención a la diversidad en su sentido más amplio» (Gorgorrión, Planas y Villela, 2000, p. 72).

Dentro de un aula se generan conocimientos matemáticos, pero fuera de ella también existen conocimientos matemáticos que no están institucionalizados y, por ende, no siempre son perceptibles. Por lo que resulta viable que el profesor pueda permitir que el estudiante aporte conocimientos no necesariamente escolares al desarrollo de la clase de matemáticas y que, posteriormente, exista un proceso que los convierta en conocimientos institucionalizados.

Entre las diversas teorías socioculturales en didáctica de las matemáticas, como la educación matemática realista, la etnomatemática y las matemáticas inclusivas, existen elementos en común con respecto a la forma de concebir la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. Uno de ellos tiene que ver con permitir a todos los estudiantes el acceso hacia el aprendizaje de las matemáticas, y para ello se deben tener en cuenta sus características particulares, así como los rasgos del contexto en el que se desenvuelven.

Exclusión en el aula de matemáticas

Bajo esta perspectiva sociocultural surge el enfoque de matemáticas inclusivas. De acuerdo con Giménez *et al.* (2007), la exclusión mediante matemáticas se puede categorizar según las características que la propician, dentro de estas se incluye al lenguaje, los problemas de género, la etnicidad y la poca respuesta a las necesidades de los alumnos.

El lenguaje puede fungir como un elemento de exclusión; puesto que es el medio a través del cual se comunican las ideas, es necesario que tanto el receptor como el comunicador estén en la misma sintonía. En este sentido, se han identificado dos vías mediante las cuales el lenguaje es una barrera para el aprendizaje de las matemáticas.

Respecto al género, se ha identificado que el número de mujeres que se deciden a estudiar una carrera universitaria del área de las ciencias exactas es mucho menor comparada con el número de hombres. Y esta situación no tiene su origen en el aspecto cognitivo, ya que Fennema y Sherman (1977, como se cita-

ron en Giménez *et al.*, 2007) mencionan que la variable de género resultó significativa en las diferencias actitudinales en el aprendizaje de las matemáticas.

Dentro de una misma práctica escolar conviven una diversidad de estudiantes que cuentan con características particulares que requieren que la escuela responda a sus necesidades. Al no tomar en cuenta dichas características, se ofrece una educación homogénea, que no permite a todos los estudiantes ubicarse en el mismo punto de partida. En este sentido, se hace notoria la necesidad de contextualización del aprendizaje, puesto que las personas desarrollan conocimiento a partir de que establecen vínculos entre la información que reciben y lo que ellos previamente conocían, incluyendo en esto no únicamente aspectos cognitivos, sino también el bagaje cultural.

Elementos que superan las matemáticas excluyentes

Las matemáticas por sí mismas no constituyen un elemento de exclusión, no obstante, es el uso que se les ha dado lo que ha generado que socialmente se les asocie con una imagen negativa en el ámbito educativo. Díez-Palomar (2004), hace una distinción acerca de que el saber matemático se ha asociado únicamente con el saber «matemáticas académicas», es decir, aquellas que son impartidas en la escuela mediante procedimientos establecidos.

La inclusión en el aula de matemáticas busca precisamente que todo mundo tenga oportunidad de acceder a esas ideas desde su situación de partida. Buscando, desde la práctica docente, el establecimiento de los puentes posibles para que «los y las estudiantes doten de sentido a las ideas matemáticas abstractas, a través de la conexión con sus experiencias cotidianas» (Giménez *et al.*, 2007, p. 26). Uno de esos puentes se puede lograr mediante el diálogo, específicamente un diálogo simétrico entre miembros del grupo que ocupan una misma jerarquía.

Una de las estrategias que tienen al diálogo en el centro y que ha tomado relevancia es el aprendizaje dialógico, el cual considera que el aprendizaje se genera a partir de una interacción comunitaria con otras personas (Aubert, Flecha, García, Flecha y Racionero, 2008). Al respecto, Álvarez, González y Larrrinaga (2013) describen que las interacciones tendrán que ser lo más diversas posibles y siempre apoyar el dialogo en relaciones de igualdad. Bajo esa premisa de diálogo horizontal, todas las personas tienen algo que aportar desde su

inteligencia cultural. Lo que se busca es que se creen situaciones de aprendizaje que, a través del diálogo, detonen los conocimientos comunes que todos tienen sobre las matemáticas de la vida real, así como los saberes más académicos de las mismas. Donde la totalidad de los estudiantes tengan las mismas oportunidades de participar y enriquecer el desarrollo de la clase.

Aubert *et al.* (2008) refieren que se crea sentido cuando los estudiantes tienen claro para qué aprenden y cómo eso se relaciona con sus necesidades, experiencia y contexto. Para lograrlo es necesario propiciar ambientes de interacción que tengan en cuenta estos elementos, además de que «los participantes compartan el mundo de la vida, puesto que ahí es posible el entendimiento» (p. 219).

Propuesta de intervención

Para atender la problemática detectada, se realizó el diseño de secuencias didácticas sobre sistema de ecuaciones lineales 2×2 para estudiantes de secundaria. El contenido seleccionado representa uno de los temas donde los estudiantes encuentran menos sentido, de acuerdo con sus propios relatos. Además de que, al tener una continuidad durante la educación secundaria, se considera una oportunidad de generar cambios longitudinales y conexiones entre los tres grados escolares.

Respecto a las secuencias, tienen como punto de partida las características del contexto del alumnado para permitirles percibir un mayor sentido de las matemáticas en su entorno y su vinculación con las matemáticas escolares. Para su diseño se tomaron en cuenta los aprendizajes esperados, las características de los alumnos, las características del entorno y las condiciones de la educación debido a la pandemia.

Se construyeron dos secuencias didácticas, la primera de ellas enfocada al concepto de ecuación y a la solución de una problemática mediante una ecuación lineal; en esta secuencia se vinculó una problemática de recolección de basura que se estaba viviendo en el municipio. La secuencia número dos planteaba un problema caso sobre la generación de botellas PET y desechables en Manzanillo, teniendo como reflexión algunos datos que evidenciaban el aumento de la generación de plástico durante la pandemia.

La intención fue atender una problemática del contexto de los alumnos utilizando conocimientos de las matemáticas escolares, conocimientos cotidianos y conocimientos académicos de otras asignaturas, donde todos los alumnos estuvieran en posibilidad de compartir conocimiento. Además de los contenidos de las matemáticas académicas, en las secuencias se incluyeron preguntas de reflexión acerca del tratamiento que se le da a la basura en casa, generación excesiva de basura y sus posibles consecuencias.

El trabajo de ambas secuencias se realizó por equipos, se conformaron 5 equipos de entre cinco y seis integrantes, la profesora estuvo monitoreando constantemente a cada uno de ellos. La encomienda de los estudiantes era resolver el problema caso, completar las preguntas de la secuencia y presentar un producto que concientizara sobre la cantidad de plástico generada.

Fases de intervención

El proceso de intervención se agrupó en tres fases. La primera fue el diseño de las secuencias didácticas e instrumentos de evaluación, considerando los elementos revisados. La siguiente fase implicó la ejecución de todo lo previamente diseñado; para la implementación virtual fue necesario elegir una plataforma para las videollamadas con los estudiantes. La tercera y última fase se refiere a la evaluación, y para ello hubo que hacer uso de las técnicas e instrumentos de evaluación previstos. Algunos se utilizaron durante el desarrollo de cada sesión, y en el caso de los grupos focales, fue al finalizar las 7 sesiones.

La intervención estuvo dirigida a los estudiantes de un grupo de segundo y uno de tercer grado de la secundaria Ricardo Flores Magón, turno matutino. La edad de los participantes oscila entre los 13 y 15 años. Se contó con la participación regular de 28 alumnos, de los cuales 15 eran mujeres y 13, hombres. La escuela se encuentra ubicada en la colonia Villa Florida, en el municipio de Manzanillo. Las colonias aledañas al centro educativo corresponden a zonas con altos índices de drogadicción, delincuencia y un nivel socioeconómico bajo.

El taller tuvo una duración de tres semanas, y consistió en 6 sesiones virtuales de entre 60 y 90 minutos cada una, y 1 sesión de trabajo independiente de 30 minutos. Las sesiones sincrónicas se realizaron los días 12, 13, 19, 20, 26,

27 de enero y 03 de febrero de 9:00 a 10:30 am, aproximadamente. Véase la tabla 1 para conocer la calendarización a detalle.

Tabla 1. Calendarización de la intervención.

<i>Actividad</i>	<i>Actividad</i>	<i>Día y hora</i>	<i>Tipo de sesión</i>
Secuencia didáctica 1	Sesión virtual 1, retomar ideas sobre el concepto de <i>ecuación</i> .	12 de enero 9:00 a 10:10 am	Sincrónica
	Sesión virtual 2, resolución del caso por equipos.	13 de enero 9:00 a 10:20 am	Sincrónica
	Sesión virtual 1, presentación del caso y preguntas de reflexión.	19 de enero 9:00 a 10:20 am	Sincrónica
Secuencia didáctica 2	Lectura de artículos de diferentes medios.	19 de enero	Asincrónica
	Sesión virtual 2, formación de equipos y bosquejos de su propuesta.	20 de enero 9:00 a 10:40 am	Sincrónica
	Sesión virtual 3, creación de sus materiales de exposición (carteles o folletos)	26 de enero 9:00 a 10:20 am	Sincrónica
	Sesión virtual 4, presentación de sus propuestas y reflexión grupal.	27 de enero 9:00 a 10:30 am	Sincrónica
Cierre de la intervención	Grupos focales	03 de febrero 10:00 a 10:30 am	Sincrónica

Cada una de las sesiones sincrónicas fue grabada mediante una opción automática de la plataforma con la que se trabajó. Utilizar este elemento para la recogida de datos permite acceder a la información de manera ilimitada, realizar pausas para acentuar sucesos de particular importancia y de ese modo mantener la fidelidad de los diálogos de los estudiantes.

Se realizó un relato por cada sesión sincrónica que se tuvo, el profesor acentuó sus observaciones en las cuestiones que resultaron más afines al proyecto, así como en aquellos sucesos extraordinarios que pudieran modificar el eje de la intervención. El diario del profesor es una herramienta pertinente para la intervención, puesto que registra los acontecimientos más relevantes ocurridos durante el desarrollo de una clase.

Al finalizar la intervención se aplicó también la estrategia de grupos focales. Para llevarla a cabo, se contó con la participación de 7 alumnos, los cuales fueron elegidos por el docente y convocados a una sesión virtual. Para su elección se tuvo en cuenta que hayan sido estudiantes constantes en su participación, es decir, que hayan estado en todas o casi todas las sesiones sincrónicas; así mismo, que fueran alumnos con apertura al diálogo para que pudieran desenvolverse sin dificultades.

Resultados

Para efectos de este trabajo se detallan los resultados obtenidos en la secuencia número dos, referente a un sistema de ecuaciones lineales 2×2 ; también se presentan algunas generalidades del proyecto. De acuerdo con los referentes teóricos antes mencionados, las actividades que generan mayor sentido en el aprendizaje deben de retomar 3 ejes fundamentales: los contenidos matemáticos, los contenidos no matemáticos (académicos y no académicos) y el aprendizaje dialógico. En este sentido, el análisis que a continuación se realiza se organiza en esos 3 apartados.

En el contenido matemático, cuatro de los cinco equipos lograron plantear y resolver el sistema de ecuaciones de manera satisfactoria; hubo un equipo que, pese a las orientaciones de la profesora, no pudo finalizar el procedimiento de solución. El planteamiento de las ecuaciones fue la parte más sencilla para todos los equipos, todos utilizaron las letras « x » y « y », respectivamente, para poder representar las botellas y los desechables (valores buscados en el problema caso). El método de sustitución fue empleado por todos los equipos para encontrar los valores de las incógnitas, orientados por la profesora para la atención de dudas. Cuatro de los cinco equipos presentaron un tríptico como producto, un equipo presentó un cartel. En dichos materiales plasmaron sus resultados del sistema de ecuaciones, las reflexiones sobre la generación de plástico y algunas propuestas para disminuirlo. Véase la ilustración 1.

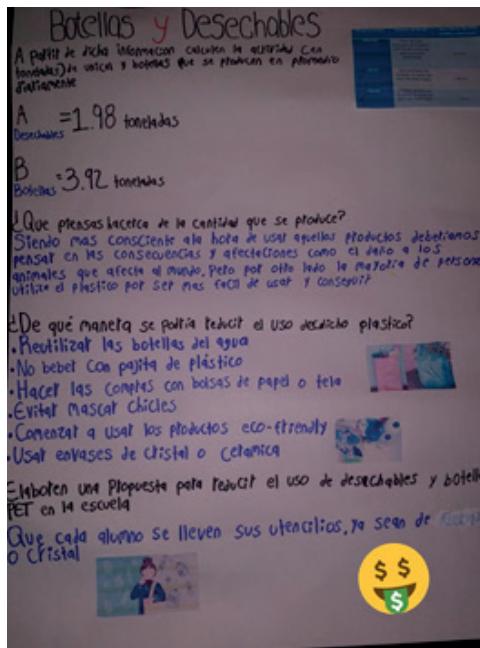
En los cuestionamientos referentes a los conocimientos no matemáticos, los participantes estuvieron activos debido a que se sentían cómodos y confiados con la información que conocían, todos estuvieron en posibilidades de poder compartir sus experiencias sin esperar una única respuesta correcta. Se pudieron constatar conocimientos cotidianos sobre la recolección y el tra-

tamiento de la basura, así como algunos contenidos académicos referentes al reciclaje, reutilización, contaminación del suelo, del aire y de los océanos. Se logró participación de los alumnos.

En cuanto al aprendizaje dialógico, los estudiantes participaron en diálogos donde compartieron sus conocimientos para lograr resolver la secuencia. En dos de los cinco equipos fue complicado comenzar el diálogo, pues los estudiantes no iniciaban la participación, por lo que hubo que intervenir con algunas preguntas que detonaran ese involucramiento. El resto de los equipos logró organizarse de manera autónoma, inclusive algunos estudiantes asumieron el liderazgo y promovían la participación de todos sus compañeros.

El intercambio de información permitió enriquecer las propuestas de solución y dar respuesta a los planteamientos desde una perspectiva más amplia. Los estudiantes registraron las participaciones de todos sus compañeros y, posteriormente, conjuntaron una respuesta que tomara en cuenta todas esas aportaciones.

Ilustración 1. Producto elaborado por el equipo número 3.



Conclusiones

El aprendizaje dialógico es una vía pertinente para propiciar una inclusión en el aprendizaje de las matemáticas. Entre los aspectos favorables que se destacaron al utilizar esta estrategia se encuentran: el permitir que todos participaran en igualdad de condiciones, bajo el supuesto de que al ser contenidos de su entorno diario, todos tienen algo que aportar; el intercambio de experiencias entre los participantes, ya que no todos los alumnos cuentan con el mismo bagaje y, al escuchar las aportaciones de los demás, amplían su perspectiva.

Respecto a los desarrollos matemáticos, fue de gran ayuda que se generaran los diálogos, ya que algunos estudiantes no lograban hacer el planteamiento inicial, pero sí fueron capaces de hacer valoraciones de las propuestas hechas por alguien más. Los procesos se complementaban a partir de los aportes de los integrantes de los grupos de trabajo.

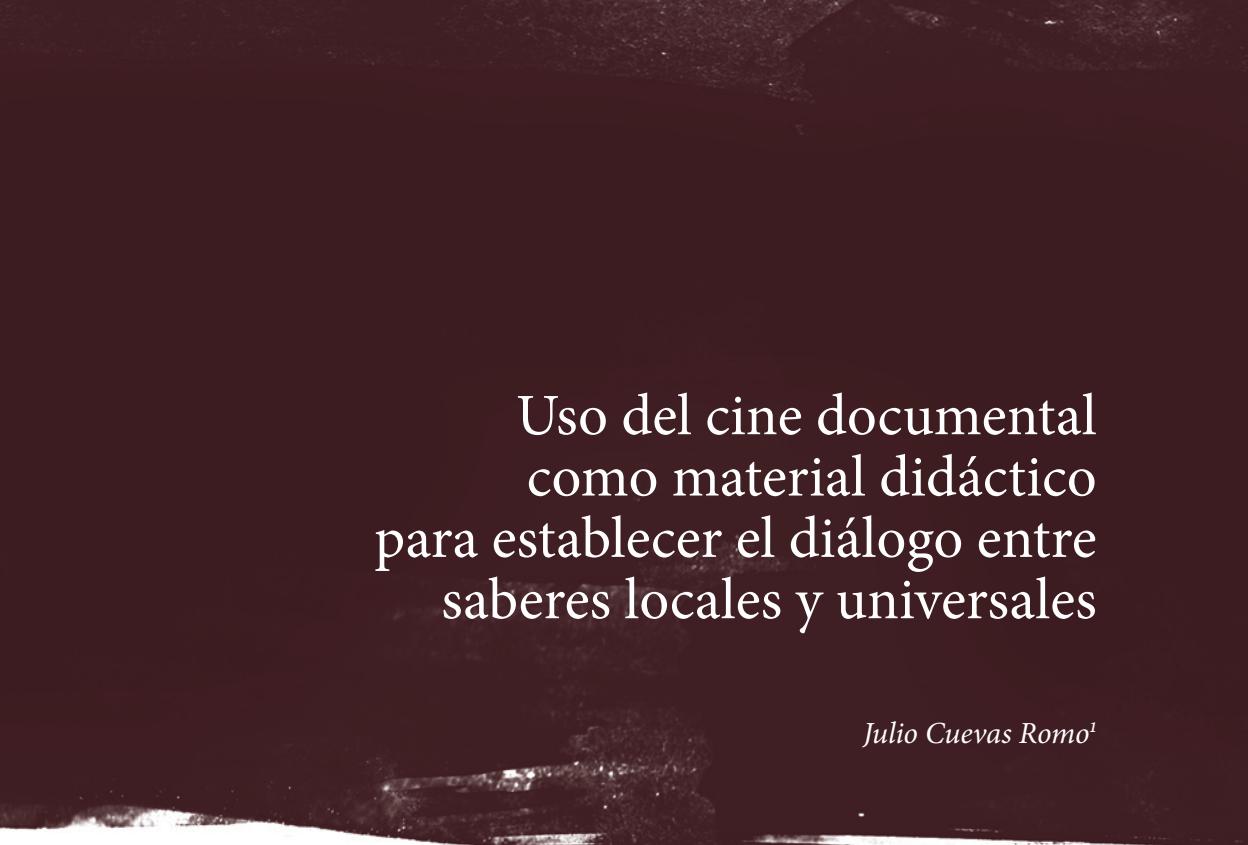
La propuesta de intervención permitió equiparar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes y que, de ese modo, se interesaran más en sus actividades académicas y percibieran sentido en el aprendizaje de las matemáticas. Además, los estudiantes fueron capaces de percibir una vinculación entre las matemáticas del currículo y las matemáticas de su entorno a través de actividades cotidianas. La propuesta puede ser flexible para trabajar otros contenidos en entornos con características similares.

Referencias

- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., y Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia.
- Álvarez, C., González, L., y Larrinaga, A. (2013). Aprendizaje dialógico: una apuesta de centro educativo para la inclusión. *Tabanque: revista pedagógica*, 26(1), 209-224.
- Bedmar, S. (2009). La importancia del contexto en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 5(1), 1-7.
- Bishop, A. (1999). *Enculturación matemática. La educación matemática desde una perspectiva cultural*. Barcelona: Paidós.

- Blanco-Álvarez, H. (2011). La postura sociocultural de la educación matemática y sus implicaciones en la escuela. *Revista Educación y Pedagogía*, 23(59), 59-66.
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. (2018). *Estudio Diagnóstico del Derecho a la Educación 2018*. Ciudad de México: Coneval.
- D'Amico, V. (2016). La definición de la desigualdad en las agendas recientes de los organismos internacionales para América Latina. *Revista Colombiana de Sociología*, 39(1), 221-240. Recuperado de <<https://doi.org/10.15446/rccs.v39n1.56348>>.
- Díez-Palomar, J. (2004). La enseñanza de las matemáticas a personas adultas desde un enfoque didáctico basado en el aprendizaje dialógico. *Enseñanza de las Ciencias*, 27(3), 369-380.
- Giménez, J., Díez-Palomar, J., y Civil, M. (2007). *Educación matemática y exclusión*. Barcelona: Graó.
- Gorgorió, N., Planas, N., y Vilella, X. (2000). Cultura y educación matemática: sugerencias para un cambio. *Cuadernos de Pedagogía Barcelona*, 288(1), 72-75.
- Gutiérrez, R. (2013). The sociopolitical turn in mathematics education. *Journal for Research in Mathematics Education*, 44(1), 37-68.
- Hamui-Sutton, A., y Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en Educación Médica*, 5(2), 55-60.
- Hernández, G. (1997). *Paradigmas en psicología de la educación*. Ciudad de México: Paidós.
- Mancera, G., Camelo, F., Salazar, C., y Valero, P. (2012). *Intenciones y acciones: una vía para negociar y construir campos semánticos para las clases de matemáticas*. Memorias del III Congreso Internacional de Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente, Bogotá, 704-718.
- McIntyre, E., Rosebery, A., y González, N. (2001). *Classroom Diversity*. New Hampshire: Heinemann.
- Scrimsher, S., y Tudge, J. (2003). The Teaching/Learning Relationship in the First Years of School: Some Revolutionary Implications of Vygotsky's Theory. *Early Education and Development*, 14(1), 293-312.
- Skovsmose, O., y Valero, P. (2007). Educación matemática y justicia social: hacerle frente a las paradojas de la sociedad de la información. En Giménez,

- J., Díez-Palomar, J., y Civil, M. (eds.), *Educación matemática y exclusión* (pp. 45-61), Barcelona: Graó.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) (2012). *Lucha contra la exclusión en la educación. Guía de evaluación de los sistemas educativos rumbo a sociedades más inclusivas y justas*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000217073_sp>.
- Valero, P. (2017). El deseo de acceso y equidad en la educación matemática. *Revista Colombiana de Educación*, (73), 99-128.



Uso del cine documental como material didáctico para establecer el diálogo entre saberes locales y universales

Julio Cuevas Romo¹

Introducción

Este aporte describe una intervención realizada con estudiantes de la licenciatura en Enseñanza de las Matemáticas de la Universidad de Colima, en el marco de una materia electiva sobre representaciones de las matemáticas y las ciencias en narrativas audiovisuales, llevada a cabo en el año 2020. Se toman como puntos de partida el enfoque de usos educativos del cine (Wood, 2017) y los imaginarios sociales (Pintos, 2015), así como la estrategia de puntos nodales propuesta por Imbert (2017), para analizar cómo los profesores en formación, desde una perspectiva educativa, perciben el diálogo de saberes desde la astronomía y la cosmogonía indígena en el documental *El astrónomo y el indígena* (Blum, 2002), utilizándolo como recurso didáctico.

¹ Doctor en Educación y miembro del SNI. Docente de la Universidad de Colima. Contacto: jcuevaso@ucol.mx

Antecedentes

Este aporte surge a raíz de dos trabajos previos que realicé en el año 2019 y el año 2020, respectivamente. El primero tiene que ver con una investigación que toma como base los usos educativos del cine (Wood, 2017), en particular, el cine de no ficción o cine documental, en lo que concierne al abordaje de temáticas que implican el diálogo y/o negociación de saberes de ciencia y matemáticas entre grupos sociales con un enfoque intercultural. El segundo refiere a una intervención educativa con futuros profesores de matemáticas, en el marco de un curso-taller sobre ciencia y mundos posibles a partir del cine de ficción, donde se realizó un análisis sobre los imaginarios sociales sobre ciencia y usos de la tecnología que detonaban las narrativas en los estudiantes a partir de los fundamentos de Pintos (2015).

Si bien para una mayor comprensión de estos antecedentes sugiero la lectura de los dos estudios previos, para fines ilustrativos haré una breve descripción de los elementos esenciales surgidos de dichos procesos de investigación que se retoman para este aporte.

El primer estudio al que hago referencia (Cuevas, 2021), parte de posicionar al cine de no ficción como elemento detonador de análisis del diálogo entre saberes comunitarios y saberes científicos universales. Lo anterior en el marco del documental *El astrónomo y el indígena* (Blum, 2002), centrado en el proceso de instalación y puesta en marcha del telescopio ALMA en el desierto de Atacama, en Chile. Los realizadores del documental colocan en pantalla, de forma alternada, los testimonios tanto de los habitantes de la zona, en su mayoría del pueblo Likan Antai, como de algunos de los astrofísicos que arriban al lugar para la instalación y puesta en marcha del proyecto astronómico.¹

Entre los resultados obtenidos, se encontró que el documental tiene como característica educativa una función más observacional que expositiva, dejando pauta al observador para realizar inferencias sobre los distintos posicionamientos de astrónomos y habitantes. También, en este sentido, se encontró que ambos saberes aparecen temporalmente de forma equilibrada, pero siguen presentándose bajo una dicotomía más que en un diálogo.

Hay diferencias sustanciales en lo que se refiere a los saberes comunitarios cuando son expuestos por los pobladores y cuando son nombrados por

¹ El documental puede observarse de forma gratuita en esta dirección: <<https://vimeo.com/234271393>>.

los narradores del documental. Estos últimos enfatizan la parte mitológica del conocimiento y a una cultura ancestral y, en ocasiones, estática, mientras que los pobladores se refieren a sus conocimientos como algo no solo del presente, sino algo útil para entender este proyecto astronómico.

El segundo estudio (Cuevas, 2020) corresponde a un análisis de imaginarios sociales posterior a un ejercicio de intervención con estudiantes de sexto semestre de la licenciatura en Educación Matemática de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Colima. La narrativa audiovisual seleccionada, en este caso de cine ficticio, fue la película *Her* (Jonze, 2013). A partir de un diálogo-debate con los participantes, posterior a la visualización de la película, se analizaron de forma escrita los imaginarios sociales a partir de algunas preguntas detonadoras. Se partió de la definición de imaginarios sociales como esquemas construidos socialmente, que pueden orientar nuestra percepción, permitir explicaciones y hacer intervenciones en lo que los diferentes sistemas sociales se tienen como realidad (Pintos, 2015).

Así, entonces, para este aporte se retoma la idea del cine, ahora el documental, como recurso didáctico y generador de procesos educativos, y el análisis de imaginarios sociales, integrando elementos metodológicos como los puntos nodales de la propuesta de Imbert (2017), para conocer qué posicionamiento tienen los futuros profesores de matemáticas respecto al diálogo de saberes universales y los saberes comunitarios en ciencias naturales y matemáticas, a partir de la astronomía expuesta en el documental *El astrónomo y el indígena* (2002).

Contexto de la intervención educativa

La intervención se realizó con 12 estudiantes de la licenciatura en Enseñanza de las Matemáticas en el marco de la materia electiva Representaciones de las matemáticas y las ciencias en el cine y la TV, llevada a cabo a lo largo de todo un semestre. Aunque esta materia se había dado en semestres anteriores desde el año 2017, en el año 2020 se realizó por primera vez de forma totalmente virtual por las condiciones de la pandemia de covid-19, utilizando la red social de Facebook en la modalidad de grupo privado. Como su nombre lo indica, esta materia tenía como propósito que los estudiantes reflexionaran, a partir de observar y discutir narrativas audiovisuales tanto de ficción como de no fic-

ción, la forma en que el quehacer y el discurso de índole científico y matemático es representado.

El análisis a nivel metodológico fue variado, ya que dependía del objetivo de cada narrativa. Mientras en algunas películas o series de televisión nos centramos en reflexionar sobre la perspectiva de género y matemáticas, el quehacer matemático y la ciencia, las matemáticas y las ciencias desde lo escolar, en este caso particular, el análisis y la reflexión tuvieron como eje la diversidad cultural y el diálogo de saberes en ciencias y matemáticas. En general, dentro de este entramado de narrativas, la estrategia de análisis se concentró en atar cabos, encontrar hilos conductores, establecer conexiones no siempre visibles de forma directa, detectar formulaciones implícitas y desentrañar lo dicho y lo no dicho (Imbert, 2017).

Consideraciones teórico-metodológicas

El cine, tanto el de ficción como el de no ficción (también llamado *de género documental*), se ha ido posicionando dentro del ámbito académico como un objeto de estudio recurrente, al ser la cultura mediática una potente oferta de variedad de representaciones sociales que posibilitan múltiples identificaciones, aunque puedan ser efímeras y transitorias (Imbert, 2017).

Por otra parte, el cine como recurso didáctico o como elemento de intervención en procesos educativos sigue siendo objeto de debate. Como menciona Gispert (2009), existe una estrecha vinculación del cine con el mito, lo cual convierte al conocimiento transmitido por las películas de ficción en una fabulación, mientras que cierta idea histórica del uso del documental expositivo ha sido más aceptada dentro del ámbito educativo, puesto que se asocia más a una expresión cercana al conocimiento racional y científico.

En este sentido, es importante señalar que me identifico con posturas que proponen, por una parte, que el cine de ficción en muchos casos refleja o alegoriza nuestra realidad, mientras que el cine documental, por otra parte, está muy lejos de la objetividad que se le asigna, ya que representa una realidad con un posicionamiento ideológico muy definido. No es, entonces, un sustituto de la realidad, sino una mirada parcializada de la misma. Desde esta perspectiva, la frontera entre el cine de ficción y el de no ficción es más tenue de lo que por lo general se piensa.

Relacionado con lo anterior, considero que el uso de la cinematografía, ya sea de carácter ficticio o no ficticio en el quehacer educativo, es una actividad que tiene como uno de sus principales retos consolidar su carácter de objeto de estudio detallado, no solo como corpus de análisis, sino en procesos de estudio y análisis realizados por los propios estudiantes como un detonador más de sus aprendizajes y reflexiones.

Este posicionamiento también fortalece la idea de que es necesario que los estudios sobre estos productos, realizados tradicionalmente desde disciplinas como la historia, la comunicación, la sociología o las ligadas directamente a las artes, y que han prestado más interés a los emisores que a los receptores, apuesten por acercarse a conocer las perspectivas de estos últimos.

En este sentido, apuesto más por los procesos de los receptores y a los productos audiovisuales como detonadores del diálogo. Es importante dejar de considerar al espectador (o consumidor) como una entidad abstracta para poner atención a su capacidad perceptiva, sus saberes previos, sus afectos, sus creencias y su pertenencia social en una cultura determinada (Gispert, 2009).

Estrategia metodológica

La selección del documental se debe principalmente a su intencionalidad explícita, ya que, desde un inicio, es claro el mensaje que pretende transmitir a quien observa y percibe el diálogo de saberes como eje central. Desde aquí, la noción de *imaginario social*, descrita previamente (Pintos, 2015), es útil para conocer los esquemas socialmente construidos de los estudiantes, su visión del mundo –en este caso sobre el conocimiento científico universal o socialmente validado–, la cosmogonía específica de un grupo social y el posible intercambio entre ambos.

Así, entonces, asumiendo que los imaginarios derivados de la cinematografía o las narrativas audiovisuales remiten a cuestionamientos de nuestros tiempos, al inconsciente colectivo y a referentes donde en mayor o menor medida todos podemos reconocernos, se seleccionaron lo que autores como Imbert (2017) definen como *puntos nodales*. Estos son objetos fundadores a partir de los cuales se construye el sujeto social, son de fuerte carga simbólica y sobre los que se asientan los imaginarios.

Los puntos nodales que orientan la reflexión en este caso fueron tres: 1) la temporalidad y vigencia del conocimiento, 2) la necesidad de escuchar diversas voces en torno a un proyecto científico, en este caso astronómico, 3) las condiciones para establecer diálogo de conocimientos y sus posibles resultados. Las preguntas concretas que se lanzaron como detonadoras del diálogo fueron las siguientes:

1. ¿Consideras que el cielo que observamos es el mismo para todos? ¿Vemos lo mismo que se veía, por ejemplo, en la Grecia antigua? ¿Por qué?
2. ¿Consideras que, según plantea el documental, es necesario que para realizar un proyecto como el del telescopio ALMA se escuche la voz de los habitantes de Atacama y la voz de los astrónomos?
3. Hacia el final, se da un intento de diálogo entre tres representantes de los habitantes de Atacama y el astrónomo a cargo del proyecto. Vuelve a revisarlo a partir del minuto 44. ¿Qué opinas de ese diálogo y los distintos puntos de vista de quienes lo establecen?

Como se mencionó anteriormente, el documental tiene como característica educativa el ser poco directivo, y permite al receptor la posibilidad de interpretación. En este sentido, las preguntas tenían la intención de no dirigirse a diálogos, narraciones o imágenes específicas, sino que quien lo observa tenga la oportunidad, de forma flexible, de encontrar sentido a las preguntas desde lo que llamó su atención o le pareció significativo. Una regla adicional fue que, además de sus respuestas directas a las tres preguntas, comentaran su opinión a una respuesta emitida por alguien más, lo anterior para garantizar cierto grado de interacción entre el grupo.

Resultados

Primer punto nodal

La primera pregunta no se deriva directamente del documental, aunque de forma implícita esté vinculada, y tiene como trasfondo un debate sistematizado por Díaz (2013) basado en las discusiones entre Charles Taylor y Thomas Kuhn. Para Taylor, las ciencias básicas se encargan del estudio de datos duros, con in-

dependencia del contexto histórico y sociocultural, y no pueden ser interpretativas, mientras que para Kuhn, la actividad científica, al igual que cualquier otra actividad humana, no puede ser desvinculada de las prácticas sociales y culturales en un tiempo y lugar específico, por lo que sí tienen una base interpretativa.

El ejemplo específico que utiliza Díaz me parece muy pertinente, ya que, además de servir de base para enfrentar ambas posturas en este debate, es un eje central en el documental elegido, pues el centro de la discusión es la puesta de un proyecto cuyo objetivo es observar el cielo. Aunque son múltiples los ejemplos que el documental muestra respecto a posturas encontradas al mirar el cielo desde la ciencia occidental y desde las comunidades del desierto de Atacama, me permitiré retomar solo dos ejemplos para contextualizar las respuestas que dieron los estudiantes. Para quien tenga interés en indagar más sobre estas exemplificaciones, sugiero ir al estudio previo ya mencionado.

El primer ejemplo tiene que ver con un testimonio de los habitantes de la región, el cual menciona que sus abuelos siempre se pudieron guiar en el desierto, aunque no tenían tecnología. Todo lo que podían ver con sus ojos les servía de guía, como los asentamientos de agua, los cuales servían como una especie de espejos. El segundo ejemplo es ilustrado por la voz en off, también en los primeros minutos del documental, y remite a plantear su objetivo. Nos dice que las ciencias modernas del siglo XXI pretenden estudiar al universo para retornar al *Big Bang*, mientras que los pueblos originarios miran al cielo como miraban los Incas.

Este tipo de discursos es recurrente durante todo el documental. En el primer caso, podemos notar que la descripción que hace el habitante de la región es una descripción científica, únicamente sin tecnología de punta, pero el fenómeno de reflexión de la luz comentado tiene los mismos principios que el uso de espejos o aparatos más sofisticados. La diferencia entre lo que hacían sus ancestros y lo que hacen los astrónomos es tecnológica, pero el principio científico es el mismo.

En el segundo caso aparece el factor del tiempo. La ciencia moderna busca respuestas en el origen del tiempo, pero a través de una evolución y acumulación de conocimiento que nos ha enseñado que ese es el camino. Los pueblos originarios y su conocimiento son vistos como estáticos. Ahí radica la dificultad del intercambio entre ambos conocimientos. Un conocimiento es presentado como dinámico y acumulativo, el otro no.

Estas tendencias se vieron reflejadas en las respuestas de los estudiantes. Aquí presento algunos extractos de sus respuestas a la primera pregunta:

OU: El cielo es el mismo, pero debemos considerar que pueden existir nuevas estrellas, nuevas cosas que surgieron tiempo después.

UA: Es el mismo, sin embargo, la representación que el hombre le ha dado a lo que veía en el cielo ha variado. Como se ve en el video, en ciertas religiones o civilizaciones se creía que los astros eran dioses, en cambio, otros lo ven desde el punto de vista científico e incluso matemático. La mayoría vemos el cielo como un objeto físico, pero también contemplamos sus nubes, sus amaneceres y atardeceres... yo creo que tiene más validez ver el cielo por la manera científica.

UE: En la Antigüedad (en Grecia) hicieron aportaciones importantes en la astronomía y por esas observaciones...y por sus observaciones tenemos información relevante sobre los movimientos celestes. Sí considero que es el mismo para todos, pero depende de la época y de las personas, pues cada vez se hacen nuevos descubrimientos de cómo se conforma el universo.

AO: Creo que todos observamos el mismo cielo, sin embargo, no todos tenemos el mismo horizonte. Por ejemplo, en la antigua Grecia revelaron información importante sobre las galaxias y estrellas, supongo que esto debido a que en su horizonte se enfocaron en hacer investigaciones, otros no pudieron observar tan a fondo.

LR: Claro que el cielo que observamos es el mismo para todos, lo mismo se veía en la antigua Grecia. Se apreciaba [también] para las otras civilizaciones antiguas, solo que en aquellos tiempos se le daban diferentes interpretaciones a los fenómenos que ocurrían.

IU: Sí es el mismo, solamente que, quizá, haya variado un poco en el surgimiento de nuevas estrellas.

LE: Sí, el cielo que observamos es el mismo para todos, pero tiene mucho que ver lo que cada quién observa en el cielo, por ejemplo, dos personas pueden ver la misma imagen o pintura y cada quién le dará una interpretación diferente, ya que cada uno observará o tomará en cuenta distintos aspectos y tendrá ideas distintas.

AI: En mi opinión, yo creo que sí observamos todos el mismo cielo, pero creo que vale mencionar que todos podemos llegar a tener perspectivas diferentes, ya que unos tienen más imaginación que otros.

AU: El cielo sí es el mismo para todos, lo único que cambia es el tiempo y el lugar, lo que se veía en la antigua Grecia es lo mismo que vemos nosotros, pero con nombres distintos.

A partir de estos extractos de las respuestas, se pueden ubicar algunas tendencias. Hay un consenso en el cielo como objeto físico y, a la vez, dinámico. Se pone en evidencia que, en general, no hay una desacreditación por el conocimiento antiguo, en todo caso, varias de las respuestas aluden a la temporalidad como razón de la menor o mayor acumulación de conocimiento. En ese mismo sentido, se toma a Grecia y a los Incas como puntos de partida para el conocimiento actual y de ahí su valía presente. Los conocimientos de cada cultura son valiosos, ya que forman parte de una construcción previa del conocimiento universal actual.

Por otra parte, sin ser tan claro como el punto anterior, se identifican también algunas dicotomías o fronteras del conocimiento en la misma sintonía de la voz narrativa del documental. La imaginación, las creencias y la flexibilidad de interpretación hacia el cielo pertenecen a un pasado comprensible, pues no se sabía el acumulado de lo que sabemos hoy. Sí hay una validación implícita hacia el conocimiento científico o universal, admitiendo que tuvo que pasar por fases precarias.

Segunda pregunta

En cuanto a la postura de cada estudiante respecto a escuchar las distintas voces de los involucrados en el proyecto del telescopio *ALMA*, se muestran, a continuación, algunos extractos de sus respuestas:

UA: Creo que sí deben estar en contacto, ya que no todo se puede resolver o imaginar solo con las matemáticas o las ciencias, ya que algunos indios tienen mejor representación de cómo es el universo gracias a sus propias interpretaciones del cielo y de las estrellas, sobre todo, si ya viven ahí.

OU: Deben estar en contacto para saber lo que se debe hacer si se presenta cualquier situación.

AO: Deben estar en contacto para poder desarrollar un proyecto más eficiente y estar en sintonía, más sabiendo que los indígenas son los que conocen mejor

el cielo en cuanto a las posiciones de las estrellas, y además se puede comprobar con la ciencia.

LR: Debe haber una comunicación entre habitantes y astrónomos, ya que están en un territorio donde se encuentran viviendo las personas de Atacama, debe haber un respeto entre ambos.

IU: Para considerar la construcción sí, ya que no se sabe qué implicaciones a la comunidad va a tener construir ese gran telescopio, pues como se menciona, por ejemplo, que debido a minas de cobre ya se están secando algunos yacimientos de agua; además, muchos lugares son sagrados, se entiende que donde se construirá el telescopio ALMA es un cerro sagrado para los habitantes de Atacama.

LE: Para llevar a cabo la construcción del telescopio sí es importante que se escuche a los habitantes de Atacama, ya que esa construcción es en su región y se tiene que respetar eso. Además, algunos habitantes pueden tener información o ideas que serían de utilidad para los astrónomos, ya que tienen diferentes maneras de ver o interpretar las cosas.

IA: Se deben respetar esos lugares sagrados para ciertas tribus, ya que se asegura que ellos los cuidarán debido a sus creencias.

AI: Se debe estar siempre en contacto, ya que gracias a eso los proyectos a desarrollar pueden ser asertivos y todos tener la misma información y estar al mismo nivel. Por otro lado, se ve que los indígenas son los que conocen más el lugar.

EN: Depende de los puntos a tratar. Los encargados tendrían que tomar en cuenta a la población y hacerles ver los beneficios y los perjuicios que puede tener esto.

LE: Considero que debe haber una comunicación entre los habitantes y los astrónomos. Los habitantes de Atacama han estado por mucho más tiempo ahí y, por ende, deben conocer mejor, podrían aportar algunos conocimientos a la investigación.

Al igual que en el primer punto nodal, aunque hay divergencias en la percepción del por qué se tendrían que escuchar las voces de quienes habitan el lugar donde se realizará el proyecto, hay también algunas convergencias. Algunos estudiantes ponen en el centro la eficiencia del proyecto y que el escuchar la voz de la gente nativa puede ayudar en este sentido. «Han estado más tiempo ahí», «los indígenas conocen más el lugar», «pueden tener ideas de utilidad para los astrónomos». Si bien hay una valoración del conocimiento que el he-

cho de vivir ahí les otorga, este conocimiento es complementario al científico que representan los astrónomos. Es un tipo de reconocimiento, pero en evidente asimetría, como se muestra en una de las respuestas, «se debe tomar en cuenta a la población, hacerles ver los beneficios y perjuicios». Son los astrónomos los que pueden convencer al otro y, en algún punto, contar con su ayuda.

Hay otra tendencia en las respuestas, más vinculada al derecho de los habitantes a decidir o, al menos, a cuestionar las consecuencias de un proyecto de esta naturaleza en su región. «Es un territorio donde están viviendo... debe haber respeto», «no se sabe las implicaciones», «son lugares sagrados». En este sentido hay más de una denuncia implícita de invasión. En las respuestas más extensas, dos estudiantes hicieron una alusión paralela a la situación del Tren Maya en México.

Tercer punto nodal

Para contextualizar un poco esta parte, cabe destacar que durante las primeras tres cuartas partes del documental, los testimonios son a modo de entrevistas. Participan alternadamente los astrónomos y los líderes comunitarios sobre su visión del cielo y algunos eventos particulares ligados al cosmos, como el comportamiento de la luz en las distintas épocas del año, el evento descrito como *iyapa* (relámpago, luz y trueno en conjunto) o los humanos como parte de un universo. No hay un diálogo, solo respuestas individuales sobre estos y otros fenómenos.

Es hasta la última cuarta parte del documental donde se da el diálogo entre astrónomos y líderes comunitarios, siendo estos últimos los que se desplazan al observatorio, de alguna manera reforzando la relación asimétrica entre quienes llegan y quienes ya se encontraban ahí. Después de una extensa explicación de uno de los astrónomos sobre la labor que se hace en el observatorio, el diálogo se deriva de una pregunta de uno de los líderes comunitarios hacia David, el astrónomo. «Sin ser [yo] defensor de la idolatría ¿cómo entiendes tú la muerte y la vida?». El diálogo se centrará, a partir de aquí, en su visión sobre el origen del cosmos y nuestro papel en él.

A partir de aquí se genera un diálogo que versa entre los intentos de los astrónomos por responder a partir de los límites de la ciencia, explicando lo que desde su formación puede y no puede ser respondido, mientras que para los líderes comunitarios, que preguntan con interés la utilidad tecnológica

de los instrumentos del observatorio, refuerzan su idea de que es importante lo que ahí se realiza, pero hay otras formas de ver el cosmos tan válidas como usar un telescopio.

En este sentido, se muestran algunos extractos de las respuestas de los estudiantes respecto a este diálogo:

OU: En este apartado hablan del universo y cómo este se creó, incluyendo las diferentes perspectivas de la religión. Estoy de acuerdo con el astrónomo porque menciona que la existencia de cada cosa que tiene o posee el universo se encuentra ahí por algo... se menciona la perspectiva de la religión en donde existe un Dios que todo creó, y en lo personal soy católica por lo que para evitar situaciones incorrectas puedo concluir que cada persona tiene sus ideologías de cómo está compuesta la galaxia y cómo se creó.

UA: Si bien se meten en el tema religioso, considero que está bien lo que abordan, pues no es la misma interpretación la que da el indio a la que da el astrónomo a un hecho en el cielo. Opino que cada quién es libre de escoger cómo interpretar el universo y cómo ver el mundo. Una estrella puede ser un familiar muerto, un Dios o una simple bola de gas en llamas.

UL: Aquí hablan sobre el origen del universo donde se aborda un enfoque científico y religioso... existen múltiples religiones donde la más aceptada es la teoría de génesis [católica], donde se plantea a Dios como el creador de todo... mi opinión personal es que cada persona puede creer o tener una idea totalmente diferente sobre el universo, deben ser respetadas, pero creo que seguirá siendo algo desconocido para el ser humano o más bien el misterio sobre el origen de la vida y del universo.

AO: Desde mi punto de vista cada quién es libre de escoger cómo define el universo cómo lo observamos. El indígena y el astrónomo no tienen una misma interpretación, sin embargo, cada quién habla y respeta las distintas opiniones no existe una teoría clara precisa de cómo se creó el universo.

LR: Ambos tienen diferentes maneras de comprender la vida, unos utilizan sus creencias y costumbres para representar los fenómenos y con ello explican el comportamiento de la vida en la tierra y otros utilizan la ciencia para explicar también estos fenómenos, al final son diferentes formas de observar el espacio.

IU: Lo que me gustó es que siempre se habla con respeto por ambas partes. También se dice al final del documental algo muy interesante que es que lo que un astrónomo ve de los datos no siempre lo puede imaginar, que es lo contra-

rio a lo que hacían los indígenas, pues buscaban explicaciones a todo lo que pasaba a su alrededor.

Si bien no se cuestionan las asimetrías del por qué el diálogo se da en el observatorio, o las actitudes inicialmente catedráticas del astrónomo hacia los pobladores, es abrumadora la percepción de un diálogo con respeto. Aunque explícitamente hay una división dicotómica en cómo perciben las opiniones, es decir, ciencia-religión, parece que las secuencias de diálogo, a diferencia del segundo punto nodal, salen de lo correcto-incorrecto o lo científicamente aceptado, para ubicarse más en una postura de validación de ambas explicaciones. Incluso los estudiantes reconocieron su propia religiosidad en más de una ocasión. Aunque existen, los estudiantes no lograron identificar los elementos científicos en las argumentaciones de los líderes indígenas.

Se reconoce así, al igual que lo hiciera en su testimonio el astrónomo David, que la ciencia tiene límites. También se detecta que se reconocen múltiples teorías, siendo la más aceptada la del *Big Bang*, pero sigue teniendo ese estatus de incertidumbre en muchos aspectos. En algunas respuestas también hay un reconocimiento a la capacidad de observación de los «no científicos» y la dependencia de los científicos de los datos duros. Esto no es una situación menor dado el perfil profesional que tiene el grupo de estudiantes.

Conclusiones y perspectiva

El ejercicio o intervención educativa que se describe aquí, a nivel metodológico, muestra el potencial de utilizar el cine de no ficción o documental como recurso didáctico para detonar procesos reflexivos en grupos específicos, en este caso, futuros profesores en formación. Aunado a eso, los imaginarios sociales como recurso de análisis y los puntos nodales como estrategia de localización de temáticas o fenómenos de interés en el corpus narrativo, otorgan una metodología extrapolable a otras temáticas, grupos específicos y temas de interés.

Si bien queda claro que el cine de no ficción comparte con el de ficción la característica de tener una intencionalidad concreta y una posición ideológica definida que se intenta transmitir al receptor, las lecturas sobre estos productos audiovisuales suelen ser, de cualquier manera, múltiples. La interpretación, apropiación o reflexión que se genera dependerán de los esquemas de conocimiento que tienen los receptores.

miento previo. En ese sentido, la discusión generada debe cuidar aspectos de flexibilidad, evitando la inducción para realmente dar cabida a los imaginarios sociales.

En lo que respecta a la temática específica de interés, que es el diálogo de conocimientos, la intervención resultó muy ilustrativa en varios aspectos. En principio, saber que el propio material elegido contiene diversidad de posturas y hasta elementos en contradicción. La dicotomía de conocimientos entre ciencia-creencia, ancestral-moderno, hechos-mitos, se encuentra arraigada en algunas voces del documental; en otras, se reconoce la complejidad y se evitan en mayor o menor medida estas fronteras.

Aunque los estudiantes participantes exponen y muestran interiorización de estas fronteras en sus posicionamientos y una notoria jerarquización de la ciencia universalista sobre otro tipo de conocimientos, también reconocen que existen diversas formas de explicar la realidad, se asumen poseedores de conocimientos que no todos comparten y reconocen que el diálogo muchas veces es complejo y no depende únicamente de voluntades, sino de condiciones para establecerse.

Referencias

- Blum, S. (Directora). (2002). *El astrónomo y el indígena*. [Película online]. Arte France.
- Cuevas, J. (2020). Imaginarios sociales sobre uso de tecnología y relaciones interpersonales en jóvenes universitarios a través del cine de ficción como recurso didáctico. *Revista Sophia Colección de Filosofía de la Educación*, 28, 165-183.
- Cuevas, J. (2021). Negociación de saberes científicos y matemáticos desde la astronomía y la cosmogonía indígena: análisis del documental El astrónomo y el indígena. En Caldera, I., Canelo, M y Cholant, G. (Coords.), *Reinventar o social, movimientos e narrativas de resistencia Nas Américas* (pp. 347-378), Coimbra: Coimbra University Press.
- Díaz, L. (2013). El significado de las rocas: El debate de Kuhn y Taylor sobre la base hermenéutica de la ciencia. *Revista Internacional de Filosofía*, 28, 285-302.
- Gispert, E. (2009). *Cine, Ficción y Educación*. Barcelona: Laertes educación.

- Imbert, G. (2017). *Cine e imaginarios sociales*. Madrid: Cátedra.
- Jonze, S. (Director). (2013). *Her*. [Película]. Warner Bros.
- Pintos, J. (2015). Apreciaciones sobre el concepto de imaginarios sociales. *Miradas: Revista de Investigación Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia*, 13, 150-159.
- Wood, D. (2017). *Usos didácticos del cine: Introducción al análisis*. [Archivo de video online]. Universidad Nacional Autónoma de México.

Capítulo 3

Debates éticos,

epistemológicos y metodológicos

desde la interculturalidad







Modelo proyecto de investigación

Pablo A. Maríñez¹
Julietta Haidar²

Introducción

En esta ponencia, el objetivo nuclear es exponer la lógica de investigación desde dos epistemologías importantes: la complejidad y la transdisciplinariedad. Existen varias propuestas del formato para proyectos de investigación que no integran nuevas epistemologías críticas. En este siglo XXI, con problemáticas sociales, culturales, políticas, económicas y sanitarias, la complejidad se presenta en una dimensión hiperbólica. Los objetos de estudio de las distintas investigaciones, por lo tanto, piden otros requisitos para poder abordar con profundidad y rigurosidad

¹ Profesor investigador titular. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. Universidad Nacional Autónoma de México.

² Profesora Investigadora de Tiempo Completo. Posgrado en Antropología Social. Línea de Investigación Análisis del Discurso y Semiótica de la Cultura. Escuela Nacional de Antropología e Historia, México.

sus problemáticas. En este sentido, la convergencia de varios campos cognitivos es un requisito fundamental, como punto de partida, para resultados pertinentes en los distintos procesos cognitivos.

Elementos de un proyecto de investigación

Todo proyecto de investigación debe utilizar una lógica de investigación que puede variar de acuerdo con las diferentes epistemologías, paradigmas, campos cognitivos y tendencias teórico-metodológicas. En esta propuesta, derivada de los innumerables estudios y aportes del prof. Pablo A. Maríñez Álvarez, se destaca que la lógica de investigación no es lineal, aunque sea presentada en este orden, ni es estática, sino dinámica, ya que existen implicaciones y relaciones intrínsecas entre los varios puntos del proyecto de investigación. Lo anterior supone una continua construcción que no se agota en él, sino que está presente en todo el proceso de investigación global.

En síntesis, desde esta perspectiva, el proyecto de investigación constituye una parte fundamental de cualquier proceso de investigación, en donde es importante considerar el principio de una construcción dialéctica, que supera lo lineal, para asumir los movimientos recursivos que propone la epistemología de la complejidad y de la transdisciplinariedad.

I. Título de la investigación y equipo responsable

O, en su caso, el responsable único del proyecto.

II. Fase exploratoria

Corresponde a la investigación bibliográfica sobre el objeto de estudio, que comprende varias dimensiones. Esta exploración debe ubicar las fuentes en los archivos, hemerotecas, bibliotecas y en las fuentes digitales que puedan contener materiales y producciones de todo tipo relacionados con la investigación. La fase exploratoria, desde la complejidad y la transdisciplinariedad, implica presentar en apartados los campos cognitivos utilizados: en estos se desarrollan los comentarios de libros, artículos, investigaciones, tesis y monografías que

ya existan sobre el tema seleccionado, utilizando la ficha teórico-metodológica que se propone. Los campos cognitivos suelen tener subcampos.

La fase exploratoria, en términos lógicos, debe anteceder la realización del proyecto de investigación en la medida de lo posible y debe ser lo más ampliamente cubierta, ya que con ella se puede no solo economizar mucho tiempo, sino también establecer la mejor orientación al proyecto de investigación. Además, permite que no haya problemas de repetición de investigaciones ya realizadas, y que se logren producir estudios originales y sustantivos.

En la fase exploratoria es importante la exposición, considerando los siguientes aspectos: 1) de cada campo cognitivo, seleccionar las principales tendencias; 2) de cada tendencia, seleccionar los autores más significativos; 3) de cada autor seleccionar las obras más importantes; 4) en cada obra, seleccionar las premisas y las categorías más significativas para el proyecto, y que se articulen con el objeto de estudio.

Es fundamental que en la exposición de la fase exploratoria siempre esté presente el objeto de estudio para que no aparezca como un desarrollo desligado del proceso y del proyecto de investigación.

III. Objeto de estudio

En primer lugar, es necesario establecer una diferencia fundamental entre el objeto empírico y el objeto de estudio de la investigación. El objeto empírico suele estar apegado al tema de la investigación y puede explicitarse en un enunciado general y común, mientras que el objeto de estudio implica una construcción cognitiva que resulta de la relación entre la realidad y las teorías que se utilizan para estudiarla. Al constituirse como una construcción, ya no es posible confundir los dos objetos señalados ni homologar el objeto de estudio con la temática de la investigación.

En síntesis, mientras que el objeto empírico se relaciona con la dimensión de la realidad sociohistórica, política y cultural, el objeto de estudio es resultado de una compleja construcción teórico-metodológica para la producción de conocimientos sobre la problemática que se quiere estudiar. Para la construcción del objeto de estudio, es importante proyectar de manera sintética los campos cognitivos, de los cuales se generan los ejes teóricos, las rutas analíticas, las categorías.

Por otro lado, la construcción del objeto de estudio plantea de manera sintética las coordenadas de la investigación, que deben posibilitar, al final, el planteamiento del bloque de problemáticas o preguntas de la investigación. Este aspecto es fundamental, porque la exposición lo más clara posible de las problemáticas o preguntas es lo que permite que la lógica tenga puntos de apoyo fuertes y que el cuerpo de hipótesis tenga una relación orgánica con ellas. No está por demás insistir que las problemáticas/preguntas no salen ni de las teorías ni de la realidad, sino de la relación dialéctica entre ambas, lo que a nuestro juicio puede y debe impedir las posiciones polares tanto del empirismo como del racionalismo radical para integrar los requisitos de la complejidad y de la transdisciplinariedad.

Desde un punto de vista epistemológico, los objetos de estudio pueden ser disciplinarios, multidisciplinarios, interdisciplinarios y transdisciplinarios. Este último planteamiento no implica de ninguna manera una posición ecléctica desde el punto de vista cognoscitivo, ya que en la discusión actual del tercer milenio, las epistemologías de la complejidad de Edgar Morin, y de la transdisciplinariedad de Basarab Nicolescu defienden la necesidad de estos avances en los procesos de la producción del conocimiento, que ya son ineludibles para explicar los fenómenos cada vez más complejos que se quieren investigar.

IV. Objetivos de la investigación

Toda investigación debe establecer los objetivos, las metas que pretende alcanzar. No se deben confundir los objetivos con el objeto de estudio, que son teórico-metodológicamente muy distintos, y que en la lógica de investigación ocupan funciones diferentes.

Los objetivos pueden ser generales y particulares, aunque, cada vez más, la orientación es plantearlos como un conjunto de metas que orientan la investigación. Los objetivos deben enunciarse de manera breve y en forma infinitiva: estudiar, construir, analizar, lograr, obtener, conocer, etc.

V. Justificación de la investigación

En cualquier investigación es necesario argumentar sobre la importancia de la misma, desde varios ángulos, porque los procesos investigativos son funda-

mentales no solo para la formación académica, sino también para obtener resultados prácticos, orientados a la solución de diferentes problemas concretos.

Las justificaciones deben ser establecidas a nivel global, nacional, regional, local, teórico. Por supuesto, que estas diferentes dimensiones de justificación dependen del tipo de investigación. Por ejemplo, la teórica solo tiene pertinencia si se quieren discutir distintas teorías que presenten propuestas diferentes.

VI. Universo de la investigación

Este punto es muy importante, porque se relaciona con las posibilidades reales de realizar una investigación. En este sentido, es necesario establecer los recortes de la investigación, que son de varios tipos y todos deben ser justificados, ya que no tiene pertinencia lo aleatorio en este punto. Los recortes deben hacerse en las siguientes dimensiones: a) espacial; b) temporal; c) social; d) étnica; e) otras que deriven de disciplinas específicas. Por ejemplo, la antropología, la historia, la arqueología, la política, la lingüística estructural, desarrollan recortes y niveles propios de su orientación analítica.

VII. Planteamientos teórico-metodológicos

Es importante destacar que en esta lógica de investigación no utilizamos la categoría de marco teórico por la carga negativa que tiene ya acumulada, toda vez que desde esta perspectiva lo teórico no suele implicar lo metodológico. Para sustituirla, utilizamos la de planteamientos teórico-metodológicos, en los cuales se deben considerar los siguientes puntos:

1. Establecer los campos cognitivos, con sus respectivos subcampos, y las tendencias teóricas que van utilizarse, con sus respectivas explicaciones. En otras palabras, es fundamental explicitar la articulación de los distintos campos cognitivos que se van a usar cuando la investigación se inscribe epistemológicamente en lo multi-, inter- o en lo transdisciplinario. Además, es necesario explicar la selección de las diferentes teorías, en articulación lógica con el objeto de estudio.
2. Plantear las diferentes categorías operativas de análisis y su articulación con las problemáticas de la investigación. Si es necesario, hay

que crear categorías operativas para poder analizar los datos, ya que las teorías suelen construir categorías que son más generales y abstractas, y que dificultan el análisis de los datos. En efecto, en toda investigación se presenta el severo problema de aplicar las teorías a la realidad, que es el momento cuando se produce, metafóricamente, el salto mortal. Por ejemplo, se pueden entender las teorías sobre la cultura, la historia, la ideología y el poder, pero cuando hay que aplicarlas las dificultades son innumerables.

3. Establecer los diferentes niveles analíticos. Explicar si la investigación se ubica en el nivel macro o micro analítico, o en los dos. También implica utilizar otros niveles de acuerdo a los establecidos por algunas disciplinas en particular, como son ejemplos la lingüística y la semiótica estructurales. Sin embargo, desde la complejidad y la transdisciplinariedad, los niveles son de otro orden y pasan por los requisitos teórico-metodológicos provenientes de estas epistemologías de finales del siglo xx y del siglo xxi.
4. Los planteamientos teórico-metodológicos deben proponer con claridad los ejes teóricos y las rutas analíticas para abordar el objeto de estudio, así como para la construcción de modelos operativos, que no solo aclaran la lógica del análisis, sino que permiten visualizar la articulación de las teorías y las categorías que se van utilizar. En las tesis desde la complejidad y la transdisciplinariedad, es necesario la construcción de modelos operativos visuales que logren explicar las relaciones complejas entre las categorías, así como su posterior construcción transdisciplinaria.

Es necesario destacar que cuando estamos considerando los planteamientos teóricos, suponemos que toda teoría implica una metodología. En este sentido, la metodología pensada desde la teoría se relaciona con la construcción de los modelos operativos que deben ser muy bien elaborados para facilitar el trabajo analítico con los datos, y para que se entiendan las relaciones recursivas complejas. Estos modelos operativos deben ser diagramados visualmente.

VIII. Hipótesis de investigación

Las definiciones sobre lo que es una hipótesis de investigación, así como sus diferentes tipos, como las inductivas, las deductivas o las abductivas, no son materia de esta exposición. Para nuestros objetivos, planteamos una definición operativa que considera a las hipótesis como respuestas tentativas a las problemáticas de investigación. Además, las hipótesis deben ser enunciadas con claridad y pueden utilizar el modo afirmativo, condicional, de implicación u otros.

Es importante señalar que las problemáticas y las hipótesis no se relacionan una a una, sino que de una problemática pueden salir muchas hipótesis, así como de un bloque de preguntas puede originarse una hipótesis. La relación lógica entre las problemáticas y las hipótesis no se resuelve solo en responder una por una, sino en englobarlas en bloques que puedan dar cuenta de lo que se quiere preguntar y responder en la investigación.

IX. Metodología y técnicas de investigación

En este punto de la lógica de investigación aparece de nuevo lo metodológico, pero ahora su articulación se hace con las técnicas. En una definición operativa, lo metodológico se refiere a todos los pasos para el desarrollo de la investigación en sus diferentes etapas.

En cada paradigma o campo cognitivo, además de la dimensión teórica, existe una metodológica que debe dar cuenta de las estrategias analíticas para resolver las distintas hipótesis planteadas. En otras palabras, lo metodológico se refiere a los pasos, a las etapas operativas para poder abordar y resolver las hipótesis de la investigación.

Las técnicas de investigación, a su vez, deben ser seleccionadas de acuerdo con las necesidades del objeto de estudio, de las problemáticas y de las hipótesis. Como un instrumento básico que orienta los procesos investigativos, las técnicas son muy variadas y constituyen instrumentos para la recolección de la información. Esta no constituye los datos de investigación, y, en este sentido, la selección de las técnicas debe tener una pertinencia metodológica.

La utilización de las diferentes técnicas es muy distinta de acuerdo a los campos cognitivos y a las disciplinas en las cuales están insertadas. Por supuesto que las técnicas se profundizan más cuando las investigaciones son de corte inter- o transdisciplinario.

Las técnicas tienen que ver con los modos como se obtiene la información y, posteriormente, con la construcción de esta en datos de la investigación. Es necesario, por lo tanto, distinguir la información del dato. La primera es lo que se consigue empíricamente, el material en bruto; por el contrario, el dato pasa por una construcción de tipo cuantitativo y cualitativo, que constituye lo que denominamos el *corpus de análisis*. En este sentido, los datos pueden ser construidos de modo cuantitativo y cualitativo, ser primarios y secundarios. Y deben cumplir con un requisito fundamental: ser relevantes y tener pertinencia para el objeto de estudio.

Por supuesto que, también desde el punto de vista inter- y transdisciplinario, los datos cambian en su construcción, porque no son solo históricos, antropológicos, lingüísticos, políticos o sociológicos, sino que al integrar los principios de la epistemología de la complejidad y de la transdisciplinariedad deben constituirse como datos transdisciplinarios complejos. No está por demás señalar que la recolección de información cuenta en los momentos actuales con la integración de los videos, del CD-ROM, de los DVD y del mismo internet, con lo cual queremos enfatizar los cambios y los alcances que se pueden lograr con el uso de estos avances de la cibernetica.

X. Índice tentativo (o lógica de exposición)

Es interesante destacar que lo que comúnmente se entiende como el índice tentativo de cualquier proyecto de investigación, no se lo considera como lo que realmente es: como la lógica de exposición, que aunque se suele confundir, no es lo mismo que la lógica de investigación.

En consecuencia, desde esta nueva perspectiva, el índice tentativo debe romper con los esquemas impuestos por el modelo positivista-empirista, que son todavía muy utilizados. En la propuesta anterior, se exponen los resultados utilizando partes del modelo de la lógica de investigación, sin establecer las diferencias necesarias con la de exposición. En estos términos, si el índice tentativo es la lógica de exposición, en él no se deben separar los capítulos sobre lo histórico, lo etnográfico, lo teórico y el análisis de los datos.

Los capítulos deben ser armados en torno al bloque de problemáticas e hipótesis, de tal manera que en cada uno se vayan articulando lo teórico-metodológico, los modelos operativos y el análisis de los datos.

Por supuesto que entendemos que la forma clásica de exposición es mucho más fácil y hasta se puede aceptar para algunos tipos de tesis, tesinas, monografías o informes. Pero para una mayor rigurosidad, es fundamental reflexionar sobre esta nueva forma de presentación que supone asumir, construir desde el proyecto de investigación una buena lógica de exposición de la tesis, lo que suele denominarse el «índice tentativo», el capitulado.

En estos términos, en cada capítulo deben estar presentes: 1) un epígrafe; 2) una introducción en la cual se expliciten cuáles campos cognitivos y subcampos se van a utilizar, cuáles ejes teóricos, cuáles rutas analíticas, cuáles premisas y categorías, cuáles problemáticas/preguntas; 3) establecer cuáles datos van a ser utilizados; y 4) construir un modelo operativo visual del capítulo, en el que se aclaren los apartados, categorías, etc. El análisis de los datos es transversal a todo el capitulado (muy importante).

XI. Cronograma del trabajo de investigación

En el cronograma es necesario establecer las etapas de duración de cada fase del proceso de investigación, del cual el proyecto es solo una parte, como hemos mencionado. El cronograma debe ser el más real posible, es decir, debe ser planteado dentro de las posibilidades concretas de realización del proceso de investigación, considerando incluso la entrega de los resultados finales.

XII. Bibliografía

Toda investigación debe presentar un nivel de exhaustividad significativo en la exploración bibliográfica, que varía de acuerdo con el grado de las tesis: de licenciatura, de maestría, de doctorado y de posdoctorado.

La presentación de la bibliografía puede ser general y/o específica. Esta última también puede separarse por los capítulos o por los temas que son tratados en la investigación. Es importante utilizar en las citas bibliográficas el sistema APA, que es el más difundido actualmente.

XIII. Presupuesto de la investigación

Los gastos presupuestales deben abarcar varios rubros, de los cuales citamos algunos, a manera de ejemplo:

- Equipo de investigadores y ayudantes.
- Gastos de boletos y los concernientes a los viáticos.
- Material de oficina.
- Gastos de material bibliográfico.
- Gastos del trabajo computacional.

Y a estos se añaden los gastos para la realización del cualquier trabajo de campo, que no entendemos en el sentido clásico, sino que lo extendemos a la investigación de archivos, bibliotecas, hemerotecas, fototecas, videotecas y bancos de datos ciberneticos, ya que, contemporáneamente, los datos suelen ser más visuales que verbales, o son verbo-visuales.

XIV. Resultados y aplicaciones concretas de la investigación.

Este rubro es importante, principalmente cuando los proyectos son destinados para presentarse a instituciones, como Conaculta, CONACYT, SEP, etc. En estos organismos, lo que se suele evaluar es la pertinencia de la investigación y los resultados concretos que tengan alguna aplicabilidad para los problemas socioculturales, económicos y políticos.

En términos académicos, por ejemplo, se pueden presentar como resultados las tesis, los libros, los artículos, la realización de simposios, coloquios, congresos, formación de recursos humanos, entre otras posibilidades.

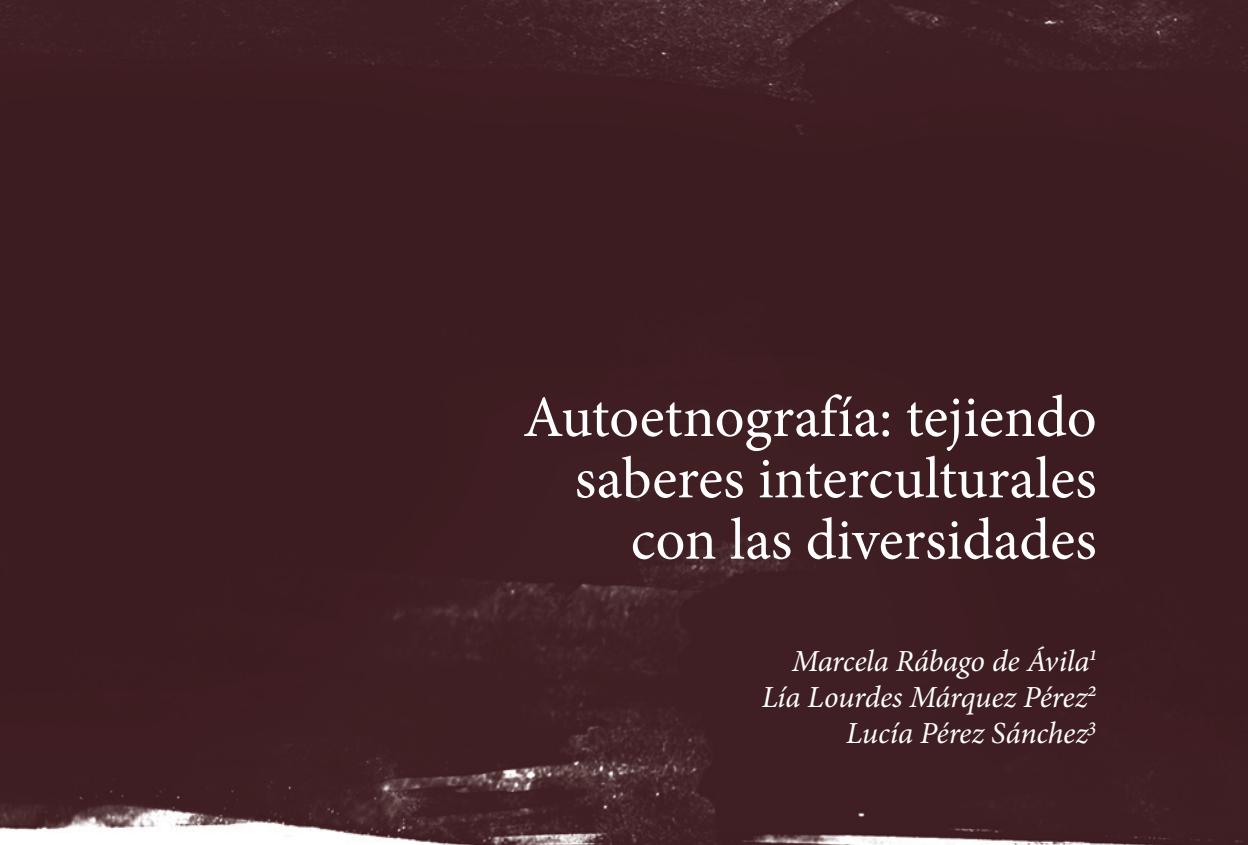
Observaciones

1. Esta propuesta sintetizada es resultado de los planteamientos, estudios e investigaciones del prof. Pablo A. Maríñez, Profesor-Investigador de Tiempo Completo de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM, México. El profesor Maríñez tiene alrededor de 40 años trabajando en cuestiones de epistemología y metodología de la investigación.

2. La lógica de investigación no es lineal, ya que en el proceso de investigación hay múltiples movimientos de ida y vuelta, recursivos, de implicación que permiten ir construyendo y reconstruyendo los diferentes pasos del proyecto de investigación. En este sentido, ningún proyecto es estático, sino dinámico, y casi siempre cambia en la exposición de los resultados finales del proceso total de investigación.
3. Una solicitud: las personas que utilicen este modelo y esta propuesta de proyecto de investigación deben citar al prof. Pablo A. Maríñez, y a la prof.^a Julieta Haidar en los términos colocados en la nota a pie de página.

Por último, el modelo de proyecto de investigación propuesto no pretende ser una receta, nada más lejano de una posición epistemológica desde la complejidad y la transdisciplinariedad, sino solo una propuesta de lo que debe ser una construcción rigurosa para lograr una buena lógica de investigación.





Autoetnografía: tejiendo saberes interculturales con las diversidades

*Marcela Rábago de Ávila¹
Lía Lourdes Márquez Pérez²
Lucía Pérez Sánchez³*

Introducción

El objetivo del siguiente trabajo es indagar en la construcción de identidad de los investigadores en su desarrollo y aprendizaje mediado a través del proceso de la reflexividad. Posibilita lo dialógico entre lo experimentado en el plano personal y la acción de lo investigado, en este caso, desde un método autoetnográfico. Se llevaron a cabo dos conversatorios con estudiantes de Psicología y de Educación de la Universidad Autónoma de Nayarit, y a partir de las narrativas, se categorizó y se analizó desde las voces de las experiencias de las propias investigadoras, y se

¹ Doctora en Psicología. Docente-investigadora de tiempo completo de la Universidad Autónoma de Nayarit. Contacto: rabago76@hotmail.com

² Estudiante de doctorado en Conocimiento y Cultura en América Latina, Ipecal. Docente de la Universidad Autónoma de Nayarit. Contacto: lia.marquez@uan.edu.mx

³ Doctora en Psicología. Profesora-investigadora de tiempo completo en la Universidad Autónoma de Nayarit. Contacto: lucia.perez@uan.edu.mx

tejieron aprendizajes de autocrítica en sus propias maneras de vivenciar la interculturalidad y su ser y hacer docente.

La *interculturalidad* es un concepto que cuenta con explicaciones diversas, se encuentra posicionado en las políticas educativas desde diferentes lógicas, de la misma manera que se vincula con la multiculturalidad, cultura y diversidad cultural. Los conceptos mencionados, a su vez, se relacionan con la inclusión desde sus diferentes manifestaciones. Tal diversificación genera un entramado que requiere ser analizado para ofrecer sentido crítico a las relaciones sociales y lo educativo, como ha sido orientado este trabajo.

Las siguientes preguntas acompañaron este trabajo: ¿cómo pensar la interculturalidad en relación con las necesidades de la Universidad Autónoma de Nayarit? ¿Cómo hacer uso del conocimiento que se genera desde las ciencias sociales y humanidades para dar cara a nuevas prácticas educativas que impacten en la mejora de dicha institución? ¿En qué se encuentran sustentados los usos del conocimiento? ¿Por qué es pertinente para la institución cierta interpretación respecto a la interculturalidad? ¿Cómo entendemos la interculturalidad los universitarios? ¿Cómo vivimos la interculturalidad? ¿A qué retos nos enfrentamos en la cotidianidad de la vida universitaria con relación a la interculturalidad? ¿Qué prácticas de interculturalidad tenemos como universitarios? Los cuestionamientos anteriores surgen de las constantes discusiones relacionadas con lo que pensamos y hacemos con la diversidad.

Desarrollo

Acercamiento a la interculturalidad

En la actualidad, la cultura es entendida como el conjunto de características espirituales, materiales, intelectuales y emocionales distintivas de una sociedad o de un grupo social. Engloba el arte y la literatura, así como los estilos de vida, las formas de convivencia y los sistemas de valores, tradiciones y creencias (Unesco, 2018).

El trabajo con la diversidad cultural requiere integrar lo multicultural, que es un término descriptivo que sirve para caracterizar la situación diversa e indicar la existencia de múltiples culturas en un determinado lugar, planteando así su reconocimiento, tolerancia y respeto. El *multi* tiene sus raíces en

países occidentales, en un relativismo cultural que obvia la dimensión relacional y oculta la permanencia de desigualdades e inequidades sociales. Lo *multi* apunta a una colección de culturas singulares sin relación entre ellas y en un marco de una cultura dominante.

La multiculturalidad se trata de un concepto descriptivo. Nos dice que en un determinado territorio coexisten grupos con culturas distintas. Pero el concepto no atañe a la relación entre las culturas. No califica esta relación. Y al no hacerlo, admite relaciones de explotación, discriminación y racismo. Podemos ser multiculturales y racistas (Schmelkes, 2005).

La interculturalidad se asienta en la necesidad de una transformación radical de las estructuras, instituciones y relaciones de la sociedad; por eso, es eje central de un proyecto histórico alternativo. Efectivamente, sin esta transformación radical, la interculturalidad se mantiene solo en el plano funcional e individual, sin afectar en mayor medida la colonialidad de la estructuración social y el carácter monocultural, hegemónico y moderno-occidental-colonial, tanto del Estado como de la razón misma (Schmelkes, 2005).

Por eso acudimos al concepto de *interculturalidad*. No se trata de un concepto descriptivo, sino de una aspiración. Se refiere precisamente a la relación entre las culturas y califica esta relación. La interculturalidad supone que entre los distintos grupos culturales existen relaciones basadas en el respeto y desde planos de igualdad. La interculturalidad no admite asimetrías, es decir, desigualdades entre culturas mediadas por el poder, que benefician a un grupo cultural por encima de otro u otros. Como aspiración, la interculturalidad forma parte de un proyecto de nación (Schmelkes, 2005).

A partir de los conceptos revisados podemos mencionar que aunque desde el discurso político se maneja a la interculturalidad como prioridad, en la práctica, el sistema educativo ha encaminado su estructura a la multiculturalidad, lo cual ha complicado el logro de las aspiraciones y la congruencia de las acciones en todos los procesos educativos.

Para que la equidad sea real no puede ser aplicada la norma en general a todos los individuos, sino que deben ser acatadas ciertas excepciones para cada caso particular. Además, cada persona debe ser capaz de hacer valer sus derechos, sin importar de donde provenga. México está constituido como nación pluricultural que está obligada a diseñar y ejecutar mecanismos que aseguren el acceso a la educación para toda su población, dejando de lado gradualmente las prácticas de racismo y segregación, lo que implica un reto enorme. La

composición social y cultural, la migración y las adaptaciones culturales producto de la globalización imponen características con las que debe lidiar el sistema educativo.

Se dice que nos reconocemos como país pluricultural, pero las relaciones entre los miembros de la cultura mayoritaria y dominante mestiza y los de las culturas minoritarias todavía están basadas en prejuicios, y son fundamentalmente racistas. Se espera que la educación contribuya a formar futuros ciudadanos convencidos de que deben combatir dichas asimetrías. Este es uno de los propósitos de la educación intercultural que debe proponerse para toda la población y no solo para las poblaciones indígenas. También explica el hecho de que la educación intercultural es educación para la democracia (Schmelkes, 2009). Para Sánchez-Álvarez (2011) el hecho de definir lo *intercultural* como un conjunto de acciones o interacciones y no como una entidad en sí, implica entenderla como un proceso deliberado, en el que la sociedad y, en particular, las organizaciones civiles y el Estado problematizan, visibilizan y resuelven un asunto de interés colectivo y público: los derechos de los pueblos histórica, social y culturalmente distintos a aquellos cuyas pautas han dominado y definido las estructuras y modos de vida predominantes en los sistemas sociales nacionales, en la economía, la política y la ideología.

La interculturalidad desde un enfoque integral y de derechos humanos, se refiere a la construcción de relaciones equitativas entre personas, comunidades, países y culturas. Implica trabajar desde una perspectiva que incluya elementos históricos, sociales, culturales, políticos, económicos, educativos, antropológicos, ambientales, entre otros (Unesco, 2018). Hablar de interculturalidad no se limita únicamente a una educación intercultural bilingüe, sino que abarca también la interculturalización de la educación en temas fundamentales como leyes de educación, proyectos educativos, objetivos, políticas, planes y programas, currículum, formación docente, textos escolares, cultura escolar y el intercambio con la comunidad y el contexto. La interculturalidad debe ser un tema inserto de manera integral en diferentes áreas y más en el ámbito educativo, pero no se le da la importancia que merece. Es en las universidades donde se puede ofrecer un espacio educativo en el que se tiene que fomentar la diversidad como ventaja social, pues las instituciones educativas son un pilar que permite la convivencia intercultural e impacta en los futuros profesionistas para que contribuyan a no profundizar en concepciones erróneas de la diversidad (Unesco, 2018).

La educación es un vehículo de expansión y de promoción de las creaciones culturales. La discriminación en el uso de los servicios educativos genera inevitables diferencias en la cultura, que no son simplemente reflejo de una diversidad en la idiosincrasia de los pueblos o los individuos, sino de una injusta distribución de las oportunidades y los medios sociales que repercute en el estatuto humano de las grandes mayorías (Salazar Bondy, 1968). Las universidades deben ser centros culturales. Con esto no hacemos referencia a culturizar sus funciones sustantivas, como son la docencia, la investigación y la extensión universitaria, sino que su papel social, además de brindar acceso a las ciencias sociales, naturales y exactas, debe estar orientado a construir la versión más lúcida y heterogénea de la sociedad. Es necesario educar para que se desarrolle la dimensión intercultural, además de las actitudes profesionales.

En nuestro país, la interculturalidad constituye un campo emergente sobre el que hay diversidad de experiencias que han tenido resultados concretos. El intercambio de las tendencias educativas, académicas y filosóficas dentro de este campo del conocimiento ha labrado un camino para el debate de las políticas educativas que deben incluir en sus lineamientos al enfoque intercultural, más allá de una salida indigenista o paliativa que gestiona la diversidad. En su discurso, estas corrientes heterogéneas nos obligan a plantear de forma crítica la discusión sobre cómo debería integrarse la interculturalidad a nuestros planes y programas en el nivel superior.

Para Walsh (2010), el sentido e implementación de la interculturalidad debe partir de tres perspectivas distintas, que colaboran en su caracterización como proyecto colectivo, estas son relacional, funcional y crítica. La primera, procurando el intercambio entre diversas culturas, relaciones sociales y personas, y por ende también de sus valores, prácticas y saberes. La segunda, que posiciona el reconocimiento en la diversidad y la heterogeneidad cultural, basado en el diálogo, convivencia y tolerancia. Y la tercera, partiendo de la transformación de las estructuras cognoscitivas, sociales y académicas que nos permitan transformar colectivamente los modelos de inferiorización y discriminación que se han normalizado en nuestra sociedad.

Tejiendo saberes

La tendencia del neoliberalismo es homogeneizar la identidad, el pensamiento y la forma en que nos relacionamos, dejando de ser sujetos de derechos so-

ciales o constitucionales para dar paso a una masa formada profesionalmente, pero que responde a las cuestiones de oferta y demanda en un mundo altamente globalizado.

En las diversas charlas como equipo de trabajo interesado en la interculturalidad, el ser humano nos ha ocupado muchas sesiones, hemos discutido cómo el ser humano se construye en comunidad, cómo es un ser social que comunica, desea, aspira, se conoce y se desconoce, que construye significados de vida desde él y con los demás, que está en constante transformación y conflicto. Esto con la intención de comprender lo humano y aquello que lo acompaña para ser. Se han discutido conceptos como la cultura, las relaciones sociales, educación y prácticas pedagógicas, posturas epistemológicas, ética, problemas lingüísticos, el sistema económico en que vivimos y las condiciones sociales que este genera y cómo impactan en nuestra cotidianidad.

Dentro de la Universidad Autónoma de Nayarit convergen grupos, culturas, diversas formas de vida, las cuales aportan a la formación de estudiantes, profesores y administrativos que se relacionan constantemente. De lo anterior se derivan varias preguntas: ¿cómo se relacionan estos sujetos? ¿Cuál es el sentido de la comunidad? ¿Cuál cultura caracteriza a los universitarios? ¿Qué situaciones, condiciones o consecuencias tiene la postura cultural de estos en su formación? ¿Por qué la interculturalidad no es algo común para los universitarios? ¿Qué vinculación tiene la interculturalidad con la vida y con las acciones de los universitarios? Al encontrarnos en un momento histórico que plantea escenarios en constante cambio, con una cultura dominante pero en un contexto tan diverso, es necesario explorar qué aporta la institución a la formación de las personas que ahí se desenvuelven, no solo estudiantes, sino profesores y administrativos que hacen posible el ejercicio educativo, lo cual se pretende que apoye la comprensión y una mejor relación con lo diferente.

Para la realización de este trabajo se optó por el método cualitativo autoetnográfico, el cual a continuación se describe. Dentro del método cualitativo existe la autoetnografía, que tiene por objetivo indagar en la construcción de identidad de los investigadores en su desarrollo y aprendizaje mediado a través del proceso de la reflexividad. Posibilita lo dialógico entre lo experimentado en el plano personal y la acción de lo investigado (Blanco, 2017).

Etimológicamente, la palabra *autoetnografía* comprende los tres principios de la metodología que plantea. Lo *auto-* se refiere a lo personal, al sí mismo, visibilizando la persona del investigador (Ellis y Bochner, 2000); lo *etno*, a

los estudios de los grupos humanos desde lo fenomenológico (Chang, 2007); y lo *gráfico* a la dimensión narrativa biográfica (Ellis, Adams y Bochner, 2011; Montagud, 2015; Tilley-Lubb, 2014). La autoetnografía incluye dos territorios importantes: el interpretativo, o la comprensión de la realidad, los significados, percepciones, intenciones y acciones de la persona; y la reflexividad, como ejercicio en la reconciliación de la experiencia, teoría, práctica y saber técnico (Montangud, 2015).

Así, entonces, esta metodología autoetnográfica es la creación de diálogos entre el investigador con respecto a lo que investiga, de manera que pueda darse cuenta de cómo en estas conversaciones con el objeto de estudio, los sujetos con los que recuperan la información y su propia persona, se van transformando de manera conjunta, de tal manera que, en sí, este proceso configura un acto político de transformación social, porque envuelve un trabajo desde el plano de la construcción social, tanto de la persona del investigador como con los sujetos en procesos dialógicos políticamente sensibles (Finnes, 1994, como se citó en Street, 2003).

Se llevaron a cabo dos conversatorios con estudiantes del programa de Psicología y de Educación, con una entrevista semiestructurada que condujera el diálogo. Para el análisis de la información, se realizó la transcripción de los encuentros con los estudiantes y se categorizó el contenido. Sin embargo, el proceso para distinguir el método de la autoetnografía es rescatar, desde la reflexividad, los diálogos y saberes de las propias experiencias de las investigadoras, con el objetivo de evidenciar el entrecruce o impacto que las narraciones de los estudiantes tienen en sus propias maneras de vivenciar la interculturalidad.

La información obtenida y a partir de la cual se llevó a cabo el análisis de las narrativas de las personas que participaron surge de los conversatorios realizados por dos grupos de estudiantes antes mencionados. La modalidad del conversatorio se apoya en un guion de entrevista semiestructurada. Dichos conversatorios fueron llevados a cabo en dos sesiones grupales donde se plantearon las preguntas a las que los participantes dieron respuesta de manera voluntaria. Cabe señalar que el clima de ambos conversatorios fue de respeto, de manera que con ello se abrió el espacio para compartir, a través del diálogo, las experiencias vividas respecto a la interculturalidad. A través de los conversatorios pudimos darnos cuenta de la representación que han construido los participantes respecto al concepto de *interculturalidad*. Dentro de tales construcciones pudimos encontrar lo siguiente:

1. Para ellos, el concepto de «interculturalidad» se articula con la idea de la relación entre varias culturas, sin abandonar sus costumbres o creencias como resultado de dicho proceso. De manera que permita la transformación de los grupos culturales que participan en dicho proceso.
2. En su mayoría, manifiestan tener facilidad para interactuar con los distintos grupos culturales, sin embargo, en lo que respecta al grupo de personas con discapacidad, ha implicado un mayor reto, ya sea porque se autoperciben con pocos recursos o habilidades para interactuar con esta población, aunado a que también las personas con discapacidad son percibidas, en ocasiones, como reservadas. Sin embargo, hay quienes sí establecen relaciones con esta población a través de un trato igualitario.
3. En el caso de un participante de un grupo originario, comparte que su única dificultad fue el idioma. Por lo que podemos observar las prácticas de interculturalidad que ellos plantean como más comunes han sido el respeto por las diferencias y la convivencia armónica.
4. En el caso de la comunidad LGTB, si bien se respeta a dicha comunidad, no es común verlos mostrar su afecto en pareja delante de la comunidad universitaria.
5. Finalmente, consideran que para mejorar las prácticas de interculturalidad se debe crear un lugar para atención a la diversidad.

Escuchar lo anterior a través del diálogo generado con ambos grupos de estudiantes universitarios permitió llevar a cabo algunas preguntas que nos pueden llevar a reflexionar al respecto. Las voces de tales preguntas resuenan y emergen con la necesidad de ser visibilizadas y escuchadas de manera que vean la luz y permitan no solo reflexionar al respecto, sino también plasmar la autorreflexión al ser parte del proceso investigativo. Las preguntas en cuestión, que resuenan en la mente, giran en torno al proceso de «interculturalidad», ya que en el momento de estar escuchando los diálogos de los participantes, se van generando diálogos acerca de estos, y es ahí donde se generan las siguientes interrogantes: ¿como docentes universitarios, de qué recursos disponemos para ser facilitadores de los procesos que implica la interculturalidad? ¿Hemos sido capaces de reconocer nuestras carencias respecto a lo que la interculturalidad en sí misma requiere; no solo de nuestra persona como tal, sino también de nuestro rol como docentes universitarios? ¿De qué manera estas carencias

logran permear las aulas al grado tal de que en sí mismas sean un factor que obstaculice la interculturalidad? ¿Los docentes hemos sido capaces de lograr que los procesos de interculturalidad sean transformadores de la realidad no solo universitaria sino sociocultural? ¿Estamos preparados para generar espacios de atención a las diversidades?

Las anteriores interrogantes generaron, a su vez, nuevos espacios de auto-reflexión acerca de los diálogos sobre diálogos. Para ello, bien valdría la pena preguntarnos: ¿cuáles son los compromisos que como docentes universitarios somos capaces de asumir para ser gestores del proceso de interculturalidad? ¿En qué valores se sustentan estos compromisos? ¿Hasta qué grado lo que valoramos de nuestra vida como docentes universitario es capaz de sentar las bases para las buenas prácticas de interculturalidad en la universidad? ¿Cuáles nuevos compromisos pueden surgir a partir de dichas prácticas de interculturalidad? ¿Cómo estas prácticas de interculturalidad serán capaces de abrir los espacios generadores de atención a la diversidad?

Como podemos ver, estas son solo algunas de las interrogantes que como investigadoras se han generado a través de la participación en la investigación. Por medio de las cuales se puede observar la manera en que la participación en la investigación acerca de las prácticas de interculturalidad logra atravesarnos no solo en lo que respecta a nuestra práctica y rol como docentes, sino que va más allá, al grado de cuestionar nuestros compromisos y los valores en los cuales se fundamenta dicha práctica. Todo esto nos permite, a su vez, replantearnos los nuevos compromisos que somos capaces de adquirir para lograr llevar a cabo buenas prácticas de interculturalidad en nuestra máxima casa de estudios.

Por lo tanto, la visibilización de los diálogos generados en la investigación llevada a cabo para identificar las prácticas de interculturalidad que se realizaron en la universidad logra atravesarnos como investigadoras en todas las intersecciones de nuestras propias vidas y roles desempeñados a partir de dichas intersecciones.

Conclusiones

1. El trabajo desde la metodología de la autoetnografía permite la innovación y la apertura a la formulación de nuevas interrogantes en que los propios investigadores no repliquen sus monólogos teóricos, sino que se alimenten los diálogos y saberes entrelazados en colectivo.
2. Las experiencias escuchadas de los estudiantes permiten hacer un trabajo autocritico de la responsabilidad que como docentes tenemos en la reproducción de estructuras rígidas de pensamiento y comportamiento, en el que se someten a presión las diferencias y se limita la diversidad, en aras de una homogeneidad superficialmente práctica que permita la convivencia en un *statu quo*, favoreciendo las inertias privilegiadas.
3. Este tipo de trabajos desde lo narrativo reflexivo, que brinda la autoetnografía, enriquecen y posibilitan la expresión de las voces de la experiencia y el conocimiento local, más allá y más real o tangible que lo académicamente teórico.
4. Trabajar desde la autoetnografía permite no solo cuestionar las estructuras rígidas tanto de pensamiento como de comportamiento, si no que el propio proceso de autorreflexividad posibilita ir más allá de los cuestionamientos inherentes a esta forma de trabajar, de manera que las autorreflexiones emanadas de la investigación nos permiten ver desde otro ángulo nuestras prácticas de ser y hacer docencia.
5. El proceso de investigación autoetnográfico es catártico en sí mismo, ya que nos permite ser testigos de las voces, experiencias y expresiones de los otros, de manera que nos transporta a lugares donde sea posible rescatar y construir nuevos significados acerca de nuestras prácticas de interculturalidad, así como construir desde una nueva perspectiva nuestra identidad en la que se puedan ver reflejadas nuestras metas, sueños, esperanzas y compromisos respecto a tales prácticas.
6. Finalmente, la catarsis a la que se hace referencia en la investigación autoetnográfica es aquella que es capaz de movernos a lugares que no habíamos imaginado, lugares a los que nuestra identidad preferida es capaz de coconstruirse en el entramado de las interacciones con el otro y que, de otra manera, no se hubiesen logrado sino como producto del diálogo generado en la investigación cualitativa.

Referencias

- Blanco, M. (2017). Investigación narrativa y autoetnografía. Semejanzas y diferencias. *Revista Investigación Cualitativa*, 2(1), 66-80.
- Chang, H. (2007). Autoethnography: raising cultural consciousness of self and others. En Walford, G. (Ed.), *Studies in educational ethnography* (pp. 207-221), Bingley: Emerald Group Publishing Limited. doi:10.1016/S1529-210X(06)12012-4
- Ellis, C., y Bochner, A. P. (2000). Autoethnography, personal narrative, and personal reflexivity. En Denzin, N y Lincoln, Y. *Handbook of qualitative research* (pp. 733-768). Thousand Oaks: Sage.
- Ellis, C., Adams, T. E., y Bochner, A.P. (2011). Autoethnography: and overview. *Forum qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 12(1).
- Montagud, X. (2015). Complejidad, reflexividad, y autoetnografía. Las posibilidades de la investigación narrativa en la mejora de la práctica profesional. Trabajo social global. *Revista de investigación en intervención social*, 5(9), 3-23.
- Salazar Bondy, A. (1968). La cultura de la dominación. En Matos, J. (Dir.), *Perú Problema. 5 Ensayos*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos, Moncloa Campodonico. Recuperado de <<http://lanic.utexas.edu/project/laoap/iep/ddtlibro3.pdf>>.
- Sánchez-Álvarez, M. (2011). *Interculturalidad: contexto histórico, experiencias en América Latina y propuesta de inserción en la enseñanza universitaria de la administración pública y desarrollo territorial*. Vista Hermosa III: Instituto de Gestión Pública de la Universidad Rafael Landívar.
- Schmelkes, S. (2005). *La interculturalidad en la educación básica*. [Archivo PDF] Recuperado de <<https://catedraunescodh.unam.mx/catedra/ocpi/documentos/docs/6/16.pdf>>.
- Schmelkes, S. (2009). Interculturalidad, democracia y formación valoral en México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(2). Recuperado de <<http://redie.uabc.mx/vol11no2/contenido-schmelkes2.html>>.
- Street, S. (2003). Representación y reflexividad en la (auto) etnografía crítica: ¿voices o diálogos?. *Nómadas*, 18, 72-79.
- Tilley-Lubb, G. A. (2014). Critical autoethnography and the vulnerable self as a researcher. *Multidisciplinary Journal of Education research*, 4(3), 268-285.

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2018). *2017* [Archivo PDF] Recuperado de <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261971>>.
- Walsh, C. (2010). *Interculturalidad crítica y educación intercultural* [Archivo PDF] Recuperado de <<https://aulaintercultural.org/2010/12/14/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural/>>.

Posturas axiológicas de las infancias en zonas marginadas

Claudia Rodríguez Lara¹
Lía Lourdes Márquez Pérez²
Carmen Virginia Hernández Lara³

A manera de introducción

Los seres humanos establecen comportamientos dentro de la sociedad, participando en roles y actividades normadas y reguladas por estándares preestablecidos y autoimpuestos; resulta habitual que a diario los sujetos, los grupos y el entorno que están en constante e inminente transformación lleguen a corromper el tejido social, impactando de manera directa e indirecta en

¹ Doctora en Gerencia y política educativa. Disciplina: Interculturalidad. Institución de adscripción: Universidad Autónoma de Nayarit. Correo electrónico: claudia.rodriguez@uan.edu.mx.

² Maestra en Educación con acentuación en procesos de enseñanza-aprendizaje. Disciplina: Interculturalidad. Institución de adscripción: Universidad Autónoma de Nayarit. Correo electrónico: lia.marquez@uan.edu.mx.

³ Licenciada en Educación Primaria para el medio indígena. Disciplina: Interculturalidad. Institución de adscripción: Servicios de Educación Pública del Estado de Nayarit. Correo electrónico: carmen_hdez@yahoo.com.mx.

las infancias, con filtraciones más severas en zonas marginadas, donde las posturas axiológicas se desdibujan y recargan a elementos que conllevan a la descomposición personal y, por ende, social.

Este proyecto permite conocer las situaciones del comportamiento de los alumnos de la escuela primaria Huye Maitsika sobre las posturas axiológicas con respecto a situaciones que viven los estudiantes a diario, mismas que tienen que resolver de acuerdo a sus principios y a su moral. En ese sentido, se generan preguntas torales, con las que se realiza un estudio con alumnos, docentes y padres de familia para darles respuesta.

Primeramente, se plantearon los objetivos para poder dar seguimiento al proyecto y tener de una manera clara la dirección del mismo, se analizó la infraestructura de la escuela, el área geográfica, la plantilla del colectivo docente, la situación económica, social y política de los habitantes de la colonia 3 de julio, de la ciudad de Tepic, Nayarit, y la situación axiológica que vivían a diario los docentes y padres de familia, así como la reacción que tenían los alumnos al comportamiento en determinadas situaciones. Posteriormente, se sustenta con acervos literarios la problemática presentada en los alumnos, así como el estudio y consideraciones teórico pedagógicas que permitieron conocer y ver un panorama general de autores que manejaron temas concernientes al estudio. Así mismo, situaciones semejantes que se viven en demás lugares y que permiten dar un punto de vista general y particular del problema planteado.

De acuerdo al análisis de autores como Melero (2011) y Hoffman (2018), se consideró que la investigación se trabajaría de manera cualitativa, debido a que permitiría aplicar instrumentos para tener contacto de manera directa con los alumnos y padres de familia para con ello poder recuperar información con instrumentos y técnicas pertinentes.

De la misma manera, se desarrollan instrumentos de análisis, sustentados en autores como Martínez (2005) y Nolla (1997), mismos que permitieron diseñar instrumentos como la observación estructurada, la entrevista y la encuesta. Se realizó una recolección de datos, clasificación, agrupación y análisis donde se muestran los resultados a través de análisis estadístico, mostrando de forma visible los resultados de los instrumentos, así como algunas recomendaciones de los resultados obtenidos de la misma investigación.

Finalmente, se concluye dando recomendaciones, algunos puntos de vista que fueron sugeridos por otros autores, así como detalles de los acontecimientos que ocurrieron durante la investigación. También se proporcionan

algunas sugerencias a partir de los resultados del trabajo, para que al culminar esta investigación se aporten actividades en las que el docente trabaje con alumnos y padres de familia, que de manera conjunta darán mejora a la problemática presentada.

Planteamiento del problema

La investigación se lleva a cabo con los alumnos de la escuela primaria indígena Huye Maitsika, que por su traducción de la lengua huichol al español significa «camino al conocimiento», con clave de centro de trabajo DPBOO86R. Pertenece a la educación formal de la Educación Indígena, sector 400, Región Huichol, zona escolar 403, considerando la plantilla establecida por los Servicios de Educación Pública del Estado de Nayarit (Sepen), pertenece a un tipo de organización completa; está conformada por 8 docentes frente a grupo, 1 director técnico y 1 intendente, el número de grados atendidos por los docentes son 2 grados de primero, 1 de segundo, 1 de tercero, 2 de cuarto, 1 de quinto y 1 de sexto para el ciclo escolar 2016-2017.

La colonia donde se ubica la institución educativa en la que se desarrolla esta investigación se localiza rumbo a la carretera Tepic-Guadalajara 15, kilómetro 3, entronque carretera local Camichín de Jauja-San Luis de Lozada. Recorriendo 7 kilómetros, aproximadamente, hacia la izquierda está la entrada a esta colonia; como referencia, también está a 1 kilómetro del Estadio Arena Cora de la capital Tepic, del estado de Nayarit.

Como elementos origen de la investigación podemos reconocer que en la escuela primaria Huye Maitsika existe una diversidad de niños con diferentes formas de crianza desde su seno materno. Cuando los niños se integran a las aulas externan su comportamiento, manifestando durante la jornada escolar conductas despectivas y carentes de valores positivos. Los alumnos manifiestan problemas de carácter personal, mismos que son examinados a través de la observación del docente y de la interacción con sus compañeros. Estos problemas detonan en una conducta violenta hacia ellos mismos, hacia sus compañeros y, en ocasiones, hacia sus maestros.

Con la observación que realiza el docente, asume que los niños manifiestan resistencia al integrarse con sus compañeros, presentando violencia física y verbal durante la jornada escolar. Además de que, en las peleas, descargan

furia hacia los demás alumnos. Las formas de comportamiento de los niños se basan en burlas hacia los demás, y durante la jornada no comprenden límites personales ni roles de comportamiento social, presentando una conducta carente totalmente de valores positivos y principios axiológicos. Aunado a esto, en noviembre de 2015 se presentó un caso en el que un niño de 9 años disparó con un arma a dos alumnos de la escuela. Estas acciones son reflejo de una reprobable convivencia social, y urge una intervención tanto con los alumnos como con los padres de familia.

Por otra parte, el docente, dentro de su jornada laboral y extra, atiende a niños que desde su infancia han lidiado con problemas sociales como la pobreza, la drogadicción, la marginación, el alcoholismo y abuso infantil. Esta información se obtuvo entrevistando a los alumnos de manera informal durante el recreo, es decir, con el instrumento de la observación y recuperación de datos.

Durante las jornadas escolares, los docentes detectan que los alumnos desconocen acerca de la convivencia armónica, entornos saludables hacia las demás personas y los roles que deben realizarse dentro de un grupo social para su buena concordancia y un entorno cálido. Asimismo, a través de entrevis-tas realizadas a los padres de familia al iniciar el ciclo escolar 2016-2017, que se desarrollan de forma verbal y escrita a algunos habitantes de esta colonia, se detectó que su estatus escolar es mínimo, pues llega hasta la primaria, y la falta de ingresos económicos en las familias reflejan en los niños una desventaja social importante.

En otro orden de ideas, Lapie (1902) utilizó por primera vez el término de *posturas axiológicas* en el siglo XX en su teoría de los valores, la cual pretende ser una ciencia reflexiva y crítica, que analiza desde la objetividad de la razón el problema moral referido a la representación de esas guías para la vida práctica que son los valores.

Por otra parte, en el contexto nacional y en el terreno educativo, debemos entender, entonces, que de acuerdo con los principios pedagógicos establecidos por la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2011), la formación busca que los estudiantes actúen en favor de la democracia, la libertad, la paz, el respeto a las personas, la legalidad y los derechos humanos.

Con el paso del tiempo, el concepto de *posturas axiológicas* ha ido cambiando, como lo menciona Reguero (1996) en la teoría de las determinaciones psicológicas, económicas y biológicas que generan los valores y especifican el carácter de la conducta valorativa del ser humano. Esta postura apuesta a que

la sociedad se conforme a lo que tiene en su conducta, sin negar que intervienen muchos factores que hacen difícil determinar el comportamiento social.

Justificación

La investigación es conveniente, ya que servirá para implementar las posturas axiológicas positivas en los alumnos, dentro de la institución y de la comunidad, para desarrollar una mejor calidad de vida en un contexto de respeto para contrarrestar los problemas sociales y conductuales dentro de la escuela, aportando mejores ciudadanos. Los alumnos, docentes y padres de familia se verán fuertemente impactados, ya que la práctica de los valores ayudará a resolver la ausencia de problemas prácticos tanto en el aula como en la comunidad.

Se considera necesario y de real importancia que se investigue y atienda el objeto, pues de no hacerlo, los alumnos seguirán un círculo vicioso de enajenación y desintegración, con problemas conductuales y falta de conciencia, y los padres de familia perderán la importancia de los valores positivos.

Este trabajo impacta de manera directa en el comportamiento de los estudiantes, en su relación personal e interpersonal con el entorno, con sus pares y docentes. Conlleva un proceso reflexivo y busca de manera indirecta proporcionarles herramientas para la vida, que les permitan desarrollarse de manera armónica, íntegra y saludable al tejido social, así como dar la visibilidad a las violencias en las infancias y proponer los medios propicios para atenderlas.

Por otro lado, debemos entender la trascendencia del tema al hacer referencia a la dimensión política, donde se reconoce que el objeto se ubica dentro de la gran preocupación que existe entre diferentes países para que exista la armonía entre los habitantes del mundo. Esto se refleja en los planteamientos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 1996), referentes a la integración de elementos de la educación para la paz y los derechos humanos en las políticas y prácticas relativas a la educación deberá ser aplicado a todos los países miembros.

Por otra parte, la filosofía de la educación, como lo menciona Cuellar (2012), es como un rostro humano, que no puede avenirse este tipo de inquietudes que emergen del alma humana y, por tanto, impactan la dimensión educativa. El niño es el ser humano que está en desarrollo, y, como tal, su proceso

de maduración es teológico y le conduce al conocimiento paulatino de su vida intelectual, moral y efectiva.

Objetivos

General

Diseñar estrategias pedagógicas que refuerzen las posturas axiológicas positivas de los alumnos de segundo año A, de la escuela primaria Huye Maitsika, con respecto a situaciones presentadas en la vida escolar y cotidiana de los sujetos.

Específicos

Caracterizar las posturas axiológicas de los alumnos desde un punto de vista pedagógico. Contrastar las posturas axiológicas positivas mediante la revisión de las fuentes de consulta. Establecer las necesidades pedagógicas para transformar de manera positiva las posturas axiológicas en el aula.

Marco referencial

Las posturas axiológicas parten de la infancia de cada estudiante para poder determinar su desenvolvimiento, y dependen de factores como la cuestión económica, ética y psicológica (Ferrer, 2007). Los valores, en términos generales, pueden definirse como el convencimiento de determinadas creencias, acuerdos y principios que actúan como criterios para la toma de decisiones.

Aunado a esto, debemos señalar que los valores, aun cuando debieran ser personales, se construyen desde el entorno social, influidos por factores externos. De acuerdo con el estudio de Carrasco (2014), los medios de comunicación modifican en 43 % las apreciaciones del individuo, le sigue el sistema educativo en un 20 %, la familia en un 18 %, el medio ambiente 14 % y, en menor peso, la religión en un 5 %. Con estos datos podemos entender la transcendencia de la influencia del sistema educativo en el comportamiento de un menor.

Para entender y reconocer el contexto en el que se desarrolla el objeto, se hace necesario señalar que en el ciclo escolar 2016-2017 existían 186 centros educativos de educación primaria indígena, mismos que presentan, además de las carencias pedagógicas comunes en escuelas generales, las agravantes culturales y socioeconómicas propias de la marginación que viven los pueblos originarios del país. Según Berumen (2019), en México existe un desigual desarrollo regional que ha tendido a la concentración de la riqueza, lo cual se hace evidente dentro de los propios estados, en donde abundan comunidades, zonas o microrregiones con alta marginación y pobreza.

En otro orden de ideas, para terminar de enmarcar la axiología hemos de mencionar a autores como Kilby (1993), para quien una conciencia bien desarrollada en un niño sano reside en el interés, la calidez, la aceptación y el amor por parte de los padres, en combinación con reglas y demandas razonables y bien definidas. El autor señala que, para contribuir al desarrollo moral, es fundamental que los padres observen sus propias reglas y modelos de valores.

Igualmente, cabe destacar que los currículos de América Central hacen mayor hincapié que los de América del Sur sobre el eje axiológico del diseño en cada área curricular. Es importante destacar estos aspectos de las justificaciones de todos los currículos, dado que, como veremos más adelante, inspiran e impregnán el diseño de los programas de estudio en todos los casos a través de la inclusión de los contenidos actitudinales. Por ejemplo, algunas escuelas implementaron en la carga curricular las posturas axiológicas; y, a pesar de estar contemplado en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2021), no en todas se resguarda este principio establecido de manera contundente en su artículo tercero.

La violencia deviene en problema social, lo que hace pertinente poner atención en las herramientas para acercarse al análisis de los reglamentos escolares y de aula. «¿Qué tipo de convivencia se construye en mi escuela?» es una de las interrogantes que deberían tener cabida en cada institución escolar. Sin embargo, Padilla (2016) menciona a la escuela como un lugar privilegiado para la formación, la convivencia, la disciplina sustentada en el diálogo, el respeto a la diferencia y la vivencia de principios democráticos, todo bajo los principios de la dignidad y los derechos humanos.

Marco metodológico

La investigación se realiza bajo un paradigma cualitativo, que busca diseñar la implementación de posturas axiológicas positivas para alcanzar un mejor desempeño educativo, como lo menciona Monje (2011). Asimismo, se pretende un enfoque crítico dialéctico que permita provocar cambios en posturas axiológicas positivas dentro de la sociedad. Como lo cita Melero (2011), ello requiere no solamente indagar, obtener datos y comprender la realidad en la que se inserta la investigación, sino provocar transformaciones sociales en los contextos en los que se interviene.

Esta investigación es de tipo etnográfico, es decir, orientada a la descripción del estilo de vida de un grupo de personas habituadas a vivir conjuntamente (Martínez, 2005). Partiendo de la definición de etnografía se sabe que en una investigación cualitativa es necesario que el investigador realice un análisis detallado del contexto y sus participantes. Según Nolla (1997), la etnografía constituye un método de investigación útil en la identificación, análisis y solución de múltiples problemas de la educación. Además, como lo menciona Rappaport (2007), en Estados Unidos se ha entendido a la etnografía como un género literario, como la representación escrita de la interpretación cultural.

Este trabajo es de corte transversal porque el tiempo en el que se realizarán los fenómenos vigentes sobre las posturas axiológicas es durante el ciclo escolar 2016-2017. Como lo menciona Cortés (2004), los datos se recolectan en un solo momento, en un tiempo único. Su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado.

Población y muestra

La información se recopila y analiza en un lugar determinado y con una población finita. Según Gómez (2012), se debe especificar la población a la que se aplicarán los procedimientos, medios o instrumentos que sustentarán la investigación. Se toma como muestra al grupo de segundo A, integrado por 35 alumnos, 16 hombres y 19 mujeres, con edades entre los 6 y los 10 años. Se tomó una muestra de forma aleatoria para que la totalidad de los alumnos tuvieran la misma probabilidad de participar en el estudio. Como lo menciona

Gómez (2012), el muestreo aleatorio simple o al azar es el más común para obtener una muestra representativa.

Instrumentos

Los instrumentos que se utilizaron en la investigación fueron la observación, que permitió encausarla adecuadamente mediante una estructura que favorece la recolección de la información, además del diagnóstico, el cuestionario y la entrevista, que permitieron entablar una conversación más detallada y estructurada con los alumnos y padres de familia.

La observación se realizó de forma estructurada, con 10 alumnos que se seleccionaron aleatoriamente; se registraron de forma individual, se anotaron 18 valores en diferentes ítems y se registró el comportamiento ante situaciones. Es importante recordar que la observación es un pilar fundamental del proceso de investigación y producción de conocimiento sobre las comunidades humanas (Ruiz, 2018).

La guía de observación se realizó con la finalidad de poder plasmar el uso y conocimiento de los alumnos de algunos valores, por tal motivo, se escogieron los valores de respeto, tolerancia, solidaridad, amistad, valentía, lealtad, humildad, bondad, compromiso, paciencia, colaboración, puntualidad, comprensión, responsabilidad, voluntad, gratitud, optimismo y amabilidad.

La observación se realiza con reactivos prediseñados que pudieran aplicarse durante clases y fuera del salón durante el recreo, por cada valor se puso de 4 a 7 ítems haciendo un total de 91 reactivos. En cada uno se utilizó la escala de Likert, que son instrumentos psicométricos donde el encuestado debe indicar su acuerdo o desacuerdo sobre una afirmación, ítem o reactivo, lo que se realiza a través de una escala ordenada y unidimensional. La información obtenida fue tabulada en el *software* Excel y graficada para conocer cuántos y cuáles valores conoce y practica cada alumno, lo cual permite conocer las posturas axiológicas positivas de cada uno de ellos.

De igual manera, se entrevistaron 10 alumnos con preguntas abiertas y cerradas, estructuradas con 21 ítems; y se encuestaron 10 padres de familia para conocer la situación general en el aspecto social, económico, el contexto y la cultura, a través de un cuestionario de 15 ítems. El investigador tuvo una participación completa debido a que aplicó los instrumentos de primera mano, es-

tuvo en el contexto observando y recabando datos y realizando entrevistas con los alumnos de manera estructurada y no estructurada.

La entrevista fue estructurada y compuesta por 21 ítems con preguntas abiertas y cerradas. De la 1 a la 3 son preguntas generales hacia los alumnos, de la 4 a la 16 sobre conocimiento y uso de valores, y de la 17 a la 21 se usaron ejemplos en relación con los valores. La entrevista aplicada a los alumnos se integró con preguntas abiertas y cerradas; las respuestas fueron tabuladas en el *software* Excel y graficadas para poder conocer los datos generales de los alumnos y los valores que practican diariamente.

Finalmente, la encuesta estructurada está compuesta por 15 ítems, con preguntas abiertas y opcionales, y constó de tres partes. La primera parte indagó sobre datos generales de los padres de familia o tutor, con 7 reactivos; la segunda, sobre la condición económica; y la tercera parte abordó las posturas axiológicas sobre uso y enseñanza. En este instrumento se hacen preguntas abiertas y opcionales en 14 de ellas, sin ningún valor asignado, para dar libertad al parente de familia de expresar lo que cree y considera y no encasillarlo a una posible respuesta. Esta encuesta fue aplicada a padres de familia y sus resultados se tabularon en el *software* Excel, graficándolos para conocer sus datos generales, situación económica y las posturas axiológicas positivas inculcadas a los hijos.

Fases

Para esta investigación cualitativa se realizaron cuatro fases en el uso y aplicación de las técnicas:

- Fase I. Evaluación de la situación contextual. Para conocer la situación general del contexto, económica, social y cultural fue necesario utilizar la encuesta. Como lo menciona Gómez (2012), la encuesta puede ser una alternativa viable, ya que se basa en el diseño y aplicación de ciertas incógnitas dirigidas a obtener determinados datos. Se realizó un diagnóstico a padres de familia, al iniciar el ciclo escolar vigente 2016-2017, con un cuestionario estructurado con preguntas abiertas y cerradas.
- Fase II. Diseño de instrumentos. En la investigación se utilizaron como instrumentos la observación y la encuesta. La observación se realizó de forma directa e indirecta, estructurada, individual, en equipo y no participante.

- Fase III. Pilotaje y aplicación. Para validar que un instrumento esté planteado de forma correcta y que las preguntas sean las necesarias y asertivas para la investigación, es necesario validar el instrumento que se va aplicar con una muestra pequeña de participantes y preguntar sobre los ítems planteados (Gómez, 2012). Para poder aplicar los instrumentos de evaluación fue necesario realizar un pilotaje con tres alumnos y padres de familia para saber si el instrumento era el adecuado, si las palabras se comprendían y si la información era la adecuada para el investigador. Esto permitió ajustar el ítem 2 de la encuesta, quedando la redacción de la siguiente manera: «¿A cuántos kilómetros está tu casa alejada de la ciudad?»
- Fase IV. Análisis de la información. Sobre la categoría de análisis de esta investigación es de interés hacer un contraste de posturas axiológicas de los alumnos, padres de familia y revisar las necesidades desde un punto de vista educativo. Por lo tanto, clasificar estas categorías permitirá al investigador dar cumplimiento al propósito de esta investigación.

Análisis y conclusiones

Este proyecto permitió diseñar estrategias pedagógicas para reforzar las posturas axiológicas positivas de los alumnos de segundo año A, de la escuela primaria Huye Maitsika, con respecto a situaciones presentadas en la vida escolar y cotidiana. También permitió caracterizar el contexto, las personas y los padres de familia, atendiendo una problemática sobre la ausencia de valores positivos dentro y fuera del aula. Coadyuvó a dar respuesta a la pregunta planteada del proyecto, con respecto a la postura axiológica positiva en los alumnos, y hacer un contraste con su contexto, su familia, su escuela y la moral propia.

Se utilizó una metodología cualitativa para trabajar de cerca al interior de la escuela con los alumnos y con los padres de familia, conocer sus puntos de vista, su forma de convivir y pensar. Con esto, la investigación permitió establecer las necesidades pedagógicas para transformar de manera positiva las posturas axiológicas en el aula, en donde claramente se afirma que la educación recibida en casa carece de valores positivos. Al llegar a la escuela, en donde existen reglas y roles, el alumno sufre conflictos en su comportamiento debi-

do a que el contexto doméstico y el escolar son muy diferentes. Por lo tanto, el alumno se comporta o trata de imitar la enseñanza que recibe en casa.

Con respecto al padre de familia, se logró revisar necesidades y se constató que, en su mayoría, carece de educación escolar y, por ende, de valores y principios positivos. Además, su entorno y contexto está rodeado de personas con pocos valores positivos que pudieran aportar para su comportamiento, por lo tanto, la formación que le brinda a su hijo es precaria en posturas axiológicas positivas.

La investigación dio a conocer que en su mayoría los alumnos carecen de valores positivos, especialmente el de la colaboración, debido a que los niños no ayudan dentro y fuera del aula. En la encuesta que fue aplicada a los padres de familia se vio que la mayoría de ellos solo cuentan con primaria y secundaria, que el contexto donde viven carece de algunos servicios, que aprueban que el uso de valores dentro de su casa y que el contexto no es el adecuado para los niños. Que la situación económica en la mayoría de ellos es básica y que la mayoría desconocen algunos valores y, por ende, no los inculcan a sus hijos.

La entrevista aplicada a los alumnos permitió conocer que la mayoría no conoce todas sus materias, desconoce el concepto de *valores* y algunos no actúan de forma adecuada. Se les presentaron situaciones en las que la mayoría dijo hacer lo mejor y lo correcto. Asimismo, se lograron establecer las posturas axiológicas positivas en los alumnos, mediante una revisión de las posturas axiológicas carentes en cada uno de ellos y las que en algunas ocasiones utilizan o tienen; y, de esta manera, se plantearon actividades en las se podrían trabajar con alumnos y padres de familia. Se elaboró una lista de los valores con los que trabajaría el docente durante el ciclo escolar; se explica que para el alumno es muy determinante su contexto para que pueda dejar esos conceptos equivocados y pueda comenzar una nueva ideología.

De esta manera, a través de los padres de familia se trabajarían algunos temas que conllevan posturas axiológicas positivas, que pueden aplicar con sus hijos en casa, en la calle y en la escuela. Esto implicaría cambiar algunos conceptos propios, pero si pudiera ocurrir, se transformaría a los alumnos de segundo A, con quienes al principio se trabajó con la concientización. Los padres se dieron cuenta del gran error en el que estaban y que los hábitos erróneos que les enseñaban a sus hijos no eran los correctos; se les invitó a trabajar con talleres que les enseñaban un valor, y tenían que aplicarlo durante cierto tiempo.

Algunos de ellos tuvieron un cambio significativo, ya que se observaba en el comportamiento de sus hijos, sobre todo, cuando tenían que resolver una situación en donde era necesario aplicar un valor, se observaba que los alumnos lo hacían de manera pertinente. Se pudieron diseñar estrategias pedagógicas para reforzar las posturas axiológicas positivas en los estudiantes, mediante actividades que se trabajaron dentro del aula, utilizando juegos didácticos con respecto a valores, acompañamiento por parte del docente al inicio, durante y después de clase, trabajando un valor cada semana.

Se puede invitar a instituciones externas para trabajar temas referentes a los valores o actividades para reforzar emociones afectivas padre-alumno, realizar talleres con padres de familia sobre el uso y fomento de valores, usar un reglamento dentro del aula que tenga punto buenos y sanciones y llenar un diario en donde el docente pueda plasmar las situaciones de cada día. Por lo tanto, se considera que el proyecto debe tener continuidad para poder formar a los niños del futuro de una manera diferente, para que su vida diaria sea placentera y no tengan que estar luchando con no ser agredidos u ofendidos dentro de la sociedad en la que se desenvuelven.

Referencias

- Berumen, (2019). Zonas de mayor marginación y pobreza. Recuperado de <http://www.eumed.net/cursecon/libreria/mebb/marginacion_pobreza.html>.
- Carrasco, M. (2014). Aprendiendo valores desaprendiendo violencia, un estudio con niñas y niños de escuelas de educación básica en el Estado de Hidalgo. *Ra Ximhai*, 10(7), 55-70. Recuperado de <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46132451004>>.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (28 de mayo de 2021) Artículo tercero. Última reforma publicada. DOF 28-05-2021. Recuperado de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf_mov/Constitucion_Politica.pdf>.
- Cortés, M. (2004). *Generalidades sobre Metodología de la Investigación*. Universidad Autónoma del Carmen. Recuperado de <http://www.unacar.mx/contenido/gaceta/ediciones/metodologia_investigacion.pdf>.

- Cuellar, H. (2012) *¿Qué es la filosofía de la educación? La filosofía de la educación y su relación con otras ciencias. Acercamiento conceptual.* Aguascalientes: Trillas
- Ferrer, M. (2007). Alta Gerencia Universitaria. Su visión ética y de valores en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Venezolana de Gerencia*, 12(38), 218-228. Recuperado de <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29014472005>>.
- Gómez, S. (2012). *Metodología de la Investigación.* Tlalnepantla: Red Tercer Milenio S.C.
- Hoffman, M. (2018). Los niños la moral y la ética. *Padres escuela y trastornos de conducta.* [Audio en podcast] Recuperado de <<http://padresescuela-ytrastornosdeconducta.blogspot.com/2014/04/los-ninos-la-moral-y-la-etica.html>>.
- Kilby, R. (1993). *The study of human values.* Boston: University Press.
- Lapie, P. (1902). Logique de la volonté. Recuperado de <<http://conceptodefinition.de/axiologia>>.
- Martínez, M. (2005). El método etnográfico de investigación. Recuperado de <<http://prof.usb.ve/miguelm/metodoetnografico.html>>.
- Melero, N. (2011). El paradigma crítico y los aportes de la investigación acción participativa en la transformación de la realidad social: un análisis desde las ciencias sociales. *Cuestiones Pedagógicas*, 21, 339-355. Recuperado de <https://institucional.us.es/revistas/cuestiones/21/art_14.pdf>.
- Monje, C. (2011). *Metodología de la investigación cualitativa y cuantitativa. Guía Didáctica.* [Archivo PDF] Recuperado de <<https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf>>.
- Nolla, N. (1997). Etnografía: una alternativa más en la investigación pedagógica. *Educación Médica Superior*, 11(2), 107-115. Recuperado de <http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So86421411997000200005&lng=es&tlang=es>.
- Padilla, M (2016). *¿Qué tipo de convivencia se construye en mi escuela?* Barcelona: Editorial Lumen.
- Rappaport, J. (2007). Más allá de la escritura: la epistemología de la etnografía. *Revista Colombiana de Antropología*, 43, 197-229. Recuperado de <<https://antropologiadeoutraforma.files.wordpress.com/2013/04/rapaport.pdf>>.
- Reguero, B. (1996). *La reflexión de lo social a través del discurso axiológico.* Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.

- Ruiz, I. (2018). Las zonas marginadas en Nayarit. Recuperado de <<http://mun-doejecutivo.com.mx/economia-negocios/2015/06/17/nayarit-tabaco-turismo-siglo-xxi/>>.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2011). *Plan de Estudios. Educación Básica*. [Archivo PDF] Recuperado de <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/20177/Plan_de_Estudios_2011_f.pdf>.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana.



De lo visible a lo invisible: presencia de estudiantes y egresados indígenas en perfiles de Facebook de universidades públicas de México

Juan Carlos Guzmán Zamudio¹

Hilda Antuanett Espinosa Fragoso²

Louise Mary Greathouse Amador³

Introducción

La interculturalidad es un tema presente en diferentes espacios; uno de los más concurridos es el educativo. En México, se han implementado una serie de acciones para brindar atención a la población indígena inserta en las instituciones educativas públicas de nivel superior; estas acciones han sufrido cambios en cada administración gubernamental. Por su parte, las universidades públicas, en sus medios de comunicación, han dado cuenta de diversas actividades en las que participan sus estudiantes y egresados indígenas. En este sentido, el objetivo de este trabajo es identificar la difusión que han hecho de ello en sus páginas de Facebook.

¹ Universidad Autónoma de Nayarit/ jcarlos.guzman@uan.edu.mx.

² Universidad Autónoma de Nayarit/ hilda.espinosa@uan.edu.mx.

³ Benemérita Universidad Autónoma de Puebla/ louise.greathouse@correo.buap.mx.

Educación indígena en México

La historia de la educación indígena en México puede remontarse a la época del encuentro entre los pueblos mesoamericanos y los colonizadores, cuando se pretendía transformar las costumbres, tradiciones, sistemas de creencias, lenguas y formas de actuar de los habitantes originarios e imponer la cosmovisión de culturas consideradas como dominantes. Desde entonces, la educación indígena ha hecho referencia a aquello que las personas indígenas deberían saber, definido desde un contexto externo a sus culturas y sin que necesariamente se tomen en cuenta las enseñanzas que los propios pueblos indígenas imparten o consideran importantes transmitir a las nuevas generaciones (Ramírez, 2013).

Los primeros intentos educativos de los conquistadores estuvieron marcados por el proceso evangelizador con la llegada de los jesuitas (Ramírez, 2013; Martínez 2021). Más tarde, en la primera mitad del siglo XIX, los conflictos bélicos repercutieron en las instituciones educativas, en las cuales los pueblos indígenas no ocupaban un lugar específico, prueba de ello es que el término «Indio» desapareció de los documentos oficiales de 1824 a 1917 (Bertely, s.f.). Durante el porfiriato, en algunas entidades del país se consideró necesario separar los planteles educativos de acuerdo a la clase social.

Quienes tenían a su cargo la enseñanza de los indígenas solían asumir que los programas resultaban sobrecargados y sugerían que la enseñanza se centrarse en el lenguaje como fundamento de la enseñanza elemental (Bertely, s.f.). Con la llegada de la Revolución se da lugar a una discrepancia entre el deseo de terminar con la opresión de los pueblos indígenas y restituir sus derechos, y el hecho de que se continuaba con un modelo en el que la mayoría de las escuelas a las que asistían los indígenas se ubicaban en regiones periféricas y se caracterizaban por su precariedad estructural, deficiencias en el perfil de quienes laboraban en ellas (por tener condiciones limitadas de trabajo) y porque los contenidos, métodos y tiempos de enseñanza tendían a las simplificaciones y reducciones (Bertely, s.f.; Ramírez, 2013; Martínez, 2021).

En 1921, con la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP), el proyecto de Vasconcelos se pone en marcha en todo México; en él no se considera que las personas indígenas debían recibir una educación especial, sino que se pone énfasis en elevar la calidad de la educación rural y se desarrolla un paralelismo entre los campesinos y los indígenas, dejando de lado la diversi-

dad de los pueblos indígenas, homogeneizando la lengua y buscando crear una ideología campesina (Ramírez, 2013; Martínez, 2021).

Cuatro años después, en 1925, se establece en México la primera Casa del Estudiante Indígena, con el objetivo de incorporar a los pueblos indígenas al sistema educativo nacional. Más tarde, con la llegada de Lázaro Cárdenas al poder, se gesta el indigenismo oficial que busca reconocer la diversidad cultural indígena e integrarla a la identidad nacional, respetando las diferencias culturales y promoviendo una educación bilingüe. Para ello, en 1934 se crea el Departamento de Educación y Cultura Indígena, y en 1939 se desarrolla el Proyecto Tarasco (Ramírez, 2013; Torres, 2021). En 1948 se crea el Instituto Nacional Indigenista (INI) y se fundan los Centros Coordinadores Indigenistas. Años más tarde, en 1978 (ELEM, 2018), se crea la Dirección General de Educación Indígena, Intercultural y Bilingüe (DGEI, 2016). En épocas más recientes, el Gobierno de México creó el Instituto Nacional para los Pueblos Indígenas (INPI), como el organismo público responsable de atender los asuntos relacionados con los pueblos indígenas y afromexicano (INPI, 2018).

Respecto a la educación superior en México, a partir de 1917 surgieron algunas universidades en varias entidades del país; en 1936 surgió el Instituto Politécnico Nacional (IPN) y, a partir de 1948, se crearon los institutos tecnológicos federales, mismos que se fueron incrementando en la década de los 50 y 60, al mismo tiempo que aumentaba la matrícula en las universidades. En la década de los 70, se fundó la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM); mientras que en los 80, las escuelas normales obtuvieron la calidad de Instituciones de Educación Superior (IES). Las universidades tecnológicas y los tecnológicos descentralizados de control estatal surgieron en los 90, en la misma década en la que la educación superior fue minando el surgimiento de nuevas IES públicas, favoreciendo la proliferación de IES privadas (Martínez, 2001).

Entre 2000 y 2012 surgieron algunas universidades interculturales (Didou, 2018) y la iniciativa Pathways to Higher Education (PHE), de la Fundación Ford, surgida en 2001 como parte de un proyecto de cobertura mundial en favor de la equidad en la educación superior (Badillo, 2011: 27), respaldó en México el Programa de Atención a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIES), el cual tuvo como primordial intención fortalecer los recursos académicos de las instituciones de nivel superior, para coadyuvar al ingreso, permanencia, desempeño académico, egreso y titulación de los estudiantes indígenas en el nivel licenciatura (ANUIES, 2006, p. 9).

De la primera convocatoria de PAEIIIES realizada en 2001 a la última publicada en 2009, fueron 23 universidades las incorporadas a dicho programa (Baldillo, 2011, p. 27).

A partir del año 2000 y hasta 2017, se establecieron programas de becas para estudios completos (para mujeres indígenas, de apoyo a la titulación, entre otros); acciones de retención y becas para estancias de capacitación (Didou, 2018). A pesar de los múltiples programas, esfuerzos e iniciativas, la realidad es que la inclusión de estudiantes indígenas al nivel superior todavía presenta resultados mixtos en medio de políticas públicas e intervención de organizaciones no gubernamentales que, en conjunto, reportan poco de lo realizado y alcanzado. En cada cambio de administración federal, los programas de inclusión de estudiantes indígenas al nivel superior se han reorganizado desde diferentes dependencias sin tener un seguimiento o consolidación firmes. Tan solo en 2016, ocho instituciones educativas de nivel superior presentaron propuestas de trabajo en el marco del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa de la SEP (Didou, 2018), entre ellas, la Universidad Autónoma de Nayarit, de la cual se obtuvieron datos de su trabajo con estudiantes indígenas de nivel superior que se detallan más adelante.

Las IES y su comunicación a través de Facebook

En la historia de los medios de comunicación y la tecnología, el surgimiento de internet se logró a partir de situaciones y necesidades ajenas a las actuales para resolver asuntos de una población limitada. En este sentido, internet y otras redes han recibido el impulso crucial de gobiernos, investigadores, educadores e individuos en general, como herramientas que satisfacen muchas de las necesidades de la población (Abatte, 2008).

En México, la World Wide Web (www) comenzó para usos exclusivamente académicos. La primera conexión realizada en nuestro país se llevó a cabo en 1989 entre el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) y la Universidad de Texas, ubicada en San Antonio. Dos años más tarde, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y el ITESM instalaron servidores espejo para generar enlaces entre las universidades del país con el apoyo el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) y la SEP (Violante, 2011).

Internet se ha configurado como el invento para atender las necesidades de una gran cantidad de usuarios, incluso de manera sincrónica. Las redes sociales, por ejemplo, cambiaron para siempre la forma de comunicarse unos con otros definiendo un nuevo uso del internet caracterizado por su alcance e inmediatez.

En el tema de las redes sociales resulta imposible no tener como referente a Facebook. Esta red social constituye una comunidad de 2 500 millones de usuarios alrededor del mundo (Fernández, 2021). Facebook comenzó sus operaciones en México en el último trimestre de 2008, cuando contaba con más de 100 millones de usuarios en el mundo. En ese entonces, nuestro país representaba un alto potencial de crecimiento para la compañía, algo que no tardó mucho en dar frutos, pues los mexicanos se convertirían en los mayores consumidores de video a través de dispositivos móviles (Maldonado, 2016), llevando a México a la quinta posición a nivel mundial con 93 millones de usuarios (Paola, 2021). Su uso se extendió a empresas, marcas, organizaciones no gubernamentales, artistas, museos, universidades, entre otros, para informar y tener interacción con una comunidad de seguidores, aficionados e interesados en un perfil de Facebook en particular.

Ante el auge de Facebook, las universidades no podían sustraerse de algo cuya tendencia de uso iba al alza; poco a poco, las diversas instituciones educativas sumaron a sus canales de comunicación un perfil de Facebook para interactuar con sus propias comunidades académicas. Apenas llegó esta plataforma a México, los universitarios comenzaron a conectarse a través de ella por encima de otras plataformas que alcanzaron una menor penetración entre los usuarios de redes sociales.

IES participantes en PAEIIIES y su presencia en Facebook

Para dar cumplimiento al objetivo planteado en el presente trabajo, con la finalidad de identificar la difusión que realizan las universidades públicas en sus páginas de Facebook acerca de las diversas actividades en las que participan sus estudiantes y egresados indígenas, se tomó como base las universidades beneficiadas por el PAEIIIES. En la tabla 1 se presentan las IES que conformaron el PAEIIIES (Badillo, 2011), así como su integración a Facebook y el número de

usuarios con los que contaban hasta octubre de 2021, fecha en que se realizó la consulta.

Tabla 1. IES beneficiadas por el PAEIES y su incursión en Facebook.

<i>Universidad</i>	<i>Convocatoria PAEIES</i>	<i>Creación de la página</i>	<i>Me gusta</i>	<i>Seguidores</i>
Universidad Tecnológica Tula-Tepeji	2001-2002	2011	28 999	30 784
Universidad Pedagógica Nacional	2001-2002	2012	135 816	139 993
Universidad Autónoma del Estado de México	2001-2002	2010	44 229	4 417
Universidad Autónoma de Chapango	2001-2002	2013	142 784	150 787
Universidad Veracruzana	2001-2002	2013	24 859	26 305
Instituto Tecnológico Tuxtla Gutiérrez	2001-2002	2015	23 215	24 344
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla	2002-2003	2011	490 908	506 021
Universidad de Guadalajara	2002-2003	2008	685 272	714 750
Centro de Estudios Superiores del Estado de Sonora (Hoy Universidad Estatal de Sonora)	2002-2003	2012	43 008	45 112
Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas	2002-2003	2014	4 051	4 051
Universidad de Quintana Roo	2002-2003	2012	28 047	29 207
Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca	2005	2010	78 301	88 650
Universidad de Occidente (Hoy Universidad Autónoma de Occidente)	2005	2011	32 827	34 815
Universidad Autónoma de Guerrero	2005	2017	79 080	92 776

<i>Universidad</i>	<i>Convocatoria PAEIIIES</i>	<i>Creación de la página</i>	<i>Me gusta</i>	<i>Seguidores</i>
Universidad Michoacana de San Nicolás De Hidalgo	2005	2013	118 718	126 563
Universidad Autónoma de Nayarit	2005	2010	112 049	117 685
Universidad de Sonora	2005	2015	61 733	64 006
Universidad Tecnológica de la Huasteca Hidalguense	2009	2010	19 973	21 236
Universidad Autónoma de Chihuahua	2009	2008	66 072	86 721
Universidad Autónoma de Chiapas	2009	2009	89 266	93 762
Universidad Tecnológica de la Selva	2009	2011	1 893	1 943
Universidad Autónoma de Yucatán	2009	2010	62 120	65 111
Universidad Autónoma de Campeche	2009	2015	38 155	41 419

Fuente: Elaboración propia con información obtenida de Badillo (2011) y el perfil de Facebook de las IES participantes en PAEIIIES.

Del listado de IES beneficiadas por el PAEIIIES se tomaron como muestra la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN), así como la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), para explorar las publicaciones que reportan las actividades en las que los estudiantes y egresados indígenas participaron de manera activa.

En la revisión de las páginas de Facebook de las universidades antes mencionadas, se identificó que ambas universidades usan de manera constante su página para informar a sus usuarios acerca de lo que acontece en sus instalaciones, así como otras actividades en las que participan de manera directa las propias universidades o autoridades. Dentro de las publicaciones más recurrentes se encuentran comunicados, efemérides, invitaciones a conferencias y talleres, eventos artísticos y culturales, convocatorias de oferta educativa, entre otras.

Al respecto de la difusión de actividades en las que el enfoque principal son los grupos indígenas, se apreció que existen de dos tipos. Por una parte,

están aquellas en las que los estudiantes y egresados indígenas son participantes activos y, por otra, actividades dirigidas a los públicos tanto internos como externos de las instituciones educativas en cuestión. Por ejemplo, la mención que cada año está presente en las publicaciones de las universidades es el Día Internacional de los Pueblos Indígenas. Asimismo, se difunden actividades como conferencias, talleres, diplomados, clases de diferentes lenguas originarias, entre otras.

Antes de mostrar los resultados encontrados, es menester hacer mención de que la búsqueda de la información en las páginas de ambas universidades se realizó empleando como filtros las palabras *indígenas* e *interculturalidad*; por lo que es posible que la información arrojada por el buscador no sea toda la publicada por las universidades con respecto a la participación de estudiantes y egresados indígenas. Como la información obtenida fue variada entre las dos universidades, primero se presenta la correspondiente a la UAN, misma que en 2010 creó su perfil de Facebook, y a la fecha cuenta con más de 177 mil seguidores. Posteriormente, se muestra la información encontrada en el perfil de la BUAP, la cual se integró a la mencionada red social en 2011, y actualmente cuenta con más de 506 mil seguidores. Con respecto a las actividades en las que se incluye de manera activa a los estudiantes y egresados indígenas se identificó que son diversas, tales como paneles, concursos, ofrecimiento de talleres, entre otras. En la tabla 2 se presenta de manera detallada la información obtenida.

En cuanto a la información encontrada en el perfil de Facebook de la BUAP, se detectó que las publicaciones que incluyen la participación de estudiantes indígenas donde figuran como actores centrales fueron producciones audiovisuales, cuya reproducción se hace en la misma plataforma o se proporciona el enlace de YouTube. Cabe hacer mención que dichas publicaciones se realizaron en 2019, dentro del marco del Año Internacional de las Lenguas Indígenas, declarado por las Organización de las Naciones Unidas (ONU), cuyo propósito es sensibilizar a la sociedad en el reconocimiento, aprecio y valoración de sus contribuciones a la diversidad cultural y lingüística mundial, así como advertir sobre el riesgo de su desaparición (Secretaría de Cultura, 2019). En la tabla 3 se precisa la información encontrada.

Tabla 2. Actividades en las que participan estudiantes y egresados indígenas de la UAN.

<i>Fecha</i>	<i>Tipo de publicación</i>	<i>Participación</i>	<i>Reacciones</i>	<i>Comentarios</i>	<i>Compartido</i>
24/08/2021	Texto e imagen	Estudiante participa en el panel: «1521-2021. Los pueblos originarios en Nayarit a 500 años de la caída de Te-nochtitlán».	42	3	22
07/12/2020	Texto e imagen	Entrega de Premio Estatal de la Juventud a estudiante en la categoría de Fortalecimiento indígena.	223	17	53
20/07/2020	Texto e imagen	Egresado reporta su jornada laboral.	451	13	29
06/03/2019	Texto y video	Egresada comparte su experiencia profesional y estudiante.	20 mil	778	8.5 mil
28/05/2019	Texto e imagen	Invitación a estudiantes de pueblos originarios a participar en un festival musical.	27	1	22
27/06/2018	Texto e imagen	Egresado y actual responsable del Programa de Inclusión y Atención a Estudiantes Indígenas Universitarios imparte taller de artesanías Wixárikas.	114	4	39
17/09/2018	Texto e imagen	Egresado y actual responsable del Programa de Inclusión y Atención a Estudiantes Indígenas comparte su experiencia laboral y estudiantil.	997	100	207

<i>Fecha</i>	<i>Tipo de publicación</i>	<i>Participación</i>	<i>Reacciones</i>	<i>Comentarios</i>	<i>Compartido</i>
05/12/2017	Texto e imagen	Estudiantes realizan traducción en lengua Wixárika del Reglamento de Estudios de Nivel Superior y Media Superior.	96	0	33
11/02/14	Texto y enlace	Invitación a estudiantes a participar en cuento Wixárika.	5	2	3

Fuente: Elaboración propia con información obtenida del perfil de Facebook de la UAN.

Tabla. 3. Actividades en las que participan estudiantes y egresados indígenas de la BUAP.

<i>Fecha</i>	<i>Tipo de publicación</i>	<i>Participación</i>	<i>Reacciones</i>	<i>Comentarios</i>	<i>Compartido</i>
20/12/2019	Texto y enlace de video	Estudiante convoca a crear comunidad entre los hablantes de lenguas indígenas de la BUAP.	97	2	5
12/12/2019	Texto y enlace de video	Estudiante invita a continuar hablando y enseñar lenguas indígenas	102	7	3
18/11/2019	Texto y enlace de video	Estudiante comparte su apreciación sobre las lenguas indígenas.	236	19	27
05/11/2019	Texto y video	Estudiante invita a compartir con otras personas las lenguas indígenas.	66	5	4
31/10/19	Texto y video	Estudiante expresa la importancia de las lenguas indígenas.	51	3	0

<i>Fecha</i>	<i>Tipo de publicación</i>	<i>Participación</i>	<i>Reacciones</i>	<i>Comentarios</i>	<i>Compartido</i>
25/10/19	Texto y video	Estudiante compara- te su experiencia al ser hablante de Mazateco.	32	12	0
25/05/19	Texto y video	Estudiante expresa la necesidad de valorar las lenguas indígenas.	37	0	0
22/05/2019	Texto, imagen y enlace a nota	Estudiante expresa la necesidad de valorar las lenguas indígenas.	148	4	48
24/04/2019	Texto, imagen y enlace a la nota	Estudiante propone es- trategia para revitalizar las lenguas indígenas.	161	11	44

Fuente: Elaboración propia con información obtenida del perfil de Facebook de la BUAP.

Conclusiones

La inclusión de jóvenes indígenas en la educación superior ha significado retos importantes en diferentes ámbitos del entorno mexicano. En el cultural, al superar las creencias, costumbres y tradiciones que limitan o condicionan la voluntad de las y los estudiantes que aspiran a cursar estudios de licenciatura. En el económico, por las carencias y precariedades de las familias para sostener a sus hijos e hijas en la universidad, pero también en la incapacidad del estado para ampliar la cobertura de la educación superior a las y los jóvenes en lo general. En el académico, respecto a la falta de atención puntual a las necesidades particulares de estudiantes indígenas para ofrecer una educación acorde a sus deficiencias y aspiraciones. Y, en el social, en el sentido de lo que representa para un país que todos sus ciudadanos tengan la posibilidad de una vida y una educación digna.

En el marco de cambios significativos que ha atravesado nuestro país en los últimos veinte años, es de destacar que las universidades aún no cuentan con la infraestructura y ni los recursos suficientes para atender a diferentes grupos sociales, entre ellos los grupos indígenas, e incluso que sus recursos se ven estancados o recortados, comprometiendo la calidad y los resultados que deben ofrecer a la sociedad de la cual se sostienen.

Asimismo, destaca el hecho de que no todas las universidades e instituciones de educación superior pública cuentan con un plan de desarrollo permanente para la inclusión de estudiantes indígenas a este nivel educativo e, incluso, que los recursos sean otorgados por instancias internacionales o extranjeras para atender a quienes de por sí tienen derechos, solo por su condición de seres humanos. Por otra parte, para los autores de este trabajo resulta inconcebible que la información sobre los recursos, el ejercicio de estos, los logros, alcances y retos por cumplir, impliquen un trabajo exhaustivo de localización de datos con resultados insuficientes para determinar lo realizado por las instancias involucradas, así como las condiciones que prevalecieron para continuar o detener los proyectos de inclusión de estudiantes indígenas al nivel superior. Para las instituciones que recibieron los recursos, esto debió implicar la realización de informes o publicaciones que dieran cuenta de lo realizado. Es posible que existan artículos, capítulos de libros o publicaciones íntegras, así como ponencias, eventos o actividades dedicadas a documentar las acciones, actores participantes, así como los plazos y costos involucrados; sin embargo, el rastreo y la localización de dicha información se vuelve una ardua tarea con resultados magros.

Por otro lado, la inclusión de estudiantes indígenas en las IES se mezcla con programas de atención a grupos vulnerables, entre los que se encuentran los indígenas en su conjunto, y los resultados no distinguen grupos poblacionales. Algo parecido ocurre en Facebook; las universidades utilizan sus perfiles en esta red social para publicar avisos, convocatorias, actividades y otros asuntos de interés académico y general, pero son escasas las publicaciones que dan cuenta de la participación o de los logros obtenidos por estudiantes de los pueblos originarios. Respecto a esto, también hay que considerar que algunas universidades beneficiadas por el programa PAEIES se unieron a Facebook años después de haber participado en las convocatorias, lo que podría influir para que exista poco registro de las actividades en la red social mencionada.

En el caso de la BUAP y la UAN se encontraron dos formas de comunicación que incluyen la participación de estudiantes indígenas: en la primera, se encontraron 9 publicaciones, todas en formato de video, hechas en 2019 a propósito del Año Internacional de las Lenguas Indígenas; mientras que en la segunda, se hicieron 9 publicaciones, con videos, texto e imagen, entre 2014 y 2021, con la salvedad de los años 2015 y 2016, en los que no aparece nada publicado que involucre a estudiantes indígenas.

Otro aspecto a considerar son las interacciones o reacciones que una publicación genera. En una red social que permite un número casi ilimitado de seguidores, llama la atención el resultado de la respuesta que se obtiene de ellos. Las proporciones son enormes, pues en muchas de ellas el porcentaje de interacciones resulta muy bajo, hecho que se puede apreciar en las columnas referentes a comentarios, reacciones y compartir publicaciones. Se requiere un análisis posterior sobre las publicaciones que tienen más o menos interacciones respecto del contenido y formato utilizado para informar algo a la audiencia.

Por último, al momento de elaborar el presente documento, el dueño de Facebook ha anunciado un cambio de nombre para hacer frente a una crisis de credibilidad hacia esta empresa. Lo anterior lleva a plantear la necesidad de formalizar y publicar la información que se genera en las instituciones educativas, y en muchas otras instancias de carácter público, a través de medios o canales institucionales que permitan su preservación y disponibilidad para su consulta en el futuro, y evitar su desaparición en caso de que medios de terceros se reconfiguren o desaparezcan.

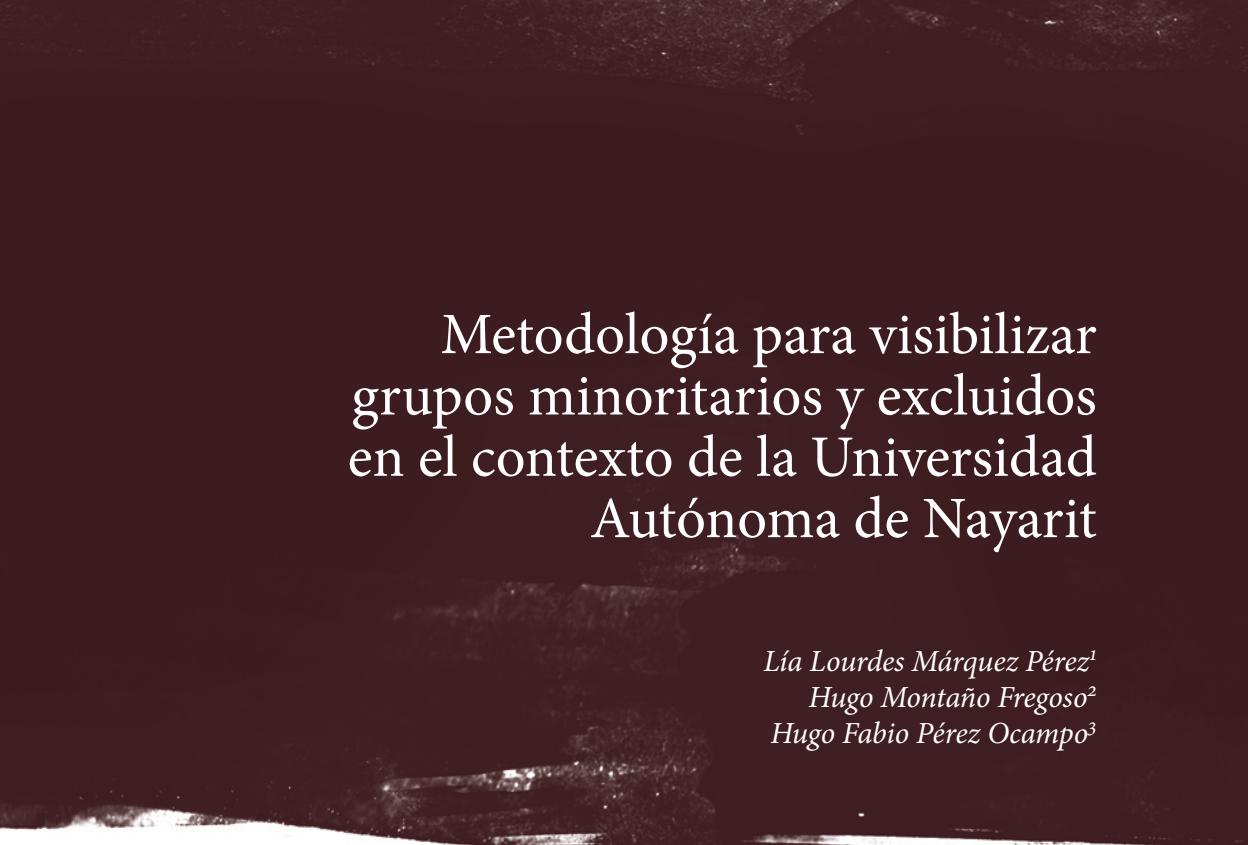
Referencias

- Abatte, J. (2008). Internet: su evolución y sus desafíos. En BBVA (Ed.), *Fronteras del conocimiento* (pp. 143-156), Madrid: BBVA. Recuperado de <https://www.bbvaopenmind.com/wp-content/uploads/2009/01/BBVA-OpenMind-Fronteras_del_conocimiento.pdf>.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). (2006). *Programa de apoyo a estudiantes indígenas en instituciones de educación superior: memoria de experiencias (2001-2005)*. Ciudad de México: ANUIES.

- Badillo, J. (2011). El Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior. Alcances, retos e impactos. *Reencuentro*, 61, 25-33. Recuperado de <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34019137005>>.
- Bertely, M. (s.f.). Panorama histórico de la educación para los indígenas en México. Recuperado de <http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_5.htm>.
- Didou, S. (2018). La educación superior indígena e intercultural en México en 2018: incógnitas, interrogantes y resultados. *Revista de la Educación Superior*, 47(187), 93-109. Recuperado de <<http://resu.anuies.mx/ojs/index.php/resu/article/view/420/258>>.
- Dirección General de Educación Indígena, Intercultural y Bilingüe (DGEI). (14 de julio de 2016). Objetivo general. Recuperado de <<http://dgei.basica.sep.gob.mx/es/acerca/objetivo-general.html>>.
- Enciclopedia de la Literatura en México (ELEM). (2018). Dirección General de Educación Indígena. Recuperado de <<http://www.elem.mx/institucion/datos/3576>>.
- Fernández, R. (31 de mayo de 2021). Panorama mundial de las redes sociales. Datos estadísticos. *Statista*. Recuperado de <<https://es.statista.com/temas/3168/panorama-mundial-de-las-redes-sociales/>>.
- Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI). (5 de diciembre de 2018). Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas. Recuperado de <<https://www.gob.mx/inpi/articulos/instituto-nacional-de-los-pueblos-indigenas>>.
- Maldonado, M. (10 de febrero de 2016). Facebook y sus 61 millones de usuarios en México. *El Financiero*. Recuperado de <<https://www.elfinanciero.com.mx/blogs/historias-de-negoceos/facebook-y-sus-61-millones-de-usuarios-en-mexico/>>.
- Martínez, F. (2001). *Federalización y subsistemas estatales de educación superior. Las políticas educativas mexicanas en los años 90*. [Archivo PDF] Recuperado de <http://www.fmrizo.net/fmrizo_pdfs/articulos/A%20072%202001%20Federalizacion%20y%20subsistemas%20estatales%20ES%20REMIE.pdf>.
- Martínez, L. (28 de septiembre de 2021). Estampas de la desigualdad. Los libros de texto de historia y civismo, 1889-1959. *Coloquio Educación primaria, racismo y xenofobia en México: pasado y presente*. [Video de Facebook]. Recuperado de <<https://www.facebook.com/surxeunam/videos/650953699225647>>.

- Paola, C. (21 de mayo de 2021). México en la quinta posición en número de usuarios de FB a nivel mundial. *Alianza por el Valor Estratégico de las Marcas*. Recuperado de <<https://www.ave.mx/mexico-en-la-quinta-posicion-en-numero-de-usuarios-de-fb-a-nivel-mundial/>>.
- Ramírez, E. (2013). *La educación indígena en México*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de <<http://www.librosoa.unam.mx/bitstream/handle/123456789/330/V52.pdf?sequence=2&isAllowed=y>>.
- Secretaría de Cultura. (18 de febrero de 2019). México es uno de los países con mayor diversidad lingüística en el mundo. Recuperado de <<https://www.gob.mx/cultura/prensa/mexico-es-uno-de-los-paises-con-mayor-diversidad-linguistica-en-el-mundo>>.
- Torres, A. (4 de marzo de 2021). Educación indígena: un poco de su historia. *Milenio*. Recuperado de <<https://www.milenio.com/opinion/alfonso-torres-hernandez/apuntes-pedagogicos/educacion-indigena-un-poco-de-su-historia>>.
- Violante, M.A. (17 de mayo de 2011). Cómo se conectó México a la red. *Alto Nivel*. Recuperado de <<https://www.altonivel.com.mx/actualidad/10290-como-se-conecto-mexico-a-la-red/>>.





Metodología para visibilizar grupos minoritarios y excluidos en el contexto de la Universidad Autónoma de Nayarit

Lía Lourdes Márquez Pérez¹

Hugo Montaño Fregoso²

Hugo Fabio Pérez Ocampo³

Introducción

El presente texto parte de la necesidad de reconocimiento que existe en la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN) y, en general, tanto en el país como en el mundo, por identificar y respetar las diferencias culturales existentes entre los seres humanos que habitamos el planeta. En nuestro contexto en específico, habitamos personas de diversos grupos minoritarios excluidos, los cuales ya han sido identificados, tales como profesores y estudiantes de pueblos originarios, migrantes de retorno, personas

¹ Estudiante de doctorado en Conocimiento y Cultura en América Latina, Ipecal. Docente de la Universidad Autónoma de Nayarit. Contacto: lia.marquez@uan.edu.mx

² Maestro en Investigación Educativa. Docente de la Universidad Autónoma de Nayarit. Contacto: hugo.fregoso@uan.edu.mx

³ Doctorando en Estudios Científico Sociales, Iteso. Director de seguimiento académico de estudiantes de la Universidad Autónoma de Nayarit. Contacto: Fabio.perez@uan.edu.mx

provenientes de contextos rurales, con las variantes que implique, grupos juveniles, comunidad LGTB+, entre otros más.

La identificación es inicial a partir del trabajo realizado en la institución, lo cual implica que aún quedan pendientes de construir las maneras de generar otros datos para visualizar las diversidades desde un panorama general, así como la identificación de las características que forman las diversidades. Un esfuerzo para aportar a dichos pendientes tiene que ver con la construcción de una metodología para visibilizar a los grupos minoritarios en la UAN.

La metodología la hemos construido como parte de las actividades del programa de diversidades (anteriormente, programa de interculturalidad) y en congruencia con el proyecto de investigación «Prácticas de interculturalidad en la UAN». Es decir, articulamos actividades de ambos proyectos educativos para generar conocimiento y atender a una problemática educativa. Por ejemplo, mediante la implementación de un taller con profesores hacemos uso de instrumentos o actividades para recuperar datos e investigar cómo se hace presente en la realidad el fenómeno de la interculturalidad; el diagnóstico para el rediseño del programa institucional se articuló con las actividades para problematizar al respecto de la interculturalidad en el proyecto de investigación. Es necesario, entonces, hacer un recuento de la población universitaria; estos datos nos permitieron observar algunos puntos en relación hacia donde está viendo la Universidad. ¿Qué grupos visibiliza y por qué? En 2020 se contaba con 8 119 hombres y 10 330 mujeres, un total de 18 449 estudiantes, de quienes se reconocen 122 hombres, 117 mujeres o, en total, 239 estudiantes de pueblos originarios. Entre los pueblos originarios representados por las y los estudiantes se encuentran el chatino, cora, huichol, mixteco, nahua, purépecha, tarahumara, tepehuano, triqui y yaqui.

Los pueblos con mayor representación entre estudiantes de la UAN son el huichol, cora y tepehuano, que son los originarios del estado de Nayarit, a excepción de los mexicaneros, que no aparecen entre los datos (anexo 1). Los datos generados por la institución son planteados a partir de quienes se auto-reconocen como parte de un pueblo originario y deciden expresarlo. No descartamos la posibilidad de que en la institución habiten más personas quienes hayan decidido no reconocerse como parte de un pueblo originario o no expresarlo, a pesar de que lo sean. Cabe señalar que, de los grupos minoritarios, el grupo de estudiantes indígenas es el más reconocido en la UAN, pero no es el único del cual queremos hacer mención.

Podemos asumir que, en algún momento, todos somos o podemos padecer exclusión, discriminación, y actuar como exclusores o discriminadores con intenciones previas y/o conscientemente o, quizás, desde la ignorancia. Los grupos minoritarios los entendemos como el conjunto de personas que, por alguna característica cultural o personal, son discriminadas de alguna manera o violentadas por el sistema cultural hegemónico. La intención de llamarles *minoritarios* tiene que ver con que su significación o la forma de entenderlos es menor a la del pensamiento o cultura hegemónica que ejerce poder sobre ellos; les excluye, valen menos y se encuentran sometidos a las normas sociales y significados que evaden la incorporación de la forma de ser y vivir de quienes conforman dichos grupos.

La exclusión no tiene que ver con que quienes formamos la institución seamos separados al ingreso a laborar, formar parte de ella o desde la admisión hasta el egreso, sino con tratos indignos, políticas y acciones institucionales que carecen de reconocimiento respecto a las necesidades particulares o condiciones de vida de los diferentes grupos que conforman la comunidad universitaria.

Al referirnos a la comunidad universitaria consideramos como integrantes de las diversidades a estudiantes, docentes y trabajadores administrativos, así como de limpieza, debido a que entendemos que todas y todos nos encontramos en formación durante nuestras vidas, y mientras formemos la institución podemos suponernos en espacios en los que tenemos la posibilidad de aprender y de formarnos.

Dicha exclusión imposibilita relaciones en condiciones sanas-horizontales para el aprendizaje y la formación de seres humanos/profesionistas, mediante la inserción a sistemas culturales que violentan los diversos conocimientos, a las personas, así como a sus esencias de humanos.

La identificación de grupos minoritarios y excluidos

La UAN se ubica en Tepic, capital del estado de Nayarit. El estado cuenta con una población de 69 069 personas hablantes de alguna lengua indígena, lo que representa el 5.9 % de la población total nayarita, de los cuales el 50.3 % son mujeres y el 49.7 % son hombres (Inegi, 2020).

La población indígena en el estado de Nayarit tiene asentamiento en seis municipios, principalmente: El Nayar, Tepic, La Yesca, Ruíz, Rosamorada y Huajicori, representando un 87.2 % de concentración de la población indígena en dichos municipios. Los pueblos originarios que históricamente han habitado en el territorio nayarita son los *wixárika*, llamados comúnmente *huicholes*, oriundos de Nayarit y Jalisco, principalmente; los *nayeeri* (coras) y los *tepehuanos*, provenientes de Nayarit y Durango, en su mayoría; y algunos otros en menor proporción, como el *náhuatl*, *zapoteco* y *purépecha*.

Los *wixárika* viven principalmente en los municipios de la región serrana, del Nayar, la Yesca y Ruíz, y en menor proporción en Santa María del Oro y Tepic. Los coras residen, en su mayoría, en el Nayar, pero también se ubican en Ruíz, Rosamorada y Tepic. Los tepehuanos tienen asentamiento mayoritariamente en los municipios de Huajicori, Acaponeta, Ruíz y Tepic. La capital del estado concentra el mayor número de población de diferentes grupos étnicos.

Actualmente, la universidad atiende a una matrícula de 29 745 estudiantes en programas educativos del nivel medio superior, profesional asociado, licenciatura y posgrado, desagregados en el campus central con sede en la capital del estado Nayarit y en las unidades académicas externas que se localizan en los municipios de Ahuacatlán, Ixtlán, Bahía de Banderas y Acaponeta, de los cuales alrededor de 239 estudiantes de toda la universidad se autoadscriben a algún pueblo originario; esto de acuerdo a los registros institucionales y en concordancia con lo reportado en la estadística 911 de la SEP¹ en el año 2021.

La UAN, desde administraciones pasadas, reconoce la presencia de jóvenes de pueblos originarios como un grupo minoritario, por lo que un primer esfuerzo institucional para dar atención a este sector de la población estudiantil fue la participación en el Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIIES), proyecto destinado a proveer de recursos académicos, a favor de los jóvenes indígenas, que permitieran elevar los indicadores institucionales de ingreso, permanencia y egreso.

El PAEIIES es una iniciativa impulsada por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) en colaboración con la fundación Ford. Fue adoptado por la UAN como una estrategia institucional que permitiría evidenciar ante la sociedad nayarita que, desde sus prácticas, la universidad contribuye a la construcción de una sociedad más democrática, res-

¹ El 911 recupera la información estadística del Sistema Educativo Nacional, sobre la población estudiantil matriculada, el personal docente, administrativo y los recursos existentes en las instituciones educativas.

petuosa, tolerante e incluyente a través de la formación de sus jóvenes y la atención a la diversidad cultural y grupos minoritarios, centrando el entendimiento de diversidad cultural en atención a jóvenes de pueblos originarios.

Un segundo suceso es el que se gestó en relación con la participación de la universidad en el Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa (PIEE), en su convocatoria 2014, lo que dio paso a la institucionalización del Programa de Inclusión y Atención a Estudiantes Indígenas Universitarios (PIAEIU-UAN), el cual se adoptó como medida compensatoria. Tuvo como objetivo responder a la necesidad de lograr mayor equidad en la educación superior para jóvenes indígenas y procurar la culminación de sus estudios bajo modelos de atención que respondan a sus necesidades, respeten y atiendan correctamente el derecho a la diferencia cultural y se promuevan políticas con enfoque intercultural en la institución, apoyando a los jóvenes de pueblos originarios y dotándolos de las herramientas y recursos necesarios para culminar con sus estudios universitarios a partir de cuatro líneas de acción: 1) seguimiento de la trayectoria académica; 2) asesoría académica; 3) uso de un espacio completamente equipado para el acceso a las Tecnologías de la Información y la Comunicación; 4) orientación en el proceso de obtención de becas.

Es importante mencionar que la universidad no cuenta con documentos institucionales que sirvan de referencia para lograr concretar las acciones mencionadas. Sin embargo, a partir del fomento de programas para la atención a jóvenes de pueblos originarios y, por ende, a la diversidad cultural, es que la universidad muestra interés por la constante búsqueda de estrategias viables para el reconocimiento y la incorporación de las manifestaciones culturales diversas a sus actividades educativas.

A raíz de estos sucesos en el espacio educativo de la UAN es que se han construido y circulado elaboraciones discursivas por parte de diversos actores institucionales y académicos en torno a la interculturalidad y la diversidad cultural, articulando y significando las políticas educativas vigentes y diferenciadas para la atención a la diversidad cultural en las instituciones de educación superior. Por lo que Dietz y Mateos (2015) suscriben que se ha colocado el énfasis en la atención de grupos minoritarios autóctonos, es decir, poblaciones indígenas, y que se ha utilizado para nombrar una educación intercultural que, en muchas de las ocasiones, se entiende como sinónimo de atención a pueblos originarios.

Lo anterior da cuenta de una serie de elaboraciones y debates teórico-académicos sobre la pluralidad de sentidos en cuanto a la forma en la que significa, se practica, se vive, se piensa y se habitan proyectos educativos que reconocen la diversidad cultural y que, a su vez, se autodenominan como entornos interculturales.

En este sentido, la circulación de discursos y proyectos institucionales por parte de la UAN se sitúan en un momento histórico-político en el que se mantiene una orientación a la atención de grupos minoritarios, como los jóvenes provenientes de pueblos originarios, en el que las cuestiones étnico-indígenas se han constituido como el parteaguas para el establecimiento de políticas identitarias propuestas desde el Estado para la atención de pueblos originarios (Dietz y Mateos, 2015).

Debido a que existen una serie de convencionalismos y referentes teóricos que hablan de interculturalidad, se visibiliza una apuesta por definir *interculturalidad* a partir del reconocimiento de las diferencias, así como del diálogo entre los grupos presentes en el entorno educativo, tomando especial importancia en los grupos minoritarios, atribuyendo su carga teórica-conceptual a la relación del Estado a través de las escuelas y los grupos originarios presentes en ella. Por lo que la interculturalidad se ha utilizado como un ejercicio de traducción e integración de culturas originarias en el contexto educativo, pero sin un entendimiento de lo simbólico y práctico de los pueblos originarios.

Como se puede observar en los datos anteriores, se habla solo de población y grupos indígenas, lo que nos llevó a cuestionarnos: ¿hay otros grupos? ¿Qué características tienen? ¿Cómo están esos grupos? ¿Cómo transitán su proceso educativo? Nos acercamos a estudiantes con discapacidad, migrantes, estudiantes de zonas rurales y la comunidad LGTB+. Lo que descubrimos fue que no hay un seguimiento universitario a esos grupos, se atiende parcialmente a sus necesidades solo cuando ellos lo solicitan. No se han formado grupos, los estudiantes van transitando su proceso educativo con sus propios recursos, algunas veces con el apoyo de sus compañeros, profesores y, sin duda, el apoyo de sus familias. Todo esto nos hizo cuestionarnos lo que estamos pensando en relación a la diferencia, a nuestros procedimientos y la necesidad de generar metodologías para entender a la diversidad como una posibilidad desde nuestro contexto y momento histórico.

Desarrollo

Hablar de metodologías en plural o en singular nos posiciona en un entorno de diversos referentes previos. En lo educativo-pedagógico-didáctico se cuenta al menos con tres referentes que consideramos prudentes discutir en este momento, de tal manera que a partir de ellos podamos plantear la idea de *metodología* que les queremos compartir en el presente trabajo (Ruiz, 2007). Posteriormente, les presentaremos la propuesta de la metodología para identificar grupos minoritarios en la UAN.

En lo que respecta a la investigación educativa y su entorno multidisciplinar, la metodología se asume como el campo de estudios referente a los métodos. Por ejemplo, cuando se dice que un egresado de una carrera de educación debe conocer el campo de la metodología en la investigación educativa, las ciencias sociales y las humanidades (Abero, *et al.*, 2015).

La primera noción tiene que ver con la metodología como un espacio de discusión en el que se argumentan las maneras de generar conocimiento, los procederes, sustentos filosóficos, técnicas, herramientas, así como las contradicciones base para la construcción de los paradigmas que se viven en la investigación como actividad intelectual que genera conocimiento (Ruiz, 2007).

Desde la segunda noción, se asume que la metodología son los métodos mismos y su implementación, por ejemplo, cuando se dice «la metodología que utilicé fue la etnografía». Hay quienes podrían argumentar que la etnografía se debe nombrar solo como método y que aquí hay un error; a pesar de eso, la noción está en la realidad y hay personas que desde ahí la significan. Entonces, hacer etnografía y usar la etnografía se entiende como una forma de hacer presente la metodología, esto no se refiere solo a ese método, sino, en general, a cualquier diseño para generar conocimiento (Peralta, 2009). Esta noción en lo que respecta a la investigación es acompañada por los diseños metodológicos que no implican forzosamente la implementación de un método exclusivo, sino la construcción de planteamientos metodológicos que llevan elementos de diversos métodos a razón de las necesidades de la investigación.

La tercera noción de *metodología* se relaciona con la enseñanza, mediante el diseño de actividades, procesos y pasos para promover aprendizajes. En esta noción aparecen diversas precisiones relacionadas con los significados teóricos de los conceptos *enseñanza, aprendizaje, pedagogía y didáctica*. La esencia de dicha noción es que la metodología se convierte en un camino o pasos para

lograr aprendizajes. Aquí se requieren plantear dos ejemplos: uno tiene que ver con la implementación de una metodología ya establecida, como lo es el aprendizaje basado en problemas; el otro se relaciona con que un profesor diseña y propone implementar a partir de su experiencia o el uso de diversos planteamientos metodológicos ya generados (Sarmiento, 2007).

Lo que pretendemos aquí es mostrar la discusión, el múltiple significado del concepto, así como hacer notar la necesidad de precisar a qué nos referimos con *metodología* en un campo en el que puede variar su interpretación, sin asumir un puesto desde el que consideremos más prudente hacer uso de una u otra noción. Nos parece indispensable reconocer este componente de diversidad que forma parte de la idea de metodología, para que mediante el reconocimiento de la discusión, se promueva la interpretación diversificada del concepto. Desde lo planteado hasta aquí, nuestra idea de metodología tiene que ver con un uso que entrelaza las cuestiones de investigación educativa con las pedagógico/didácticas, no directamente de enseñanza, pero sí desde una lógica en la que se aprende y se promueven aprendizajes en los entornos educativos desde las diferentes acciones que emprendemos.

Entonces, entendemos aquí a la metodología como un conjunto de planteamientos teóricos-contextuales-metodológicos, a partir de los cuales se generan procederes, que implican actividades, procesos y acciones; que no son estáticos y se encuentran sostenidos principalmente en las necesidades contextuales, así como en las condiciones de implementación. Dichos planteamientos van más allá de ser estáticos e implementarse tal cual se diseñen, tienen por principales características la dinamicidad, dialogicidad, capacidad de cambio y adaptación. Pretenden generar conocimientos y aportar a la solución de una problemática, así como promover procesos de aprendizaje entre quienes son partícipes y/o a quienes impactan.

Propuesta metodológica para grupos minoritarios y excluidos

Hasta ahora, en el pensamiento universitario, la interculturalidad es igual a pueblos originarios, la inclusión es igual a personas con discapacidad, el género es igual a mujeres, y no se han considerado a los estudiantes de zonas rurales. Esta manera de pensar fomenta concebir la diferencia como deficiencia, lo cual fortalece una cultura etnocentrista, que abre aún más la brecha en cuan-

to el fomento de relaciones de equidad e igualdad que por derecho (humano) corresponde. Tenemos una diversidad cultural manifiesta en estudiantes, administrativos, docentes indígenas, personas con discapacidad, migrantes de retorno, estudiantes de zonas rurales y cultura hegemónica, que propicia relaciones. Entender cómo son estas relaciones es la tarea pendiente.

A su vez, se asume que nuestras culturas se encuentran permeadas del pensamiento occidental, que no ha sido generado desde nuestras condiciones de vida, sino impuesto por la dinámica hegemónica del devenir histórico de nuestros contextos, ante lo que se requiere generar conciencia sobre las maneras de vivir dentro de la institución, así como de las complicaciones a las que nos enfrentamos sin cuestionarlas.

Lo anterior, para generar prácticas que nos acerquen a vivir en la diversidad y cumplir con lo establecido conforme a derecho marcado en el concepto de inclusión. Es importante explicar la igualdad y la equidad, conceptos base fundamentales para la comprensión de la interculturalidad.

Las ideas base del proyecto de investigación pretenden fungir como el sustento que se requiere en la universidad para generar formas de trabajo más equitativas, un sentido universitario más pertinente en relación con la dinámica cultural que vivimos día con día en la institución, así como aportes a la responsabilidad social de la universidad. El objetivo es el reconocimiento de la interculturalidad en la comunidad universitaria, a través del proceso de transversalización del enfoque de la diversidad en todas las funciones del quehacer universitario.

Elementos que proponemos para la metodología

En esta metodología proponemos los siguientes conceptos para discutir, repensar y construir:

1. Diversidad/diferencia
2. Cultura
3. Relaciones sociales
4. Las dimensiones a trabajar son:
 - a. Discriminación
 - b. Equidad

- c. Tolerancia
 - d. Corresponsabilidad
 - e. Igualdad
 - f. Inclusión
 - g. Respeto
5. Estas dimensiones se van a considerar desde:
- a. Actitudes
 - b. Formas de pensar
 - c. Acciones
 - d. Comportamientos concretos
6. Los mecanismos que hasta el momento se han utilizado son:
- a. Discriminación positiva
 - b. Políticas compensatorias
 - c. Reglas de convivencia
 - d. Buenas prácticas actitudinales
7. Responder la matriz 1 (anexo)
8. Los pasos propuestos para esta metodología son:
- a. Visibilizar: observar, grupos de trabajo e investigación, caracterizar, producto(s), instrumentos preliminares
 - b. Comprender: trabajo en equipo para construir preguntas de sentido, las cuales permitirán ampliar el conocimiento en relación a las dimensiones
 - c. Desnaturalizar: postura crítica de mi hacer, actitudes, formas de pensar
 - d. Identificar estrategias para cada uno de los pasos anteriores

Cabe hacer mención de que esta metodología se encuentra en proceso. Nuestro equipo de trabajo está elaborando el inciso *b* del paso 8. Aún tenemos preguntas pendientes para reflexionar: ¿en qué va la reflexión ante lo diferente? ¿Cómo construir otros datos para visualizar las diversidades? ¿Cómo identificar las características que forman las diversidades?

Referencias

- Abero, L., Lilián, B., Capocasale, A., García Montejo, S., y Rojas Soriano, R. (2015). *Investigación educativa. Abriendo puertas al conocimiento*. Montevideo: Consejo Latinoamericano de Ciencias sociales.
- Dietz, G., y Mateos, L. (2015). ¿Qué de intercultural tiene la «universidad intercultural»?. Del debate político-pedagógico a un estudio de caso veracruzano. *Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad*, 36(141), 13-45. Recuperado de <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13736896001>>.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (Inegi). (2020). Censo de Población y Vivienda 2020. Recuperado de <<https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/default.html>>.
- Peralta, C. (2009). Etnografía y métodos etnográficos. Análisis. *Revista Colombiana de Humanidades*, 74, 33-52. Recuperado de <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=515551760003>>.
- Ruiz, F. J. (2007). Modelos didácticos para la enseñanza de las ciencias naturales. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 3(2), 41-60. Recuperado de <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134112600004>>.
- Sarmiento, M. (2007). *La enseñanza de las matemáticas y las NTIC. Una estrategia de formación permanente*. [Tesis de Doctorado]. Universitat Rovira i Virgili, Tarragona, España. Recuperado de <<https://www.tdx.cat/handle/10803/8927#page=1>>.

Anexo 1. Tabla estudiantes de pueblos originarios inscritos en la UAN, 2021.

<i>Estudiantes de pueblo originarios en la UAN</i>	<i>Hombres</i>	<i>Mujeres</i>	<i>Total</i>
Chatino	1	0	1
Cora	30	39	69
Huichol	70	59	129
Mixe	0	1	1
Mixteco	2	0	2
Nahua	5	3	8
Purépecha	1	2	3
Tarahumara	1	0	1
Tepehuano	10	12	22
Triqui	0	1	1
Yaqui	2	0	2
<i>Total</i>	<i>122</i>	<i>117</i>	<i>239</i>

Anexo 2. Matriz de Reconocimiento problemático.

¿Qué encontramos y cómo cambiarlo?	Dimensión No reconocimiento de ...	Mecanismos (HERRAMIENTAS QUE GENERAN EL CAMBIO)	Dimensión Reconocimiento de...	Acciones para Consolidar el reconocimiento de...
		Indicadores a considerar: 1.-ACTITUDES, 2.-FORMAS DE PENSAR 3.-ACCIONES 4.-COMPORTAMIENTOS CONCRETOS		

2.- Preguntas que acompañan el proceso de construcción de la matriz 1.

2.1 ¿Qué es _____ para la UAN?

2.2.-Objetivo general

Reconocimiento de la interculturalidad en la comunidad universitaria, a través del proceso de transversalización del enfoque de la diversidad en todas las funciones del que hacer universitario.

Genera dos objetivos específicos:

1.-

2.-

2.3.-¿Como entender el/la _____?

2.4.-¿ Que proponemos para la explicar el/la _____?

2.5.-¿Para lograr esto qué queremos cambiar?

Ejemplos:

Discriminación

El no reconocimiento Diferencias lingüísticas (estudiantes indígenas, rurales , migrantes de retorno)

Intolerancia

Inequidad

La condición indígena, de discapacidad usadas como objeto.



Construcción del repertorio espacial en el aula: la interrelación de repertorios, prácticas y espacio en la Universidad Autónoma de Nayarit

*Jesahe Herrera Ruano*¹

*Dana Nelson*²

*Jesús Helbert Karim Zepeda Huerta*³

Introducción

México se reconoce como un país plurilingüe y pluricultural, sustentado en su población indígena (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2001). Dicho reconocimiento es el resultado de diversas acciones políticas y sociales a nivel internacional y nacional, las cuales buscan el establecimiento de condiciones generales que garanticen a todas las personas oportunidades efectivas para usar y mantener sus respectivas lenguas (Lewis, 2017). Sin embargo, la centralización del marco político

¹ Doctorando en Lingüística Aplicada, Universidad de Southampton, Reino Unido. Docente de la Universidad Autónoma de Nayarit. Contacto:jesahe.herrera@uan.edu.mx

² Profesora-investigadora en el programa de Lingüística Aplicada en la Universidad Autónoma de Nayarit. Contacto:dana.nelson@uan.edu.mx

³ Docente de tiempo completo de la Universidad de Nayarit. Contacto: jesushzepe-dah@uan.edu.mx

mexicano en la población indígena tiende a invisibilizar la existencia de otras culturas que convergen en México, como la población extranjera y los migrantes de retorno. Utilizando como ejemplo la diversidad de experiencias y repertorios lingüísticos de la población de la ciudad de Tepic, Nayarit, nuestro trabajo se centra en el reconocimiento, uso e interrelación de dicha diversidad, repertorios e historias en las aulas universitarias. En la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN) la interculturalidad es un eje transversal que, de acuerdo a su modelo académico, forma parte de todos los programas de estudio, así como de toda la comunidad universitaria, y tiene como objetivo promover el respeto a la diferencia y valoración a la diversidad. Para analizar la implementación de la interculturalidad en el aula desde el punto de vista de la diversidad lingüística, nuestra investigación toma el concepto de *repertorios espaciales* (Pennycook y Otsuji, 2015) para describir cómo esas diversidades se usan y reconocen dentro del espacio del aula.

La diversidad lingüística y cultural de la ciudad de Tepic y la Universidad Autónoma de Nayarit

La ciudad de Tepic es la capital del estado de Nayarit, localizado en la costa del occidente de México. Tepic tiene la población más grande del estado, con un total de 425 924 habitantes (Inegi, 2021). Dentro de esta población existen personas que se identifican como indígenas, personas que se identifican como afromexicanas y personas que se identifican como migrantes. La población mayor de tres años de edad que habla una lengua indígena representa el 2.60 %, alrededor de 9 460 habitantes. De este porcentaje, el 1.34 % no habla español (Inegi, 2021). Las lenguas indígenas que se asocian con la región son: huichol (*wixárika*), cora (*náyayeri*), tepehuano (*ódam*) y mexicanero (*náhuatl*); las lenguas indígenas más habladas registradas en el 2020 fueron huichol (*wixárika*), con un total de 5 801 habitantes; cora (*náyayeri*) con 1 335 habitantes y tlapaneco (*me'phaa*) con 917 habitantes (Inegi, 2021). El tlapaneco es una lengua indígena de la familia otomangue que, de acuerdo al Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales (INALI, 2008), es hablada en el estado de Guerrero. También se mencionan otras lenguas indígenas como mazahua, zapoteco y tsotsil (Inegi, 2021). Por su parte, la población que se identifica como afromexicana, negra o afrodescendiente representa el 0.84 % de la población, alrededor de 3 mil habitantes (Inegi,

2020). Asimismo, en cuanto a la población migrante que representa el 6.1 % de la población, la mayor parte provino de los Estados Unidos (1 370 habitantes), Guatemala (99 habitantes) y Cuba (81 personas) (Inegi, 2021).

El censo también registró que el 5.4 % de la población tiene alguna discapacidad (Inegi, 2020). Las discapacidades con mayor número incluyen: alguna discapacidad física (10 500 habitantes), discapacidad visual (9 700 habitantes) y discapacidad auditiva (4 270 habitantes) (Inegi, 2021). En cuanto a la discapacidad auditiva, no hay información de cuántas personas utilizan Lengua de Señas Mexicana (LSM) para comunicarse.

Los datos presentados nos ayudan a generar una imagen de la diversidad lingüística y cultural de la ciudad de Tepic, que si bien no es exacta, nos brinda información suficiente para poder argumentar que, además del español, existe la presencia de otras lenguas en la ciudad. Las lenguas indígenas presentes no se limitan a aquellas que se identifican con la región de Nayarit, sino que existe la presencia de hablantes de otras lenguas indígenas que se relacionan con otras regiones de México. La población que se identifica como afromexicana, así como los extranjeros que provienen de lugares como Guatemala y Cuba, indican la presencia de otras variantes de español. Asimismo, los migrantes que vienen de los Estados Unidos, posiblemente tengan recursos lingüísticos en inglés, como ya se ha identificado en estudiantes transnacionales de la UAN (Herrera Ruano, Nelson y Zepeda, 2021). Finalmente, en cuanto a la población de personas que tienen alguna discapacidad, podemos pensar que entre aquellos que tienen una discapacidad auditiva existan personas que utilicen la Lengua de Señas Mexicana.

En cuanto a la UAN, la institución pública de educación media superior y superior más importante del estado de Nayarit, también existen diversos datos que dan cuenta de la diversidad lingüística y cultural que existe dentro de ella. En primer lugar, la universidad no solo tiene presencia en la ciudad de Tepic, pues existen unidades académicas de educación media superior y superior en casi todos los municipios del estado. Además, la incorporación de programas de modalidad virtual no escolarizada que se ofertan en ella abre las posibilidades a estudiantes de todo México e incluso del mundo para incorporarse a la institución. Por otra parte, en el campus de la ciudad de Tepic se encuentra la oferta educativa más grande de la UAN, con 50 programas educativos. Esto da paso a que la matrícula de estudiantes esté conformada por individuos de distintos orígenes que algunas veces tienen que salir de su lugar de residencia

para poder acceder al programa educativo que desean estudiar. Por ejemplo, de acuerdo al Anuario Estadístico 2017-2018 de la universidad, existen un total de 143 estudiantes hablantes de alguna lengua indígena en el nivel superior (UAN, 2018). Si bien no se especifica su origen, aunque algunos pueden ser habitantes de la ciudad de Tepic, es posible que algunos de ellos provengan de otras comunidades.

Respecto a otra información sobre la diversidad de la población estudiantil en la universidad, el mismo Anuario Estadístico hace referencia a que existen 270 estudiantes con capacidades diferentes en el nivel superior (UAN, 2018). Sin embargo, tampoco se especifica el tipo de capacidad diferente, por lo que se desconoce si existen, por ejemplo, estudiantes con discapacidad auditiva hablantes de Lengua de Señas Mexicana.

Aunque no existe registro alguno, también existen estudiantes transnacionales con experiencias educativas en los Estados Unidos en los programas de educación superior de la universidad que cuentan con recursos lingüísticos en inglés (Herrera Ruano, Nelson y Zepeda, 2021). Además, también existen docentes y estudiantes extranjeros. Por ejemplo, gracias al Programa de Estudios de la Cuenca del Pacífico, así como el convenio de colaboración con universidades de Corea, que ha permitido la creación del programa de Estudios Coreanos, la universidad recibe docentes y estudiantes provenientes de ese país.

Al igual que con la ciudad de Tepic, aun con poca información, podemos generar una imagen de la diversidad lingüística y cultural dentro de la UAN. Esta diversidad no solo está representada por aquella que existe en la ciudad de Tepic, sino que, en el campus más grande de la universidad, podemos identificar la presencia de distintas variantes de español, lenguas indígenas y lenguas extranjeras.

La interculturalidad como eje transversal dentro de la UAN

Los ejes transversales se refieren a una estrategia curricular que busca responder a las problemáticas sociales que existen en un contexto particular a través de acciones que contribuyan a la formación integral de sujetos universitarios (González y González, 2015). Dentro de los ejes transversales y sus respectivas líneas de acción que se implementaron en la UAN, se encuentra la interculturalidad, la cual se entiende como el reconocimiento a la diversidad de distintas

manifestaciones étnico-culturales en distintos niveles: local, regional, nacional y mundial, partiendo de una visión de respeto y conservación de la cultura (González y González, 2015).

A través de la interculturalidad, la UAN busca fomentar y propiciar actitudes positivas hacia la diversidad, a través del reconocimiento de la cultura propia y el desarrollo de aptitudes para que la comunidad universitaria promueva la convivencia y cooperación entre las personas, por ejemplo, mediante habilidades verbales y no verbales que permitan una comunicación más efectiva (Marquez y Montaño, en prensa). Asimismo, el enfoque intercultural reconoce tres dimensiones: 1) epistemológica, que hace referencia a que no existe un solo tipo de conocimiento; 2) ética, que fortalece la autonomía y la libertad; y 3) lingüística, la cual identifica a la lengua como elemento central de la vida de un pueblo (Marquez y Montaño, en prensa).

Ya que el Plan de Desarrollo Institucional (UAN, 2016), establece como uno de sus objetivos la formación integral de los estudiantes por medio de la incorporación de los ejes transversales a los planes y programas de estudio, nuestro trabajo busca describir cómo se reconoce y se vive la diversidad en las aulas de la universidad, tomando como ejemplo nuestras experiencias en el programa de licenciatura en Lingüística Aplicada, dentro de la Unidad Académica de Educación y Humanidades, como se describe en las siguientes secciones.

El estudio: la construcción del repertorio espacial en las aulas de la UAN

Basándonos en el concepto de repertorios espaciales (Pennycook y Ojtsuji, 2015), nuestra investigación busca describir cómo las diversidades lingüísticas y culturales de los habitantes de la ciudad de Tepic y de los estudiantes del campus central de la UAN, descritas anteriormente, convergen, se utilizan y reconocen dentro del espacio del aula. Esto, con el fin de reflexionar acerca de cómo podemos poner en práctica la interculturalidad como eje de formación y transformar las aulas en verdaderos espacios que desarrolleen y fomenten el respeto por la diversidad.

Para lograr este fin, primero describimos el repertorio espacial de dos aulas del programa de licenciatura en Lingüística Aplicada, de la Unidad Académica de Educación y Humanidades dentro de la UAN. Después, se analiza la

diversidad y el uso de los repertorios lingüísticos individuales de la docente y los estudiantes dentro de dichas aulas, para finalmente hacer algunas reflexiones en cuanto a la interculturalidad como eje de formación.

El repertorio espacial

Desde el trabajo de Gumperz (1964), el término *repertorio lingüístico* ha sido un concepto importante en la sociolingüística. De acuerdo con Gumperz, el repertorio lingüístico se refiere al total de recursos lingüísticos disponibles para todos los miembros de una comunidad en particular (Gumperz y Hymes, 1972/1986: 20-21). Sin embargo, con el reconocimiento de la «superdiversidad», que se refiere a la «diversidad de la diversidad» social, cultural y lingüística en las sociedades como consecuencia de la globalización, el desarrollo tecnológico, el incremento de la migración y la diversificación de los patrones de movilidad alrededor del mundo (Vertovec, 2007, 2010, 2011), se cuestiona el concepto de *comunidad* implícito en la definición de Gumperz.

En consecuencia, definiciones más recientes desvinculan el repertorio lingüístico con un territorio específico y lo relacionan con los individuos y sus experiencias de vida. Para Blommaert y Backus (2012) el repertorio es una «biografía indexicalizada» (p. 26) que muestra la trayectoria lingüística del individuo, construida a través de sus experiencias individuales en relación con los diversos espacios con los que se interrelacionan.

Por su parte, Pennycook y Ojtsuji (2015) proponen la existencia de repertorios espaciales, este concepto une los repertorios individuales con los lugares donde se utilizan los recursos lingüísticos de los individuos, las actividades y los objetos que interactúan con los mismos. En ese sentido, para este estudio, los repertorios espaciales nos permiten ver cómo las actividades de la clase, los recursos lingüísticos de los y las estudiantes, así como los recursos de la docente y el espacio del aula, «interactúan para producir nuevas configuraciones de uso del lenguaje» (Pennycook y Ojtsuji, 2015, p. 78).

Los repertorios espaciales de dos aulas en la UAN

Para este trabajo elegimos dos aulas del programa de licenciatura en Lingüística Aplicada, en el que los autores forman parte del profesorado. Recolectamos información a través de cuestionarios, entrevistas semiestructuradas y observación participante, pues una de las autoras era la maestra de ambas clases, y describe las interacciones dentro del aula desde su punto de vista como docente. Primero, a través de un cuestionario se obtuvo información acerca de las trayectorias individuales de los alumnos y de la maestra. Después, a través de entrevistas y la observación participante se recolectó información de las actividades habituales de cada aula, como leer libros de texto u otros textos, escribir reportes de lectura o ensayos, tomar notas de las presentaciones de la maestra, trabajar en grupos y participar en discusiones grupales, además de información acerca del espacio del aula, incluyendo las herramientas y plataformas tecnológicas, y objetos dentro del aula, como pintarrón, sillas, libros, etc. Utilizamos los datos resultantes para construir la descripción de cada repertorio espacial.

Aula 1

En el aula 1 son un total de 12 estudiantes, la unidad de aprendizaje es de Lenguaje y comunicación intercultural. Los alumnos están en el tercer semestre de su carrera y, debido a la pandemia, la mayor parte de su interacción ha sido en clases virtuales a través de la plataforma Zoom y algunas clases híbridas (donde algunos alumnos asisten de manera presencial a la universidad, mientras que otros están conectados por Zoom). Las trayectorias y repertorios lingüísticos de los 12 estudiantes muestran una gran diversidad de recursos y patrones de aprendizaje. Por ejemplo, uno de los estudiantes nació en los Estados Unidos y aprendió y utilizó inglés en la escuela hasta los 8 años, cuando su familia regresó a México, por lo que él dejó de tener oportunidades de aprendizaje para desarrollar su inglés, concentrándose en el aprendizaje del español. Otra estudiante nació en la comunidad *wixárika* de Mesa del Tirador, Jalisco y los primeros recursos lingüísticos que adquirió fueron en *wixárika*. Ella solo empezó a adquirir recursos lingüísticos en español en la primaria y comenta que solo aprendió a leer y escribir en español, ya que no tuvo oportunidades formales de aprender a leer y escribir en *wixárika*. Otra estudiante creció con una prima

recién llegada de los Estados Unidos quien usaba inglés y español en su casa, lo cual despertó una gran curiosidad en ella acerca de otras lenguas. Varios de los demás estudiantes crecieron en familias que solo utilizaban recursos lingüísticos del español, pero todos en algún punto tomaron clases formales de inglés u otros idiomas y tienen aprendizajes informales de recursos lingüísticos de otras lenguas a través de redes sociales y medios como la música, películas y videojuegos. Por ejemplo, un estudiante comenta que aprendió inglés de manera informal jugando videojuegos. La maestra (una de las autoras) es de los Estados Unidos y utiliza recursos lingüísticos en inglés y español en su vida cotidiana.

La comunicación en el aula 1 involucra, además de los recursos lingüísticos de las personas, las herramientas, objetos y actividades que se encuentran allí. En la clase, ya mencionamos el uso de la plataforma para videoconferencias Zoom que proporciona el espacio virtual donde el grupo interactúa dos veces a la semana. Esa plataforma conlleva otros elementos que son parte de la interacción de la clase, como el chat grupal y privado que permite otro espacio de comunicación, la posibilidad de tener prendida la cámara o, en su defecto, utilizar fotos con una imagen representativa. Asimismo, existe la opción de que cada alumno puede asignar su propio nombre en su pantalla e ir cambiándolo. Aparte de la plataforma Zoom, se utiliza Schoology para asignar y entregar tareas, para tener discusiones grupales en los foros, y mandar mensajes y dar retroalimentación de tareas. Las actividades de la clase incluyen leer textos en español, escribir reportes de lectura, discusiones grupales, ver videos en inglés con subtítulos, o videos en español, actividades grupales, etc.

El repertorio espacial del aula 1 incluye, entonces, todos los recursos lingüísticos de diferentes idiomas que traen estos alumnos al espacio de la clase, pero también incluye los recursos implícitos en las actividades, herramientas y actividades utilizadas. La diversidad de recursos de diferentes lenguas se concentra mayormente en elementos del español, inglés y *wixárika*. La acción de la clase se lleva a cabo predominantemente en español, pero se puede observar que hay momentos cuando la diversidad de recursos provenientes de otras lenguas también son parte de cómo se llevan a cabo las actividades de la clase. Por ejemplo, aunque la interacción entre la maestra y los alumnos durante discusiones y presentaciones se lleva a cabo mayormente en español, hay muchos momentos cuando la maestra no sabe decir ciertas cosas o términos en español y pide apoyo de los estudiantes a encontrar la equivalencia del término en

inglés. Los recursos del inglés del repertorio individual de la maestra y de los alumnos se utilizan para alcanzar el objetivo de la discusión.

El repertorio espacial de la clase también incluye recursos que otros objetos introducen al espacio. El libro de texto que la maestra utiliza como material de apoyo influye en la interacción, dado que es en inglés y se tiene que explicar usando español. Al preguntar a los alumnos acerca de la relación entre sus recursos y las actividades de clase, la mayoría reportaron que utilizan el español de manera exclusiva para poder escribir sus reportes de lectura, para hacer las actividades grupales, y para las demás actividades. La estudiante que habla *wixárika* reportó que no utiliza sus recursos en esta lengua en el transcurso de su actividades, pero dado que está tomando clases en línea desde su casa, sí utiliza recursos en *wixárika* para hablar a su hijo, quien está allí con ella en el espacio de su hogar. Por su parte, el estudiante que nació en los Estados Unidos reportó que él no emplea inglés para actividades formales de la clase ni para interacción informal con sus compañeros en los chats durante clase, pero menciona que uno de sus compañeros a menudo utiliza frases y palabras en inglés, mayormente en los chats y mensajes informales que se acostumbran tener durante el periodo de la clase.

Aula 2

En el aula 2 son un total de 15 estudiantes cuyas trayectorias y repertorios lingüísticos también muestran una gran diversidad de recursos y patrones de aprendizaje. Tres de los estudiantes de esta aula crecieron en los Estados Unidos y aprendieron inglés en la escuela mientras aprendían español en casa. También aprendieron a leer y escribir en español en la escuela secundaria al regresar a México con sus familias. Otro alumno creció aprendiendo y utilizando recursos en español, pero hizo intercambio en Corea del Sur, y adquirió recursos en coreano, además de haber estudiado inglés a través de varios años. Otra alumna nació en una comunidad indígena, Jesus María, Nayarit, y considera que su lengua materna es el náayeri. Ella adquirió recursos en español en la primaria. Otra estudiante nació en los Estados Unidos y aunque no creció adquiriendo recursos de inglés, ya que regresó con su familia a México antes de iniciar la escuela, tomó clases formales de inglés antes de la universidad. Varios de los otros estudiantes crecieron en familias que solo utilizaban recursos lingüísticos en español, pero tomaron clases formales de inglés u otros

idiomas, y tienen aprendizajes informales de esas lenguas a través de redes sociales y medios como la música, películas, etc. Como ya se mencionó antes, la maestra (una de las autoras) es originaria de los Estados Unidos y utiliza recursos en inglés y español.

La clase en el aula 2 era de Adquisición de la lengua materna y ocurrió antes de la pandemia, por lo tanto, fue completamente presencial. Se utilizó un libro de texto escrito en inglés y los alumnos a menudo hacían reportes de lectura, discusiones grupales, actividades grupales, tomaban notas de las presentaciones del maestro, hacían preguntas, reportes de observaciones del comportamiento lingüístico de niños, etc.; todo mayormente en español, pero algunas veces utilizando recursos también en inglés. En clase se utilizaron herramientas como el pintarrón y marcadores, pero también son importantes los objetos del salón como las sillas y escritorios en forma de u, las ventanas, los cuadernos o computadoras y celulares de los alumnos, etc.

El repertorio espacial del aula 2 incluye una diversidad de recursos de diferentes lenguas, pero mayormente elementos del español, inglés y naáyeri. Las actividades de la clase se llevaban a cabo usando recursos del español y inglés. Por ejemplo, las presentaciones de la maestra a veces se hacían con recursos del inglés y a veces del español o, muchas veces, con elementos de los dos, dependiendo, en parte, de quien estaba presente en la clase o a quién se dirigía. La discusión grupal entre los alumnos también se daba con recursos del inglés y español, dependiendo de los integrantes del grupo o la actividad específica. Por ejemplo, cuando las tres estudiantes que habían vivido en los Estados Unidos trabajaban juntas, usaban mayormente recursos del inglés entre ellas y también para interactuar con la maestra. Como mencionamos previamente, el libro de texto estaba escrito en inglés y, por lo tanto, los alumnos tenían que leer en inglés y escribir reportes de lectura. La mayoría de ellos lo hicieron con recursos del español, pero algunos usaban recursos del inglés en parte o por completo. La alumna hablante de naáyeri comentó que ella usaba esta lengua para discutir temas o conceptos con ella misma en función de comprenderlos mejor. Pero menciona que, dado que no se acostumbra escribir en naáyeri, ella no utilizó esta lengua para actividades que requerían redacción. Ella también comentó que contó con el apoyo de su esposo (quien creció en los Estados Unidos y tiene recursos lingüísticos en inglés) para ayudarla traducir y entender el libro de texto utilizado en la clase y así poder escribir sus reportes en español. Otra de las estudiantes que creció en los Estados Unidos comentó que al ha-

cer trabajo en grupo con otra estudiante del grupo, ella le ayudaba a corregir su redacción, que generalmente hacía en una mezcla de inglés y español, por lo que su amiga lo pasaba al español.

Discusión y conclusión

Al describir la interacción comunicativa en el espacio del aula en diferentes momentos, vemos cómo los recursos provenientes de los individuos, los recursos provenientes de las herramientas y objetos, así como las actividades del aula, tienen un papel en la comunicación. Al describir cómo el repertorio espacial se construye en dos aulas, podemos considerar las implicaciones para la implementación de un eje transversal de interculturalidad en la formación de los estudiantes de la UAN. La pregunta de cuáles son los recursos lingüísticos necesarios para hacer las tareas del aula es distinta a la pregunta de cuáles recursos lingüísticos están disponibles para hacer las tareas del aula. Es obvio que no es posible que cada alumno o maestro haga uso de sus propios recursos para llevar a cabo cada actividad o para crear los productos entregables, ya que hay que reconocer el objetivo comunicativo.

No se logra la comunicación si cada quien usa los recursos que quiere sin pensar en los recursos disponibles para los demás. Pero, por otro lado, es posible utilizar todos los recursos lingüísticos disponibles para cada participante de la clase como parte del proceso de creación de productos entregables y del proceso de aprendizaje. En el aula 2, por ejemplo, podemos ver cómo los alumnos logran cumplir con sus tareas al utilizar prácticas lingüísticas variadas. Pueden leer un texto, tomar notas, escribir un reporte de lectura y discutirlo en clase utilizando la mezcla de recursos provenientes de sus propios repertorios, los de otras personas en la clase, las herramientas y objetos de la clase, etc. Estos son ejemplos de la práctica translingüística (Canagarajah, 2017) o metrolingualismo (Pennycook y Ojtsuji, 2015).

En el aula 1, aunque existe una gran diversidad de recursos en el repertorio espacial provenientes tanto de las personas como de las herramientas y objetos, esta diversidad no se emplea en las actividades del aula, como podemos ver en aula 2. La estudiante que habla *wixárika*, por ejemplo, no tiene la oportunidad de emplear sus recursos en esta lengua para cumplir con las actividades de la clase. No hay otros hablantes de la lengua en el grupo y, por lo tanto,

la posibilidad de poder utilizarlo con otra persona para discutir algún tema o aclarar dudas acerca de una tarea no existe. Aunque hay muchos recursos del inglés en el repertorio espacial del aula 1, esta lengua no juega un papel mayor en las actividades. Los demás alumnos consideran el español como su lengua materna y tienden utilizarlo en todo. Los recursos del español, inglés, *wixárika* o *naáyeri* no tienen que ser limitados a espacios donde el producto final se requiere en una de estas lenguas, sino que pueden ser combinados en ejercicios y actividades de la clase, promoviendo y reconociendo la diversidad lingüística y cultural de todos los participantes.

Finalmente, como ya se ha descrito, los repertorios espaciales de las aulas se construyen con los repertorios individuales de las personas, las actividades que se llevan a cabo y el espacio y objetos relacionados con ambos. Al reconocer la diversidad de recursos lingüísticos presentes en los repertorios espaciales, podemos reflexionar acerca de cómo sería posible implementar la interculturalidad en las aulas a través del reconocimiento y uso de dicha diversidad en las actividades áulicas. En ese sentido, el aula puede ser un lugar donde todos los recursos lingüísticos tienen valor, y al reconocer este valor podemos cumplir con el objetivo de la interculturalidad de promover el respeto a la diferencia y valoración a la diversidad.

Referencias

- Blommaert, J., y Backus, A. (2012). Superdiverse repertoires and the individual. En De Saint-Georges, I., y Weber, J. J. (Eds.), *Multilingualism and multimodality* (pp. 11-32). Rotterdam: Brill Sense.
- Canagarajah, S. (2017). *Translingual practices and neoliberal policies. Attitudes and strategies of African skills migrants in Anglophone workplaces* [Archivo PDF] Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/305701405_Translingual_Practices_and_Neoliberal_Policies>.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [Const.] (2001). Reforma de los artículos 10 y 20. Ciudad de México: Cámara de Diputados.
- Lewis, H. (2017). Realising linguistic justice: resources versus capabilities. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 38(7), 595-606. DOI:10.1080/01434632.2016.1192178

- González, A., y González, S. (2015). *Ejes transversales: Una propuesta para el Fortalecimiento de la Educación superior en las unidades académicas foráneas de la UAN* [Archivo PDF] Recuperado de <https://www.ecorfan.org/proceedings/CDU_IV/CDUIV_5.pdf>.
- Gumperz, J. (1964). Linguistic and Social Interaction in Two Communities. *American Anthropologist*, 66(6), 137–153. Recuperado de <<http://www.jstor.org/stable/668168>>.
- Gumperz, J., y Hymes, D. (Eds.). (1972/1986). *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication*. Londres: Blackwell.
- Herrera Ruano, J., Nelson, D., y Zepeda, J.H.K. (2021). Trayectorias, repertorios y competencias lingüísticas de estudiantes transnacionales en Nayarit, México. En Carrillo Navarro, J.C., Medrano Luna, G., y Lucas Hernández, A. (Coords.), *Interculturalidad, educación y tradiciones populares* (pp. 127-144). Guadalajara: Universidad Autónoma de Guadalajara.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (Inegi) (2021). Censo de población y vivienda 2020. Cuestionario ampliado. Recuperado de <<https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/#Documentacion>>.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (Inegi) (2020). Panorama sociodemográfico de Nayarit. Censo de Población y vivienda 2020. Recuperado de <<https://www.inegi.org.mx/app/biblioteca/ficha.html?upc=702825197919>>.
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (Inali) (2008). Catálogo de lenguas indígenas nacionales: variantes lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas. Recuperado de <<https://www.inali.gob.mx/clin-inali/>>.
- Pennycook, A., y Otsuji, E. (2015). *Metrolingualism: Language in the city*. Londres: Routledge.
- Marquez, L.L., y Montaño, H. (en prensa). *Propuesta del Programa de Interculturalidad al Programa de Ejes Transversales. Eje de interculturalidad*
- Universidad Autónoma de Nayarit (2018). *Anuario estadístico 2017-2018*. [Archivo PDF] Recuperado de <https://www.uan.edu.mx/d/a/udi/anuarios/Anuario_Estadistico_2017-2018.pdf>.
- Universidad Autónoma de Nayarit (2016). *Plan de Desarrollo Institucional (2016-2022)*. [Archivo PDF] Recuperado de <https://www.uan.edu.mx/d/a/sg/Legislacion/Plan_de_desarrollo_institucional.pdf>.
- Vertovec, S. (2011). The Cultural Politics of Nation and Migration. *Annual Review of Anthropology*, 40, 241-256.

Vertovec, S. (2010). Towards post-multiculturalism? Changing communities, conditions and contexts of diversity. *International Social Science Journal*, 61, 83-95. DOI:<https://doi.org/10.1111/j.1468-2451.2010.01749.x>

Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30, 1024-1054. DOI:10.1080/01419870701599465

Capítulo 4

Lenguas, literaturas y contextos educativos interculturales



Reflexiones sobre la lengua materna en la poesía escrita en las lenguas indígenas de México

Krishna Naranjo Zavala¹

Introducción

Las convergencias en la poesía mexicana contemporánea escrita en lenguas indígenas de México giran en torno a los contextos de producción, y la cercanía entre el yo lírico y el yo autoral. Estos puntos de encuentro son decisivos, ya que remarcán las preocupaciones sostenidas en poetas de distintas generaciones que escriben en diversas lenguas, además del español. Es importante considerar que los propios autores se traducen al español; no obstante, existen proyectos literarios escritos exclusivamente en la lengua materna con la finalidad de que esta no se subordine a la mayoritaria –el español–.

El objetivo de este trabajo es acercarnos, desde una lectura sociocrítica, a una selección de voces poéticas en cuyas produc-

¹ Poeta y académica. Doctora en Estudios Mexicanos. Docente de la Universidad de Colima. Contacto: krish@ucol.mx

ciones literarias se aborda el tema de la lengua materna, ya sea para valorarla y reivindicarla o para declarar la preocupación ante la pérdida de hablantes, ya que el panorama de las lenguas nacionales tiende a situarse en riesgo de desaparición. Este acercamiento se acotará en textos de poetas que escriben en zapoteco (diidxazá) y náhuatl (algunas variantes). Aunque México es un país reconocido como plurilingüe, el panorama es poco esperanzador con respecto a la supervivencia de sus lenguas nacionales. La creación poética, escrita en diversas lenguas, es un reflejo no únicamente de la creatividad y la subjetividad de cada autor, puesto que también se involucra con el panorama lingüístico del país.

El propósito consiste en ahondar en las reflexiones sobre las lenguas indígenas desde una propuesta teórico-crítica que atiende el vínculo del texto literario con la dimensión social. Veremos a dos poetas nacidos en Juchitán, Oaxaca; la antología en formato bilingüe (náhuatl-español) preparada por Martín Tonalmeyotl, titulada *In xochitl in kuikatl: 24 poetas contemporáneos en lengua náhuatl* (2020); y un poema de Gustavo Zapoteco Sideño que forma parte de la publicación. Asimismo, nos detendremos en algunas consideraciones críticas de las y los poetas, así como en etapas históricas de México, cuyos proyectos de nación explican, en gran parte, el panorama complejo de las lenguas indígenas actuales.

Leer la poesía mexicana en lenguas indígenas nos lleva a extender la mirada y agudizar los oídos ante una realidad que parece poco visible: la diversidad lingüística de nuestro país. Ciertamente, este panorama se atenúa por diversas razones. Lo cierto es que, de acuerdo con el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (Inali, 2008), existen once familias lingüísticas que agrupan a una serie de lenguas que comparten ciertas características de estructura, léxico y origen: álgica, yuto-nahua, cochimí-yumana, seri, oto-mangue, maya, totonaco-tepehua, purépecha, mixe-zoque, chontal de Oaxaca y huave. No obstante, tendemos a decir, en términos generales, que existen 68 lenguas indígenas.

Hoy se aplaude la multiculturalidad y el plurilingüismo, pero ¿por qué parecen realidades atenuadas? En este sentido, las reflexiones de la lingüista mixe Yásnaya Aguilar (2020) nos invitan a sumar nuestras observaciones críticas, sin el amparo del discurso oficial celebratorio con respecto a la diversidad de lenguas mexicanas. Admitámoslo, en México no suele reconocerse a las lenguas indígenas a pesar de que el artículo segundo constitucional declare que el país es pluricultural y que está sustentado en sus pueblos indígenas. En las cir-

cunstancias actuales, es claro que, en contextos monolingües, es mucho más fácil saber de la existencia del japonés o del ruso –por nombrar lenguas lejanas geográficamente– que saber que en el Estado de México existe una lengua llamada matlazinca (Aguilar, 2020).

En el horizonte artístico y literario de México, cada vez son más contundentes las expresiones en lenguas indígenas, aunque no podemos asumir que esta tendencia se refleja en todos los ámbitos del territorio nacional. Quienes se dedican al activismo lingüístico, o desde sus quehaceres, reflexionan, promueven y enseñan las lenguas indígenas; reconocen que el reto es mayúsculo, puesto que son altos los niveles de riesgo de desaparición. Situándonos en el campo que nos compete (el literario), veremos que las referencias a las lenguas indígenas permiten deducir una preocupación constante: la supervivencia de la lengua. El tema aparecerá, casi invariablemente, en la tradición oral, la narrativa, el ensayo, el teatro y en la poesía, género que ahondaré desde la preocupación mencionada. La presencia recurrente de la lengua, desde la reivindicación, la reflexión o la evocación poética, responde, ahora mismo, a la castellanización que ha operado como mecanismo de integración de las diversas comunidades culturales y lingüísticas del país; pero las lenguas siguen vivas, con todo lo que ello ha implicado: constantes transformaciones.

Dos poetas binnizá: el porvenir de la lengua y la evocación de la gente nube

El poema de Natalia Toledo (2004) dedicado a T. S. Elliot se expresa a una voz lírica reflexiva sobre su identidad y su lengua, el zapoteco; de igual manera, impera la sensación de incertidumbre sobre el futuro de la lengua. Ciertos versos pueden interpretarse como alusiones a la marginación histórica hacia los pueblos indígenas mexicanos, específicamente a las acciones coercitivas del Estado que han orillado a la desvalorización cultural, y que, en cambio, han fomentando la estandarización, empezando por la castellanización. El texto sugiere una intención reivindicativa del yo lírico con respecto a su familia y a la comunidad en que se inserta. Por otro lado, el poema abre sus fronteras: aparecen referentes de la literatura estadounidense y de la mitología griega: «fui Tiresias que recorrió sin báculo su historia».

La dedicatoria a T. S. Elliot es un elemento paratextual que dota de sentido a la interpretación. Publicado en 1922, «The Waste Land» («La tierra baldía») es un poema que invita a la memoria, y desde su universo literario, establece un vínculo con cierto contexto sociohistórico: la crisis provocada por la Primera Guerra Mundial (1914-1918). De acuerdo con Llorens (2015), «The Waste Land», evoca el entorno destructivo de la guerra mediante los bombardeos, las ciudades asoladas y escenarios en ruinas que dejaron huella en el poeta. Estos escenarios dialogan con el poema de Natalia Toledo, que también propone una mirada al entorno de producción. He aquí que la literatura y las realidades sociales se cruzan en las interpretaciones de sus lectores. La poeta juchiteca plantea un testimonio de la voz poética que rememora su infancia y, hacia la mitad del poema, se pregunta por el destino de la lengua desde una impresión desesperanzadora:

<p>¿Cuáles son las raíces que prenden, qué ramas brotan de estos cascajos?]</p> <p>tal vez soy la última rama que hablará zapo- teco]</p> <p>mis hijos tendrán que silbar su idioma y serán aves sin casa en la jungla del olvido].</p> <p>(Toledo, 2004, pp. 134-135)</p>	<p>¿Guná nga ni bisanané binniguenda laanu?, ¿xí yuxi guie bisaananécabe laanu?</p> <p>Ca xiiñe' zutiipica' diidxa' gun' jñiaaca'ne za- zarendaca']</p> <p>sica ti mani' ripapa ndaani' guíxhi', ne guiru- ti zanna tu laaca'.</p> <p>(Toledo, 2004, pp. 132-133)</p>
--	---

«Cándida», poema del reciente libro de Irma Pineda (2020), evoca a la lengua zapoteca desde una valoración positiva, puesto que se relaciona con la figura materna y la cultura binnizá. Es recurrente, en la poesía mexicana en lenguas indígenas, la mención a los mayores, a los abuelos y abuelas o personas que representan autoridad en la comunidad. Dichas presencias avivan el carácter testimonial y memorioso de esta producción poética, además de vincularse con la tradición oral. Podemos constatarlo, por ejemplo, en dos poetas chiapanecas de distintas lenguas: Enriqueta Lunez (tsotsil) y Mikeas Sánchez (zoque). Sin embargo, situándonos en la poesía zapoteca, los versos de Irma Pineda (2020) metaforizan a la lengua con respecto a las estrellas. Nos ofrece, de esta manera, una concepción de la lengua que trasciende la mera comunicación humana. Leamos el siguiente fragmento:

Mi madre descifró para mis ojos
el lenguaje de las estrellas
Depositó en mis oídos los cantos de la gente nube]
Me enseñó los signos de mi nombre
(p. 89)

Jñaa bichiá neza lua'
ni rini' ca beleguí ca
Gudaa ndaani' diaga riuunda binnizá
Bilui' naa ca lana ni ricá ne la'ya'
(p. 88)

«La gente nube» indica lo siguiente: la lengua de los *binnizá* (*binni*, «gente»; *za*, «nube»), comúnmente llamados «zapotecos», se llama *diidxazá*, «palabra, verbo, lengua» (De la Cruz, 2013, p. 14). Los versos citados de Irma Pineda subrayan la transmisión de la lengua por la vía materna, al tiempo que se plasma la importancia de la oralidad y, desde luego, la colectividad. Tal tema no es exclusivo de la poesía escrita en el presente siglo. De la Cruz (2013) realiza un estudio panorámico de la literatura zapoteca contemporánea sin descartar la tradición oral antigua, como algunos sermones matrimoniales, proverbios, entre otro tipo de expresiones; algunos autores que forman parte de este trabajo son Enrique Liekens, Eustaquio Jiménez, Andrés Henestrosa, Gabriel López Chiñas, Nazario Chacón, entre otros, así como poetas nacidas en los sesenta y setenta, como, precisamente, Natalia Toledo e Irma Pineda.

Como hemos visto, los poemas citados fueron escritos en dos lenguas, esto obedece a que la mayoría de los poetas se traducen ellos mismos al español, si consideramos que la primera versión se realiza en la lengua indígena, aunque no es la regla. Los libros bilingües permiten a sus lectores encontrarse con dos idiomas, no obstante, casi siempre se dirigirán al español. Uno de los retos de esta producción literaria es llegar o generar lectores en lenguas indígenas, por lo que algunos proyectos de escritura han optado por no traducirse al español, que cuenta, aproximadamente, con 120 millones de hablantes. Por supuesto, el desafío no recae solo en los escritores, las editoriales o las políticas lingüísticas, sino también en sus lectores; será importante el aprendizaje de alguna lengua mexicana tanto como sea posible. Escribir únicamente en la lengua originaria será, entonces, una manera de acudir a la memoria, de preservar la carga afectiva y de buscar su supervivencia. Al respecto, De la Cruz escribe:

Si ante la nostalgia de los *binnizá* radicados fuera reaccionaron en general escribiendo versos en su lengua, los que se quedaron en casa, ante el empuje del español reaccionaron igualmente en verso; pero con armadura musical, es decir cantando y peleando en *diidxazá*. Reflexiones sobre el pasado, el presente

y el futuro de la cultura *Za* y ensayos sobre la lengua se dieron tanto entre los nostálgicos de la tierra como en los aferrados a ella. (2013, p. 46)

Natalia Toledo e Irma Pineda son dos voces destacadas de la literatura binnizá; cuentan con diversos libros de poesía, además de participaciones constantes en escenarios culturales, artísticos, literarios y en espacios de diálogo sobre la creación literaria y las lenguas indígenas. Cabe señalar que Irma Pineda es una autora prolífica; sus recientes publicaciones (2020 y 2018) tratan del erotismo y de la violencia de género; sin embargo, la presencia de la lengua, el *diidxazá*, tendrá cabida en sus versos, y no únicamente en sus últimos títulos. De igual manera, se ha ocupado del tema en textos de investigación y divulgación donde expone la tradición literaria de los binnizá y otros aspectos vinculados con Juchitán, Oaxaca, que van desde el sistema educativo indígena y los materiales de lectura en *diidxazá*-español hasta algunos retos en estos entornos escolares (Pineda, 2012).

La autora suma reflexiones inquietantes que promueven una visión crítica sobre el reconocimiento, e incluso celebración de «lo otro» y de la interculturalidad, cuando en entornos reales –como en el caso de Juchitán– persisten problemáticas de tiempos históricos; sobresalen la castellanización «compulsiva», implicando la prohibición del uso de la lengua originaria –no únicamente en Oaxaca, sino en el país, en general– o el desequilibrio en las escuelas bilingües con respecto al conocimiento y uso de la lengua originaria y el español, entre otras. No obstante, de acuerdo con la autora, el papel de la literatura puede ser favorable en cierto sentido:

Frente a esta dinámica de conflicto, la literatura se puede establecer no solo como guardiana de la memoria colectiva o restauradora del lenguaje (con la recuperación de arcaísmos y creación de neologismos), sino también como la comunicadora de la cultura, tanto al interior como al exterior del grupo. (Pineda, 2012, p. 309)

In xochitl in kuikatl: pensar en la lengua, ¿por qué ha sido negada?

Es momento de adentrarnos en la poesía náhuatl. Cabe señalar que esta lengua cuenta con poco más de un millón y medio de hablantes en México. Antes de pisar los terrenos de la literatura, es necesario compartir un breve panorama en cuanto a su relevancia en tiempos precolombinos, así como algunas dificultades que el náhuatl ha enfrentado a raíz de la colonización y, más adelante, las corrientes de pensamiento que perfilaban una visión de lo que *debía ser* México limitaron e incluso prohibieron su uso. El hecho de que sea la lengua indígena con mayor número de hablantes en nuestro país se debe, como se comentó, a su trascendencia histórica:

Cuando llegaron los españoles, los aztecas, que hablaban náhuatl, formaban la tribu más poderosa de la triple alianza constituida por ellos, los tepanecas de Tlacopan y los acolhua de Texcoco. Dominaban todo el centro de México, incluso a muchos grupos que no hablaban náhuatl y que les rendían tributo, tales como los otomíes, popolocas, chontales y mixtecos. El náhuatl era la lengua oficial. La administración estaba en manos de hablantes de esta lengua y había intérpretes en todos los territorios dominados. (Lastra, 2003, p. 96)

En el ámbito de la literatura, es reconocible la tradición prehispánica de «la flor y el canto», que, en términos de difrasismo, se expresa como «in xochitl, in cuícatl» para designar el sentido de la vida, del arte y de la poesía, como lo ha estudiado Miguel León-Portilla. Resulta necesario acudir al célebre coloquio de los sabios nahuas –realizado en el Palacio de Tecayehuatzin de Huexotzinco en el siglo xv– a fin de profundizar en tales planteamientos filosóficos. Asimismo, lo observamos en la poesía de Nezahualcóyotl, de quien queda por investigar sobre su vida y obra. León-Portilla, estudioso de la poesía prehispánica náhuatl, vio en las voces contemporáneas nahuas un resurgimiento de la visión propia de «la flor y el canto», por lo que empleó el término *yancuic tlachtollí*, que significa «nueva palabra», para referirse a los autores que seguían forjando cantos en esta lengua. La poesía de Natalio Hernández (Naranjo Dulce, Ixhuatlán de Madero, Veracruz, 1947) es representativa de la continuidad del cuícatl, casi de la manera prehispánica que conocemos, puesto que el escritor reitera ciertos temas y recursos compositivos de los tipos de poesía

cultivados; un ejemplo es el icnocuícatl, caracterizado por su carácter filosófico y melancólico.

Ahora bien, en generaciones más recientes, los intereses temáticos y estilísticos se diversifican, pero no dejan de ofrecer un testimonio actual, novedoso o recurrente del difrasismo náhuatl «in xochitl, in cuícatl». Si nos remitimos, por ejemplo, a la antología en tres volúmenes preparada por Martín Tonalmeyotl (2020), aparecen escritores que gozan de reconocimiento, como Natalio Hernández y Juan Hernández Ramírez, sin descartar a jóvenes poetas. En el prólogo, Tonalmeyotl apunta que el sentido de la antología es amplio:

[...] una apuesta por visibilizar a estos escritores de las comunidades, del barrio, de la orilla, los no presentes en los festivales de poesía o, peor aún, los que no son considerados ni reconocidos como escritores mexicanos porque escriben desde sus lenguas maternas. Es también una apuesta para proporcionar material de lectura a los nahuahablantes y a los profesores que enseñan literatura y no tienen otro material más que la poesía mexicana escrita en español. Aquí cabrán los ojos de jóvenes nahuas, o personas de cualquier edad, a quienes les interesa leer desde su propia lengua, sin dejar de lado al lector más cercano que nos lee en español. (2020, p. 12)

Ahora bien, ¿cómo se manifiesta la preocupación por la lengua? En este primer volumen, leamos el reclamo de Gustavo Zapoteco Sideño en su poema «Así pasó I»:

Corazones agredidos,
corazones llenos de dolor,
mudos, por no poder hablar
su odio,
esclavitud forzada,
bocas cosidas,
hermanos gandallas,
dolor hecho sangre,
varas malditas
que sangran las manos,
la boca,
por escribir, por hablar

la lengua de tus padres,
 de tus abuelos,
 ¿Qué pecado hemos hecho, maestro?
 ¿Qué hicimos para recibir esto?
 ¿Acaso es pecado hablar la lengua de mi padre?
 ¿Por qué, maestro?
 ¿Acaso no ves que el rojo corre en ti?
 (Tonalmeyotl, 2020, p. 113)

El verso corto en que está escrito el poema se corresponde con la intención denunciatoria del discurso. Impera, desde mi punto de vista, el arrojo emocional de la voz lírica en tanto ha atestiguado una serie de acciones violentas sobre la lengua. La repetición abona a esta experiencia del discurso lírico que manifiesta dolor y que, mediante preguntas retóricas, intenta compartir su indignación. Leer esta selección poética teniendo en cuenta al autor, el contexto de producción, el empleo de dos lenguas (una de ellas, originaria), y colocándonos desde el interés en observar las interacciones que sugieren los textos con respecto a sus entornos de producción, nos permite percibir una estrecha intersección entre dos mundos: el literario (ficcional) y el *real*, pese a que, en el marco del análisis literario, se suele reiterar la independencia del autor frente a su creación, el texto. La poesía mexicana escrita en lenguas indígenas apunta lo contrario: se entrelaza el yo autoral y el yo lírico. Este yo autoral tampoco es un ente aislado, porque se muestra como una voz colectiva: «¿Qué pecado hemos hecho, maestro?».

El discurso poético de «Así pasó I» lanza, desde el título, una suerte de crónica, puesto que da cuenta de las restricciones y castigos impuestos a quienes hablan la lengua indígena. La voz lírica interpela al maestro (*tlamatini*), por lo que se infiere que el escenario representado es la escuela. El verso: «¿Acaso es pecado hablar la lengua de mi padre?» nos hace pensar en la «efectividad» que este concepto supuso en la evangelización de la población indígena. El poema nos lleva a la memoria histórica sobre la lengua, a rememorar otras etapas posteriores a la colonia, como a los proyectos integracionistas de la población mexicana.

En la época en que el conocido filósofo Vasconcelos, fue rector de la Universidad y secretario de Educación, las lenguas indígenas fueron combatidas, y lo

mismo sucedió más adelante, en la época del presidente Calles. En resumen, de 1911 a 1930 se empleó el método directo para la castellanización y se prohibió el uso de las lenguas indígenas en las escuelas. (Lastra, 2003, p. 99)

Aunque en la segunda mitad del siglo XX se crearon, en nuestro país, instituciones que buscaban desarrollar la educación bilingüe y que, en muchos casos, continúan, en esencia, con el mismo propósito, la realidad ha sido distinta. Sin embargo, la «yancuic tlahtolli» continúa reflexionando, mediante el decir poético impregnado, como hemos visto, de implicaciones sociales, sobre la lengua: su pasado, su presente y su ¿futuro?

Palabras finales

Este trabajo ha subrayado, en el discurso poético de poetas binnizá y en uno nahua, el marcado interés por el tema de la lengua materna. Aunque es un tópico recurrente en el horizonte de la literatura mexicana en lenguas indígenas, es necesario generar la discusión en torno a cierta «obligatoriedad» que, por una suerte de inercia, los propios creadores y lectores atribuyen a estas escrituras. Es necesario no obviar las discusiones alrededor del término, como tampoco los distintos puntos de vista de los poetas en relación a ello. Seguramente, la denominación continuará, lo que, a mi juicio, no significa que olvidemos lo que resulta elemental; el *diidxazá*, el náhuatl, el tsotsil, entre otros, son sistemas lingüísticos con sus propias características, es así que la literatura creada desde alguna de estas lenguas tendrá, evidentemente, sus recursos compositivos y las particularidades que cada autor propone.

Observar el ámbito social nos permite, por otra parte, constatar el impacto de los contextos de producción, pero, sobre todo, el de la sistemática marginación que, a partir de la colonización, se ha llevado a cabo hacia las lenguas indígenas, aunque el discurso actual sea otro. En las poetas binnizá se observa que la lengua es objeto de reflexión sobre su futuro; el poema de Natalia Toledo muestra cómo el discurso poético zapoteca busca dialogar con otros discursos poéticos que pertenecen, en tiempo y espacio, a distintas coordenadas literarias. La dedicatoria a T. S. Eliot establece un guiño con «The Waste Land», un poema que ha sido interpretado como reflejo de la posguerra. Tratar la propia lengua no corta vasos comunicantes con otras. Por su parte, Irma Pineda evo-

ca, con intensidad lírica, el lenguaje de la «gente nube», los binnizá; mientras que la poesía náhuatl de Guztavo Zapoteco es una interrogante que confronta la prohibición de la lengua.

Referencias

- Aguilar, Y. (2020). *Ää: manifiestos sobre la diversidad lingüística*. Ciudad de México: Almadía.
- De la Cruz, V. (2013). *Guie' Sti' Diidxazá / La flor de la palabra*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (Inali). (2008). *Catálogo de las lenguas indígenas nacionales*. [Archivo PDF]. Recuperado de <https://www.inali.gob.mx/pdf/CLIN_completo.pdf>.
- Llorens, D. (2015). La *Tierra Baldía* de T. S. Eliot como poema de postguerra. En Manuel, C., e Ramos, I. (Eds.), *Letras desde la trinchera. Testimonios literarios de la Primera Guerra Mundial* (pp. xxx). Valencia: Universitat de Valencia.
- Lastra, Y. (2003). *Sociolingüística para hispanoamericanos. Una introducción*. Ciudad de México: El Colegio de México.
- Pineda, I. (2020). *Nasiá racaladxe' / Azul anhelo*. Ciudad de México: Universidad de las Américas. Recuperado de <<https://issuu.com/webudlap/docs/azul-anhelo-udlap>>.
- Pineda, I. (2018). *Naxiña' Rului' Laxde'/ Rojo deseo*. Ciudad de México: Pluralia Ediciones.
- Pineda, I. (2012). La literatura de los Binnizá, zapotecas del Istmo. En González, F., y Santos, H. (Coords.), *De la oralidad a la palabra escrita. Estudio sobre el rescate de las voces originarias en el Sur de México* (pp. 293-310). Chilpancingo de los Bravo: El Colegio de Guerrero.
- Toledo, N. (2004). *Guie' yaase' / Olivo negro*. Ciudad de México: Conaculta.
- Tonalmeyotl, M. (2020). *In xochitl in kuikatl: 24 poetas contemporáneos en lengua náhuatl. Volumen 1*. Ciudad de México: Universidad de las Américas. Recuperado de <<https://issuu.com/webudlap/docs/inxochitl-poetas-contemporaneos-udlap>>.



Reflexiones sobre la educación intercultural bilingüe en México en el marco de la «superdiversidad»

Jesahe Herrera Ruano¹

Rodrigo Parra Gutiérrez²

Introducción

El término *superdiversidad* se refiere al incremento de la diversidad étnica, social, cultural, económica y lingüística en las sociedades como consecuencia de la globalización, los nuevos patrones de migración, así como el desarrollo de nuevas tecnologías de comunicación (Vertovec, 2007, 2010, 2011). Esta superdiversidad ha traído nuevos retos en distintas áreas; tal como ocurre en la educación, donde el origen diverso de los estudiantes y sus trayectorias lingüísticas particulares desafían el esquema de los sistemas educativos en diferentes contextos.

¹ Doctorando en Lingüística Aplicada, Universidad de Southampton, Reino Unido. Docente de la Universidad Autónoma de Nayarit. Contacto:jesahe.herrera@uan.edu.mx

² Maestro en Lingüística Aplicada por la Universidad de Guadalajara. Docente de la Universidad Autónoma de Nayarit y de la Universidad de Guadalajara. Contacto: rodrigo.parra@uan.edu.mx

Con esto en mente, nuestro trabajo plantea el análisis del marco normativo de la educación intercultural bilingüe en México, con la intención de reflexionar en las ideologías lingüísticas que lo sustentan, así como en sus alcances en la valoración y respeto de todos los grupos culturales que coexisten en México en el marco de la superdiversidad. El apartado se divide en cuatro secciones: en la primera, hacemos una breve reseña del surgimiento de la educación intercultural bilingüe en México y sus objetivos generales; en la segunda, proporcionamos una descripción del concepto de *superdiversidad* –a partir del cual enfocamos nuestro trabajo– y de cómo se relaciona este con el fenómeno de la globalización y con el ámbito de la educación; en la tercera sección, abordamos la cuestión de cómo se presenta la superdiversidad en las aulas y cómo esta es concebida en el sistema educativo; por último, cerramos con algunos comentarios finales a manera de conclusión.

La educación intercultural bilingüe en México

Como señala Hamel (1999 y 2017), en las políticas lingüísticas hacia las lenguas indígenas por parte del Estado mexicano se pueden distinguir dos posturas que empezaron a perfilarse a inicios del siglo XIX, y que se fueron consolidando durante ese siglo y el siguiente. Siguiendo al autor, la primera de estas posturas, afín a la ideología «una nación, una cultura, una lengua», concibió, desde el inicio, las lenguas y culturas indígenas como barreras para la unidad nacional, y propugnó, desde entonces, su eliminación y por una política castellanizadora y de asimilación cultural hacia las comunidades indígenas. La segunda postura, que también buscaba la unidad nacional, valoró, desde el comienzo, las lenguas y culturas indígenas, y ha sido afín a su conservación y fortalecimiento. Si bien en algunos períodos las políticas lingüísticas del Estado mexicano han sido ambivalentes entre estas dos posturas, si consideramos de manera global el período que va desde el México independiente hasta el día de hoy, la primera postura, como es bien sabido, ha sido, claramente, la dominante (Hamel, 1999, 2017; Morris, 2007).

A pesar del predominio de la primera postura, la segunda ha ido ganando terreno en los últimos tiempos, en especial desde fines del siglo XX hasta la actualidad, por lo menos a nivel discursivo, normativo y legislativo. Este impulso ha generado políticas lingüísticas explícitas y *de jure* más favorables a las

lenguas y culturas indígenas, así como a la diversidad lingüística y cultural en general; pero ello no implica que estas políticas no se enfrenten en la realidad con políticas y prácticas implícitas y *de facto* contrarias a ellas (Johnson, 2013).

El reconocimiento oficial de la realidad pluricultural y multilingüe del país fue antecedido por un cúmulo de demandas y movilizaciones sociales, en especial de las comunidades indígenas y otros actores, como el movimiento afromexicano (Corbetta, Bonetti, Bustamante y Vergara, 2018; Navarro, Pedraza y Torres, 2016), así como de una serie de declaraciones y pronunciamientos de distintas instancias, tanto a nivel nacional como internacional (Morris, 2007). Uno de los eventos nacionales más importantes fue el levantamiento zapatista de 1994, cuyas demandas quedaron plasmadas en los Acuerdos de San Andrés Larraínzar en 1996. Otros momentos importantes han sido la reforma al artículo 2 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (1992), que reconoce la «composición pluricultural» de la nación; la expedición de la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (2003); y la creación del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (Inali) (2003). Asimismo, a nivel internacional, han sido de gran importancia la Declaración de Pátzcuaro sobre el Derecho a la Lengua (1980), el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes (1989), la Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos (1996), y el documento programático sobre la educación en un mundo plurilingüe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) (2003).

Por lo que respecta al campo educativo, un acontecimiento importante fue la creación, en 1978, de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), la cual surge como parte de la Secretaría de Educación Pública y el programa de educación bilingüe y bicultural (Hamel, 2017). Este programa se generó como un subsistema de educación básica dirigido a la población hablante de lenguas indígenas (Hamel, 1999, 2017); mediante este modelo, se buscaba que los niños alcanzaran un bilingüismo equilibrado en las cuatro habilidades básicas en la lengua indígena y en español, y que en el currículum escolar se integraran contenidos tanto de su cultura ancestral como de la mestiza dominante (Hamel, 2017).

En la década de los noventa, el modelo educativo bilingüe y bicultural adoptó un enfoque más intercultural, en el cual se ponía énfasis en una visión más pluralista y de mutuo enriquecimiento entre las culturas con las que los

niños estaban en contacto; esto como consecuencia, según afirma Muñoz Cruz (2006, como se citó en Hamel, 2017, p. 401), de la globalización y de las nuevas concepciones del multiculturalismo, como se explicará más adelante. El autor asegura también que, de esta manera, el término «bicultural» de dicho modelo es sustituido por el de «intercultural». Como parte de este mismo impulso, en 2001 se crea la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) como parte de la SEP, con el objetivo de integrar contenidos de interculturalidad no solo para las escuelas indígenas, sino para todas las escuelas de preescolar y primaria a nivel nacional (Hamel, 2017).

En el año 2020, la DGEI y la Coordinación General de la Educación Intercultural y Bilingüe se fusionaron para crear la Dirección General de Educación Indígena Intercultural y Bilingüe (DGEIIB) (DOF, 2020). Esta institución se encarga de normar la atención educativa dirigida a la población indígena, afromexicana, migrante y jornaleros agrícolas, con pertinencia cultural y lingüística; de acuerdo con su propia normatividad, su objetivo es contribuir al reconocimiento, valoración, apropiación y reivindicación de su cosmovisión y de las lenguas indígenas de forma equitativa e inclusiva, así como promover acciones para la transversalización del enfoque intercultural en todos los niveles y modalidades de la educación básica del Sistema Educativo Nacional (DOF, 2020).

Si bien, como señala Hamel (2017), no se ha hecho mucha investigación en torno al modelo de educación bilingüe y bicultural (luego «intercultural»), se le han dirigido diversas críticas (1999 y 2017). Por ejemplo, menciona que la educación indígena no ha logrado frenar, en general, los procesos de desplazamiento y pérdida de lenguas, y que opera bajo una ideología lingüística que jerarquiza las lenguas en el marco de un modelo de diglosia que asocia al español con las funciones más prestigiosas, lo cual no ha favorecido el bilingüismo, sino, más bien, la castellanización. En la memoria colectiva de las comunidades indígenas es común la identificación de las escuelas como un factor que, históricamente, ha favorecido los procesos de desplazamiento y pérdida de las lenguas indígenas.¹

Si bien es importante reconocer los esfuerzos que diversos docentes y autoridades educativas han realizado a lo largo de los años en favor del fortalecimiento de las lenguas y culturas indígenas, así como de la inclusión de otros

¹ Véanse, por ejemplo, los estudios reunidos en Santos García (2014) y Terborg y García Landa (2011).

grupos minorizados al Sistema Educativo Nacional, es también importante hacer un balance crítico del funcionamiento global de los programas y políticas de interculturalidad de dicho sistema e identificar las áreas de oportunidad que deberían trabajarse para lograr un mayor acercamiento al objetivo de implementar el enfoque intercultural de forma transversal. En este trabajo intentamos delinear algunas observaciones en torno a la cuestión específica de cómo se manejan las situaciones de superdiversidad en el ámbito escolar frente a las ideologías políticas y lingüísticas que sustentan el Sistema Educativo Nacional.

Globalización, superdiversidad y educación

El término *globalización* se refiere a la interconexión del mundo, donde la intensificación de las relaciones sociales y económicas entre las naciones ha logrado construir una red que entrelaza hasta los lugares más alejados del globo, de tal forma que lo que sucede en un lugar tiene consecuencias en otro y viceversa (Giddens, 1990). Esta interconexión del mundo es, además, el resultado de otros cambios geopolíticos, principalmente el fin de la Guerra Fría, el aumento y diversificación de la migración, así como el establecimiento del neoliberalismo como sistema económico (Kotz, 2002; Arnaut, 2016).

La *superdiversidad* es un término propuesto por Vertovec (2007) para describir la intensificación en la complejidad y diversificación de las sociedades europeas como consecuencia de la globalización, la movilidad (migración) y el desarrollo de las tecnologías de la comunicación (Arnaut, Blommaert, Rampton y Spotti, 2016). Si bien la movilidad, heterogeneidad y complejidad de los grupos humanos siempre ha estado presente, el concepto de Vertovec reconoce que la intensificación de esta diferenciación intragrupal la vuelve más visible, y nos incita a cuestionar nuestras propias asunciones y constructos de la sociedad (Pérez, 2020). En ese sentido, el concepto de *superdiversidad*, también descrito como la «diversificación de la diversidad», ha sido tomado como referente para cuestionar la indisoluble asociación de lengua, cultura, territorio e identidad, así como el entendimiento de estos términos como nociones bien delimitadas y estables (Arnaut y Spotti, 2015; Arnaut, Blommaert, Rampton y Spotti, 2016; Blommaert, 2013; Pérez, 2020). Asimismo, el estudio de las ideologías lingüísticas ha originado una discusión sobre cómo la asociación antes mencionada entre lengua, cultura, territorio e identidad es producto de la concepción ideo-

lógica del Estado nación, que reproduce la idea de comunidades homogéneas y la construcción de una sola identidad nacional (Pérez, 2020).

Es así como la ideología de «una nación, una lengua, una cultura», promovida históricamente en diversos países, se considera que sigue presente en la actualidad; por ejemplo, cuando los países de Latinoamérica comenzaron a construirse tras independizarse de los Estados europeos, promovieron esta ideología para imponer una sola lengua nacional y buscar la homogeneidad cultural, por lo que, actualmente, aunque las políticas gubernamentales promuevan, en ocasiones, la diversidad lingüística y cultural de estos países, como ya se describió en el caso de México, diversos grupos de la sociedad se resisten a cambiar esta ideología (Hamel, 2013). Es por esto que podemos argumentar que, aunque el estudio de las sociedades y las lenguas bajo el enfoque de la superdiversidad esté cambiando, la noción de lengua como un objeto estable, delimitado, que pertenece a una comunidad única y homogénea y a un territorio específico, sigue presente en la esfera política, en las prácticas educativas y en las creencias de la sociedad (Blommaert y Rampton, 2011).

Como lo explica Appadurai (2000), el incremento de la movilidad, como parte de la globalización, ha creado un mundo –al que denomina «de objetos en movimiento»– que converge con otro construido a partir de estructuras aparentemente estables; estas estructuras, como instituciones o incluso naciones y otras formas sociales a nivel macro, se caracterizan por varios flujos de «objetos», como ideas, personas, bienes, ideologías, entre otros, que están en constante movimiento. El autor señala, además, que el flujo de estos objetos no es consistente, por lo que se crean relaciones de disyunción; es decir, si bien la correspondencia de «una nación, una lengua, una cultura» se ve desafiada por la superdiversidad, que crea nuevos flujos de discursos e ideologías a favor de reconocer las diferencias y la heterogeneidad, esta correspondencia va a seguir reproduciéndose en estructuras como el Estado nación. En ese sentido, visibilizar y reconocer la diversidad, también ha creado la necesidad de administrarla (Corbetta, Bonetti, Bustamante y Vergara, 2018).

En el ámbito educativo, por ejemplo, los modelos de educación bilingüe que encontramos en distintos esquemas alrededor del mundo, como en México, han sido creados para sobrellevar la diversidad lingüística como consecuencia de la diversidad de las sociedades. Estos modelos buscan, específicamente, responder a las necesidades lingüísticas de los estudiantes no monolingües y aquellos que hablan una lengua distinta a la nacional, pero dentro de un enfo-

que sigue siendo mayormente monolingüe y asimilacionista, donde aquellos estudiantes que no dominan las habilidades lingüísticas que se utilizan en la escuela, como los migrantes, los indígenas, o incluso los hablantes de variedades consideradas no estándares, tienden a tener desempeños de aprendizaje más bajos (Duarte y Gogolin, 2013).

El surgimiento de modelos teóricos, como el multiculturalismo y la superdiversidad, que visibilizan la heterogeneidad como característica de la sociedad, ha llevado a que, en Europa, la educación intercultural ya no esté centrada solo en las necesidades de grupos minoritarios, sino que ahora busca también el desarrollo de competencias interculturales para las mayorías, que se considera son las marginadoras de dichos grupos (Dietz y Mateos, 2011). De la misma forma, en México, conforme a las últimas reformas curriculares, a través de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) de la Secretaría de Educación Pública (SEP), se establecen las acciones para el respeto a la diversidad cultural y lingüística dentro de las políticas educativas, así como en todos los tipos, niveles, servicios y modalidades del sistema educativo (CGEIB, s.f.). Sin embargo, el alcance de estas acciones debería ir más allá del aspecto pedagógico, pues como ya se ha descrito, el sistema educativo, sus marcos institucionales y las características contextuales en los que se lleva a cabo este enfoque educativo, están interrelacionados con otros procesos históricos, políticos y sociales (Dietz y Mateos, 2011).

La superdiversidad en las aulas

En la evaluación del modelo educativo bilingüe establecido en Europa para atender las necesidades de los migrantes, diversos estudios han mostrado un incremento en la diversidad lingüística de los estudiantes, describiendo sus aulas como espacios lingüísticos complejos, que son interpretados (reconstruidos) como «bilingües» en los programas escolares (Duarte 2011; Duarte y Gogolin, 2013). Si bien las aulas de estos sistemas están integradas, en parte, por estudiantes migrantes, las trayectorias de dichos migrantes suelen ser distintas; algunos de estos estudiantes pertenecen a una tercera generación que ya no utiliza recursos lingüísticos de la que se identifica como su lengua de herencia, mientras que hay otros migrantes recién llegados que sí los usan; algunos migrantes llegan de distintos países y utilizan recursos lingüísticos de otras

lenguas. Hay estudiantes que hablan otras variantes de la que se considera la «lengua nacional», estudiantes que han migrado a más de dos países adquiriendo distintos recursos lingüísticos, estudiantes que no han desarrollado recursos de lectura y escritura en su lengua, entre otros; de todos ellos, se espera que, por el solo hecho de ser migrantes, sean bilingües en su lengua y la lengua nacional (Duarte y Gogolin, 2013). Esta evaluación ha llevado a la creación de nuevos modelos educativos que incluyen la introducción de otras lenguas en el currículum escolar, modelos enfocados en los estudiantes, que les permiten utilizar sus repertorios lingüísticos y que involucran estrategias como la construcción de profesores multilingües, quienes se convierten en modelos a seguir por los estudiantes; estas estrategias han probado tener éxito con alto rendimiento académico de los estudiantes (Duarte y Gogolin, 2013). Sin embargo, en algunos lugares, el sistema bilingüe tradicional sigue presente.

Dado lo anterior, podemos argumentar que la tendencia al fenómeno de la superdiversidad ha venido a desafiar, entre otras cosas, los modelos de enseñanza y aprendizaje de lenguas, organizados de forma lineal, progresiva y en diferentes niveles (Blommaert y Backus, 2013). En palabras de Blommaert, «“Superdiversity” offers a new look to language and its use by people, what used to be qualified as “exceptional”, “aberrant”, “deviant” or “unusual” [...], is in actual fact quite normal» (2013, p. 2).

Para responder a esta nueva perspectiva, se utiliza el término «repertorio lingüístico» para hacer referencia a todo el set de recursos lingüísticos que las personas utilizan para comunicarse unas con otras, el cual no está necesariamente ligado a una comunidad de habla o territorio, sino que solo pertenece al hablante y ha sido construido a través de sus experiencias de vida (Busch, 2015; Rymes, 2014; Pennycook y Otsuji, 2015). Los hablantes ya no necesitan ser categorizados como monolingües, bilingües o multilingües, porque sus repertorios son individuales y siguen una trayectoria ligada al dinamismo de una vida humana real (Blommaert y Backus, 2013). Este término nos sirve para explicar cómo, en la vida diaria, las personas utilizan sus recursos lingüísticos para crear prácticas lingüísticas que les son útiles para comunicarse con otros, independientemente de que las personas que interactúan pertenezcan o no a un mismo grupo social, creando encuentros interculturales en distintos espacios sin la necesidad de utilizar un marco de referencia multicultural que les enseñe cómo hacerlo (Pennycook y Otsuji, 2015; Watson, 2009).

La diversidad lingüística y cultural es tan natural que parece que no nos hacemos conscientes de ella y seguimos asumiendo nuestra realidad construida en estructuras más o menos estables. Por ejemplo, en una reflexión personal, sobre la diversidad cultural y lingüística con la que convivimos en la ciudad de Tepic, en el estado de Nayarit –donde radican la autora y el autor de este texto–, hemos notado una composición de su población más heterogénea de lo que usualmente se suele describir. Las lenguas indígenas huichol (*wixárika*), cora (*náayeri* o *náayari*), tepehuano del sur (*o'dam* o *audam*) y mexicano (*mehikan*) se vinculan siempre con el territorio de la región; sin embargo, de acuerdo a los datos del último censo nacional del Inegi (2021), la tercera lengua más hablada en la ciudad de Tepic (después del *wixárika* y el *náayeri*) es el tlapaneco (*me'phaa*), una lengua indígena de la familia otomangue que se habla en el estado de Guerrero (Inali, 2008). Los datos del censo también muestran la presencia de hablantes de otras lenguas indígenas, como mazahua, zapoteco y tsotsil, además de la presencia de población afromexicana y migrantes de países como Estados Unidos, Guatemala y Cuba (Inegi, 2021). De igual forma, al poner atención en el paisaje lingüístico de la ciudad, podemos identificar la presencia de otras lenguas y culturas, como el ejemplo que se muestra en la Figura 1.

Figura 1. Ejemplo paisaje lingüístico en Tepic, Nayarit.



Fuente: Fotografía tomada por Jesahe Herrera Ruano, 2021.

Además de lo anterior, como docentes del nivel superior, hemos podido notar que la diversidad de la población de la ciudad y del estado también se refleja en la diversidad en las aulas, ya que, en estos espacios de la universidad, convergen estudiantes indígenas de distintas comunidades, estudiantes de distintas regiones del estado o del país, así como estudiantes transnacionales con distintas trayectorias lingüísticas (Herrera Ruano, Nelson y Zepeda Huerta, 2021).

Por otra parte, en nuestras investigaciones también hemos observado esta diversidad lingüística y cultural en las aulas del sistema intercultural bilingüe. Por ejemplo, cuando la autora de este capítulo visitó la comunidad de Santa Teresa, municipio Del Nayar, que se identifica como una comunidad cora (*náayeri*), para realizar observación y entrevistas dentro del trabajo de campo de realización de su tesis de maestría (Herrera Ruano, 2014), pudo observar que la comunidad no se limita a ser una comunidad cora ni una comunidad bilingüe cora-español, sino que es una comunidad diversa. La población no solo la integran *náayerise* (coras), que es la población mayoritaria, también hay mestizos establecidos en ella, hay personas de otras comunidades indígenas de alrededor que suelen establecerse temporal o permanentemente, así como personas de otros estados de la república que llegan a establecer comercios y, a veces, se quedan a vivir o se casan con mujeres de la comunidad.

Al visitar la escuela primaria, que pertenece al sistema intercultural bilingüe, Herrera Ruano pudo notar que en las aulas había niños indígenas que solo se comunicaban en *náayeri* y otros que hablaban español; también había niños hijos de mestizos que utilizaban recursos lingüísticos en español y, además, había también docentes mestizos que solo utilizaban recursos lingüísticos en español. Algunas de las personas *náayeri* que fueron entrevistadas manifestaron su descontento por esta diversidad en la escuela, pues decían no estar de acuerdo con que los niños mestizos fueran a esas escuelas, porque son de ellos, del sistema de educación indígena –es decir, del sistema intercultural bilingüe–, donde tampoco debería de haber maestros que solo se comunicaran en español. También manifestaron descontento por el uso de una variante distinta a la suya en la clase de lengua indígena, ya que en las comunidades *náayeri*, en ese momento, se trabajaba solo con material de la variante de la comunidad de Jesús María. Asimismo, debemos considerar que estas observaciones pueden estar limitadas y que no reflejan una realidad más compleja en dichas aulas. No hay que descartar que en estas comunidades también hay estudiantes transna-

cionales o con experiencias de vida en los Estados Unidos, como consecuencia de comunidades indígenas que se han establecido en ese país.¹

Con estos ejemplos, primero, queremos establecer un punto de partida para comenzar a analizar y discutir la superdiversidad dentro de las aulas del Sistema Educativo Nacional, que se puede estudiar a través de las trayectorias de los estudiantes y los docentes. En segundo lugar, deseamos iniciar una reflexión sobre cómo la educación intercultural bilingüe en México sigue partiendo de la diferenciación de grupos sociales, donde existen otros que necesitan ser incluidos en el «ideal» de Estado nación. Sin embargo, como ya se ha explicado, dividir el sistema educativo en México para la inclusión de las comunidades indígenas, tampoco ha evitado la presencia de niños mestizos en las escuelas indígenas dentro de sus comunidades, ni la presencia de niños indígenas en escuelas que no pertenecen al sistema intercultural bilingüe en las escuelas urbanas cuando se mudan para establecerse temporal o permanentemente en otro lugar. En ese sentido, en nuestro país conviven personas con diferentes orígenes, trayectorias y recursos lingüísticos que aún no son reconocidos en las aulas, o si son reconocidos, se espera que no representen «barreas» en las prácticas educativas, donde, si no utilizas español, debes aprenderlo para seguir en el sistema educativo nacional.

Comentarios finales

Nuestro trabajo ha planteado el análisis normativo de la educación intercultural bilingüe en México, donde, a partir de una breve reseña, hemos vinculado su surgimiento, historia y desarrollo con distintos acontecimientos históricos a nivel nacional y mundial, así como con ideologías lingüísticas nacionalistas que se reproducen en niveles políticos, económicos y educativos. Asimismo, hemos descrito cómo la globalización está creando un mundo superdiverso que nos ha hecho cuestionar nuestro entendimiento del concepto de *lengua* y su relación con otros conceptos como *cultura*, *territorio* e *identidad*. Explicamos cómo los modelos de educación bilingüe fueron creados para administrar la diversidad lingüística y cultural en diversos países, pero ahora son desafiadados por la superdiversidad de la población. Finalmente, utilizando algunos da-

¹ Para el caso de los coras, véase Jáuregui (2004); para un caso específico, véase Lofholm (2021).

tos sobre la diversidad de la población en la ciudad en la que vivimos, así como nuestras experiencias como investigadores y docentes, planteamos nuevas líneas de investigación y discusión sobre el sistema de educación intercultural bilingüe en México. En esta sección queremos cerrar este capítulo con algunos comentarios finales a manera de conclusión.

Hemos utilizado el concepto de *superdiversidad* para plantear la necesidad de reconocer la diversidad y la heterogeneidad de todos los individuos, así como de nuestras propias experiencias, historias y trayectorias, que al converger en un mismo espacio, como las aulas, no debería representar un problema –aunque muchas veces sea visto así–, sino simplemente la realidad, una realidad que puede enriquecernos. La interculturalidad es una pieza clave en el reconocimiento y respeto a la diversidad, y nos congratulamos de los esfuerzos para transversalizar este enfoque en todos los niveles educativos; sin embargo, la educación intercultural bilingüe en México sigue en transición del discurso a la realidad y sigue partiendo de la idea de que existe una población diferenciada que necesita compensación. Asimismo, se necesitan nuevas propuestas pedagógicas, pero también acciones sociales que fomenten la interculturalidad a partir de esta superdiversidad, ya que, si bien la educación es un agente indispensable para el cambio, debemos buscar otros espacios para lograr un mayor alcance en la población. Plantear la interculturalidad desde la superdiversidad significa, para nosotros, aceptar las diferencias como una realidad, no como algo fuera de la normalidad. No es parte de la inclusión ni de la tolerancia; las diferencias y la superdiversidad son parte de nuestra vida diaria.

Si bien en este capítulo solo hemos presentado un primer acercamiento a los alcances de la educación bilingüe intercultural, no queremos dejar de mencionar que, al menos en el marco normativo que hemos revisado, no se incluye a la población sorda y hablantes de lenguas de señas como parte de la diversidad lingüística y cultural en México.

Referencias

- Appadurai, A. (2000). Grassroots globalization and the research imagination. *Public Culture*, 12, 1-20.
- Arnaut, K. (2016). Superdiversity: Elements of an emerging perspective. En Arnaut, K., Blommaert, J., Rampton, B., y Spotti, M. (Eds.), *Language and superdiversity* (pp. 49-70). Londres: Routledge.
- Arnaut, K., Blommaert, J., Rampton, B., y Spotti, M. (2016). Introduction: Superdiversity and Sociolinguistics. En Arnaut, K., Blommaert, J., Rampton, B., y Spotti, M. (Eds.), *Language and superdiversity* (pp. 1-18). Londres: Routledge.
- Arnaut, K., y Spotti, M. (2015). Superdiversity discourse. En Tracy, K., Sandel, T., e Ilie, C. (Eds.), *The international encyclopedia of language and social interaction* (pp. 1-7). Oxford: Wiley.
- Blommaert, J. (2013). *Ethnography, superdiversity and linguistic landscapes: Chronicles of complexity*. Bristol: Multilingual Matters.
- Blommaert, J., y Backus, A. (2013). *Superdiverse repertoires and the individual. In Multilingualism and multimodality*. Paderborn: Brill Sense.
- Blommaert, J., y Rampton, B (2011). Language and superdiversity. *Diversities*, 13, 1-21.
- Busch, B. (2015). Expanding the notion of the linguistic repertoire: On the concept of Spracherleben. The lived experience of language. *Applied Linguistics*, 38, 340-358.
- Senado de la República. (1989). Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes. [Archivo PDF]. Recuperado de <https://www.senado.gob.mx/comisiones/desarrollo_social/docs/marco/Convenio_169_PI.pdf>.
- Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB). (s/f.). *El ABC de la interculturalidad*. [Archivo PDF]. Recuperado de <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/269056/ABC_digital.pdf>.
- Corbetta, S., Bonetti, C., Bustamante, F., y Vergara, A. (2018). *Educación intercultural bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos: avances y desafíos*. Santiago de Chile: Cepal. Recuperado de <https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/44269/1/S1800949_es.pdf>.

- Universidad Autónoma de México. (UNAM). Declaración de Pátzcuaro sobre el Derecho a la Lengua. (1980). [Archivo PDF]. Recuperado de <<https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/2/740/19.pdf>>.
- Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos. (1996). [Archivo PDF]. Recuperado de <https://www.inali.gob.mx/pdf/Dec_Universal_Derechos_Lingusticos.pdf>.
- Diario Oficial de la Federación (DOF). (2020). *Nuevo Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública*. Recuperado de <https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5600454&fecha=15/09/2020>.
- Dietz, G., y Mateos Cortés, L. S. (2011). *Interculturalidad y educación: Interculturalidad en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de <<https://www.uv.mx/iie/files/2013/01/Libro-CGEIB-Interculturalidad.pdf>>.
- Duarte, J. (2011). *Bilingual language proficiency: A comparative study*. Kornwesheim: Waxmann.
- Duarte, J., y Gogolin, I. (2013). Superdiversity in educational institutions. En Duarte, J., y Gogolin, I. (Eds.), *Linguistic super-diversity in urban areas: Research approaches* (pp. 1-24). John Benjamins.
- Giddens, A. (1990). *The consequences of Modernity*. Redwood City: Stanford University Press.
- Hamel, R. E. (2017). Bilingual education for indigenous peoples in Mexico. En García, O. , Lin, A. M. Y., y May, S. (Eds.), *Bilingual and multilingual education* (pp. 396-406). New York City: Springer.
- Hamel, R. E. (2013). Language policy and ideology in Latin America. En Baley, R., Cameron, R., y C. Lucas (Eds.), *The Oxford Handbook of Sociolinguistics* (pp. 609-628). Oxford: Oxford University Press.
- Hamel, R. E. (1999). Políticas del lenguaje y fronteras lingüísticas en México: la relación del español con las lenguas indígenas y el inglés en los EE.UU. En Narvaja de Arnoux, E. (Ed.), *Políticas lingüísticas para América Latina* (pp. 177-215). Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Herrera Ruano, J. (2014). *Vitalidad y conservación de lenguas indígenas: El caso del cora en Santa Teresa, Nayarit*. [Tesis de maestría]. Universidad Autónoma de Nayarit, Nayarit, México.
- Herrera Ruano, J., Nelson, D. K., y Zepeda Huerta, J. H. K. (2021). Trayectorias, repertorios y competencias lingüísticas de estudiantes transnacionales en

- Nayarit, México. En Carrillo Navarro, J. C., Medrano Luna, G., y Lucas Hernández, A. (Coords.), *Interculturalidad, educación y tradiciones populares* (pp. 127-144). Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (Inegi). (2021). Censo de población y vivienda 2020. Cuestionario ampliado. Recuperado de <www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/#Documentacion>.
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. (Inali). (2008). Catálogo de lenguas indígenas nacionales: variantes lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas. [Archivo PDF]. Recuperado de <<https://www.inali.gob.mx/clin-inali/>>.
- Jáuregui, J. (2004). *Coras*. Ciudad de México: Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, Programa de la Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Johnson, D. C. (2013). *Language policy*. Londres: Palgrave Macmillan.
- Kotz, D. M. (2002). Globalization and neoliberalism. *Rethinking Marxism*, 14, 64-79.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (13 de marzo de 2003). *Ley general de derechos lingüísticos de los pueblos indígenas*. DO: Diario Oficial de la Federación. Recuperada de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/257_200618.pdf>.
- Lofholm, N. (2 de abril de 2021). Durante covid-19, el Condado de Gunnison busca conectar con una comunidad indígena única. *The Colorado Trust*. Recuperado de <<https://www.coloradotrust.org/es/content/story/durante-covid-19-el-condado-de-gunnison-busca-conectar-con-una-comunidad-indigena>>.
- Morris Bermúdez, R. (2007). Al borde del multiculturalismo: Evaluación de la política lingüística del Estado mexicano en torno a sus comunidades indígenas. *Confines*, 3(5), 59-73.
- Navarro, I., Pedroza, P., y Torres, U. (2016). *Movimiento afromexicano: Reconocerse para ser reconocidos*. [Archivo PDF]. Recuperado de <http://www.redmovimientos.mx/2016/wp-content/uploads/2016/10/Trabajo-de-campo_art%C3%ADculo.pdf>.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2003). *La educación en un mundo plurilingüe*. [Archivo PDF]. Recuperado de <<https://www.corteidh.or.cr/tablas/25016.pdf>>.

- Pennycook, A., y Otsuji, E. (2015). *Metrolingualism: Language in the city*. Londres: Routledge.
- Pérez, M. (2020). Lengua y superdiversidad. En Martín Rojo, L., y Pujolar, J. (Coords.), *Claves para entender el multilingüismo contemporáneo*, (pp. 63-90). Zaragoza:Universidad de Zaragoza.
- Rymes, B. (2014). *Communicating beyond language: Everyday encounters with diversity*. Londres: Routledge.
- Santos García, S. (Coord.). (2014). *Estudios de vitalidad lingüística en El Gran Nayar*. Tepic: Universidad Autónoma de Nayarit.
- Terborg, R., y García Landa, L. (Coord.). (2011). *Muerte y vitalidad de las lenguas indígenas y las presiones sobre sus hablantes*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Vertovec, S. (2011). The cultural politics of nation and migration. *Annual Review of Anthropology*, 40, 241-256.
- Vertovec, S. (2010). Towards post-multiculturalism? Changing communities, conditions and contexts of diversity. *International Social Science Journal*, 61(199), 83-95.
- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 1024-1054.
- Watson, S. (2009). Brief encounters of an unpredictable kind: Everyday multiculturalism in two London street markets. En Wise, A., y Velayutham, S. (Eds.) *Everyday multiculturalism* (pp. 125-139). Hounds mills: Palgrave Macmillan.

Relaciones de contacto y percepción isolectal en la dinámica lingüística del estado de Colima

Alan Emmanuel Pérez Barajas¹

A modo de introducción

El estudio de las dinámicas lingüísticas en situaciones de contacto ha sido un tema central y recurrente en los estudios de contacto y variación dialectal desde diversos enfoques: descriptivista, tipológico, antropológico y sociolingüístico. No obstante, las motivaciones de contacto, así como las dinámicas de alternancia, tienen su origen en condicionamientos socioculturales que subyacen en la(s) lengua(s) y sus flujos interaccionales. Este trabajo explora, desde el marco de la dialectología perceptual, la configuración isolectal en una de las zonas geográficas de confluencia entre el estado de Colima y el noroeste de Michoacán, específicamente cuatro poblaciones limítrofe-colindantes: Coahuayana de Hidalgo, Las Conchas, Estapilla y Chinicuila. El

¹ Doctor en Lingüística. Docente de la Universidad de Colima. Contacto: actante78@ucol.mx

objetivo central radica en encontrar y proponer un mapa superpuesto de patrones coincidentes a modo de «líneas trazadas en mapas para separar las áreas geográficas que tienen determinados usos lingüísticos [...] de aquellas que no» (Schreier, 2013). Además de esta introducción, el presente texto está integrado por cuatro apartados más. En el apartado dos, comparto un exordio a los estudios dialectológicos en Hispanoamérica y, con particular ahínco, en el impacto y tradición dialectológica para los estudios del español de México. El tercero establece la noción teórica y conceptual de las dinámicas, relaciones de contacto y percepción isolectal. El apartado cuatro da cuenta de los modelos operativos para el relevamiento dialectal. El quinto describe algunos hallazgos fónicos de acoplamiento y contacto relacionados con el cierre vocálico de /e/ en tres contextos distintos y sus correspondencias isolectales.

Exordios a los estudios dialectológicos hispanoamericanos

Abordar el estudio de las confluencias y difluencias dialectales, en particular describir las posibles isoglosas que determinan o concluyen en la delimitación de esquemas de representación isolectal, bajo cualquier propuesta o sistema, no es –ni ha sido– una tarea fácil, mucho menos expedita. Conlleva una serie de habilidades que implican el dominio de las regiones geográficas de las distintas hablas del español –en este caso americano– y las consecuentes realizaciones de las variables lingüísticas que las delimitan o caracterizan. Esta y otras tareas relacionadas con el estudio de lenguas y variedades dialectales en contacto siempre han constituido una empresa ardua. Desde los primeros trabajos e investigaciones rigurosos para el levantamiento de datos e información lingüística para el tratamiento interdialectal y contrastivo, destacan, por así decirlo, la génesis de lo que hoy conocemos como geografía lingüística y la dialectología hispanoamericana contemporánea. Para muestra, basta referir a tres de los primerísimos dialectólogos cuyas contribuciones perviven como referentes imprescindibles para los estudios más sofisticados bajo modelos contrastivos, variacionistas, perceptuales, mixtos y georreferenciados tanto a nivel macro como microdialectal. Así, me parece, que son tres los trabajos que hay que considerar. El primero de ellos es el trabajo elaborado bajo la dirección de Lope Blanch (1990-2000). La importancia de «este monumental trabajo», en palabras de Wagner (2003), radica en que no solo muestra y demuestra la va-

riación lingüística (o polimorfismo) de fonemas en el español mexicano, sino que en la obtención datos a nivel morfosintáctico y léxico; a saber:

[...] que por lo que respecta al fonema velar fricativo sordo /x/ (mapa 47) o el labial oclusivo sordo /p/ (mapa 15) tiene un carácter mucho menos polimorfo que el fonema vibrante simple /r/ (mapas 41-46) o el sibilante fricativo sordo /s/ (mapas 26-34). O la enorme cantidad de variantes del marcador de causalidad (mapa c, vol. 4) frente a la escasa media docena de formas en uso del habla común, o la gran variedad de nombres (más de 60) para referirse a la libélula (mapa 622) o a la mantis religiosa (mapa 621), frente a la parquedad existente para el mosquito (mapa 623): *mosquito, zancudo, mosco, cha(n)quiste, o para la oveja: borrega, cordera y deenchú* (128).

Lo anterior se comparte solo por relevancia para este trabajo, pero sin olvidar otros datos importantísimos, como los relacionados con el ámbito de la morfosintaxis y que revelan lo concerniente a los marcadores subordinados temporales y de casualidad del español mexicano, según el instrumento (cuestionario) y muestra poblacional encuestada.

El segundo trabajo que no podemos dejar de lado es, sin duda, el de Pedro Henríquez Ureña (1976), cuyo legado destacó por haber planteado la interpretación genética de los principales caracteres del español americano sobre bases realistas y críticas, sin los prejuicios impresionistas; fue el primero, también, en describir y ordenar la complejidad regional del español hablado en América. Sus principales aportes versan sobre estudios del español en México, América Central, los Estados Unidos y en Santo Domingo, desarrollando un marco para el abordaje dialectológico de la región y sus líneas centrales, relacionadas con las actitudes, las hablas y otros elementos sociodialectales. El espacio lingüístico ha sido, en la obra de Henríquez Ureña, el fundamento para delimitar lo que es un modo de hablar y un modo de existir a partir de la lengua y la cultura en la mayoría de los países de habla hispana, incluyendo el español peninsular.

Finalmente, hay que mencionar los estudios dialectológicos llevados a cabo por Manuel Alvar López (Alvar y Quilis, 1984; Alvar, 1996), quien, desde el estructuralismo, la geografía lingüística y la dialectología comparada, plasmó en sus atlas lingüísticos y manuales el carácter etnográfico del trabajo de campo como requisito fundamental para el levantamiento de información y material lingüístico con fines dialectológicos regionales.

Dinámicas, relaciones de contacto y percepción isolectal

En lo que respecta al estudio de las dinámicas de contacto lingüístico, debo señalar que están implicados una serie de factores considerados, tanto por especialistas en contacto como por sociolingüistas y antropólogos lingüistas, como incommensurables y complicados de aprehender, dado que, en su mayoría, tienen un cariz cualitativo, y solo a partir de aproximaciones plurimetodológicas es posible dar cuenta de la injerencia que tienen en torno a las explicación de fenómenos y procesos característicos del contacto entre lenguas, que además son inherentes al sistema lingüístico, tales como la acomodación fonética, los acoplamientos morfofonológicos, las interferencias léxicas y gramaticales, entre otras poco menos estudiadas, como las ecologías lingüísticas complejas (Sala, 1998). Terborg, Alarcón y Neri (2015), Blommaert (2013), Terborg y García (2011), y Moreno (2016), entre otros tantos autores, exploran y justifican la importancia de los estudios de las dinámicas de contacto en marcos integrales y complejos a la luz de aspectos como el desplazamiento activo, el desplazamiento inherente, las motivaciones sociodemográficas, y otros determinantes socioculturales que establecen rutinas en los flujos lingüísticos del contacto entre sus hablantes y sus dinámicas.

Recientemente, en uno de los textos más esperados en materia de contacto del español americano con lenguas originarias de América y el español peninsular con lenguas originarias ibéricas, publicado por Palacios y Sánchez (2021), se aborda, implícita y explícitamente, la necesidad de acercarse, en profundidad, a las situaciones de contacto del español y así poder evidenciar cómo las variaciones y cambios lingüísticos que se producen en las áreas de contacto forman parte de las dinámicas lingüísticas que caracterizan estas situaciones complejas. Se busca, así, analizar de manera general y sistemática distintos procesos de variaciones y cambio lingüístico, así como explicitar los mecanismos que los han producido tanto en su dimensión diacrónica como sincrónica.

Para este trabajo retomo algunas pautas propuestas en dicho texto en aras de contextualizar la noción de dinámicas lingüísticas que conforman los procesos de cambio, propiciados por el contacto –de forma general, no particular o aislada–, impulsados por procesos cognitivos similares y que producen efectos lingüísticos que pueden ser parecidos (Palacios y Sánchez, 2021). Como podemos percatarnos, estamos ante la presencia de factores a veces extra-

lingüísticos y externos al propio sistema lingüístico de los hablantes que entran en relaciones de contacto.

Sobre las relaciones de contacto, estas constituyen un mecanismo complejo que va más allá de lo que algunos especialistas denominan como alternancia, mezcla y combinación de lenguas. En muchas ocasiones, estas relaciones de contacto implican subprocessos alternos, como el bilingüismo bimodal y la competencia analítica y sintética. Otro caso similar sería el del bilingüismo, el plurilingüismo y la difusión o dispersión de un proceso fonológico alterno o paralelo funcional, comunicativamente hablando. Para efectos de este trabajo, entenderé las *relaciones de contacto* en los términos de Sala (1998), como el «uso alterno, acomodado o limitado de formas estimulado primero por factores primarios o internos al sistema y luego diseminados por un uso o convencionalización en cualquier nivel de lengua (léxico, fónico, morfológico, gramatical o discursivo)» (p. 33). Según el autor, estas relaciones de contacto pueden ser directas, es decir, establecidas en el mismo territorio mediante el mestizaje de poblaciones o la convivencia durante un periodo variable, o indirectas, en territorios diferentes, a través de relaciones culturales, económicas y políticas. Esta distinción entre los dos tipos de contacto basada en factores o determinantes extralingüísticos resulta de singular importancia, dado que, si bien, no siempre concluye en una etapa de bilingüismo, su génesis puede llegar solo a la alternancia o mezcla de elementos fónicos, morfológicos o estructuras sintácticas aisladas, como es el caso de este estudio. Es decir, aparecen algunas desviaciones de la norma en ambas lenguas, o lo que es bien conocido como *interferencias* (Mackey, 1970).

La llamada *percepción isolectal* se enmarca en el ámbito de la dialectología, específicamente en ejercicios que recurren a los límites y representaciones asociativas que tienen los miembros de una comunidad lingüística específica. Algunos de los mejores referentes al respecto sobresalen porque, en su momento, dispusieron de herramientas innovadoras para la exploración y conformación de sus estudios; por ejemplo, los trabajos clave sobre modelos de conformación geográfica dialectal (Alvar, 1986; Baker, 1992; Hoenigswald, 1966; Lambert, Hodgsen, Gardner y Fillenbaum, 1960; Preston, 1993). Es meritorio decir que en México existen referentes metodológicos importantes al respecto, como los estudios realizados por Barragán Trejo (2015), Morúa Leyva y Serrano Morales (2004) y Serrano Morales (2001).

Si bien muchos autores consideran a la dialectología perceptual y a la lingüística *folk* como exactamente lo mismo por el hecho de trabajar con las percepciones que tienen los hablantes de una determinada lengua o variedad, considero que no lo son, al menos en estricto sentido, por lo que cabría precisar que muchos de los dialectólogos y especialistas en la disciplina arguyen que los estudios de dialectología perceptual están demarcados por el ámbito de las ideologías lingüísticas, y que, a su vez, estas son ingrediente indisolubles de las actitudes, la indexicalidad y la identidad lingüística, ya desde un enfoque variacionista de la sociolingüística (Irvine, 2002; Lipsky, 1994; Preston, 1989; Silverstein, 1976; Woolard, 2012) o ya desde la lingüística sociocultural (Bucholtz y Hall, 2005, Hodges, 2015; Muñoz Cruz, 2009).

La mayoría de los trabajos hechos bajo el modelo de división dialectal para el estudio de la percepción lingüística isolectal consideran que se trata, como atinadamente lo señala Dennis Preston (1989), de «un sub ramo» [sic] de la lingüística *folk*, enfocada en las creencias y percepciones de los no lingüistas. Este autor propone para su estudio las siguientes preguntas de investigación:¹ ¿Qué diferencias o similitudes encuentran los informantes entre su habla y la de otras áreas? ¿Qué imaginan los informantes como áreas dialectales de una región particular? ¿Qué piensan los informantes con respecto a las características del discurso regional? ¿Qué origen asignan los informantes a las voces grabadas en audios? ¿Qué evidencia anecdótica proveen los informantes con respecto a su percepción de la variedad lingüística? (pp. 475-476). Con base en las interrogantes anteriores, han habido múltiples y exitosos intentos de investigación dialectal, sobre todo como parte de primeras fases en la exploración con miras a la confirmación de mapas de convergencias y divergencias isolectales. Sin embargo, en el pasado, la dialectología perceptual ha sido desatendida como área de investigación en países latinoamericanos.

En países como Reino Unido se ha examinado el fenómeno de la percepción dialectal a partir de diversas metodologías y disciplinas complementarias (geografía lingüística, percepción y representación de las ideologías; mapeo y configuración con programas que asisten gráficos de datos). Parte de lo anterior es, sin duda, lo relacionado con el relevamiento de datos y material dialectal a través de instrumentos de espectro amplio que no solo cumplan con el cometido cartográfico, sino que puedan y alcancen a dar cuenta de la varie-

¹ La traducción es mía.

dad dialectal en los distintos niveles formales de la lengua (fonético, morfológico, léxico y sintáctico).

Los modelos operativos para el relevamiento dialectal

Cuatro son los modelos prototípicos que han predominado en los estudios dialectales y su relevamiento:

1. El modelo tradicional de diferenciación por grandes zonas, que trabaja por pares diferenciados y parámetros amplios de oposición.
2. El modelo dialectológico, que integra datos empíricos disponibles en el momento del estudio y su levantamiento de información dialectal a nivel lingüístico, demográfico, social e histórico; siempre bajo la lupa de isoglosas y zonificación geográfico-dialectal.
3. El modelo binario centro-periferia, que considera grados de ajuste y contraste con miras a la organización y jerarquización de los distintos modelos de variación.
4. El modelo de tamaños de influencias, que maneja e incorpora información dialectal siempre de lo local a lo regional; y puede, alternativamente, dar cuenta de la irradiación por zonas a partir de focos de influencia urbana o puntos de irradiación.

Lo que queda por abordar metodológicamente –de manera pertinente– es lo relacionado con el cuarto de los modelos, y muy probablemente con el desafío de tratar lo relacionado con la situación problemática del español mexicano en un marco de reflexividad metodológica, a partir de los planteamientos de Butragueño (2021), que enfatiza las situaciones de compleja problemática dialectal propias de la amplia variación del español mexicano, ya que los contactos con lenguas originarias nutren, de manera recíproca, innumerables procesos en distintos niveles de la lengua, como el problema de la subrepresentación y el desconocimiento de diversas zonas geográficas del territorio mexicano.

En cuanto a la representación y organización de un sistema geolingüístico, la descripción es solo un aspecto que se deberá cuidar, aunado a la necesidad de generar modelos comprensivos que den cuenta de la mayor cobertura de variación de los fenómenos relacionados con las variedades del español ha-

blado en México más allá de las cuatro zonas dialectales identificadas por Lope Blanch (1990-2000). Esta aproximación tendría o apostaría por incorporar el desarrollo de la zonificación como un tipo de modelo y, por supuesto, considerar el tamaño de influencias de unas zonas sobre otras, las dimensiones por niveles de influencias y, finalmente, los alcances de irradiación dialectal o alcances por zonas (Butragueño, 2021).

Aproximación metodológica

La metodología, en este ejercicio, se centra en dos de los procesos validados para el estudio de los trazos isolectales demarcados por confluencias geolingüísticas en tres ejes geodemorgráficos en ArcGIS y representados en MapPoint (Niedzielski y Preston, 2009). Los datos que alimentan los parámetros lingüísticos de confluencia se basan en patrones coincidentes sociofonéticos a nivel perceptual. Otros niveles de lengua han quedado fuera dadas las circunstancias de asueto sanitario que priman y que obstaculizan su elicitation. En total son 20 entrevistas de un total de 80 casos típico-ideales propuestos como modelo previo (Pérez, 2020).

Para los resultados se presenta un render con el mapa que muestra las isoglosas y confluencias que nutren las dinámicas lingüísticas de contacto en la zona geodialectal ya descrita, el patrón fonológico de una unidad vocalica y las correspondencias sociofonéticas que la motivan. Para esta exploración, y como ya lo he precisado en el párrafo anterior, se llevó a cabo el ejercicio metodológico para la conformación de mi propuesta solo en atención a la variable y alternancia fónica. El planteamiento que nutre lo anterior es el siguiente: coexisten, en el estado de Colima, fenómenos derivados de la dinámica de contactos comprometidos a nivel fónico, morfológico, sintáctico y léxico. Ante los pocos o nulos estudios en dialectología en la región y la ausencia de un corpus del español en contacto con lenguas originarias, un primer ejercicio consiste en identificar, isoperceptualmente, las zonas de confluencias entre el estado de Colima y el noroeste de Michoacán, específicamente en cuatro poblaciones limítrofe-colindantes: Coahuayana de Hidalgo, Las Conchas, Estapilla y Chinicuila.

Tal fenómeno, a decir de los miembros de las comunidades estudiadas, y que conformaron la muestra poblacional para este trabajo, se consideraba como aislado, y era perceptualmente identificable en algunas regiones rurales o

semiurbanas de Michoacán y el sistema colindante con El Bajío y Jalisco, sobre todo en la región costera de la costa michoacana. Sin embargo, ya se ha extendido a lugares limítrofes de Colima con Michoacán (ZC) y Jalisco (ZB), como se muestra en el mapa 1.

Mapa 1. Distribución geográfica de las tres zonas de confluencia dialectal.



Fuente: Elaboración propia

Solo para precisar, comparto la distribución de casos típico-ideales estimados, basada en un ejercicio prospectivo de muestras primordiales. Para el caso de la encuesta que he propuesto, esta se aplicó a 150 informantes a la luz de una muestra intencional y sistemática basada en el «caso típico-ideal», cuya descripción y dispersión de datos consistirá en el cálculo descriptivo univariante con apoyo de *R*. Todos los participantes fueron informados acerca de las características de los instrumentos y el objetivo del estudio. La información vertida como parte de los resultados, si bien no podrá ser generalizable en términos estadísticos, sí es válida sistemáticamente para un análisis de posibles efectos mixtos en el ámbito de representación dialectal de los sujetos participantes. Para el caso de la elicitation y levantamiento de la encuesta, esta re-

quiere ser hecha cara a cara para solventar posibles imprevistos relacionados con la posible situación de alfabetización de los colaboradores informantes, y posiblemente se necesite del apoyo del asistente encuestador como parte del trabajo de campo.

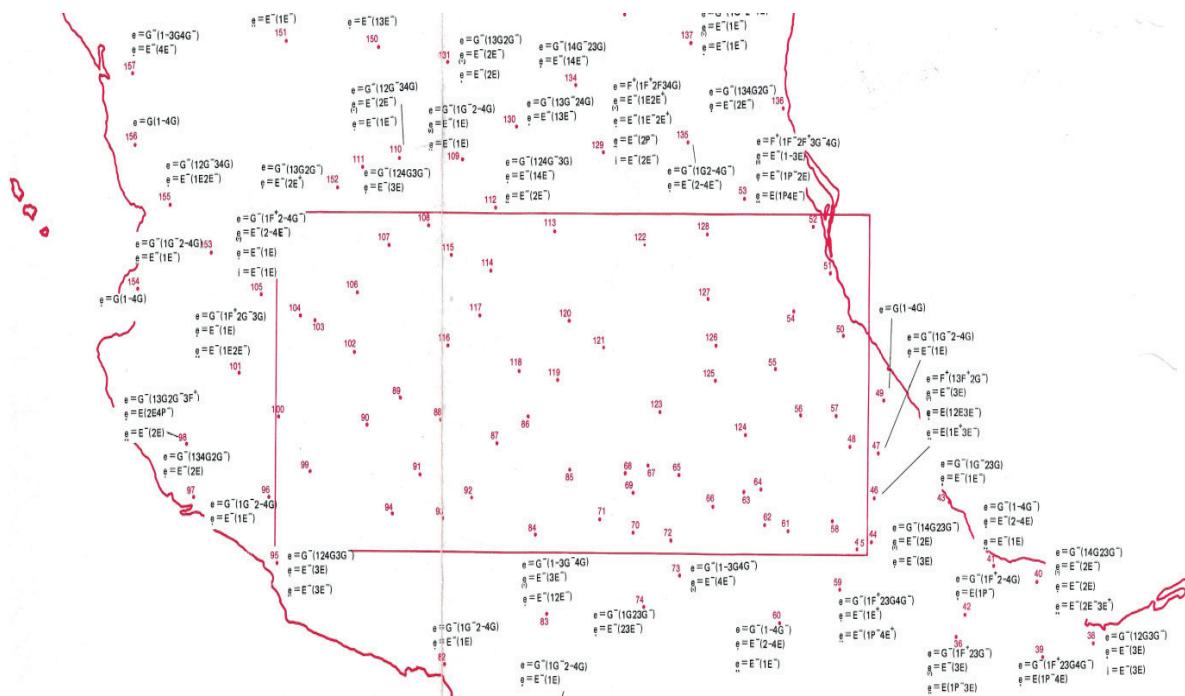
Explicado lo anterior, el objetivo central radica en encontrar y proponer un mapa superpuesto de patrones coincidentes a modo de líneas trazadas en mapas que separen las áreas geográficas que tienen determinados usos lingüísticos de aquellas que no los tienen (Schreier, 2013) y que están relacionadas con nuestro fenómeno objeto de estudio: el cierre de la vocal a /i/ de la vocal media central /e/ en tres principales contextos;¹ a saber:

1. [mensajes] (Entre fricativa velar /χ/ y /s/)
2. [sí supe] (La vocal /e/ se cierra y acerca a /i/ en posición final de palabra precedida de oclusiva bilabial sorda /p/)
3. [siéntese] (La vocal /e/ se cierra y acerca a /i/ en posición final de palabra precedida de fricativa alveolar /s/)

Vale anotar que, el fenómeno arriba descrito, tiene su antecedente en el mapa 8 realizado por Alcalá, relativo al cierre de vocales, para el primer volumen del ya referido atlas dirigido por Lope Blanch (1990). Nuestros resultados se muestran en el mapa 2.

¹ Estos tres contextos se transcriben en ortografía práctica y solo son ejemplos basados en índices de frecuencias relacionados con todo un inventario de producción vocalica que subyace en producciones o realizaciones léxicas grabadas en formato digital en las zonas geográficas ya delimitadas con anterioridad. Para otros efectos y análisis fonéticos-fonológicos, estos podrían considerarse como unidades o formas que implican, en muchos casos, construccionalizaciones o formas compuestas gramaticalmente, como en el caso del segundo contexto [sí supe] donde tenemos un adverbio más un verbo conjugado en primera persona del singular y que, además, provee información de tiempo, aspecto y modo.

Mapa 2. Cierre de vocales: /e/ final de palabra.



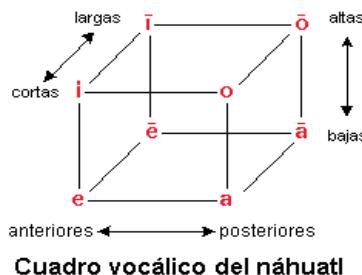
Fuente: Elaboración propia.

Algunos hallazgos

El fenómeno no es extraño, sino, más bien, diferenciado geodialectalmente y percibido a partir de ciertas dinámicas de contacto entre hablantes usuarios de dos sistemas vocálicos que convergen en una realización específica. La posición final es la más débil y las velares y palatales tienden a cerrarse. De estas dos, las que han sufrido más cambios en el sistema fónico del español son las palatales. La /e/ diptonga cuando es tónica o se encuentra en posición fuerte y luego puede cerrarse en /i/. En el imperativo es frecuente escucharlo, por ejemplo, /dime/ pasa en la cadena hablada, incluso en lengua culta, a casi /dimite lokipasa/.

El náhuatl, en general, tiene cuatro vocales básicas: las anteriores *i* y *e*, y las posteriores *a* y *o*. También se pueden clasificar en altas *i* y *o*, y bajas *e* y *a*. Nótese que este patrón no es como el de las lenguas semejantes al español que tienen una vocal *u*, en las cuales *u* juega el papel de vocal alta o de media, y *a* se considera central en vez de posterior. Cada una de estas cuatro vocales tiene también una versión larga, resultando un juego de ocho vocales, que se pueden exponer en el esquema 1.

Esquema 1. Distribución vocálica en náhuatl contemporáneo en las zonas de dinámicas dialektales estudiadas en este trabajo (variantes de la montaña y de la zona costera).



Fuente: SIL México.¹

Por otra parte, y por tratarse de la /e/ como una vocal media central, se caracteriza por un movimiento de elevación de la lengua hacia el techo de la boca, dejando una abertura más amplia que la de las vocales altas, con la po-

¹ Recuperado de <https://mexico.sil.org/es/lengua_cultura/nahuatl/vocales-del-nahuatl>.

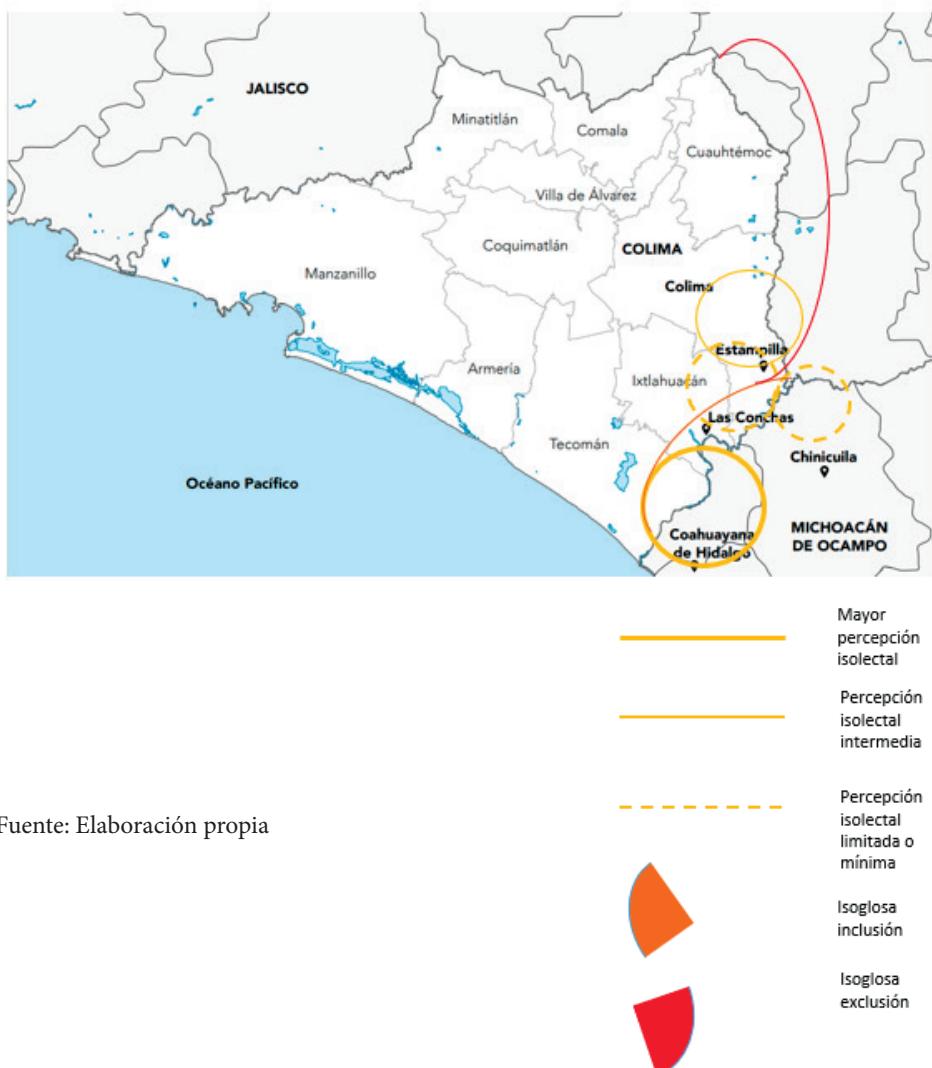
sibilidad de cerrar parcialmente a /i/. El fenómeno es plausible y mucho más evidente en hablantes de primera y segunda generación nahua, hablantes incipientes y coordinados de Michoacán, extendiendo el fenómeno del español como lengua receptora a otros grupos de edad. Lo mismo acontece con zonas limítrofes entre Colima y Jalisco que entran en contacto con población de Michoacán y que tienen –o han tenido– influencia del náhuatl como lengua de herencia o de bilingüismo incipiente, aún en variantes de la costa y la sierra. A continuación, doy cuenta de tres relaciones isolectales como primeros hallazgos del avance en este estudio. La primera de ellas, trazada con color amarillo y grosor amplio, denominada como de mayor percepción isolectal. Se trata de la línea imaginaria superpuesta y configurada por confluencias vocálicas, donde la *e* en posición final de palabra tiende a cerrarse en contextos específicos, como en los de mensajes > mensajis,¹ para este caso, precedido de oclusiva y seguido de fricativa, como se indica en el mapa 3.

Algunos correlatos de los hallazgos apuntan a la erradicación por zonas, pensando en el modelo cuatro de tamaños de influencia, y que incorpora, necesariamente para esta propuesta, irradiación por zonas o puntos de influencia. Esto no es gratuito, ya que en la zona limítrofe [A ∩ C], que corresponde a Coahuayana de Hidalgo, Michoacán y Chinicuila, las zonas de alcance convergen con la disposición cartográfica del fenómeno documentado en el referido mapa 8 de Lope Blanch (1990). Las localidades marcadas con los numerales 98 y 101 están caracterizadas por cierre vocálico [e] y cierre vocálico muy marcado [e] en 100. Considero importante precisar que, de esta geodelimitación (nahuatlano, periferia occidental) del fenómeno aquí documentado, también da cuenta Valiñas (2020) en su mapa 12.

Lo que resultaría pertinente es poder identificar el entorno en el que se encuentra midiendo su frecuencia y su sistematización; sobre todo de [A ∩ B] con el levantamiento del resto de entrevistas. Esto indicaría una característica de la zona en términos geodialectales, no solo para la zona limítrofe de Colima con Michoacán, sino con el resto de isoglosas limítrofes entre la parte norte de Colima y sur de Jalisco. También queda pendiente, para un tercer trabajo, presentar los trazos isolectales de otros componentes o formas lingüísticas, en otros niveles de lengua, que configuren isoperceptualmente la zona estudiada; en concreto, los componentes de tipo léxico, morfosintáctico y, quizás, prag-

¹ Empleo la ortografía práctica para efecto de ilustrar, quizás muy rústicamente, cómo cierra la vocal media central y se acerca, en muchos casos a una vocal alta /i/.

Mapa 3. Aproximación a la percepción isolectal y dinámica del contacto



Fuente: Elaboración propia

mático discursivo. Otros componentes morfofonológicos y su configuración de igual manera pueden ser estudiados, debido, principalmente, al contacto de náhuatl con el español de la zona; entre ellos, los inicios de sílaba, truncamientos prosódicos y, quizás, algunos patrones entonativos.

Referencias

- Alvar, M. (1996). *Manual de dialectología hispánica: el español de América*. Barcelona: Ariel.
- Alvar, M. (1986). *Hombre, etnia, estado. Actitudes lingüísticas en Hispanoamérica*. Madrid: Gredos.
- Alvar, M., y Quilis, A. (1984). *Atlas lingüístico de Hispanoamérica*. Madrid: Instituto de Cooperación Iberoamericana.
- Baker, C. (1992). Attitudes and language: Foundational issues. En *Attitudes and Language* (pp. 8-21). Clevedon, Filadelfia, Adelaida: Multilingual Matters.
- Barragán Trejo, D. (2015). Dos imágenes, tres entrevistas, nueve mapas y diez textos a favor de la lingüística popular y en contra de José José. En Vargas Amézquita, A., y De los Ángeles, G. R. M. (Eds.), *Culturas en Movimiento. Región y (trans)nación* (pp. 37-68). Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Blommaert, J. (2013). Language and the study of diversity. *Tilburg Papers in Cultural Studies*, (74), 1-16.
- Bucholtz, M., y Hall, K. (2005). Identity and interaction: a sociocultural linguistic approach. *Discourse Studies*, 7(4-5), 585-614.
- Butragueño, P. (Octubre, 2021). *Problemas en la dialectología del español de México: de lo general a lo particular*. Trabajo presentado en el Ciclo de Conferencias Internacionales de Lingüística «Sociedad, cultura y significación» de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, Ciudad de México, México.
- Henríquez Ureña, P. (1976). Observaciones sobre el español de América (I). En Ghiano, J.C. (Comp.), *Observaciones sobre el español en América y otros estudios filológicos* (pp.1-44). Buenos Aires: Academia Argentina de Letras.
- Hodges, A. (2015). Sociocultural Linguistics. En Tracy, K. (Ed.), *The International Encyclopedia of Language and Social Interaction* (pp.1-11). Oxford: Wiley.

- Hoenigswald, H. (1966). A propositoal for the study of folk linguistics. En Brighth, W. (Ed.), *Sociolinguistics* (pp. 16-26). La Haya: Mouton de Gruyter.
- Irvine, J. (2002). «Style» as distinctiveness: The culture and ideology of linguistic differentiation. En Eckert, P., y Rickford, J. R. (Eds.), *Style and sociolinguistic variation* (pp. 21-43). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lambert, W. E., Hodgsen, R.C., Gardner, R. C., y Fillenbaum, S. (1960). Evaluations reactions to spoken language. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 60, 44-51.
- Lipsky, J. M. (1994). *Latin American Spanish*. Londres, Nueva York: Longman.
- Lope Blanch, J. M. (Dir.). (1990-2000). *Atlas lingüístico de México. Estudios de dialectología mexicana*. Seis volúmenes. Ciudad de México: Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios, El Colegio de México, Fondo de Cultura Económica, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Lope Blanch, J. M. (Dir.). (1990). *Atlas lingüístico de México. Tomo I. Fonética. Volumen I. Estudios de dialectología mexicana*. Ciudad de México: Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios, El Colegio de México, Fondo de Cultura Económica.
- Mackey, W. F. (1970). *Interference, integration and synchronic fallacy*. [Archivo PDF]. Recuperado de <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED042139.pdf>>.
- Moreno, J. (2016). *Multilingüismo y lenguas en contacto*. Madrid: Síntesis.
- Morúa Leyva, M. del C., y Serrano Morales, J. (2004). Dos mil kilómetros de por medio: dialectología perceptual contrastiva del español mexicano. En Barreras Aguilar, I., y Castro Llamas, M. (Eds.), *Memoria del VII Encuentro Internacional de Lingüística en el Noreste* (pp. 253-276). Hermosillo: Unison.
- Muñoz Cruz, H. (2009). Comunidades lingüísticas e identidades colectivas minorizadas: de la protección y del reconocimiento a los derechos culturales. *Confluenze. Revista Di Studi Iberoamericani*, 1(1), 220-239.
- Niedzielski, N., y Preston, D. (2009). Folk linguistics. En Coupland, A., y Jaworsky, A. (Eds.), *The New Sociolinguistics Reader* (pp. 356-373) Berlín: Palgrave Macmillan.
- Palacios, A., y Sánchez, M. (2021). *Dinámicas lingüísticas de las situaciones de contacto*. Berlin, Boston: De Gruyter GmbH.
- Pérez, A. (2020) Propuesta metodológica para la delimitación de un mapa de confluencia(s) y contacto(s) lingüístico en el estado de Colima y ciudades intermedias: un ejercicio desde la dialectología perceptual. En Carri-

- Ilo, J.C., Medrano, G., y Lucas, A. (Coords.), *Interculturalidad, educación y tradiciones populares* (pp. 101-126). Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Preston, D. (1993). The uses of folk linguistics. *Journal of Applied Linguistics*, 3, 181-259.
- Preston, D. R. (1989). *Perceptual Dialectology: nonlinguists' views of areal linguistics*. Dordrecht: Foris Publication.
- Sala, M. (1998). *Lenguas en contacto*. Madrid: Gredos.
- Schreier, D. (2013). Collecting ethnographic and sociolinguistic data. En Krug, M., y Schlüter, J. (Eds.), *Research Methods in Language Variation and Change*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Serrano Morales, J. (2001). *¿Cuántos dialectos del español existen en México? Un ensayo de dialectología perceptual*. Recuperado de <https://www.academia.edu/2964549/_Cu%C3%A1ntos_dialectos_del_esp%C3%B3nol_existen_en_M%C3%A9xico_Un_ensayo_de_dialectolog%C3%ADA_perceptual>.
- Silverstein, M. (1976). Shifters, linguistics categories, and cultural description. En Basso, K., y Selby, H. (Eds.), *Meaning in Anthropology* (pp. 11-55). Albuquerque: New Mexico Press.
- Terborg, R, Alarcón, A., y Neri, L. (2015). *Lengua española, contacto lingüístico y globalización*. Ciudad de México: UNAM.
- Terborg, R., y García, L. (2016). *Muerte y vitalidad de lenguas indígenas y las presiones sobre sus hablantes*. Ciudad de México: UNAM.
- Valiñas, L. (2020). *Lenguas originarias y pueblos indígenas de México. Familias y lenguas aisladas*. Ciudad de México: Academia Mexicana de la Lengua.
- Wagner, C. (2003). Urban Language & Literacies. *NRFH*, 1, 193-203.
- Woolard, K. A. (2012). Ideologías lingüísticas como campo de investigación. En Schieffelin, B., Woolard, K. A., y Kroskrity, P. V. (Eds.), *Ideologías Lingüísticas: Práctica y Teoría* (pp. 27-42). Madrid: Catarata.



Acercamiento teórico y metodológico al uso de honoríficos en saludos de población nahua-hablante de Guerrero en Colima

*María José Gutiérrez Rodríguez¹
Cecilia Caloca Michel²*

Introducción

Este estudio permite adentrarse en aquellos niveles de respeto que se encuentran presentes en la estructura lingüística de saludos emitidos por nahua-hablantes provenientes de Guerrero, que radican en Colima. Los aspectos teóricos y metodológicos que conforman esta investigación se sustentan con la integración de tres disciplinas dedicadas al estudio de la lengua desde diferentes perspectivas: la antropología lingüística, la sociolinguística y la morfosintaxis propia del náhuatl en la variante de la zona del Alto Balsas de Guerrero; así como las técnicas y herramientas aplicadas con los informantes que participaron en este proyecto.

¹ Licenciada en Lingüística. Contacto: majoguro@gmail.com

² Doctora en Antropología. Profesora de tiempo completo de la Universidad de Colima. Contacto: aiclice@ucol.mx

El uso del lenguaje humano va más allá de la simple emisión de enunciados y el seguimiento –casi siempre inconsciente– de estructuras gramaticales descritas en la normativa de cada lengua; cada hablante cuenta con marcas lingüísticas que muestran el contexto socio-cultural en el que se encuentran inmersos. En esta investigación se consideran aquellos elementos lingüísticos que encierran un cúmulo de ideologías fuertemente vinculadas al contexto cultural de un pequeño grupo migratorio de nahua-hablantes provenientes de Guerrero. Estas «marcas» lingüísticas expresan cierto grado de respeto entre los miembros de la comunidad, y tales grados, o niveles, atienden diversas situaciones que se relacionan, principalmente, con la proximidad entre locutor e interlocutor durante la emisión de saludos, esto significa que las relaciones parentales, ya sea por compadrazgo, o consanguíneas, resultan sumamente relevantes al momento de identificar y describir los grados de respeto, llamados honoríficos, presentes en la variante lingüística estudiada del náhuatl.

La estructura de este texto se desarrolla partiendo del contexto en el que se encuentran inmersos los miembros de la comunidad nahua de Guerrero que fungieron como informantes durante la recopilación de información para esta investigación; posteriormente, se exponen los aspectos teóricos que hacen de este proyecto una investigación multidisciplinaria en el estudio de la lengua, es decir, se abordan elementos teóricos pertenecientes a la antropología lingüística, la sociolingüística y la estructura morfosintáctica propia del náhuatl en la variante estudiada; finalmente, se definen y describen los honoríficos presentes en el náhuatl, esto a partir de las investigaciones publicadas por estudiosos del lenguaje interesados en los honoríficos nahuas.

En cuanto a las implicaciones metodológicas, se hará mención de las técnicas de investigación e instrumentos de registro que resultaron necesarios al momento de recopilar los datos que sustentan esta investigación, así como las dificultades que surgieron, ya sea durante la obtención o en el registro de la información recabada, como parte del trabajo de campo realizado en la comunidad a la que pertenecen los informantes involucrados en este proceso metodológico.

Comunidad nahua-hablante de Guerrero en Colima

Colima cuenta con pequeños espacios en donde logran prevalecer comunidades indígenas cuya presencia resulta, desafortunadamente, casi imperceptible para la mayor parte de los colimenses. Uno de estos espacios se encuentra en el municipio de Cuauhtémoc, en la localidad Quesería, cerca del Centro Comunitario Ingenio, a los alrededores del albergue Simón Bolívar, número 360, colonia México; entre la carretera Montitlán y Liberación. Se trata de familias provenientes de la zona del Alto Balsas de Guerrero que migraron a Colima en busca de una mejora, principalmente, económica, pero también académica y de vivienda.

En aquella zona, lo que comenzó como un campamento para los jornaleros migrantes, ahora es un espacio en el que convergen alrededor de 120 familias numerosas, las cuales se encuentran distribuidas a lo largo de seis manzanas con, aproximadamente, 20 cuartos cada una. Estas instalaciones carecen de mantenimiento arquitectónico; se tratan de viviendas, en su mayoría, con láminas, piezas de cartón y encharcamientos dentro y fuera de cada habitación (Caloca, 2018).

Imagen 1. Ubicación de Quesería en el municipio de Cuauhtémoc.



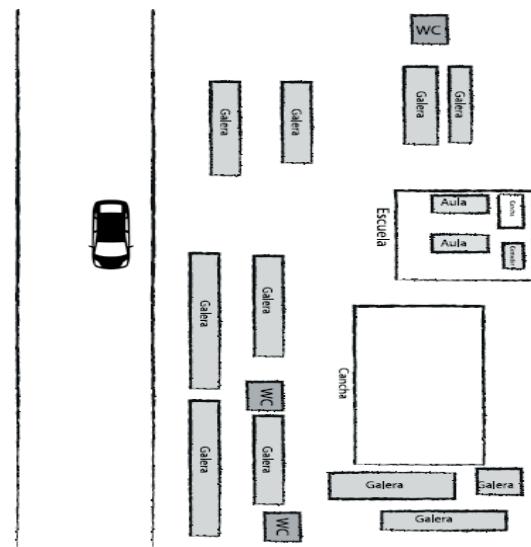
Fuente: Elaboración propia.

Imagen 2. Ubicación del albergue Simón Bolívar, en la localidad de Quesería.



Fuente: elaboración propia.

Imagen 3. Croquis del Albergue Simón Bolívar. Quesería, Colima.



Fuente: Cecilia Caloca (2018, p. 1).

Como suele ser común en las comunidades nahuas, las familias son bastante extensas; en cada hogar se pueden encontrar abuelos, padres, hermanos, tíos, primos y nietos; y cada miembro de la familia desarrolla cierto rol dependiendo su edad, género y estatus conyugal. Por lo normal, los varones adultos brindan sustento económico a sus familias, por lo tanto, suelen permanecer toda la mañana, e incluso parte de la tarde, trabajando, principalmente en actividades agrícolas; mientras que las mujeres adultas se dedican a hacer los quehaceres diarios del hogar, como cocinar, limpiar, lavar ropa y cuidar a los niños pequeños de la familia; en ocasiones, algunas mujeres también salen a trabajar, ya sea en alguna actividad agrícola, en el comercio informal o en trabajo doméstico. Las niñas suelen ayudar a sus mayores (normalmente a las mujeres) en las tareas que realizan y, poco a poco, comienzan a incluirse en el rol que desempeñarán a futuro al llegar a edad adulta; con los niños, la situación es muy similar, suelen ayudar a sus padres en las labores diarias, ya sea dentro del hogar con las mujeres de la familia o, en ocasiones, con los varones en el campo.

Pautas teóricas

La lingüística, como ciencia, es la encargada del estudio del lenguaje humano y las lenguas, lo cual permite que su estudio se lleve a cabo desde diferentes perspectivas, ya sea desde cuestiones meramente gramaticales, o elementos contextuales que se encuentran inmersos en el discurso y nos permiten un acercamiento a cuestiones sociales, culturales, ideológicas, etcétera, de cierta comunidad. La lengua y la cultura se encuentran fuertemente enlazadas entre sí y ambas se complementan mutuamente; a través de la lengua se expresan elementos culturales que bien pueden reflejar la cosmovisión de toda una comunidad hacia el mundo que les rodea, o del sentido de identidad cultural que cada individuo desarrolla en sí mismo de acuerdo a sus experiencias y el contexto en el que se encuentre inmerso.

Para este estudio es importante tener siempre en cuenta la estrecha relación que existe entre lengua y cultura, ya que es precisamente el uso de la lengua lo que hace posible adquirir y transmitir aquellos elementos culturales que reflejan la cosmovisión que, ya sea en cuanto a una comunidad o de forma individual, se tiene con respecto al mundo que nos rodea; genera sentido de pertenencia entre sus individuos, y permite la propagación de ideologías,

tradiciones y costumbres de generación en generación. Estos rasgos culturales se van adquiriendo desde el momento en que nacemos y su adquisición se da de forma inconsciente. Ese perfil cultural que cada individuo posee se puede percibir, desde la cotidianidad, en el uso de la lengua; es por ello que la simple emisión de un saludo nos brinda información suficiente para conocer las formas honoríficas empleadas por los miembros de cierta comunidad. Los saludos varían según el momento del día y la distancia social que exista entre la persona que saluda y quien recibe el saludo; son un reflejo natural de respeto y cortesía entre miembros de la misma comunidad, o de quienes son considerados extraños o ajenos al grupo al que pertenecen.

Como parte de esta investigación, surge la necesidad de identificar y registrar aspectos culturales y sociales que se pueden obtener en el uso cotidiano de la lengua. Por lo tanto, se requiere considerar al *lenguaje* como un recurso de la cultura, y al *habla* como la práctica de esta cultura; es decir, buscamos adentrarnos en la cosmovisión de la comunidad a partir de la coexistencia que se da entre lengua y pensamiento, esto se puede describir y analizar desde el campo de la antropología lingüística; a su vez, resulta de suma importancia conocer la estructura social de la comunidad partiendo de la relación que existe entre elementos lingüísticos, como lo son los honoríficos, y el papel, a nivel social, que desempeña cada miembro de la comunidad, por lo que también se toman en cuenta algunos de los aspectos teóricos en el área de sociolingüística.

Flores Farfán (2011 y 2012) y Hill y Hill (1999) han sido fundamentales para la realización de este trabajo, que tiene una perspectiva antropológica lingüística. Según el sentido conceptual que brinda Alessandro Duranti sobre la *antropología lingüística*, se trata de un término de carácter interdisciplinario cuyo objetivo se basa en la relación existente entre lenguaje y cultura, es decir, se trata de «el estudio del lenguaje como un recurso de la cultura, y del habla como una práctica cultural» (2000, p. 21); colocando, por tanto, a los hablantes como los principales sujetos de estudio y, a su vez, como elementos activos de comunidades y/o instituciones sociales determinadas.

Aquí reside el origen del relativismo lingüístico en la obra de Sapir: en su convencimiento de que las lenguas son mucho más que códigos que representan la realidad, sino que, además, nos orientan en la interpretación del mundo. Lenguaje y experiencia, por lo tanto, están inextricablemente ligados. (Fernández, 2003, p. 118)

Considerando que en el lenguaje, dentro de sus múltiples funciones, se encuentra la capacidad que este brinda a la humanidad para reflejar e interpretar el mundo que nos rodea, y que los estudios antropológicos se encargan de indagar aquellos aspectos culturales y sociales en los que el ser humano se encuentra inmerso, resulta sensata la fusión de estudios propios de la lingüística y aquellos pertenecientes al área de la antropología. Este estudio se encarga de identificar marcas de respeto que los nahua-hablantes de Guerrero incluyen en el saludo cotidiano, para ello es necesario conocer el contexto de uso de su lengua, así como las pautas sociales y culturales que establecen los roles a seguir entre los miembros de la comunidad a la que pertenecen.

Otro de los principales ejes disciplinarios involucrados en esta investigación es la sociolingüística, la cual se encarga de estudiar:

Todos los aspectos de la relación entre el lenguaje y la sociedad. [...] Estudia materiales tales como la identidad lingüística de los grupos sociales, las actitudes sociales hacia la lengua, las formas estándar y no estándar de la lengua, los patrones y las necesidades del uso nacional de la lengua, las variedades sociales del multilingüismo, etc. (Crystal, 2000, p. 522)

Para Lastra (2003), el campo de la sociolingüística considera el uso estructurado de la lengua y las relaciones existentes entre elementos lingüísticos y sociedad, lo que refleja las características estructurales de un grupo social. Por tanto, la presencia de esta área, al ser este un estudio dedicado a analizar los factores que derivan del uso de los saludos en una lengua nativa para la proyección de honoríficos, resulta imprescindible, ya que los saludos y las formas honoríficas que estos contienen se basan, de manera interna, en la comunidad: de acuerdo a la edad y el sexo de los participantes, la relación que existe entre ellos, el tiempo y el lugar en el que se efectúa el saludo; además, debido a factores externos a la comunidad, intervienen aspectos relacionados con la clase social y/o nivel académico, así como todo el peso del estigma social que enfrentan en México las comunidades de pueblos originarios como lo son los hablantes de náhuatl o mexicano.

El elemento sociolingüístico de mayor relevancia en este estudio se encuentra en la complejidad cultural que los nahua-hablantes generan al momento de establecer relaciones parentales, o de compadrazgo, y consanguíneas. Esta complejidad cultural se conforma a partir de todos los conocimientos que

cada miembro de la comunidad adquiere de forma natural, con lo cual les es posible colocarse como un miembro «funcional» dentro del grupo social al que pertenecen (Lastra, 2003).

Por ello, las implicaciones teóricas y metodológicas de este estudio requieren establecer un vínculo disciplinario en dos ejes pertenecientes a estudios lingüísticos. Se estudia una lengua originaria desde aspectos culturales, en antropología lingüística, a partir de la perspectiva que coloca al uso de la lengua como una abstracción del pensamiento basada en el contexto propio del hablante; y desde los elementos sociales, en sociolingüística, que generan y/o fortalecen las marcas sociales que los individuos de una comunidad establecen a partir de esa conceptualización del mundo que los rodea, y en el reflejo lingüístico que esta genera.

Sistema de honoríficos nahuas

Antes de comenzar con la descripción y clasificación de los honoríficos del náhuatl de la región del Alto Balsas, es importante mencionar algunos aspectos importantes sobre la lengua náhuatl (también llamada nahua o mexicano), cuyo significado se origina a partir de la raíz nahua (*nawa*), que alude a «sonido claro», «cosa que suena bien» u «orden». Esta lengua cuenta con un alto grado de aglutinación, esto implica la unión de afijos a una o, en ocasiones, dos raíces, formando palabras nuevas, permitiendo la posibilidad de expresar diversas relaciones gramaticales; gracias a ello es posible hacer referencia a prácticamente cualquier situación, ya sea desde una realidad física o abstracta.

El náhuatl se posiciona como miembro del tronco lingüístico yuto-nahua, también referido yuto-azteca o uto-azteca (Suárez, 2007). La denominación yuto-nahua se presenta en el Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales, publicado por el Instituto Nacional de las Lenguas Indígenas (Inali) en el 2009; este término se toma a partir de que:

El yute (Ute) es, por un lado, uno de los idiomas que se hablan en el extremo norte del área ocupada por esta familia –el estado de Idaho, en los Estados Unidos de América–, y de que el náhuatl es, por otro lado, el idioma que se habla en el extremo sur de la misma área. (Inali, 2009, p. 69)

Además del náhuatl, la familia lingüística yuto-nahua incluye las lenguas pápago, pima, tepehuano del norte, tepehuano del sur, tarahumara, guarajío, yaqui, mayo, cora y huichol.

Dentro de los saludos se pueden identificar honoríficos, los cuales son una forma reverencial que implica el uso de diferentes niveles de respeto de acuerdo con ciertas situaciones y «normas» sociales que pueden relacionarse con la edad, estatus político, conyugal, económico o social, o bien, con la existencia de relaciones parentales o de compadrazgo; también se utilizan en entidades divinas a las que se dirigen los hablantes.

Los saludos en mexicano son bastante elaborados. Los saludos difieren de acuerdo al tipo de relación social que se establezca entre los interactuantes, por ejemplo, un saludo entre amigos es distinto al saludo entre parientes consanguíneos o rituales. Por la capacidad del sistema verbal y de interpelación del mexicano de registrar sutiles gradaciones en términos de deferencia, los saludos en mexicano contienen mucha más información acerca de la naturaleza de la relación social entre hablantes que lo que comúnmente queda implicado en los saludos del castellano. (Hill y Hill, 1999, p. 135)

Las comunidades nahuas cuentan con un conjunto de ideologías y costumbres que se reflejan a través de las prácticas rituales que se llevan a cabo no solo entre humanos, sino también con entidades no humanas; las formas no humanas se identifican como elementos de la naturaleza que se pueden apreciar dentro de su entorno, como pueden ser los animales, el viento, las sombras, el agua, la tierra, el alcohol, la comida, etcétera. Esta concepción de elementos rituales y relaciones parentales van pasando de generación en generación como parte de la cultura y cosmovisión de las comunidades nahuas.

La investigación sobre el parentesco ritual, como muchas veces se han llamado las relaciones de padrinazgo y compadrazgo se ha estancado en México desde hace más de dos décadas. [...] Para los pueblos y los miembros de las comunidades en México, la relación más importante se forma entre los padres del niño y sus padrinos, que se llaman mutuamente compadres y comadres. (Millán y Robichaux, 2008, p. 67)

Richard Pittman (1948) ejemplifica de forma clara el uso de honoríficos nahuas en la tercera persona del singular *i*:- con los morfemas *te*:- y ~ *ci*: en formas honoríficas usadas en relaciones parentales como los compadrazgos y con las deidades: *te:ma~ ci*: = «su mano», *te.-ka:ne: ~ ci*: = «su hijo».

Es importante señalar que una de las aportaciones al estudio de los honoríficos del náhuatl es el trabajo realizado por Richard Pittman (1948) sobre la variante de Tetelcingo, Morelos. El fenómeno que observa a partir de sus morfemas podrían derivarse en honoríficos de uso común como el sufijo de nombres propios que son nombres de personas casadas (solo es usado en mujeres ~ *cin*: o ~ *ci*), en *Lo:laci* = «Lola», *Mali:ci* = «María» como diminutivos y marcadores de respeto. Por otro lado, ~ *cin*: es usado para menciones directas o reverenciales en *tlā:ka~ci:n-tli* = «maestro», «señor»; o *tlā:ka-cin~ ci:n-te* = «hombre». Además, «en sustantivos, preposiciones, pronombres y verbos con posesión, la distinción entre el uso de formas de habla honoríficas, y no honoríficas es determinado por el estado civil de la persona involucrada» (p. 226); es decir, honoríficos para personas casadas y no honoríficos para personas solteras. Pero los esposos no usan honoríficos al referirse a sus esposas, mientras que ellas sí usan honoríficos al referirse a ellos:

Mo – ma «tu mano»

Mo – ma : ~ ci:n «su mano», H(honorífico) = la mano de usted

Mo – ča «tu casa»

Mo – ča: ~ ci:n «su casa», H(honorífico) = la casa de usted

(Pittman, 1948, p. 226)

Las primeras investigaciones relacionadas con el uso y contextos de uso de los honoríficos nahuas fueron realizadas por la pareja de lingüistas Kenneth Hill (1985) y Jane Hill (1992). Su interés en el estudio de los honoríficos en náhuahablantes surgió tras el acercamiento conjunto con la cultura náhuatl de comunidades ubicadas en Puebla y Tlaxcala, principalmente. Durante la obtención de información para un estudio que se encontraban desarrollando sobre la muerte del mexicano, comienzan a identificar y clasificar, en cuanto a su estructura y uso, las formas honoríficas presentes en esta lengua. Estos datos fueron publicados en el artículo de Kenneth Hill «Las penurias de Doña María: un análisis sociolingüístico de un relato del náhuatl moderno» (1985); en

él, se identifican cuatro grados del uso de honoríficos, esta descripción se basa en la estructura morfológica de las formas honoríficas.

Posteriormente, Hill y Hill (1999) analizaron, con mayor detalle, el sistema de honoríficos nahuas a partir de los cuatro niveles de uso, desde la deferencia y manifestación de la distancia social hasta la interpelación directa y al momento de «dirigirse» a entidades divinas, como se muestra en el siguiente fragmento:

- I. Grado morfológicamente no señalado. Semánticamente, cuando se refiere a la tercera persona, es neutro, pero en las formas de la segunda persona de plática directa, se usa solo con los íntimos y los subordinados.
- II. Grado señalado por el morfema distante *on-*.
- III. Grado señalado por el pronombre reflexivo *mo-*, con el sufijo verbal aplicativo perteneciente.
 - IIIa: se señala por el morfema distante *on-* más el pronombre reflexivo *mo-*.
 - IIIb: se señala por el pronombre reflexivo *mo-* sin el morfema distanciante *on-*. Este grado es «*reverente*»: se usa en la segunda persona con personas bien estimadas y en la tercera persona para referirse a las cosas sagradas y a los difuntos.
- IV. Grado que usa las formas reflexivas de la tercera persona para plática directa y se reserva para los compadres, o sea los parientes rituales con quienes es menester no tener conflicto alguno.

Se pueden aumentar los grados III y IV con el sufijo reverencial *-tzínoa*. [...]. (p. 54)

Jane Hill (1992) describe la «ideología» que expresan los hablantes del mexicano por medio de su discurso hacia la nostalgia que genera el cambio lingüístico que se vive en las comunidades nahua-hablantes con la llegada del español. Parte de esta «nostalgia» se relaciona fuertemente con el uso de formas de respeto u honoríficos utilizados entre los miembros de una familia y el resto de la sociedad a la que pertenecen los nahua-hablantes. Esta ideología se refleja, sobre todo, en las fórmulas de saludo que suelen utilizarse en el mexicano, marcando una diferenciación social de acuerdo a las relaciones entre parientes «rituales» y distinciones jerárquicas entre parientes consanguíneos.

Más tarde, el lingüista mexicano José Antonio Flores Farfán retoma el estudio del náhuatl desde una perspectiva sociolingüística y discursiva; muchos de sus textos abordan el contacto lingüístico, la revitalización, y algunos procesos morfológicos del náhuatl en la región del Alto Balsas. En su texto *Discurso ritual y conversacional en el náhuatl del Alto Balsas de Guerrero* (2011) hace

mención del sistema de honoríficos que se encuentra presente en el habla ritual o *huehuetlatohli*, el habla utilizada para llevar a cabo el ritual de petición de la novia (ritual rescatado con Karen Dakin y Cleofas Ramírez de Alejandro en 1979), el cual se produce iniciando un largo protocolo de saludos lleno de morfología honorífica. Según Flores Farfán, el náhuatl de esta región tiene una sola forma honorífica, orientada a niveles jerárquicos establecidos en función de la diferenciación sociocultural de los participantes que forman parte de la interacción, y de acuerdo con el contexto en el que se encuentren. Destaca el trabajo detallado que hace sobre los aspectos morfológicos del náhuatl del Alto Balsas, donde, poco a poco, la interacción verbal cotidiana va generando el contacto entre el español y el mexicano de la región.

Flores Farfán señala, en número y posesión, algunos sufijos que se relacionan con honoríficos, como:

1. Número

El pluralizador de la forma afectiva (ceremonial-diminutiva) *-tsiin* es *- teh* y sustituye el *-teh* del náhuatl clásico. Según Flores Farfán, este *- teh* podría ser la fusión de los sufijos *- tin* y *neb*.

13 tlacatzinzin - tin	náhuatl clásico
	PL

«son hombres de respeto»

14 tlaakatsitsiin- teh	náhuatl de Xalitla
	PL

«son hombres» en forma afectiva

(2012, p. 120)

2. Posesión

En el que, por influencia del español, es posible producir formas posesivas puntualmente sintácticas con calcos, como:

20 in de yewa
DET POS 3PSG

La intrusión de DE en construcciones posesivas que mantienen el recurso morfológico náhuatl produce la operación de posesivos triples:

21 ii - chan - de - no - naan
PO CASA PO PO MADRE
«es su casa de mi madre»

(2012, p. 122-123)

Es importante señalar que, desde el parentesco, el mexicano de esta región tiene una particular relación con la posesión: desde lo morfológico podría ser en primera persona del singular, como en los ejemplos de arriba, o desde la forma absolutiza, como *pipi* «señora» en *topipi* «nuestra señora»

Para concluir, las formas de habla honoríficas o reverenciales que nos interesan identificar, estudiar y registrar, forman parte del tratamiento discursivo que los hablantes reflejan a través de los saludos, ya que la estructura de este tratamiento se relaciona con los lazos parentales, ya sea por compadrazgo o consanguíneas, que existan entre quien saluda y quien recibe el saludo.

Aspectos metodológicos

Al ser una investigación que busca identificar, desde los saludos nahuas, algunos de los elementos lingüísticos y culturales que se reflejan como honoríficos dentro de un grupo social determinado, como lo son los migrantes nahuas de Guerrero, esta investigación se desarrolla bajo un enfoque cualitativo, ya que:

las investigaciones cualitativas se fundamentan más en un proceso inductivo (explorar y describir, y luego generar perspectivas teóricas). Van de lo particular a lo general. [...] Utiliza la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación. (Hernández, Fernández y Baptista, 2006, p. 8)

La principal técnica de investigación que se aplicó para la obtención de datos fue la elicitation:

Utilizada ampliamente en la investigación lingüística, pero también por antropólogos e investigadores que no son lingüistas quienes se han interesado en la recolección de datos lingüísticos en sus trabajos de campo. Esta técnica se utiliza en la investigación lingüística para el análisis de aspectos del sistema lingüístico. (Llerena, 2015, p. 119)

Para llevar a cabo la elicitation en trabajo de campo, se elaboró un instrumento en forma de tablero, el cual contiene imágenes que permiten guiar a los informantes para reproducir las expresiones a analizar. Este instrumento se aplicó como prueba piloto, buscando identificar posibles mejoras, en cuanto a su diseño, que permitan hacer lo más favorable posible la obtención de información, tomando en cuenta la realidad sociocultural en la que se encuentran los informantes.

Durante la prueba piloto, se observó que las imágenes que se habían utilizado en el primer tablero resultaban poco pertinentes, ya que, en ellas, los informantes no lograron ver reflejados los aspectos identitarios propios de la comunidad a la que pertenecen; esto se debió a que las personas que se mostraron en ese tablero eran dibujos que asemejaban a una numerosa familia con rasgos anglosajones y vestimenta propia de zonas urbanas; es por ello que, en conjunto con la asesora de esta investigación, se decidió agrupar un grupo de fotografías de personas y familias pertenecientes a comunidades nahuas de Guerrero, de esa forma se lograría que los informantes se vieran reflejados en las imágenes y, con ello, se podría generar empatía y confianza con ellos durante la aplicación del instrumento.

La obtención de información se realizó utilizando imágenes cuya selección se basó, principalmente, en la presencia de numerosas familias nahuas de Guerrero en las que se aprecian desde bebés hasta adultos mayores, tanto hombres como mujeres. Se preguntó a las personas entrevistadas cómo saludarían a las personas que se muestran en las imágenes en la mañana, en la tarde y en la noche; también se cuestionó sobre la relevancia de la edad que tuviera la persona a la que se dirige el saludo, y si les resultaba necesario o importante conocer a la persona a la que se saluda. La participación de los informantes fue grabada en audio de principio a fin; para ello, se utilizó una grabadora de audio marca TASCAM, modelo DR-05.

Los resultados obtenidos en la prueba piloto no fueron los esperados, pues algunos informantes nos respondieron en español; así que reformulamos en es-

te texto la propuesta de elicitation para recuperar saludos, y nos basaremos en la clasificación del léxico de parentesco presentada por Flores Farfán (2012); si preguntamos por el abuelo, el cuñado, la mamá, el padre, el compadre o la co-madre, probablemente tendremos más posibilidades de encontrar esos honoríficos en los saludos, como se muestra en la tabla 1.

Tabla 1. Sistema de relaciones parentales del Alto Balsas.

<i>Nahua</i>	<i>Español</i>	<i>Nahua</i>	<i>Español</i>	<i>Nahua</i>	<i>Español</i>
<i>notah</i>	mi padre	<i>nomaamik</i>	mi pareja esposo/a	<i>noxwiw</i>	mi nieto/a
<i>nonaan</i>	mi madre	<i>nomoza</i>	mi novia	<i>nonontah</i>	mi suegro
<i>nololaah</i>	mi abuela	<i>nokhiw</i>	mi hermano/a	<i>nomonaan</i>	mi suegra
<i>nokokool</i>	mi abuelo	<i>no(kich)koneew</i>	mi hijo pequeño	<i>nosiwaamon</i>	mi nuera
<i>noweewentsin</i>	mi viejo	<i>nosiwalkoneew</i>	mi hija pequeña	<i>nocompaltah</i>	mi compadre
<i>noyokich</i>	mi esposo	<i>nopotsin</i>	mi hija adoelscente	<i>nocompalnaan</i>	mi comadre
<i>nosiwaaw</i>	mi viejita	<i>noteelpooch</i>	mi muchacho	<i>notlakwaatekil</i>	mi ahijado/a
<i>nolanatsin</i>	mi esposa	<i>nochpooch</i>	mi muchacha	<i>notioh/ah</i>	mi tío/a
<i>nosobirnoh/ah</i>	mi sobrino/a	<i>noprimeh/ah</i>	mi primo/a	<i>nocuñadoh/ah</i>	mi cuñado/a

Fuente: Flores Farfán (2012, p. 148).

La guía de la elicitation deberá comprender algunos contextos o escenarios, y las preguntas corresponden a lo siguiente:

1. Menciona las diversas frases que usa en mexicano para preguntarle a su (elegir familiares) cómo amaneció.
2. Menciona las diversas frases que usa en mexicano para preguntarles a sus (elegir familiares) cómo amanecieron.
3. Menciona las diversas frases que usa en mexicano para preguntarle a su (elegir familiares) cómo pasó el día.
4. Menciona las diversas frases que usa en mexicano para preguntarles a sus (elegir familiares) cómo pasaron el día.
5. Cuando va caminando para la tienda y se encuentra a un familiar (elegir familiares), cómo la saluda en mexicano.
6. Cuando se despide (elegir familiares) para irse a su casa, cómo lo hace en mexicano.

7. Recuerda las frases para saludar que usaron en la pedida de novia, cómo saludaron sus suegros, sus papás y su pareja.
8. Recuerda las frases para despedirse que usaron en la pedida de novia, cómo saludaron sus suegros, sus papás y su pareja.
9. ¿Cómo saluda a sus padres, a sus madres y ahijados?
10. ¿Cómo se despide de ellos?
11. ¿Cuándo era novia de su pareja, cómo se despedía de él, ¿ha cambiado?
12. ¿Cuándo regresan sus hijos o nietos a su casa, cómo los saluda y cómo los despide?

Una vez que se hayan obtenido los registros de audio que nos proporcionen información suficiente para la realización de un análisis morfosintáctico de honoríficos en los saludos nahuas, se comenzará por transcribir, con ayuda de un intérprete, las conversaciones para identificar la estructura morfosintáctica de los honoríficos. Desafortunadamente, el inicio y permanencia de la contingencia sanitaria provocada por el covid-19 nos obligó a posponer, por tiempo indefinido, el acercamiento con los informantes en trabajo de campo para acumular más datos y desarrollar un análisis morfosintáctico con mayor sustento lingüístico.

Referencias

- Caloca, C. (2018). *Mi lengua vive en la escuela*. Colima: Puertabierta Editores.
- Crystal, D. (2000). *La muerte de las lenguas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Duranti, A. (2000). *Antropología lingüística*. Madrid: Cambridge University Press.
- Fernández, M. (2003). El relativismo lingüístico en la obra de Edward Sapir: una revisión de tópicos infundados. *Teorema*, 22, 115-129.
- Flores Farfán, J. A. (2012). *Cuatreros somos y toindioma hablamos: contactos y conflictos entre el náhuatl y el español en el sur de México*. Ciudad de México: Ciesas.
- Flores Farfán, J. A. (2011). Nooihke nikitowa nikwaahki see tlahtlakoolaatl, xitlah tliin tsopelik awiaak / Discurso ritual y conversacional en el ná-

- huatl del alto Balsas, Guerrero. *Estudios de cultura náhuatl*, 42, 267-284. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0071-16752011000100014&lng=es&nrm=iso>.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. Ciudad de México: McGraw Hill.
- Hill, J. (1992). Today there is not respect: nostalgia «respect» and oppositional discourse in mexicano (nahualt) language ideology. *International Pragmatics Association*, 2(3), 263-280.
- Hill, J., y Hill, K. (1999). *Hablando mexicano. La dinámica de una lengua sincrética en el centro de México*. Ciudad de México: Ciesas.
- Hill, K. (1985). Las penurias de doña María: un análisis sociolingüístico de un relato de Náhuatl moderno. *Tlalocan*, 10, 53-76.
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (Inali). (2009). *Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales Variantes Lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas*. Ciudad de México: Inali.
- Lastra, Y. (2003). *Sociolingüística para hispanoamericanos: una introducción*. Ciudad de México: El Colegio de México.
- Llerena, G. E. (2015). La técnica de la elicitation en el trabajo de campo lingüístico. Formando investigadores en el terreno. En Pérez Barajas, A. (Coor.), *Técnicas para la investigación lingüística y otras disciplinas afines* (pp. 119-132). Colima: Universidad de Colima.
- Millán, S., y Robichaux, D. (2008). El mundo nahua: parentesco y ritualidad. *Diario de Campo*, 47, 65-82.
- Pittman, R. (1948). Nahuatl honorifics. *International Journal of American Linguistics*, 14(4), 236-239.
- Suárez, J. (2007). *The Mesoamerican Indian languages*. Nueva York: Cambridge University Press.



Capítulo 5

**Abordajes de las diversidades
y los estigmas desde
los estudios culturales**





La configuración de la identidad de la discapacidad en el escenario en conflicto entre la versión heterónoma de los modelos culturales y la internalización de la identidad en las personas con discapacidad

Daniela Villagómez Reyes¹

Introducción

Saberme definida, observada, nombrada, categorizada y tratada como persona con discapacidad (PcD) antes de serlo como Daniela me ha permitido reconocer que parte de mí se ha construido con base en ello, a veces en oposición, a veces en coincidencia.

Desde el reconocimiento de mi subjetividad fue que planteé esta investigación: soy una persona con discapacidad que investiga acerca de la identidad en la discapacidad. Lo anterior me permite reconocer que tanto el objeto, la pregunta como la hipótesis de investigación han sido guiados por mis experiencias de vida al ser «el otro». Mi historia de vida, la lectura y la construcción con el otro, en cierta forma, semejante a mí, me permitieron plantear la creación de conocimiento a partir del diálogo.

¹ Maestra en Comunicación por la Universidad de Guadalajara. Correo electrónico: <daniela.villagomez.reyes@gmail.com>.

La pregunta que guió esta investigación fue: ¿De qué manera se configura la identidad de la discapacidad como una negociación en el escenario en conflicto entre la versión heterónoma de los modelos culturales y la internalización de la identidad individual? Y tuvo como objetivo analizar cómo se conforma la identidad de las personas con discapacidad.

Construcción de la investigación

Dividí en tres grupos las investigaciones que guiaron este trabajo: identidad de la discapacidad, la discapacidad en el cuerpo e investigar desde la discapacidad. Diversas investigaciones consideran que la identidad de la discapacidad es un fenómeno único que se construye de manera diferente a la forma en que lo hacen otros grupos identitarios y señalan que las personas con discapacidad son diferentes de su familia tanto en aspectos corporales como políticamente. Además, señalan que es necesario considerar que, en ocasiones, el proceso de formación identitaria se complejiza, ya que la marginalización social se extiende a la familia.

Además, dichas investigaciones exhortan a analizar las consecuencias derivadas de la discriminación y opresión históricas hacia las PCD, las que han resultado en la internalización de las mismas prácticas hacia sí mismas u otras PCD. En cuanto a los modelos de la discapacidad, Gilson, Tusler y Gill (1997), y Forber-Pratt, Lyew, Mueller y Samples (2017), señalan que las PCD tienden a alinearse con alguno de ellos no sin contradicciones u oposiciones, pero estos siguen presentes en sus vidas.

Acerca de la discapacidad en el cuerpo, Ferrante y Ferreira (2008) señalan la relación que existe entre el cuerpo de las personas con discapacidad, sus trayectorias sociales y la posición en la que históricamente se les ha colocado. No obstante, reconocen la libertad de cada persona. Los autores explican que existen barreras estructurales y culturales que traspasan las clases sociales.

En relación con investigar desde la discapacidad, me fue necesario reflexionar acerca de quiénes y qué consecuencias han traído que se investigue la discapacidad desde la no discapacidad y acerca del diálogo como principio de horizontalidad.

La identidad desde la teoría

La teoría de la identidad de Giménez (2009) plantea que esta se construye en la intersección entre una teoría de la cultura y el *agency*, además de que se compone de tres aspectos: pertenencia a diversos colectivos, aspectos idiosincráticos o relacionales y la narrativa biográfica. Giménez explica: «el individuo se ve a sí mismo –y es reconocido– como “perteneciendo” a una serie de colectivos; como “siendo” una serie de atributos; y como “cargando” un pasado biográfico incanjeable e irrenunciable» (2009, p. 30).

Desde esta propuesta teórica, la identidad de la discapacidad está conformada por aspectos culturales, es decir, aquellas pautas de significado construidas socialmente acerca de la discapacidad en un contexto específico, y por la forma en la que el individuo con discapacidad las interioriza.

Metodología

Utilicé el diálogo como principio de horizontalidad. De modo que Óscar, Heli, Sofía, Sarahí, Rayis y yo fuimos partícipes de este que entendí, según los planteamientos de Corona y Kaltmeier (2012), «como fenómeno social donde los sujetos se construyen permanentemente a partir de las relaciones con otros» (p. 13). Fue desde el diálogo que nos construimos y reconocimos como los otros: personas con discapacidad quienes hemos sido nombrados, clasificados y tratados con base en ella. A continuación, presento a quienes conformamos esta investigación: nuestros nombres, ocupaciones, discapacidad, y si utilizamos o no dispositivos de apoyo o asistencia.

- Óscar es ingeniero industrial y trabaja en el área de calidad de un corporativo. Su diagnóstico es osteogénesis imperfecta tipo I, la cual se caracteriza por debilidad en los huesos. No puede caminar, por lo que es usuario de silla de ruedas.
- Heli es paratriatleta. Trabaja en la Plaza de la Tecnología y en los cruceros. Es estudiante de la licenciatura en Derecho de la Universidad de Guadalajara. Su diagnóstico es glaucoma, el cual le causó ceguera total desde los seis años de edad. Tiene un perro guía que se llama Bennett.

- Sofía estudia Psicología en la UNIVA. Da sus prácticas en el área de inclusión de una empresa de reclutamiento y selección. Tiene distrofia muscular, la cual le causa espasmos y algunas dificultades al hablar.
- Sarahí trabaja en el área de inclusión de una empresa de reclutamiento y selección. Tiene discapacidad visual y usa bastón.
- Rayis es psicóloga. Trabaja en el área de inclusión social de una empresa de reclutamiento y selección; es terapeuta. Tiene una empresa de construcción accesible en sociedad con su hermano y es activista por los derechos humanos. Su diagnóstico es espina bífida, lo que le impide caminar. Es usuaria de silla de ruedas.
- Mi nombre es Daniela, y presento síndrome de moebius que se diagnostica, a grandes rasgos, por parálisis facial, y puede presentar distintas comorbilidades; en mi caso, presento sindactilia en la mano derecha. Soy maestra en Comunicación de la Universidad de Guadalajara y no utilizo ningún dispositivo de apoyo o de asistencia.

Desde la teoría de Giménez (2009), las historias de vida permiten acceder a la parte más íntima de la identidad; y desde la propuesta de Pujadas (2000), los relatos de vida cruzados para grupos heterogéneos permiten analizar una experiencia en común. Debido a que consideré que tener una discapacidad visible nos ha permitido compartir experiencias significativas relacionadas con ella, decidí acceder a las historias de vida a través del diálogo para conocer las experiencias, reflexiones, la forma de nombrarnos, clasificarnos y la manera en que se establecen las relaciones interpersonales.

Durante la elaboración de las historias de vida, pregunté por tres razones principales: la primera, poder hablar de mi experiencia personal; la cual me lleva a la segunda razón, que fue establecer diálogo con la finalidad de generar conocimiento; y la tercera razón fue que, al ser una persona con discapacidad, sé que hay temas que tendemos a negar, ocultar, o incluso no somos conscientes de haber vivido ciertas experiencias.

Óscar, Heli, Sofía, Sarahí, Rayis y yo en diálogo

La única manera que me pareció adecuada para respetar las voces de Óscar, Heli, Sofía, Sarahí y Rayis fue traer al texto sus experiencias, el diálogo que

construimos para, posteriormente, elaborar un texto que cruzara sus historias, aquello que los distingue, pero también sus puntos de encuentro, y, finalmente, dialogar con otras investigaciones acerca de la identidad en la discapacidad y la construcción del cuerpo. Con la finalidad de lograr mayor comprensión acerca de los resultados, para su presentación los dividí en cuatro: condición corporal particular, discapacidad como equivalente a incapacidad, relaciones interpersonales y nombrarse y significarse, los cuales explico a continuación.

Condición corporal particular, que trata acerca de los aspectos físicos de la discapacidad, se subdivide en cuatro categorías. La primera: darse cuenta de su discapacidad, que trató sobre la forma en la que se dieron cuenta de su discapacidad, las reacciones y las negociaciones que tal condición causaba, las limitaciones derivadas de ella, así como la forma en que la discapacidad era interpretada socialmente. La segunda categoría: asemejar el cuerpo de la persona con discapacidad al cuerpo de la persona sin discapacidad, que trató de los intentos por modificar su cuerpo, sin embargo, debido a que el tipo de condición física era diferente en todos, también lo fueron el tratamiento, la rehabilitación y el acceso a las instituciones educativas. Igualmente, sus reacciones y las de sus círculos de pertenencia más cercanos ante la posibilidad de transformar su cuerpo. La tercera categoría: los dispositivos de ayuda o asistencia, que abarcaron sillas de ruedas, un perro guía y un bastón, los cuales configuraron las experiencias de sus usuarios al influir en las barreras arquitectónicas o actitudinales a las que se enfrentaban en su vida diaria. Las estrategias de la discapacidad dependen de la condición corporal, de los dispositivos de ayuda o asistencia, y del reconocimiento por parte de las PCD acerca del lugar que ocupan, en relación a otros grupos, dentro de la estructura social. Definí *estrategias* como las acciones compensatorias cuya finalidad es aproximarse a la realización de las actividades cotidianas y las relaciones que en ellas se establecen a pesar de realizarlas de formas consideradas como «no promedio».

El preconcepto acerca de que la discapacidad es equivalente a incapacidad se observó en los círculos de pertenencia más externos, así como en los más íntimos; lo que explica, en cierta manera, su internalización por parte de las personas con discapacidad, ya que saben cómo se les interpreta socialmente, lo que causa, en ellas, negociaciones y conflictos consigo mismas y con los otros. Algunas acciones y actitudes por parte de distintas personas hacia Óscar, Heli, Sofía, Sarahí y Rayis solamente se explicaron debido a ese preconcepto. La sobreprotección por parte de las familias de Óscar, Heli y Rayis quedó en

evidencia debido a que estas han intentado, aunque de distintas formas, cortar su libertad de decisión, además de controlar sus relaciones interpersonales y los lugares a los que podrían asistir. Su reacción ante dicha sobreprotección ha sido entenderla y aceptarla. Aunque no han cesado los intentos, por parte de sus familias, de sobreproTEGERLOS, actualmente, les es posible oponerse a ella.

Las actitudes compasivas estuvieron presentes y han surgido de estereotipos que identifican a las PCD como objeto de caridad y compasión; tal como lo experimentaron Óscar y Heli, quienes describieron vivencias en las que se les dio un trato diferenciado a los demás, justificándolo únicamente por creerlos incapaces. Ese trato los benefició o perjudicó, sin embargo, lo relevante fue que ambos fueron concebidos como dignos de compasión. Si bien Heli mencionó que al, igual que él, otras personas han sido beneficiadas, y que no debía pensar que el tratamiento se debió a su discapacidad, queda la pregunta acerca de qué lo originó y qué características tenían esas personas.

El apoyo para llevar a cabo algunas actividades en las vidas de Óscar, Heli, Sofía, Sarahí y Rayis ha sido esencial, por lo que recurren a sus diversos círculos de pertenencia, e incluso a desconocidos, para recibarlo.

Acerca de la discriminación, Heli, Sofía, Sarahí y Rayis explicaron que esta se debía a que algunas personas los consideran inferiores, lo cual se evidenciaba cuando rechazaban acercarse a ellos o cuando les preguntaban cómo tratarlos o respecto a su condición física. Asimismo, explicaron que, debido a su discapacidad, se enfrentaron a dificultades para asistir a distintas escuelas y para ser contratados en algunos trabajos.

La forma en la que cada uno reaccionó ante los distintos tipos de discriminación a los que se han enfrentado a lo largo de su vida y se la explicaron a sí mismos, evidentemente, fue distinta y dependió de múltiples factores. A pesar de ello, el uso de estrategias para superar dicha discriminación y modelar, dentro de lo posible, sus experiencias de vida, fue algo que todos hicieron.

En relación a los lugares que han podido acceder y los que no, Óscar, Heli, Sofía, Sarahí y Rayis describieron experiencias que pusieron en evidencia la aceptación implícita de la segregación en espacios como el educativo y el laboral, que se refleja en barreras de tipo actitudinal y arquitectónico, cuyas consecuencias son la falta de igualdad de oportunidades.

Al igual que la categoría anterior, el *bullying* fue experimentado por todos; derivado de ello, fue posible pensar que para las personas con discapacidad es algo esperado. Sus reacciones fueron diferentes y relacionadas con su persona-

lidad, educación y los recursos con los que contaban. Dentro de la particularidad de sus reacciones, Sofía, Sarahí y Rayis reflexionaron acerca de la actitud de sus compañeros, quienes dejaban de molestarlas cuando se familiarizaban con su diferencia. La forma en que cada uno actuó en relación con la discriminación, el *bullying* o la falta de acceso, fue diferente, pero fue importante descubrir que todos ellos se han agrupado, relacionado o adherido a colectivos de personas con discapacidad de acuerdo a sus diversos intereses.

Acerca de las relaciones interpersonales compuestas por sus familias y amigos, como es lógico, fueron diferentes para cada uno debido a las personas que las conforman, pero también debido a su condición física, ya que esta ha determinado los lugares a los que han podido acceder y el apoyo que han requerido para realizar actividades cotidianas. Resultó interesante que, a pesar de que la sobreprotección, el trato diferenciado o la duda acerca de sus capacidades que han recibido –incluso por parte de sus círculos de pertenencia más cercanos– se evidenciaron durante la elaboración de sus historias de vida, fueron negados ante preguntas directas acerca del tema.

Desde el planteamiento de la investigación explícite que soy una persona con discapacidad, y que me reconozco y me sé reconocida como tal. La necesidad de lo anterior quedó en evidencia porque, dentro de relaciones interpersonales, se hizo ineludible poner a consideración mi posición dentro de esta investigación debido a que, durante el diálogo que surgió en la realización de las historias, Óscar, Heli y Sarahí mencionaron mi condición, demostrando así que me reconocieron como persona con discapacidad. Sin embargo, dentro de ese reconocimiento como un igual, también se refirieron a nuestras diferencias, que podrían considerarse dentro del grado de discapacidad, ya que compararon nuestras diferentes restricciones para realizar actividades en la vida diaria sin requerir de algún tipo de dispositivo de ayuda o asistencia ni del apoyo de otras personas.

En cuanto a la manera de nombrar y significar la discapacidad, fue evidente que, para Óscar, Heli, Sofía, Sarahí y Rayis, se relaciona y se configura según los modelos de la discapacidad, pues la forma en la que cada uno significó su discapacidad fue distinta; cambia si hablan acerca de ella o si se les hace una pregunta directa. Sin embargo, todos coincidieron y se refirieron a ella como una condición que los constituía y que los separaba del resto de las personas.

Diálogo: entre las historias de vida y los textos académicos

En el siguiente apartado muestro las historias de vida de Óscar, Heli, Sofía, Sarahí y Rayis, así como los textos académicos, con la finalidad de mostrar que coinciden en ciertos aspectos, pero que las historias de vida los trascienden. Como era de esperarse, los modelos de la discapacidad estuvieron presentes en las historias de vida, y a pesar de que académicamente se presentan por separado, y que se cree que con la aparición de uno nuevo el que lo precede queda en desuso, en realidad, y como quedó en evidencia en las historias de vida, eso no sucede así, sino que, como señala Brogna (2006), los modelos se retroalimentan entre sí, originando prácticas y discursos nuevos que, incluso, pueden ser contradictorios entre sí.

En relación a la condición corporal, Bourdieu (1986) explica que el cuerpo, al ser un producto social, que se cree lo más natural, significa y configura las relaciones. La forma en la que se significa al propio cuerpo es aprendida por las reacciones que este provoca en las interacciones. Dichas reacciones serán, posteriormente, interiorizadas y reproducidas por el sujeto. Ese cuerpo, considerado como legítimo y medida de todas las cosas, se convierte en aquello que se desea alcanzar al invertir en él transformación corporal y gasto económico, para volverlo presentable o representable. La influencia del cuerpo es tal que determina el lugar que las personas ocupan en el espacio social y sus trayectorias sociales. Lo anterior ha quedado en evidencia en estadísticas, que comparan el acceso a la educación, salud, trabajo y las actitudes, y cómo estas se perciben entre personas con y sin discapacidad; también se hizo patente en las historias de vida que mostraron las dificultades que tuvieron Óscar, Heli, Sofía, Sarahí y Rayis para acceder a estos derechos y ante el trato basado en estereotipos.

Acerca de asemejar el cuerpo de la persona con discapacidad al cuerpo de la persona sin discapacidad, el personal de salud y algunas familias hicieron intentos por modificar el cuerpo de las personas con discapacidad a través de cirugías o rehabilitación con el propósito de acercarlo lo más posible al cuerpo legítimo. Las distintas reacciones de Óscar, Sofía y Rayis se explican desde Bourdieu (1986), quien planteó que es ante las reacciones de los otros hacia el propio cuerpo la manera en que nos relacionamos con él: es en parte como si aprendiésemos a apreciarlo desde la mirada de los otros, la cual, hasta cierto punto, internalizamos y guía nuestras acciones. Respecto a los dispositivos de asistencia y los lugares a los que han podido acceder, Ferreira y Díaz (2007) ex-

plican que la posición social y la estructura de poder de la familia conformarán las experiencias de las personas con discapacidad, lo cual se evidenció en las historias de Óscar, Heli, Sofía, Sarahí y Rayis.

Las estrategias de la discapacidad que cada uno ha creado a lo largo de su vida mostraron la existencia de un habitus de la discapacidad, como lo proponen Ferrante y Ferreira (2010), quienes retoman el concepto de Bourdieu (1986), y señalan que la existencia de un habitus de la discapacidad explica que, a pesar de las diversas condiciones físicas, las situaciones de quienes la encarnan los han llevado a vivir experiencias de existencia similares. Campbell (2008) señala que la discapacidad se aprende, se internaliza y es interpretada como negativa; a esto lo denominó *capacitismo*. Desde esta propuesta, explica que las PCD aprenden a observarse desde la mirada de los otros, lo que resulta en que traten de ocultar su discapacidad, pasar por capaces y, además, que la dividan según grado y tipo, como se observó en todas historias de vida.

En relación con discapacidad como equivalente de incapacidad, el cuerpo sin discapacidad se considera como natural, por tanto, capaz, ya que, según la propuesta de Bourdieu (1986), desde las clasificaciones sociales, las características del cuerpo que se construyen en oposición, por ejemplo, capaz/incapaz o sano/enfermo, responden a los campos de la moral y de la estética valorando los mismos aspectos. Es por lo anterior que adquiere sentido que todos, a excepción de Sofía, en alguna etapa de su vida intentaron probarse a sí mismos que eran capaces para, posteriormente, probárselo a los demás. Como señalé con anterioridad, la sobreprotección, las actitudes compasivas, la discriminación, el *bullying*, e incluso los lugares a los que a lo largo de su vida han podido acceder y a los que no, así como el apoyo que se considera positivo, son el resultado de equiparar discapacidad con incapacidad.

Es posible explicar el trato diferenciado y, mayormente, negativo que reciben las personas con discapacidad desde dos perspectivas: por un lado, Gilson, Tusler y Gill (1997) explican que las PCD y sus familias son diferentes física, biológica y políticamente; por otro lado, Ferrante y Ferreira (2008) señalan que el cuerpo con discapacidad es desvalorizado tanto de forma simbólica como económica, lo que conduce a su exclusión social.

En cuanto a la forma en la que se nombran a sí mismas o a otras personas con discapacidad, Gilson, Tusler y Gill (1997) señalan que las personas con discapacidad tienden a ceñirse a los modelos de la discapacidad, lo que estuvo presente en las historias de vida, pero no de forma absoluta ni coherente, ya

que había inconsistencias y contradicciones en la forma de referirse a sí mismos y a otras personas con discapacidad. Esas contradicciones e inconsistencias estuvieron presentes en la construcción del significado de la discapacidad. No obstante, siempre estuvo presente en esa construcción la oposición entre ser una persona con discapacidad y ser una persona sin discapacidad, lo que ha causado en cada uno distintas formas de nombrarla y de vivir. En ese sentido, Ferreira y Díaz (2007) exponen que es en la imposible identificación con los no discapacitados en donde radica la discapacidad.

Es por todo lo explicado con anterioridad que es posible entender, en relación con el darse cuenta de la discapacidad, que Óscar, Heli, Sofía, Sarahí y Rayis comprendieron que tenían una discapacidad, y lo que ello significaba en las interacciones. La interiorizaron, lo cual podría analizarse desde Bourdieu (1986), quien explica la eficacia del poder social en la construcción del cuerpo, o desde el capacitismo propuesto por Campbell (2008).

Acerca de las relaciones interpersonales, en concreto sobre mi posición dentro de la investigación, se hicieron evidentes tanto las propuestas de Bourdieu (1986) como la de Campbell (2008), acerca de la interiorización de poder social en la construcción como del capacitismo respectivamente. La diferencia que plantean Gilson, Tusler y Gill (1997), presentes en las investigaciones acerca de la discapacidad, según si las plantea o no una persona con discapacidad, se reflejaron de forma más equitativa y en un sentimiento de solidaridad, los cuales fueron evidentes en sus formas de nombrarme o en sus preguntas acerca de mi condición, e incluso en las comparaciones.

Por otro lado, el diálogo planteado por las metodologías horizontales como uno de sus ejes permitió observar el significado interiorizado de la discapacidad y las negociaciones que de él se generan. Lo anterior es valioso, ya que, según Gilson, Tusler y Gill (1997), es necesario combatir aspectos internalizados, como lo son la opresión, el estigma, la inferioridad aprendida y la discriminación hacia otras personas con discapacidad.

Conclusiones

Desde la teoría de Giménez (2009), sí existe una identidad de la discapacidad que conllevó distinción, de la cual surgieron tanto el auto como el heterorreconocimiento. Giménez clasifica dicha identidad como etiquetada; sin embargo, coincido con Ferreira (2007) y Palacios (2017), quienes la consideran también como segregada y heterónoma.

En las personas que dialogaron conmigo existe una internalización del complejo simbólico-cultural, de forma idiosincrática e individual. Dentro de los aspectos idiosincráticos, la imagen del propio cuerpo se encuentra atravesada por el capacitismo internalizado y el habitus de la discapacidad, aunque incluso en estas coincidencias hay diferencias con respecto a las historias de vida, las trayectorias sociales y, por supuesto, la condición física.

Con respecto a las relaciones interpersonales, Giménez (2009) señala que es en las interacciones donde se crean las identidades y se imponen nombres, definiciones y clasificaciones derivados de las relaciones desiguales de poder. Acerca del reconocimiento de las personas con discapacidad como un colectivo, esto puede observarse en los modelos de la discapacidad y en las estadísticas que se han hecho presentes de distintas formas en las vidas de Óscar, Heli, Sofía, Sarahí y Rayis. En el caso de la identidad individual que se observa en las historias de vida, el reconocimiento queda en evidencia en las interacciones entre otras personas y quienes participamos en esta investigación.

Acerca de la identidad colectiva de la discapacidad construida históricamente, difiero de los planteamientos de Giménez (2009), quien explica que las identidades colectivas, al igual que las individuales, se distinguen y son distinguidas, establecen sus límites, y participan de la creación del complejo simbólico-cultural debido a que las personas con discapacidad no han sido partícipes de su construcción. En cambio, conocido con Ferreira y Díaz (2007), quienes explican que la identidad de la discapacidad se encuentra en «la ausencia de rasgos identitarios respecto al otro» (p. 4). Las personas sin discapacidad son nuestro otro y la base sobre la cual se construye el cuerpo legítimo, por lo que considero que lo que nos ha distinguido de ellas es lo que nos construye y no lo que tenemos en común.

De modo que la discapacidad desde la colectividad es el padecimiento fisiológico de un individuo, es decir, hay miles de individuos con un sinnúmero de padecimientos individuales diferentes entre sí, que lo único que poseen en

común es, según Ferreira y Díaz (2007), la «no-identidad de quien no posee lo que los no discapacitados poseen» (p. 5).

Referencias

- Bourdieu, P. (1986). Notas provisionales sobre la percepción social del cuerpo. En Álvarez Uria, F., y Varela, J. (Eds.), *Materiales de sociología crítica* (pp. 183-194). Madrid: La Piqueta.
- Brogna, P. (2006). *La discapacidad: ¿una obra escrita por los actores de reparto? El paradigma social de la discapacidad: realidad o utopía en el nuevo escenario latinoamericano.* [Tesis de maestría]. Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México, México. Recuperado de <https://ru.dgb.unam.mx/handle/DGB_UNAM/TESo1000613585>.
- Campbell, F. K. (2008). Refusing Able(ness): A Preliminary Conversation about Ableism. *M/C Journal*, 11(3). Recuperado de <<https://doi.org/10.5204/mcj.46>>.
- Corona, S., y Kaltmeier, O. (2012). *En diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales*. Barcelona: Gedisa
- Ferrante, C., y Ferreira, M. (2010). El habitus de la discapacidad: la experiencia corporal de la dominación en un contexto económico periférico. *Política y Sociedad*, 47(1), 85-104. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/277830298_El_habitus_de_la_discapacidad_la_experiencia_corporal_de_la_dominacion_en_un_contexto_economico_periferico/stats>.
- Ferrante, C., y Ferreira, M. (2008). Cuerpo, discapacidad y trayectorias sociales: dos estudios de caso comparados. *Revista de Antropología Experimental*, 8, 403-428. Recuperado de <<https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/rae/article/view/2020>>.
- Ferreira, M. (2007). Prácticas sociales, identidad y estratificación: tres vértices de un hecho social, la discapacidad. *Intersticios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 1(2), 1-14. Recuperado de <<http://www.intersticios.es/article/view/1084/854>>.
- Ferreira, M., y Díaz, E. (2007). *La discapacidad: una modalidad inexplorada de exclusión social.* [Archivo PDF]. Recuperado de <https://www.um.es/dicatif/TEORIA/FerreiraDiaz_Zaragoza.pdf>.

- Forber-Pratt, A., Lyew, D., Mueller, C., y Samples, L. (2017). Disability identity development: A systematic review of the literature. *Rehabilitation Psychology*, 62(2), 7-17. Recuperado de <<https://doi.org/10.1037/repop0000134>>.
- Gilson, S., Tusler, A., y Gill, C. (1997). Ethnographic Research in Disability Identity: Self-determination and Community. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 9(1), 7-17.
- Giménez, G. (2009). *Identidades sociales*. [Archivo PDF]. Recuperado de <<http://ru.iis.sociales.unam.mx/jspui/handle/IIS/4985>>.
- Palacios, A. (19 de diciembre de 2017). *Algunas reflexiones sobre tres dimensiones complementarias de la discapacidad*. En Instituto de Derechos Humanos Gregorio Peces-Barba. [Archivo de video]. Recuperado de <<https://www.youtube.com/watch?v=BxMRF1Vb8vQ&t=577s>>.
- Pujadas, J. (2000). El método biográfico y los géneros de la memoria. *Revista de Antropología Social*, 9, 127-158. Recuperado de <<https://revistas.ucm.es/index.php/RASO/article/view/RASOoooo11o127A>>.





Ciudadanía y diversidad en-clave infantil

Alethia Dánae Vargas-Silva¹

Tamara Martínez-Ruiz²

Ana María Méndez-Puga³

El vínculo espacio-infancia permite comprender a los niños y niñas como agentes sociales activos que contribuyen a la construcción de los espacios a partir de su experiencia, así como de la movilidad que pueden tener de manera autónoma y en compañía de otros. Estas relaciones y dinámicas han sido estudiadas desde la Geografía de la infancia, misma que busca comprender las percepciones, actitudes y vivencias de los niños y niñas, analizando los espacios habitados, imaginados y deseados, en los que, además de jugar, se forman como personas individuales y colectivas; así como aquellos espacios donde son excluidos

¹ Doctoranda en Geografía, Universidad Nacional Autónoma de México. Contacto: alethia.vargas@umich.mx

² Doctora en Antropología Social. Profesora de la Escuela Nacional de Estudios Superiores Unidad Morelia, UNAM. Contacto: tamara_martinez@enesmorelia.unam.mx

³ Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación. Profesora e investigadora de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Contacto: ana.puga@umich.mx

o marginados (Matthews y Limb, 1999; Phillips, 2001; Ortiz, 2007; Holloway y Valentine, 2000).

Entre la diversidad de espacios en que convive la infancia, los lugares abiertos y públicos posibilitan la diversidad de expresiones de vida para grupos sociales y etarios distintos que conviven en un mismo ambiente de manera incluyente. Para las infancias, los lugares públicos pueden facilitar el desarrollo de habilidades motoras y físicas, habilidades sociales de escucha, diálogo y reconocimiento de las diferencias, además de reivindicar la riqueza de la pluralidad, que les permite hacer juicios propios y críticos sobre las múltiples realidades, desde donde es posible la construcción paulatina de una ciudadanía activa en la que se considere la participación y la posible transformación de los espacios a una escala humana y de justicia social (Chapela, 2015).

Por lo anterior, en este texto se plantea la reflexión de la diversidad desde la mirada y perspectiva de niñas y niños, como constructores de posibilidades, tomando en consideración la agencia que les brinda la interacción con distintos contextos, a partir de los cuales se introducen en marcos referenciales que les brindan condiciones para ejercer la ciudadanía. Los contextos se plantean como dinámicas relationales con la alteridad. Así, desde ese posible ejercicio de ciudadanía, el acceso a derechos y el reconocimiento de esas otras es viable.

El trabajo surge de una investigación doctoral que, al tratar de comprender la variabilidad de las percepciones y experiencias que conforman el sentido de lugar de diversos grupos infantiles en una ciudad media del occidente de México, encontramos que las infancias evidencian su necesidad de conocer y habitar los espacios desde la experiencia para apropiarse de ellos, muchas veces desde el juego, pero también desde la participación que tienen en la movilidad cotidiana de sus familias, porque ello les permite comprenderse como parte de un grupo social y así pueden aportar ideas y acciones para la transformación del mismo espacio que habitan.

Ciudadanía y ciudad

Las instituciones escolares fueron creadas como espacios para disciplinar cuerpos y mentes (Bourdieu, 1984), y ello constituyó, en cierto modo, la manera de pensar la formación de la ciudadanía en la época moderna: lo que las personas

debían aprehender en la escuela eran las formas estructurales de la sociedad, elementos como la clase social, los derechos y los deberes (Bourdieu y Passeron, 1973). Sin embargo, habrá que reconocer que, aun cuando esos elementos se relacionan a la forma en la que racionalizamos el mundo y que, en efecto, la escuela no está aislada de la estructura societal que le construye, la ciudadanía debe ir mucho más allá de los derechos relacionados a la mayoría de edad y al sufragio en las democracias que se consideran como dadas.

Así, la infancia no solo está en condiciones de aprender la estructura de los espacios sociales en los que nace, sino de aprehenderlos desde las instituciones, así como desde una comprensión crítica y activa de la ciudadanía. Para posibilitar la comprensión de cómo sucede esto, habría que situarnos en la perspectiva de los niños y niñas como sujetos de derecho y potenciales constructores de sus espacios y de la organización social y espacial que ahí se juega. Reyes y Rivera (2018) han planteado la necesidad de que nociones como democracia, educación, inclusión social, participación, justicia social, actividad, diversidad y derechos, deben ser pensadas para comprender que la ciudadanía no es algo que se pueda enseñar en un espacio institucional solamente, sino que es en los diversos espacios en los que convive la infancia en los que se observa y se experimenta la posibilidad de ser partícipe de relaciones y espacios para todos, así como para la persona de manera individual.

Nuestra postura es que los espacios en los que habitan las infancias –y todas las personas– también posibilitan la formación de ciudadanía. En este caso, el espacio que se privilegia en el texto es la ciudad, no pensada en términos abstractos, sino en términos de apropiación, de conocimiento, de pertenencia y de hacer cosas sobre el espacio, por lo que «la ciudad» de la que habla la niñez es la ciudad que construyen desde su movilidad, desde su motilidad o, bien, desde las historias que otros les cuentan de los espacios (Cresswell y Priya, 2008).

La ciudadanía se origina en la ciudad, y eso sucede porque la ciudad es intercambio (de personas, lugares de trabajo, instituciones), y, por ello, también es el lugar de actividades de participación y de quehaceres. Presenta densidad, diversidad, normas no formales de convivencia y deertura al exterior, así como de uso, ejercicio y disputa de poderes varios. Sin embargo, y siguiendo las ideas de Borja (2000), la ciudad cada vez se ha hecho menos accesible y más dispersa, por lo que esos espacios de aventura y libertad que la ciudad ofrecía a la niñez y a la adolescencia, hace tres o cuatro décadas, ya no es lo que fue y lo que pudo haber sido, ya sea por la inseguridad –que en México, en el últi-

mo quinquenio, ha sido determinante en la reducción del uso y apropiación del espacio público- o por la privatización de los espacios y el diseño y construcción de las ciudades, que privilegian los vehículos sobre la escala humana.

Borja (2000) plantea que es difícil asumir o construir la propia ciudadanía si se habitan espacios reducidos, confusos y especializados. Es necesario reconocer que la calidad del espacio público es una condicionante para el desarrollo de habilidades para la ciudadanía. Por un lado, el espacio público cumple funciones urbanísticas, socioculturales y políticas, pero también, a escala de barrio, ese espacio es el lugar de la vida social y de la relación. El espacio público cumple funciones de conexión de los diversos territorios y construye una imagen de identidad. Si este espacio es accesible, funciona como conexión para la diversidad, para poblaciones diversas, clases sociales y actividades diversas. El espacio público es un lugar de convivencia, de tolerancia, de conflicto, de disimilitud, donde se descubre la diferencia en los otros y la vida misma adquiere sentido de colectividad.

La segregación socioespacial se vincula con situaciones de segmentación, fractura del tejido social y condiciones de precarización que pueden generar condiciones propicias para la violencia e inseguridad (Ziccardi, 2016). En ese escenario, la infancia es de las poblaciones que se pueden ver más afectadas, ya que, además, la exclusión social de las ciudades se equipara a la disminución de las relaciones y posibilidades de actuar en el mundo, lo que impacta en la construcción de ciudadanía (Gulgönen, 2016). En el tiempo actual de pandemia, las afectaciones a las infancias, se pueden revisar en Teruel y Pérez (2021).

Ciudad e infancia

De acuerdo con la Unicef (2012), en México, 78 % de la población habita zonas urbanas, cifra que representa 88.3 millones de personas, de las que el 30 % son niños, niñas y adolescentes que viven en las ciudades. En el caso de la ciudad de Morelia, Michoacán, lugar de la investigación que se presenta, es considerada una ciudad media, su población total es 784 mil 776 habitantes, de los que el 29.9 %, es decir, 234 mil 882 son niños, niñas y adolescentes entre los 0 y los 17 años. El espacio urbano es predominante en la vida en el municipio, ya que 88.3 % de la población de niños, niñas y adolescentes vive en localidades urbanas y solo el 11.7 % en localidades rurales (Inegi, 2015).

Entre la diversidad de espacios en que convive la infancia, los públicos son indispensables para fortalecer su desarrollo, ya que permiten a la niñez conocer, comprender y construirse a partir de la diversidad que observan y con la que pueden dialogar y convivir. Sin embargo, Ramírez (2015) plantea que, en la actualidad, aun cuando los espacios públicos posibilitan la diversidad de expresiones de vida, no construyen integración, inclusión, ni relaciones democráticas entre esa diversidad. Pareciera que los espacios públicos no están abonando a la reivindicación de la pluralidad ni a la denuncia de la desigualdad, por lo tanto, parece no importar la incapacidad de la ciudad y de las instituciones para responder a las demandas y a los derechos diferenciados de la ciudadanía.

En el caso de la infancia, los lugares públicos que transita tendrían que posibilitar esas habilidades planteadas en el párrafo anterior, y que se centran, particularmente, en la necesidad de dialogar con la diversidad. Chapela (2015) plantea que los espacios públicos permiten a los niños formarse como debatientes, entendiendo, por ello, el fortalecimiento de habilidades de construcción de juicios propios y críticos sobre las múltiples realidades, que valoren la otredad como un bien heurístico, desarrollos capacidad de escucha, desarrollo de la memoria y construcción de un léxico rico, de argumentos fundamentados tanto en emociones como en razones, así como facilidad para encontrar fuentes de consulta y asesores, identificación de anhelos y preferencias, pertenencia a grupos, presencia de raíces y anhelos, noción del mundo y de los mundos, conciencia de los límites y pasión por las fronteras.

Los espacios públicos para posibilitar el diálogo se construyen no desde la plaza al interior, sino desde la mesa a la hora de compartir alimentos, la calle de la casa, un jardín público, el aula, el recreo, el mercado, el interior del transporte colectivo o, incluso, de manera más amplia, una estación de radio comunitaria o hasta la sección de «cartas al lector» de los periódicos; espacios y lugares que den cabida al entendimiento y participación infantil. Se puede ver reflejada esta postura en la cita de Tonucci (2015):

Vivimos en una sociedad que identifica la calle como un lugar de perdición y peligro. Nuestros hijos no salen a la calle, la calle es de los pobres que no tienen más remedio que vivir en ella. La integración verdadera es la que puede darse en la calle. (p. 26)

Espacios geográficos para construir la reflexión sobre las posibilidades de construcción de ciudadanía

Este trabajo tiene el objetivo de analizar la posibilidad de desarrollo de habilidades para la ciudadanía, a partir de la relación que establece la niñez con la ciudad. Es parte de una investigación mayor que buscó comprender la relación socioespacial de la infancia con una ciudad media mexicana. Morelia, capital del estado de Michoacán, donde se desarrolla el trabajo, tuvo crucial importancia en la fundación e historia del país. Con el pasar de los años, se ha convertido en una especie de mosaico socioespacial que muestra fragmentaciones sociales y económicas importantes (Ávila y Pérez, 2014). Esas fragmentaciones han construido formas de segregación espacial que, además de vincularse de manera directa con la desigualdad económica, se encuentran claras diferencias de acceso a los servicios y oportunidades sociales para mejorar las condiciones de vida.

De manera particular, la reflexión que presenta este escrito surge del trabajo de campo realizado con infancias de tres espacios, a saber: un asentamiento irregular, fraccionamientos cerrados y privados, y la comunidad indígena nahua asentada en la ciudad de Morelia. Reconocer la dinámica social que cada uno de estos grupos sociales vive y habita en sus espacios permite posicionar líneas de análisis sobre las posibilidades que tienen para construir habilidades para la ciudadanía. En ese sentido, con respecto al asentamiento irregular ubicado al norte de la ciudad, se caracteriza por la presencia continua de situaciones de violencia graves, prioritariamente vinculadas a la venta y consumo de sustancias ilícitas, violencia en el hogar y robo de casas habitación por habitantes de estas colonias y sus alrededores. Los niños y niñas de estas colonias no cuentan con transporte privado, acuden a una escuela pública cercana que se ha construido para favorecer y presionar la legalización de la colonia, pero no necesariamente buscando el desarrollo y aprendizaje integral de quienes acuden a ella.

Por otro lado, el segundo caso de estudio está representado por la comunidad nahua que llegó a Morelia desde el estado de Guerrero, en la década de 1990, buscando mejores oportunidades de subsistencia. Logró obtener, en donación, un terreno al norte de la ciudad, donde se asentaron las quince familias y construyeron sus casas. Aun cuando está dentro del espacio urbano, le llaman «Comunidad San Agustín de Oapa», haciendo referencia a su lugar de

origen. Estas familias se mantienen de la venta de artesanía en el centro de la ciudad, algunas de ellas con puestos permanentes y otras como vendedoras ambulantes. Los niños y niñas de esta comunidad acuden a la escuela ubicada en la colonia contigua a la suya, pueden ir en transporte privado o caminando. La mayor parte de su tiempo libre transcurre en el centro de la ciudad en apoyo a la venta familiar.

Finalmente, los fraccionamientos privados fueron construidos en la última década del siglo XX y la primera del XXI, cuando las empresas inmobiliarias comenzaron a edificar fraccionamientos cerrados en la periferia de la ciudad. Los niños y niñas de estos espacios pasan su tiempo libre en su casa o en la de algún familiar que les cuida; en los tiempos de esparcimiento, acuden a plazas comerciales o clases extraescolares en lugares privados. Se prioriza el uso del transporte particular para acudir a la escuela, así como para realizar actividades de movilidad, esparcimiento o satisfacción de necesidades de compra de alimentos de la familia.

Reflexiones a partir de la movilidad y la apropiación del espacio

La posibilidad de trabajar con esta diversidad de grupos sociales evidencia que la ciudad se muestra como un mosaico socioespacial en el que van apareciendo nuevos patrones de segregación. Si bien es cierto que la escuela y el barrio son los espacios que favorecen la relación con la diversidad (Del Cueto, 2006), al trabajar con grupos infantiles de diversos espacios queda constatado que incluso las relaciones sociales se han espacializado y, en ese sentido, se hace evidente una distancia cada vez mayor entre los diversos grupos sociales, y, además de ello, como lo plantea Del Cueto, esta segregación favorece la constitución y fortalecimiento de círculos sociales homogéneos; ello se hermana al descrédito de los espacios públicos por parte de las clases medias y altas, así como de la solidificación de mapas urbanos que tienen circuitos diferenciados para las clases y grupos sociales.

A partir del trabajo de campo surgen algunas situaciones que puntualizamos y desde las que proponemos que puede analizarse la construcción de ciudadanía en la infancia. Sobre todo, son situaciones que surgen a partir de la diferencia de clase que está directamente relacionada con la relación y el uso del espacio.

De manera particular, los niños y niñas que habitan fraccionamientos cerrados y privados muestran desconocimiento de su lugar de vivienda al tener, frente a ellos, un ortofotomapla de la ciudad de Morelia, dado que la movilidad es en automóvil privado. Esto sucede porque, en los trayectos, van viendo la pantalla del teléfono u otro dispositivo, por lo que no reconocen recorridos y dinámicas sociales. Así, al convocarles a dibujar recorridos sobre el mapa, lo hacían tratando de ubicar puntos o nodos y no reconociendo características de los trayectos.

Por las tardes, la socialización fuera de la escuela sucede al interior de los fraccionamientos que habitan. Varios, en su diálogo, señalan que quienes viven afuera del fraccionamiento son diferentes o extraños y se percibe una sensación de temor a esa diferencia, que, además, se fortalece por la narrativa de los adultos cuidadores, ya que esta plantea que «extraño puede ser igual a malo». Además, la convivencia con los espacios públicos es limitada: un niño de 9 años comentó que no conoce el centro histórico porque su madre teme a que le roben la camioneta o sufran algún daño. Y así es como van asociándose ideas entre plazas públicas y pobreza, e incluso como un descrédito de lo popular. Algo que ha sucedido en la ciudad es que incluso la palabra *plaza*, en las clases medias y altas, ha sido usada para hablar de las plazas comerciales semiprivadas.

Por otro lado, en el caso de la niñez de colonias de la periferia y con presencia de violencia, sus posibilidades de uso del espacio se relacionan a actividades de apoyo laboral a sus familias, en la venta de algún producto, o bien, en la compra de insumos relacionados a las necesidades familiares. Por otro lado, en sus casas, el espacio para jugar es muy limitado, por lo que habitan la calle, y eso solo puede hacerse en horarios y espacios en los que se sienten seguros. Esa situación muestra demás diferencias de género, en donde las niñas, ocupan solo el 30 % del espacio que ocupan los niños (Vargas, Martínez y Urquijo, en prensa), y, además, los horarios de juego se ven reducidos por las situaciones de riesgo que pueden vulnerar más a las mujeres. Se escuchan historias y testimonios sobre acoso callejero, abuso sexual y poca seguridad para las niñas, aunado a la nula organización de la colonia para prevenir situaciones de este tipo.

A diferencia de lo dicho hasta ahora, y lo que se logra observar con la niñez de la comunidad nahua, es que, día a día, por sus condiciones de vida, interactúan con la vida cotidiana de la ciudad de formas diferentes. Una de esas formas es la escuela, ya que impactan con sus interacciones en la vida de otros niños y niñas (Vargas Garduño, Ramírez Cruz, Méndez Puga y Vargas Silva,

2011), convocando al diálogo desde sus saberes y formas de ver el mundo. La niñez en esta colonia es bilingüe, y aunque ninguno de los niños y niñas nació en la comunidad de origen, todos identifican como referente a su pueblo y siguen haciendo visitas y participando de diversas tradiciones. Ellos no hablan de preservar su cultura, ellos siguen siendo nahuas en la ciudad.

Esta población ha construido una postura intercultural desde la que se relacionan con la ciudad, interactuando desde la diferencia: niñas y niños observan la ciudad y la descubren, trabajando con sus artesanías y vendiéndolas en los diferentes mercados y centro de la ciudad. Además, han territorializado las creencias de su cultura en la ciudad y en su colonia, historias de un río que hay en su pueblo dan vida a historias en el arroyo de aguas negras que pasa al lado de su colonia en la ciudad; leyendas tradicionales de apariciones suceden solo en su colonia, que comprende una calle de quince casas, una iglesia, tres juegos infantiles y 40 metros cuadrados de terreno, donde, a veces, siembran alguna verdura o maíz. Ser y querer-ser nahuas les permite reconocerse distintos ante otros niños y niñas, diversos, abiertos y urbanos, a la vez de segregados e indígenas nómadas; así, alimentan un saber intercultural sin proponérselo. De igual modo, habitan las universidades, en las que también suelen ir como invitados a vender y, en algunas ocasiones, como exponentes de su cultura y dialogando con las y los estudiantes.

A manera de cierre

Los niños y niñas hablan del espacio a partir de cómo lo viven, de sus experiencias y actividades, de cómo les hace sentir el espacio que habitan, y esa es la forma en la que conocen y se apropián de su casa, su barrio y su calle, así como de la ciudad. La apropiación favorece la comprensión de las tensiones que se viven en la ciudad y de la estructura social. Incluso creemos que favorece el entendimiento del lugar que uno ocupa en esa estructura social y, con ello, la posible búsqueda de oportunidades para la mejora colectiva. Reyes y Rivera (2017) argumentan que:

La única forma de sentirse parte de una sociedad es desempeñando un papel que permita verse incluido en el colectivo, desempeñar un rol y unas labores

propias de sus miembros y tener un proyecto de vida acorde y complementario con el quehacer de los demás. (p. 17)

Torres (2011) incluso plantea la necesidad de pensar en la dimensión espacial como central y fundamental para el fortalecimiento de las personas como sujetos políticos y como participantes activos en la construcción de formas más justas de relación entre las personas, las diferencias y los grupos. Así, y siguiendo la reflexión de Reyes y Rivera (2017), la inequidad social puede disminuirse si desde el desarrollo temprano se adquieren habilidades que favorezcan el ejercicio de la ciudadanía activa, en donde se construyan posibilidades de tender puentes de relación entre las generaciones y entre los grupos diversos, reivindicando la posibilidad de espacios donde se construya la convivencia, la escucha, y la valoración de lo popular y lo colectivo.

Uno de los participantes en la investigación comentó, en uno de los recorridos sobre el territorio, que le parecía injusto que hubiera colonias que siempre tuvieran agua y otras, como la de él, donde no hubiera nunca. Es necesario que la inequidad no solo sea expresada por quien la vive, sino que los privilegios puedan ser vistos por los niños y niñas que los viven a partir de poder convivir con la diferencia, de reconocer a los extraños sin la idea de peligro y, por tanto, de rechazo. Solo en espacios donde se priorice la colectividad y la relación podrán buscarse formas más justas de convivencia desde la participación activa de todos y todas sus miembros. Solo así pueden visibilizarse las violencias y las inequidades, que, dicho sea de paso, se han encrucijado con la pandemia, dado que por los diversos confinamientos se pueden esconder más fácil las situaciones de desigualdad.

Referencias

- Ávila, P., y Pérez, A. (2014). Pobreza urbana y vulnerabilidad en la ciudad de Morelia. En Vieyra, A., y Larrazabal, A. (Coords.), *Urbanización, Sociedad y Ambiente, Experiencias en ciudades medias* (pp. 223-270). Ciudad de México: UNAM, CIGA, Semarnat, INECC.
- Borja, J. (2000). *Ciudad y ciudadanía, dos notas*. Barcelona: Institut de Ciències Polítiques i Socials, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Bourdieu, P. (1984). *Sociología y cultura*. Ciudad de México: Editorial Grijalbo.

- Bourdieu, P., y Passeron, J. C. (1973). *Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Labor.
- Chapela, L. (2015). Infancia, movimiento, currículos, fronteras. En Del Río Lu go, N. (Coord.), *La primera infancia en el espacio público experiencias latinoamericanas* (pp. 25-30). Ciudad de México: UAM.
- Cresswell, T., y Priya, T. (2008). Gendered mobilities: towards an holistic understanding. En Creswell, T., y Priya, T. (Coords.), *Gender Mobilities* (pp. 1-12). Londres: Routledge.
- Del Cueto, C. (2006). Socialización infantil en países y barrios cerrados. En Carli, S. (Comp.), *La cuestión de la Infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping* (pp. 109-128). Buenos Aires: Paidós.
- Gulgönen, T. (2016). Participación Infantil a nivel legal e institucional en Mé xico. ¿Ciudadanos y ciudadanas? *Revista Latinoamericana de Ciencias so ciales, Niñez y Juventud*, 14(1), 81-93.
- Holloway, S., y Valentine, G. (2000). Spatiality and the New Social Studies of Childhood. *Sociology*, 34(4), 763-783.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (Inegi). (2015). En cuesta intercensal 2015.
- Matthews, H., y Limb, M. (1999). Defining an agenda for the geography of chil dren: review and prospect. *Progress in Human Geography*, 23(1), 61-90.
- Ortiz, A. (2007). Hacia una ciudad no sexista. Algunas reflexiones a partir de la geografía humana feminista para la planeación del espacio urbano. *Te rritorios*, 16(17), 11-28.
- Phillips, R. (2001). Geographies of childhood: introduction. *Area*, 33(2), 117-118.
- Ramírez, P. (2015). Espacio público ¿espacio de todos? Reflexiones desde la ciu dad de México. *Revista Mexicana de Sociología*, 77(1), 7-36. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-25032015000100001&lng=es&tlang=es>.
- Reyes, O., y Rivera, J. (2018). Construcción de ciudadanía: la educación desde la infancia encaminada a la inclusión social. *Tla-Melaua, Revista de Cien cias Sociales*, 12(44), 52-71.
- Teruel, G., y Pérez, V. H. (2021). Estudiando el bienestar durante la pandemia de Covid-19. La Encovid-19. *Revista Mexicana de Sociología*, (Número espe cial. Efectos sociales por la pandemia de Covid-19). Recuperado de <<http://mexicanadesociologia.unam.mx/index.php/v83ne/463-v83nea5>>.

- Tonucci, F. (2015). Autonomía de movimiento en niños y niñas. Una necesidad para ellos, un recurso para la ciudad y la escuela. En Villena, J., y Molina, E. (Coords), *Ciudades con vida: infancia, participación y movilidad* (pp. 15-30). Barcelona: Graó.
- Torres, F. (2011). Territorio y lugar: Potencialidades para el análisis de la constitución de sujetos políticos: El caso de un movimiento de desocupados en Argentina. *Geograficando*, 7(7), 209-238. Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5099/pr.5099.pdf>.
- Unicef. (2012). *Estado Mundial de la Infancia. Niñas y niños en un mundo urbano*. Nueva York: Unicef.
- Vargas Garduño, M. L., Ramírez Cruz, L., Méndez Puga, A. M., y Vargas Silva A. D. (2011). La interculturalidad para todos en las escuelas, urbanas. Una propuesta contra el eurocentrismo de las escuelas. *Diálogos en Educación. Monográfico «Educación, racismo e interculturalidad»*, 7(13). Recuperado de <http://www.revistadialogos.cucsh.udg.mx/sites/default/files/de1320_la_interculturalidad_para_todos_en_escuelas_urbanas_una_propuesta_contra_el_eurocentrismo_de_las_escuelas.pdf>.
- Vargas-Silva, A., Martínez, D., y Urquijo, P. (En prensa). Movilidad infantil, rango espacial y experiencia de lugar. Estudio de caso en Morelia, México. *PatryTer – Revista Latinoamericana e Caribenha de Geografia e Humanidades*.
- Ziccardi, A. (2016). Cuestión social y el derecho a la ciudad. En Carrión, F., y Erazo, J. (Coords.), *El derecho a la ciudad en América Latina* (pp. 23-40). Ciudad de México: UNAM.

Diversidad y estigma en la salud mental

Irene Martínez-Cava Cáceres¹

Introducción

La *salud mental* es un concepto en constante construcción y redefinición. No se sujet a definiciones universales e inmutables, sino que se construye desde diferentes planteamientos de la salud-enfermedad donde confluyen múltiples disciplinas (Macyaya, Pihan Vyhmeister y Vicente Parada, 2018). La forma de entender la salud mental produce las prácticas encaminadas a abordarla, encontrándose presentes influencias socio-culturales, históricas, económicas y políticas (Fernández, 2012; Ceamadrid y Castillo-Parada, 2018).

De manera general, es necesario tener en cuenta que la salud mental se construye desde criterios normativos y desde una dicotomización de la salud-enfermedad (Rodríguez, 2005; Fer-

¹ Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Psicología, Universidad de Colima.
Contacto: irene.martinezcava@gmail.com

nández, 2012). Paradójicamente, a lo largo de la historia ha resultado difícil definir o construir aquello entendido como «salud mental» sin recurrir a la noción de «enfermedad», definiendo lo normativo en oposición a la disruptión de la norma (Macaya, *et al.*, 2018). De esta forma, puede cometerse el error de entrar en un pensamiento circular donde la salud es la ausencia de enfermedad y la enfermedad constituye lo opuesto a la salud.

Por otro lado, el criterio normativo presente en la salud mental implica la expectativa de adaptación a las normas de una sociedad, la cual se encuentra dividida en grupos o clases jerarquizadas, donde predomina una sobre las otras hasta constituirse como hegemónica (Rodríguez, 2005). Esta hegemonía influye notablemente en las creencias y prácticas de una sociedad, favoreciendo la difusión de unos discursos por encima de otros (Velasco, 2013; Langdon y Braune, 2010). Así, tanto la producción de conocimiento como las acciones desplegadas se desarrollan apegándose, de manera significativa, a los valores, normas y expectativas establecidas por la clase dominante. De la misma forma, los saberes en la sociedad están fuertemente impregnados de estas construcciones hegemónicas, entre las cuales se encuentran las concepciones de salud y de enfermedad, insertas en estos marcos valorativos y normativos (Rodríguez, 2005; Hernández y De Maya, 2020).

Estos contextos normativos, de valores y saberes, están sujetos a cambios en la historia, e inciden, a través de las percepciones sociales sobre la salud y los trastornos mentales, en las prácticas que se desarrollan a su alrededor (Dosal, 2019; Langdon y Braune, 2010). Para comprender la construcción de aquello que entendemos por *salud mental* y *trastorno mental*, así como las prácticas diferenciales que se originan a su alrededor, resulta necesario observar cómo estos conceptos y prácticas se han desarrollado a través del tiempo.

Devenir de las concepciones y prácticas en el entramado salud y trastorno mental

A lo largo de la historia ha sido constante el desarrollo de creencias y prácticas encaminadas a evitar la enfermedad como forma de mantener la salud. Desde la antigüedad, las concepciones mágico-religiosas –aunque condensando contenidos particulares a cada contexto cultural– han estado presentes en todas las sociedades (Macaya, *et al.*, 2018).

Entre los siglos xv y xvi, el oscurantismo que caracterizó la Edad Media y la ocupación colonial tuvo un impacto notable en la tendencia a la uniformización de conocimientos y prácticas (Macaya, *et al.*, 2018). En esos siglos, la concepción de la salud-enfermedad partía fuertemente de creencias mágico-religiosas, donde los trastornos mentales eran concebidos como posesiones demoniacas o encarnaciones malignas (Foucault, 1998). En un contexto de crisis feudal y pobreza, muchos campesinos migraron de los campos a las ciudades y terminaron viviendo en la mendicidad, configurando un panorama urbano insostenible. Se destinaron instituciones (principalmente hospitalares generales, entendidos como «instituciones de caridad») para encerrar a estas personas y así poder controlar el caos en el que se encontraban las ciudades (Foucault, 1998). Dentro de estas instituciones, y en función de si las personas eran consideradas aptas para el trabajo, se clasificaban como «válidos» (cuya atención consistía en insertarlos al mundo productivo) o «inválidos» (en cuyo caso, se condenaban al olvido) (Loureiro, 2019, p. 541). De acuerdo con Foucault (1998), en esta época del «gran encierro» (p. 45) se trató de contener a aquellas personas que se encontraban en los límites de la sociedad, y entre estas se encontraban personas con un trastorno mental (entendidas como «locas»), pero también un conjunto de personas que resultaban molestas para el régimen establecido (herejes, antimonárquicos, subversivos), quienes, a menudo, eran tachadas también de «locas».

A partir del siglo xvi, el desarrollo de la ciencia implicó avances en campos anatómico-químico-fisiológicos, principalmente relacionados con los problemas o alteraciones de la salud (Loureiro, 2019). Con estos descubrimientos, las explicaciones mágico-religiosas fueron dando paso a las explicaciones científicas y sus posibilidades para curar las enfermedades, incluyendo las mentales (Foucault, 1998; Vergara, 2007). Así, la curabilidad de la locura se constituyó como un objetivo en la ciencia y se desarrolló el alienismo como una disciplina regida por los discursos médicos y la práctica clínica, bajo la promesa de devolverles la razón a las personas y reintegrarlas al sistema productivo (Loureiro, 2019). En la lógica del alienismo, los trastornos mentales suponían una desviación de la moralidad que se oponía a la razón, lo cual resultaba en sujetos alienados de sí mismos y del mundo, y que requerían de disciplina (Calegari, Da Costa Marques, Martins y Buosi, 2020). A la par, se consideraba que el ambiente donde se encontraba la persona alienada tenía un papel importante en su recuperación, por lo que se consideraba necesario alejarla de las vicisitudes

des y confusión de la cotidianidad (Loureiro, 2019). De esta forma, la promesa de curación se basaba en la separación y aislamiento de la persona en un entorno de rectitud disciplinaria que permitiese restablecer la moral y, con ello, la razón (Calegari, *et al.*, 2020).

En el siglo XIX, la locura se reconoció como objeto de estudio dentro de la medicina, constituyéndose la psiquiatría como la rama médica encargada del tratamiento de las personas consideradas «alienadas» y representando el trastorno mental sobre el paradigma de la biología (Foucault, 1998). Desde esta perspectiva, se perseguía el objetivo de curar el trastorno mediante la identificación de causas fisiológicas (objetivadas y ubicadas en el cuerpo anatómico), el establecimiento de un diagnóstico y la administración de tratamiento, principalmente a través del consumo de fármacos (Velasco, 2013; Foucault, 1998). Siguiendo las lógicas anteriores, se instituyeron los manicomios y hospitales psiquiátricos como lugar de restitución de la razón perdida, donde, al interior, se mantenía la organización jerárquica en la que la figura del psiquiatra encarnaba la máxima autoridad de la razón. Esta jerarquización de la razón justificaba la imposición de normas de comportamiento y castigos disciplinarios cuando los comportamientos no eran los esperados (Calegari, *et al.*, 2020).

A lo largo del siglo XX, comenzaron a alzarse voces críticas, que tuvieron su máxima expresión en el movimiento antimanicomial, alertando, así, el estado deplorable y las prácticas deshumanizantes a las que eran sometidas las personas con un diagnóstico (Cea-Madrid y Castillo-Parada, 2018). A través de estas voces, se aunaron críticas con un fuerte componente experiencial acerca de cómo el énfasis histórico en lo patológico, desde miradas predominantemente unidimensionales y asistenciales, surgidas de una perspectiva biologicista, acrítica y ahistorical, conllevaba una reducción biomédica de la persona que dificultaba la autonomía personal y social de quienes convivían con alguna condición de salud mental no normativa (Cea-Madrid y Castillo-Parada, 2018). Así, comenzó a abordarse la necesidad de contemplar las dimensiones relacionales y los factores estructurales en el abordaje de la salud mental, desplazándose, paulatinamente, la concepción biológica de la salud hacia un entendimiento como factor de desarrollo, así como las explicaciones causales únicas hacia la multicausalidad (Vergara, 2007).

Estas voces críticas, colectivizadas a través de las experiencias de personas que se habían encontrado en los márgenes de lo entendido por salud mental, permitió abrir un debate que tendría múltiples repercusiones teóri-

cas, prácticas e institucionales (Cea-Madrid y Castillo-Parada, 2018). Por un lado, visibilizó la persecución, control y desacreditación de disidencias sociales e identidades no normativas, así como el papel de las lógicas manicomiales y asistencialistas en el fomento de la desigualdad (Dosil, 2019); por otro lado, supuso un gran impulso en el desarrollo de un nuevo paradigma –conceptualizado como comunitario–, donde se articulan los principios de desinstitucionalización psiquiátrica, vinculación de la salud mental al concepto de «bienestar», emancipación, participación social, garantía de derechos humanos y acceso público y universal a los servicios de salud mental como mecanismos de ruptura con la exclusión de la diversidad (Amarante y Guimaraes, 2018).

Sin embargo, a pesar de que se han producido cambios en las concepciones y prácticas relacionadas con la salud y el trastorno mental, nos encontramos aún lejos de la garantía de derechos humanos, de la inclusión y de la valorización de la diversidad (OMS, 2018; Fundación Cermi Mujeres, 2017; Yupanqui-Concha, Aranda-Farias y Ferrer-Pérez, 2021). Los cambios se han materializado de manera desigual en los diferentes contextos (nacionales e internacionales), coexistiendo estructuras, lógicas y prácticas de modelos nuevos y tradicionales en los que aún persiste la exclusión de la experiencia de la locura (Dosil, 2019; Cea-Madrid y Castillo-Parada, 2018; Martell, 2016; Ortiz, Río, Rodríguez y López, 2009). Es por esto por lo que, desde diferentes posicionamientos, se ha señalado ampliamente la necesidad de atender a las condiciones de exclusión en las que el complejo fenómeno del estigma supone un reflejo de la imposibilidad de integrar la amalgama de condiciones de salud mental bajo los modelos tradicionales de atención (OMS, 2018; Cea-Madrid y Castillo-Parada, 2018; Velasco, 2013; López, *et al.*, 2008).

El estigma. Potencial de exclusión

Como se ha visto a lo largo del apartado anterior, pensar en el complejo entramado de la salud mental como un espacio de reflejo y expresión de la diversidad, supone comprender las relaciones que se tejen a su alrededor y los sentidos que se le confieren. Actualmente, las diversas condiciones de salud mental suponen tener que afrontar prácticas y tratos diferenciales, derivadas de las actitudes negativas hacia los trastornos mentales. Así, el término *estigma* se emplea para hacer referencia a una característica que es considerada como devaluan-

te, y activa un conjunto de actitudes negativas que se traducen en discriminación y exclusión de aquellas personas que poseen dicha marca (Goffman, 2006; Corrigan y Watson, 2002). Esto que llamamos «estigma» no es un fenómeno exclusivo que afecta tan solo a las personas con un diagnóstico, sino que ha caracterizado los contactos que, como sociedad, realizamos con diferentes grupos en medio de un entramado de relaciones de poder, y que apunta a la forma de lidiar con lo percibido como diferente (Velasco, 2013; López, *et al.*, 2008).

Tradicionalmente, las personas con una condición de salud mental no normativa han sido vistas como peligrosas, impredecibles, irresponsables, incapaces y vagas, lo cual ha generado reacciones emocionales de miedo y desconfianza, concepciones que siguen presentes en la actualidad (Corrigan y Watson, 2002; Vega-Santiago y González-Santiago, 2016; Fresán, Robles-García, Tovilla, González-Forteza y Apiquian, 2019; Muñoz, Pérez, Crespo y Guillén, 2009; Dunne, MacGabhann, Amering y McGowan, 2018). Estos elementos propician y justifican conductas de evitación y rechazo, las cuales se combinan con una tendencia al autoritarismo, principalmente por la creencia de irresponsabilidad, de falta de rectitud lógica y moral que es significada como «peligrosa» (Corrigan y Watson, 2002). Adicionalmente, existe la creencia de incurabilidad, en tanto que los términos curable e incurable se conceptualizan bajo esta mirada normativa que establece las demarcaciones de cómo debe comportarse un individuo por encima de la noción de bienestar (Velasco, 2013). Estas creencias, relacionadas con la crónica pérdida de razón e incapacidad asociada, producen también lástima, infantilizando a la persona con un diagnóstico y favoreciendo conductas de tipo paternalista, al cuestionarse su capacidad para desarrollarse como individuo (Corrigan y Watson, 2002; Corrigan, 2016).

Este conjunto de creencias, y el devenir histórico de cómo se han constituido e integrado los espacios destinados a abordar las condiciones de salud mental, marcan las representaciones acerca de las necesidades de tratamiento que requieren quienes tienen un diagnóstico, basadas en la individualización de malestares y la necesidad de aislar y separar del resto de la sociedad para poder recibir la atención psiquiátrica y psicológica (Velasco, 2013; Torres, Menguía, Aranda y Salazar, 2015; Cea-Madrid y Castillo-Parada, 2018; Foucault, 1998). Cabe mencionar el papel señalado de los medios de comunicación en la perpetuación de las representaciones, principalmente a través de la transmisión de conceptos de forma superficial, difundiendo ideas estigmatizadoras e información errónea acerca de los trastornos, así como visibilizando noticias

congruentes con el estereotipo previo a través del tratamiento sensacionalista de las noticias (Treviño-Elizondo, Willis y Quiroga-Garza, 2020; Treviño-Elizondo, Willis, Siller-González y Quiroga-Garza, 2015).

En estas complejas dinámicas es donde se desarrolla el proceso de estigmatización, a través del cual se asocian un conjunto de actitudes negativas a personas y grupos por medio del etiquetado, es decir, la marca que afecta a la persona o grupo, en este caso, el trastorno mental (Link, 1987). Esto produce una devaluación social de la persona o grupo estigmatizado, que se traduce en una pérdida de estatus social, incrementándose las asimetrías de poder (Link, 1987), y a partir de la cual el diagnóstico es percibido como la característica principal y definitoria de la persona (Angermeyer y Schulze, 2001). De esta forma, la lectura de las acciones, deseos, experiencias, expectativas y necesidades de la persona diagnosticada se realiza mediante la mirada del trastorno, de la discapacidad, y termina por abarcar la totalidad de áreas en las que se desenvuelve la persona (Velasco, 2013).

Así, el conjunto de creencias, emociones y prácticas tiene consecuencias negativas para aquellas personas estigmatizadas a diferentes niveles, dentro de los cuales se encuentran las distintas áreas de desarrollo de la persona. Para poder sistematizar la complejidad de efectos que se producen y que se retroalimentan entre sí, se ha propuesto la clasificación del estigma estructural, el estigma público o social, y el estigma personal o autoestigma, marcado por la aceptación e interiorización del estigma social (Angermeyer y Schulze, 2001).

El *estigma estructural* hace referencia a las estructuras sociales, legislaciones existentes y decisiones políticas y económicas que producen efectos negativos e injusticias como consecuencias de la desigualdad en dicho sistema (Angermeyer y Schulze, 2001). Es decir, constituyen condiciones dentro de las cuales tienen lugar el resto de las discriminaciones específicas, además de que provee mecanismos que permiten reproducir las desigualdades en salud mental y el estigma en diferentes espacios y tiempos, dificultando el cambio actitudinal (Hatzenbuehler, 2018). Ejemplos de este tipo de discriminación podrían ser legislaciones que permiten incapacitar a una persona con un diagnóstico por parte de terceros y sin especificar mecanismos para revertir la incapacitación de forma autónoma; también que se destinen menos fondos a la salud mental en comparación con otros recursos, que los servicios para personas con trastorno mental grave no se encuentren repartidos de acuerdo con las nece-

sidades de cada lugar o que, dentro de la ciudad, las residencias se sitúen lejos del centro o con difícil acceso al mismo (Velasco, 2013; Muñoz, *et al.*, 2009).

Por su parte, el *estigma público o social* es derivado directamente de las actitudes estigmatizadoras que están presentes en una sociedad (Muñoz, *et al.*, 2009; López, *et al.*, 2008). Los espacios de tratamiento constituyen un ámbito que, si bien presentan elementos estructurales, en tanto que son instituciones conformadas, también producen prácticas cotidianas que derivan de las actitudes de las personas que se encuentran en estos espacios (Navarro y Trigueros, 2019; Mora-Ríos, 2015). Así, la conceptualización de la persona bajo su etiqueta diagnóstica, unido a las creencias de irresponsabilidad, peligrosidad y falta de capacidad, justifican las prácticas de aislamiento, de medicación forzosa, la aplicación de técnicas restrictivas y sobreprotección (Velasco, 2013). Estas creencias no solo producen prácticas concretas relacionadas propiamente con el tratamiento, sino que favorecen el despliegue de tratos diferenciales como tender en mayor medida a derivar a salud mental –cuando esto no resulta necesario– a una persona con un diagnóstico cuando acude a los servicios de salud por malestares físicos; o solicitar, en mayor medida, que estas personas acudan a sus citas con un o una acompañante (O'Reilly, *et al.*, 2019). Esto supone una limitación en el desarrollo de la autonomía y una reducción del margen del que disponen –o perciben disponer– las personas con una condición de salud mental para poder ser agentes en su tratamiento y negociar para que este se ajuste a sus necesidades (Velasco, 2013). Tal y como señala Velasco (2013), no es el hecho de la posibilidad de necesitar ayuda, sino dar por hecho esta necesidad por tener un diagnóstico y establecer pautas de actuación sin tener en cuenta o consultar con la persona, lo que da señas acerca de bajo qué lógicas se produce la interacción.

En el ámbito laboral, es habitual encontrar reticencias a emplear a una persona con un diagnóstico debido a las concepciones que rodean el trastorno mental (Rodríguez, *et al.*, 2018; Chang, Ribot y Pérez, 2018). Esto tiene un impacto notable en la experimentación de bienestar puesto que tener un empleo cumple una función importante en la constitución positiva de la persona, debido a que, a través de la inclusión laboral, es posible desarrollar roles significativos que permiten ejercer la realización de la persona y tener condiciones materiales para la autonomía (Mareño, 2015).

Algo similar ocurre en la búsqueda de un espacio propio donde vivir: la significación de la persona con trastorno mental como sinónimo de problemas,

irresponsabilidad y violencia, dificulta notablemente la posibilidad de poder acceder a una vivienda (Chang, *et al.*, 2018). Incluso en las áreas más cercanas y cotidianas, la evitación y el rechazo también se plasman como dificultad para poder establecer relaciones personales que sean significativas para la persona y, especialmente, fuera de lo que concierne a los espacios de tratamiento (Vega-Santiago y González-Santiago, 2016; Fresán, *et al.*, 2019; Muñoz, *et al.*, 2009; Dunne, *et al.*, 2018).

A partir de esta colocación subalterna del «enfermo/a mental», la persona con un diagnóstico es relegada de forma permanente y dirigida como «paciente» a los espacios clínicos, representados como un núcleo alrededor del cual debe girar la persona debido a su condición de «paciente» y «enfermo/a», limitando las posibilidades de poder expresarse y desarrollarse fuera de esa identidad patologizada (Goffman, 2006). Es, precisamente, la identificación con esta imagen patologizada –a la que se asocian actitudes y prácticas discriminatorias– lo que favorece la interiorización del estigma social por parte de la persona con un diagnóstico, proceso conocido como «autoestigma» (Velasco, 2013; Corrigan y Watson, 2002; Mora-Ríos, 2015). Este cambio de identidad personal está marcado por la pérdida de roles sociales positivos, adoptando otros roles congruentes con las expectativas estigmatizadoras, realizando conductas de autodiscriminación, que fungen como reafirmación del prejuicio previo, y cerrando el proceso de la dinámica estigmatizante (Badallo, *et al.*, 2018; Dunne, *et al.*, 2018).

En esta dinámica, las instituciones juegan un papel importante, puesto que son percibidas con una doble función: por un lado, como protectoras de la persona con un trastorno de sí misma, mediante la vigilancia, el control y la administración de tratamientos; por el otro, como protectora de la sociedad del peligro potencial que encarna quien supone la transgresión de lo aceptado como normal, impredecible y, por tanto, susceptible de alterar el orden al que estamos acostumbrados (Amarante y Guimarães, 2018; Velasco, 2013). Sin embargo, es precisamente la separación social aquello que impide el contacto positivo con el o la diferente y la difusión certera de información, dificultándose la normalización, aceptación y valorización de la diversidad. Ante esta falta de contacto y de conocimiento compartido, la información disponible está basada en mitos y estereotipos estigmatizadores, que refuerzan las actitudes negativas, el ostracismo, el desconocimiento y la exclusión (Badallo, *et al.*, 2018).

Esto es, en definitiva, el proceso de estigmatización: una multiplicidad de muros, la mayor parte de las veces invisibles, que rodean a la persona que no cumple con los criterios normativizados de la salud mental tradicional, aislando a la persona de las posibilidades de bienestar (Velasco, 2013). Por esto, a pesar de que uno de los reclamos centrales en las propuestas antimanicomiales sea, precisamente, la eliminación de espacios de encierro y aislamiento, es preciso entender, con una amplitud mayor, estas lógicas y las implicaciones prácticas que conllevan. Esto es, las lógicas manicomiales y asistencialistas que se encuentran tras la dinámica estigmatizante no se expresan únicamente tras rejas, paredes o espacios cerrados, sino que se desarrollan en prácticas cotidianas, separando a los individuos del conjunto que los rodea y de su historia, e individualizando radicalmente sus malestares y experiencias (Cea-Madrid y Castillo-Parada, 2018; Velasco, 2013).

Retos y oportunidades de la diversidad en salud mental

Actualmente, la construcción de políticas de salud mental ha ido en la dirección de transformar la atención de tipo asilar, tratando de generar una mayor apertura, de acuerdo con los cuestionamientos que surgieron, principalmente, a partir de la década de 1960 con los movimientos antimanicomiales (Cea-Madrid y Castillo-Parada, 2018). Sin embargo, han sido señalados algunos limitantes y características estructurales que afectan negativamente a la inclusión en materia de salud mental.

En primer lugar, se ha señalado la falta de un debate profundo acerca del estigma en salud mental que permita visibilizar y desnormalizar las prácticas cotidianas que expresan y refuerzan la discriminación, deconstruir las conceptualizaciones en torno a la salud y el trastorno mental, y problematizar los sistemas tradicionales de atención debido al papel que juegan como instituciones socialmente validadas en la dinámica estigmatizante (Martell, 2016; Ortiz, *et al.*, 2009). Por otro lado, la propuesta de nuevos modelos y leyes en salud mental se ha llevado a cabo sin la participación de diferentes actores y actrices, específicamente, sin aquellos hacia quienes van dirigidas las iniciativas (Ortiz, *et al.*, 2009). Esta falta de participación formal obedece a las dificultades para generar y validar espacios horizontales de manera generalizada (Velasco, 2013; Cea-Madrid y Castillo-Parada, 2018), produciéndose encuentros entre las ins-

tituciones formales, organizaciones de la sociedad civil y movimientos sociales que tratan de participar en la toma de decisiones (Díaz y Boone, 2020; Ballinas y Becerril, 2020). De esta forma, los cambios que se han producido están relacionados con mejoras en el funcionamiento institucional y administrativo, quedando relegadas las necesidades de las personas usuarias, y encontrándose contradicciones entre la teoría y la práctica (Ortiz, *et al.*, 2009).

Estos elementos favorecen que, si bien coexisten paradigmas de atención, principalmente a nivel discursivo, con algunos cambios en las prácticas cotidianas, el modo de actuar sea predominantemente tradicional, marcado fuertemente por la perspectiva biologicista, donde los elementos psicosociales y comunitarios son limitados y marcados por estas lógicas tradicionales (Ortiz, *et al.*, 2009). A estas características del propio sistema se añan las limitaciones materiales y humanas, traduciéndose en dificultades para la comprensión y actuación en salud mental más allá de la individualización y la clínica (Ortiz, *et al.*, 2009), lo cual refleja y refuerza las concepciones sociales de la población general en torno a la individualización de la salud mental (Torres, *et al.*, 2015). Es decir, la salud mental es entendida como una característica casi exclusiva del sujeto, donde las relaciones sociales y las condiciones materiales, para que esta pueda desarrollarse o expresarse, tienen un papel periférico. Esta invisibilización del componente colectivo supone un elemento central en la imposibilidad de construir una salud mental centrada en el bienestar que refleje la diversidad existente (Cea-Madrid y Castillo-Parada, 2018). Así, ha sido señalada la necesidad de romper los factores de refuerzo, especialmente referidos a los espacios de atención (López, *et al.*, 2008).

En este sentido, los elementos relacionados con la participación, surgidos de grupos de personas usuarias y exusuarias de servicios de salud mental, así como grupos de familiares y profesionistas de salud mental, han quedado restringidos en esta fase de transición (Velasco, 2013). Así, incluso los planteamientos relativos a la recuperación de personas con un diagnóstico, que fueron propuestos desde estos grupos sociales y que comprendían la aceptación y valorización de la condición de «diferente», el desarrollo de roles sociales significativos y la superación colectiva del estigma social, han terminado circunscribiéndose a las fronteras del trastorno mental (Cea-Madrid y Castillo-Parada, 2018). En esta línea se encuentran las críticas que surgen actualmente con respecto a las implicaciones que tienen colocar en una situación periférica las relaciones sociales, históricas y contextuales. Las transformaciones, sobre

todo en forma, y periféricamente en contenido, han favorecido una modernización de las prácticas de atención que siguen manteniendo la hegemonía biomédica propia de las lógicas manicomiales, donde el abuso de psicofármacos y la proliferación de campañas motivacionales se encuentran relacionadas con las necesidades del mercado, auspiciando la individualización de problemas colectivos y dificultando el abordaje de las necesidades actuales en salud mental (Cea-Madrid y Castillo-Parada, 2018).

Todos estos retos señalan la necesidad de articular acciones sostenidas, planificadas e interrelacionadas que puedan hacer frente a las demandas de una sociedad diversa (López, *et al.*, 2008). Involucrar a las personas con un diagnóstico, así como a los y las profesionistas de la salud mental, y a las comunidades en general, en los procesos de toma de decisiones y de implementación de programas y servicios se erige como un área de oportunidad en la ruptura de estas dinámicas (Ortiz, *et al.*, 2009).

Partiendo de esta base de valorización de la diferencia, autonomía, ruptura de estigmas, participación activa y defensa de los derechos de ciudadanía, la información disponible señala diversas oportunidades susceptibles de poder transformarse en acciones específicas. Por un lado, la necesidad de información integrada e interactiva en diferentes espacios, tanto educacionales como en sectores específicos, ha sido ampliamente señalada (Lopez, *et al.*, 2008). Por otro lado, la protesta social se configura como una estrategia que visibiliza las necesidades de cambio, pudiendo disminuir formas específicas de discriminación (Corrigan, *et al.*, 2001), con impacto positivo en la reducción del autoestigma a través del empoderamiento (Link, Struening, Neese-Todd, Asmussen y Phelan, 2001). Finalmente, la potenciación del contacto positivo en situaciones cotidianas parece constituirse como la estrategia más efectiva para reducir el estigma y favorecer la valorización de las diferencias (Corrigan, *et al.*, 2001; López, *et al.*, 2008).

Asimismo, tal y como señala Velasco (2013), el fomento de grupos y espacios donde poder expresar la propia vivencia en este complejo entramado de la salud mental, fuera de los prejuicios asociados a las etiquetas diagnósticas, permite visibilizar las diversas formas de experimentar, lidiar y resistir los malestares que nos rodean, en un ejercicio de resignificación de la propia experiencia. Esta posibilidad de expresión, que ponga en valor la diversidad de pensarse, sentirse y vivirse en el mundo, permite difundir las experiencias que no se encuentran dentro de modelos hegemónicos, así como ampliar los án-

gulos y las posiciones desde las que se mira, constituyendo, en sí, lugares desde los cuales fomentar la socialización y reconstruir un rol de agente que sea significativo personal y colectivo (Velasco, 2013).

Referencias

- Amarante, P., y Guimarães, E. H. (2018). Back to the city, Mr. citizen! Psychiatric reform and social participation: from institutional isolation to the anti-asylum movement. *Brazilian Journal of Public Administration*, 52(6), 1073-1089. Recuperado de <<http://dx.doi.org/10.1590/0034-761220170130>>.
- Angermeyer, M. C., y Schulze, B. (2001). Reducing the stigma of schizophrenia: Understanding the process and options for interventions». *Epidemiologia e Psichiatria Sociale*, 10(1), 1-7. Recuperado de <<https://doi.org/10.1017/S1121189X00008472>>.
- Badallo, A., Ballesteros, F., Bertina, A., Cerezo, A., Magro, M. B., y Polvorinos, S. (2018). La dinámica estigmatizante: generación y mantenimiento del estigma y el autoestigma asociado al trastorno mental en la vida cotidiana. *Revista Clínica Contemporánea*, 1(9), 1-15. Recuperado de <<https://doi.org/10.5093/cc2018a3>>.
- Ballinas, V., y Becerril, A. (28 de julio 2020): Retiran iniciativa de Ley General de Salud Mental tras protestas. *La Jornada*. Recuperado de <<https://www.jornada.com.mx/ultimas/politica/2020/07/28/retiran-ley-general-de-salud-mental-tras-protestas-2946.html>>.
- Calegari, T. B., Da Costa Marques, E. C., Martins, P., y Buosi, L. M. (2020). O modelo manicomial e a necessidade de um novo sistema: desafios para a reforma psiquiátrica no século XXI. *TCC-Psicologia*. Recuperado de <<http://www.repositoriodigital.univag.com.br/index.php/Psico/article/viewFile/604/601>>.
- Cea-Madrid, J. C., y Castillo-Parada, T. (2018). Locura y neoliberalismo. El lugar de la antipsiquiatría en la salud mental contemporánea. *Política y Sociedad*, 55(2), 559-574. Recuperado de <<http://dx.doi.org/10.5209/POSO.57277>>.
- Chang, N., Ribot, V., y Pérez, V. (2018). Influencia del estigma social en la rehabilitación y reinserción social de personas con esquizofrenia». *Revista Ha-*

- banera de Ciencias Médicas*, 17(5), 705-719. Recuperado de <<http://www.revhabanera.sld.cu/index.php/rhab/article/view/2415>>.
- Corrigan, P. (2016). Lessons learned from unintended consequences about erasing the stigma of mental illness. *World Psychiatry*, 15(1), 67-73. Recuperado de <<https://doi.org/10.1002/wps.20295>>.
- Corrigan, P., y Watson, A. (2002). Understanding the impact of stigma on people with mental illness. *World Psychiatry*, 1(1), 16-20. Recuperado de <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1489832/>>.
- Corrigan, P., River, P., Lundin, R., Penn, D., Uphoff-Wasowski, K., Campion, J., Mathisen, J., Gagnon, C., Bergman, M., Goldstein, H., y Kubiak, M. (2001). Three strategies for changing attributions about severe mental illness. *Schizophrenia bulletin*, 27(2), 87-195. Recuperado de <<https://doi.org/10.1093/oxfordjournals.schbul.ao06865>>.
- Díaz, M., y Boone, D. (7 de agosto de 2020). Ley de Salud Mental: ¿Son lo mismo parlamento abierto y consulta estrecha? *Animal Político*. Recuperado de <<https://www.animalpolitico.com/yo-tambien-discapacidad-con-todas-sus-letras/ley-de-salud-mental-son-lo-mismo-parlamento-aberto-y-consulta-estrecha/>>.
- Dosil, F. J. (2019). La locura como acción política: el movimiento antipsiquiátrico en México. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 22(1), 628-245. Recuperado de <<https://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol22num1/Monogr %C3 %A1ficoVol22No1Art12.pdf>>.
- Dunne, S., MacGabhann, L., Amering, M., y McGowan, P. (2018). Making People Aware and Taking the Stigma Away: Alleviating Stigma and Discrimination Through Trialogue. *Irish Journal of Applied Social Studies*, 18(1), 15-28. Recuperado de <<https://arrow.dit.ie/ijass/vol18/iss1/2>>.
- Fernández, J. (2012). Enfermedad mental y salud mental. Reflexiones en torno a la posibilidad del deslizamiento de un discurso que mostraría un Otro que no existe. *Tesis Psicológica*, 7(1), 82-90. Recuperado de <<https://revistas.libertadores.edu.co/index.php/TesisPsicologica/article/view/256>>.
- Foucault, M. (1998). *Historia de la locura en la época clásica*. [Archivo PDF]. Recuperado de <<https://patriciolepe.files.wordpress.com/2007/06/foucault-michel-historia-de-la-locura.pdf>>.
- Fresán, A., Robles-García, R., Tovilla, C. A., González-Forteza, C., y Apiquian, R. (2019). Percepción de inimputabilidad en esquizofrenia en adolescentes.

- tes de la Ciudad de México. *Revista Española de Medicina Legal*, 45(2), 48-51. Recuperado de <<https://doi.org/10.1016/j.reml.2019.01.003>>.
- Fundación Cermi Mujeres. (2017). *Poner fin a la esterilización forzosa de las mujeres y las niñas con discapacidad. Asamblea General del Foro Europeo de la Discapacidad*. [Archivo PDF]. Recuperado de <<http://www.convenciondiscapacidad.es/wp-content/uploads/2018/02/INFORME-ESTERILIZACI%C3%93N.pdf>>.
- Goffman, E. (2006). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Hatzenbuehler, M. L. (2018). Structural stigma and health. En Mayor, B., Dovidio, J., y Link, B. (Eds.), *The Oxford handbook of stigma, discrimination, and health* (pp. 105-121). Oxford: Oxford University Press.
- Hernández, J., y De Maya, B. (2020). Antropología de la locura. De los paradigmas de exclusión e inclusión social al rearne neokraepeliano. *Mana*, 26(2), 1-30. Recuperado de <[http://doi.org/10.1590/1678-49442020v26n2a206](https://doi.org/10.1590/1678-49442020v26n2a206)>.
- Langdon, E., y Braune, F. (2010). Antropología, salud y enfermedad: una introducción al concepto de cultural aplicado a las ciencias de la salud. *Revista Latinoamericana de Enfermería*, 18(3), 459-466. Recuperado de <<https://doi.org/10.1590/S0104-11692010000300023>>.
- Link, B. G. (1987). Understanding labeling effects in the area of mental disorders: an assessment of the effects of expectations of rejection». *American Sociological Review*, 52(1), 96-112. Recuperado de <<http://dx.doi.org/110.2307/2095395>>.
- Link, B. G., Struening, E. L., Neese-Todd, S., Asmussen, S., y Phelan, J. C. (2001). Stigma as a barrier to recovery: The consequences of stigma for the self-esteem of people with mental illnesses. *Psychiatric Services*, 52(12), 1621-1626. Recuperado de <<https://doi.org/10.1176/appi.ps.52.12.1621>>.
- López, M., Laviana, M., Fernández, L., López, A., Rodríguez, A. M., y Aparicio, A. (2008). La lucha contra el estigma y la discriminación en salud mental: Una estrategia compleja basada en la información disponible. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 28(1), 48-83. Recuperado de <https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0211-57352008000100004>.
- Loureiro, M. (2019). Pinel e o nascimento do alienismo». *Estudios e Pesquisas em Psicología*, 9(2), 540-560. Recuperado de <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v19n2/v19n2a12.pdf>>.

- Macaya Sandoval, X. C., Pihan Vyhmeister, R., y Vicente Parada, B. (2018). Evolución del constructo de salud mental desde lo multidisciplinario. *Humanidades Médicas*, 18(2), 338-355. Recuperado de <http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1727-81202018000200338&script=sci_arttext&tlang=pt>.
- Mareño, M. (2015). Inclusión laboral de personas catalogadas como discapacitadas. Algunas reflexiones para un debate necesario. *Trabajo y Sociedad*, 25. Recuperado de <http://riberdis.cedd.net/bitstream/handle/11181/4844/Inclusion_laboral_de_personas_catalogadas_como_discapacitadas.pdf?sequence=1&rd=o031339088553364>.
- Martell, J. (2016). Una reflexión en torno a las políticas sociales de salud mental en México. *Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, 11(22), 117-149. Recuperado de <https://ibero.mx/iberoforum/22/pdf/ESPANOL/5_MARTELL_VOCES_Y_CONTEXTOS_NO_22.pdf>.
- Mora Ríos, J. (2015). Discriminación y políticas públicas sobre enfermedades mentales. En Medina, M. E., Sarto, E. J., y Real, T. (Eds.), *La Depresión y otros Trastornos Psiquiátricos* (pp. 285-300.). Ciudad de México: Academia Nacional de Psiquiatría. Recuperado de <https://www.anmm.org.mx/publicaciones/CAnivANM150/L27_ANM_DEPRESION.pdf#page=310>.
- Muñoz, M., Pérez, E., Crespo, M., y Guillén, A. I. (2009). *Estigma y enfermedad mental. Análisis del rechazo social que sufren las personas con enfermedad mental*. [Archivo PDF]. Recuperado de <<https://webs.ucm.es/BUCM/ecsa//9788474919806.pdf>>.
- Navarro, N., y Trigueros, R. (2019). Estigma en los profesionales de la Salud Mental: una revisión sistemática. *Psychology, Society & Education*, 11(2), 253-266. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/334574971_Estigma_en_los_profesionales_de_la_Salud_Mental_una_revision_sistemática>.
- O'Reilly, C. L., Paul, D., McCahon, R., Shankar, S., Rosen, A., y Ramzy, T. (2019). Stigma and discrimination in individuals with severe and persistent mental illness in an assertive community treatment team: Perceptions of families and healthcare professionals. *International Journal of Social Psychiatry*, 65(7-8), 570-579. Recuperado de <<https://doi.org/10.1177/0020764019867358>>.
- Organización Mundial de la Salud. (OMS). (2018). *Mental Health Atlas 2017*. Recuperado de <<https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/272735/9789241514019-eng.pdf?ua=1>>.

- Ortiz, M., Río, C., Rodríguez, M., y López, M. (2009). La necesaria discusión del modelo de atención psiquiátrica en México. *Desarrollo Científico en Enfermería*, 17(7), 312-316. Recuperado de <<http://www.index-f.com/dce/17pdf/17-312.pdf>>.
- Rodríguez R. (2005). El hombre como ser social y la conceptualización de la salud mental positiva. *Investigación en Salud*, 7(2), 105-111. Recuperado de <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14270205>>.
- Rodríguez, F., Caballero, N., Tallo, E., Méndez, M., Hernández, M. C., López, S., Vilches, P., y González-Dávila, E. (2018). Efectividad de una estrategia de apoyo individualizado al empleo para personas con trastornos mentales graves. *Gaceta Sanitaria*, 32(6), 513-518. Recuperado de <<https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2017.05.007>>.
- Torres, T., Munguía, J., Aranda, C., y Salazar, J. (2015). Representaciones sociales de la salud mental y enfermedad mental de población adulta de Guadalajara, México. *Revista CES Psicología*, 8(1), 63-76. Recuperado de <<http://www.scielo.org.co/pdf/cesp/v8n1/v8n1a06.pdf>>.
- Treviño-Elizondo, F. A., Willis, G. B., y Quiroga-Garza, A. (2020). Análisis del estigma y las atribuciones en la cobertura periodística de una balacera en un colegio privado en Monterrey, México. *Estudios Sobre El Mensaje Periodístico*, 25(3), 1617-1631. Recuperado de <<https://doi.org/10.5209/esmp.67008>>.
- Treviño-Elizondo, F. A., Willis, G. B., Siller-González, B., y Quiroga-Garza, A. (2015). La representación de la enfermedad mental en la prensa escrita. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 24(2), 1861-1874. Recuperado de <<https://doi.org/10.5209/ESMP.62251>>.
- Vega-Santiago, I., y Gonzalez-Santiago, O. (2016). Attitudes toward mental illness among college students in Nuevo Leon, México. *Figshare. Journal Contribution*. Recuperado de <<https://dx.doi.org/10.6084/m9.figshare.3483077.v3>>.
- Velasco, R. (2013). De-construyendo el estigma en salud mental. *Psychology, Society & Education*, 5(1), 91-102. Recuperado de <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4489425>>.
- Vergara, M. (2007). Tres concepciones históricas del proceso salud-enfermedad. *Hacia la promoción de la salud*, 12(1), 41-50. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0121-75772007000100004&script=sci_abstract&tlang=en>.

Yupanqui-Concha, A., Aranda-Farias, C., y Ferrer-Pérez, V. (2021). Violencias invisibles hacia mujeres y niñas con discapacidad: elementos que favorecen la continuidad de la práctica de esterilización forzada en Chile. *Revisa de Estudios Sociales*, 77, 58-75. Recuperado de <<https://doi.org/10.7440/res77.2021.04>>.

Prácticas especistas y su conexión con otras formas de opresión y exclusión

Nancy Elizabeth Molina Rodríguez¹

Introducción

El *especismo*, entendido como prejuicio o actitud parcial favorable a los intereses de los integrantes de nuestra propia especie y en contra de los de otras, es transmitido a través de prácticas sociales y culturales, y permea en todos los ámbitos de las vidas inter especies. Funciona reduciendo la vida de animales no humanos a meros cuerpos u objetos, despojándolos de su agentividad, de manera similar a como funcionan otras prácticas de opresión y exclusión. Por ello, se requiere un replanteamiento en la forma en cómo nos concebimos en esta compleja relación entre animales humanos y animales no humanos.

En 1971, Richard Ryde (como se citó en Baquedano, 2017) nombró *especismo* a aquella discriminación que ejerce el ser hu-

¹ Doctora en Psicología. Profesora de tiempo completo de la Universidad de Colima.
Contacto: molinan@ucol.mx

mano contra un sin número de seres vivos no humanos, basada, precisamente, en la pertenencia a una especie. Esta forma de discriminación se aplica, en general, a través de la creencia que afirma la superioridad de una especie en detrimento de las demás, y preconiza, entre otras cosas, la separación de especies o grupos por segregación en condiciones de vulnerabilidad.

Para Anzoátegui (2019), el *especismo* es una discriminación moral basada en la diferencia de pertenencia de especie animal: el hecho de «no ser humano» tiene, por consecuencia, un trato arbitrariamente desventajoso, incluso si poseen otras características relevantes que merecerían consideración moral y/o ética, como un sistema nervioso similar al humano que implica niveles comparables de sensibilidad e inteligencia. Para diferentes autores y autoras, el *especismo* es considerado un sistema de opresión que está estrechamente ligado a otros sistemas de dominación, como el capitalismo, el heteropatriarcado y el colonialismo.

Carsolio (2020) afirma que el *especismo* es un sistema de dominación ensamblado al patriarcado, al capitalismo y al colonialismo. En este mismo sentido, Fernández (2019), menciona que el especismo, el racismo, el capacitismo, el clasismo y el etarismo, se coconstituyen para obtener el máximo beneficio económico a través de la explotación tanto de cuerpos humanos animalizados como de cuerpos no humanos. Para Carsolio (2020), el especismo, como sistema de opresión, tiene sus raíces en la construcción de la dicotomía hombre-naturaleza, así como el empeño por comprobar la diferencia entre lo humano y lo animal, lo cual se va gestando desde los argumentos de Platón, pasando por Bacon y Descartes, a cuyas perspectivas se vinculan las jerarquías especistas actuales, concibiendo a la naturaleza como externa y observable, instituyendo una visión mecanicista del mundo. Para ello, Descartes determinó que los animales no humanos eran un cuerpo mecánico sin sensibilidad e incapaces de sentir dolor. A través de dispositivos políticos y culturales, se fueron socializando las ideas de la razón-mente, asignada al hombre como máximo valor humano, por encima de la emoción-cuerpo, asignada a las mujeres, quienes fueron consideradas más cercanas a la naturaleza y, en lo que respecta a los animales no humanos, estos fueron devaluados y reducidos a bestias. Como afirma Morton (citado en Carsolio, 2020, p. 388): «El dualismo cartesiano es, hasta nuestros días, el eje estructurante de nuestras relaciones inter e intraespecie».

Desde otra perspectiva, Rodríguez (s.f.) explica que la domesticación realizada por los hombres doblegó el espíritu de los animales no humanos rom-

piendo un vínculo natural, para luego trasladarla a los animales humanos. A través de este proceso, nació la ganadería, que tiene como fin dominar a las especies para «reducir su vitalidad sin matarla del todo para poder explotar la producción de esas vidas mutiladas» (Rodríguez, como se citó en Rodríguez, s.f.). A la vez que sirvió para domesticar a las mujeres, aprovechando el momento propicio de mayor vulnerabilidad: el embarazo y el parto (Merelo-Barberá, como se citó en Rodríguez, s.f.). Esta dominación la extendieron a la sociedad humana «para conseguir ejércitos para las guerras de conquista, y esclavos para el trabajo forzado» (Rodríguez, como se citó en Rodríguez, s.f.).

Desde otro ángulo, Maturana (como se citó en Rodríguez, s.f.) explica que, al surgir el pastoreo y el concepto de «apropiación» de animales se produjo la lucha contra el lobo, pues este animal necesitaba, para sobrevivir, de los mismos animales migratorios de los que dependía también la humanidad, siendo esta la primera forma en que se da la enemistad entre especies. Con el tiempo, la enemistad se fue transfiriendo a cualquier otro ser que intentara apropiarse de algo, entrando en un estado de defensa permanente, y cambiando las emociones de una confianza natural al miedo y al control, siendo entonces, la ganadería, la que creó la propiedad privada, las clases sociales y las jerarquías patriarcales.

Dando un giro al pensamiento antropocéntrico, Haraway (2012), postula que somos especies compañeras, incluyendo a todos los seres orgánicos e inorgánicos que hacen de la vida humana lo que es y viceversa. La autora plantea una coconstitución caracterizada por la finitud, la impureza, la historicidad y la complejidad. Es una demanda de parentescos propiciados por el flujo multidireccional de cuerpos y valores, esto «es y siempre ha sido el *quid* de la vida en la tierra» (p. 9). Coevolucionamos y cohabitamos la tierra especies de todo tipo, vivas e inertes; somos consecutivas a la danza de encuentros que da forma a sujetos y objetos.

En relación a lo anterior, Carsolio (2020) utiliza la metáfora del «tejido de la vida» que le permite explicar que la vida no es algo dado, sino que se va construyendo como resultado de las interrelaciones y las interacciones entre diversas especies. Utilizando el patrón de red, cambia la atención de los objetos a las relaciones, a las necesidades y a los deseos mutuos, es decir, no solo incluye las necesidades físico-biológicas, sino, también, lo afectivo-emocional entre los animales humanos y los animales no humanos. Sin embargo, tanto el capitalismo, el heteropatriarcado y el colonialismo determinan las pautas so-

bre las cuales nos relacionamos todas las especies que habitamos el planeta, a partir de categorías creadas para dichos fines. En tanto, el capitaloceno impone normas, a través de las cuales se gestiona la interdependencia de las especies compañeras, con el objetivo de acumular capital mediante la explotación (Carsolio, 2020).

Lo anterior, está en estrecha relación con el humanismo, cuando inventa un «ideal humano», asociado con un cuerpo soberano, blanco, heterosexual, sano y seminal, estratificado y lleno de órganos y capital, cuyos gestos están cronometrados, y cuyos deseos son el efecto de una tecnología necropolítica del placer. Esto deriva en que las primeras máquinas de la revolución industrial hayan sido maquinas vivas (Preciado, 2014). Este «ideal humano» se concentra en el varón cisgénero, heterosexual, blanco y adulto, contrario a los cuerpos animales y cuerpos animalizados.

Como postula Butler (1993 y 2010, como se citó en González, 2019), hay una distribución política de los cuerpos entre cuerpos que importan y cuerpos que pueden ser explotados, controlados o asesinados. Al existir esta valoración jerárquica de las vidas que importan, «el especismo constituye una matriz de poder que, al enlazar cuerpos, gestos, espacios y discursos con la norma humana blanca, cis-masculina y heterosexual, torna natural e invisible la subordinación y explotación experimentada por los otros animales» (p. 4). Tal y como lo plantea Haraway (2019), el meollo es el hecho de convertir a ciertos seres en «matables». La autora reformula el mandamiento «no matarás», proponiendo una nueva dirección ética, proponiendo «no harás matable», alejándose así de la lógica antropocéntrica y capitalista.

Para materializar este pensamiento antropocéntrico, identificamos ciertos procesos psicosociales. Uno de los mecanismos psicológicos empleados para separarse de los animales no humanos radica en desidentificarse de la animalidad mediante la fantasía de verles como inferiores y «menos» inteligentes, para neutralizarla y dominarla por proyección en los «otros» animales no humanos y algunos animales humanos, expropiándolos de sus cualidades singulares, particulares y sintientes, y, así, desdibujarlos como «semejantes» éticamente válidos y poder, de esta manera, consumirlos productivamente como «cosas» (Campero, 2020).

Otro mecanismo utilizado es la cosificación, que reduce a los animales no humanos a condición de cosas o medios para obtener algo. Para Puleo (1995), la cosificación es la antesala de la violencia. A su vez, dicho proceso incluye

la «tríada cognitiva» integrada por la *cosificación*, la *desindividualización* y la *dicotomización* (Joy, 2013, p. 121). Estos mecanismos son comunes a todos los procesos de dominación y explotación masivas. En este sentido, las mujeres, las personas esclavizadas y los animales no humanos han sido definidos como «seres para otros», como instrumentos para el hombre, reducidos a meros cuerpos. Las mujeres dan placer, cuidados e hijos e hijas; los animales dan alimento y vestido.

Ahora bien, indudablemente, entre más lejos esté un ser vivo del «ideal humano», menos privilegios tendrá y estará expuesto, potencialmente, a mayores niveles de subordinación, sujeción y explotación (Ávila, 2014). Eso, como ya dijimos, sustentado en un orden de poder llamado, por Haraway (1995), «el patriarcado capitalista blanco», que ha supuesto, en el caso de algunos animales, su encierro y explotación en lugares de confinamiento, como granjas industriales de explotación intensiva, zoológicos, circos y bioterios (González, 2019). Así, todos los tipos de opresión tienen su raíz en el mismo sistema de dominación y operan bajo la misma lógica (Anzoátegui, 2019), incluyendo a las especies consideradas no humanas y a las humanas animalizadas.

Prácticas especistas en las fiestas charro-taurinas de Villa de Álvarez

A continuación, presento un breve análisis de las fiestas charro-taurinas como un dispositivo cultural implementado en la ciudad de Colima, específicamente en el municipio de Villa de Álvarez, tomando como base la propuesta de dispositivo elaborado por Foucault (1997, como se citó en Romero y Giménez, s.f), entendido como un conjunto resueltamente heterogéneo que incluye discursos (religiosos, festivos e identitarios), instituciones (municipio de Villa de Álvarez, iglesia católica, empresarios de la ganadería y tauromaquia), instalaciones arquitectónicas (Monumental Plaza de Toros «La Petatera», calles principales e infraestructura de la feria), decisiones reglamentarias (Reglamento del Patronato de Festejos Charro Taurinos del Municipio de Villa de Álvarez, Reglamento de Tránsito y Vialidad, y Reglamento de Seguridad Pública), proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas (por ejemplo, proporcionar espacio de diversión y recreación a la población, colaborar con el erario público, o mantener la fe y las tradiciones), confluendo entre lo dicho y lo no dicho. Es

decir, la red que conforman los elementos arriba mencionados, es un dispositivo que tuvo como origen responder a una emergencia de ese momento, y está inscrito en las relaciones de poder determinadas por el heteropatriarcado, el capitalismo, el colonialismo y el antropocentrismo.

Así pues, las fiestas charro-taurinas son una de las tradiciones más populares: durante 15 días se realiza una feria, cabalgatas con mojigangos, corridas de toros –denominada «toro de once»–, dos corridas formales y el baile de coronación de la reina de las fiestas, entre otros eventos recreativos y culturales que se han ido agregando con el tiempo. El origen de estas fiestas está en los festejos regionales dedicados a san Felipe de Jesús, y viene desde los tiempos virreinales. En aquella época, además de celebrar al santo, se recaudaban fondos para mejorar la infraestructura de la comunidad, además, era el espacio de recreación que se le ofertaba al pueblo, dado que, en ese tiempo, no tenían más opciones de esparcimiento (Gutiérrez, 2014). De acuerdo con el Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH, 2014), en 1857, la comunidad villalvarense organizó las fiestas charro-taurinas en honor a san Felipe de Jesús por ser el protector de los temblores. Me centraré en dos de las tradiciones más populares que se fundamentan en prácticas especistas: las cabalgatas y la tauromaquia.

Las cabalgatas

Se le llama *cabalgatas* al desfile de hombres a caballo que recorren las calles principales de Colima y Villa de Álvarez, a partir del mediodía, en dirección a la plaza de toros «La Petatera», para participar en el toro de once. La gente se reúne a las orillas de las calles para presenciar el evento, el cual siempre va acompañado de bandas de música y mucho alcohol. Es característico el uso de vestimenta vaquera o ranchera (Gutierrez, 2014).

Artículo 5.- La cabalgata será encabezada por una persona a pie que llevará como insignia el ZARZO. Tras él le seguirá la música de chirimía y los MOJIGANGOS, así como un camión con los payasos; posteriormente avanzarán, a caballo y en traje de charro, la reina de los Festejos y las princesas, así como integrantes de las Asociaciones Charras de Colima. A estos seguirán, en el orden que determinen los Encargados de las Cabalgatas, grupos de hombres a caballo y vehículos autorizados con grupos musicales. No se permitirá que se incorporen a la Cabalgata vehículos no autorizados. Acompañará a la cabalgata

un vehículo de tracción animal o mecánica, adornado de palma, en el que se repartirá PONCHE. (*Periódico Oficial del Gobierno Constitucional del Estado de Colima*, 2001, pp. 1-2)

En todo el documento, la consideración de quiénes participan en el evento va en este sentido: en el mismo plano de apertura y decoración están el zarzo, la chirimía, los mojigangos, los payasos y las mujeres en su rol de reinas y princesas, quienes solo son mencionadas de esta forma; los caballos están considerados como medio de transporte, y los toros como medio de diversión, nunca se menciona el trato hacia ellos; y, finalmente, el grupo de hombres a caballo, quienes son los principales protagonistas de las fiestas. Así mismo, se establece que se repartirá ponche, una bebida tradicional del municipio de Comala que contiene alto nivel de alcohol, y con esto se manda el mensaje de la permisividad de ingestión de bebidas embriagantes.

La cabalgata más esperada y emblemática es la «de la gasolina», organizada y representada por el gremio de los transportistas, donde la idea principal consiste en que los choferes se vistan de mujeres de manera burda y, en complicidad con el público, van realizando bromas de contenido sexual; aunque, como podemos observar, el reglamento no indica este tipo de prácticas, ya es una tradición muy esperada; tampoco indica la unión de las personas LGBTIQ+ que con el tiempo se han ido incluyendo.

Artículo 12.- El primer miércoles de Festejos, se realizará también a partir de las 21:00 horas la CABALGATA DEL DÍA DE LA GASOLINA, misma que tendrá el mismo recorrido que la anterior y será organizada por los chóferes, cobradores, taxistas y otras organizaciones, con el apoyo del Ayuntamiento y el Patronato de Festejos. La policía municipal vigilará que se conserve el orden público. (*Periódico Oficial del Gobierno Constitucional del Estado de Colima*, 2001, p. 2)

La presencia de personas LGBTIQ+ ha sido causa de polémica, pues para algunos pobladores se dañan las buenas costumbres y la moral colimense. Aunque es sabido, por esta misma sociedad, que los hombres choferes que se disfrazan de mujeres van realizando actos provocativos de contenido sexual, una proporción del público relaciona estos eventos exclusivamente con las personas LGBTIQ+.

Al respecto, en una nota de prensa, la presidenta del patronato, Beatriz López, recordó que desde hace tiempo los transportistas no participan, por lo que se busca mayor participación de este sector:

Entre los requisitos para participar se tiene contemplado que los varones puedan utilizar vestimenta femenina y accesorios como pelucas, zapatillas, aretes, pinturas y bolsas, sin mostrar las partes íntimas ni ropa interior [...] se prohibió la participación de giros negros como table dance. (Jacobo, 2017, p. 2)

Para otras personas, la presencia de travestis revive el tono carnavalesco de su origen (Mendoza, 2019). Mientras que María Elena González, integrante de la Asociación Civil Lovelia, considera que «en la Cabalgata de la Gasolina puede haber expresiones que denostan “lo femenino” y a las personas LGBT+ [sic], pero también es un espacio que permite la libre expresión y abona a una mayor aceptación de la diversidad sexual» (como se citó en Pinto, 2019).

En cuanto al evento en general, existe una buena parte de la población a la que le molesta las cabalgatas debido a la contaminación que generan a su paso, el congestionamiento vial, los problemas derivados del uso excesivo de alcohol y el maltrato que se hace a los caballos por los jinetes sin experiencia o por el estrés al que son sometidos al transitar en el tumulto y con personas a su cargo que están alcoholizadas.

Como podemos observar, tanto en el reglamento como en las notas de prensa no se menciona la experiencia de los animales usados para tal fin, es decir, los caballos y, en ocasiones, burros. Los animales no humanos son vistos como medios de transporte y de diversión para la gente, o como escenografía que adorna la ciudad a través de esculturas como «El torito» y «La Cabalgata», situadas, estratégicamente, en el centro de la ciudad.

La tauromaquia

Con respecto a la tauromaquia, Gutiérrez (2014) afirma que es una tradición virreinal surgida como culto al colonizador, dado que la primera corrida de toros que se realizó en México fue en 1526, en honor a Hernán Cortés; por ello, no forma parte de las tradiciones ancestrales. Ahora bien, aunque las corridas de toros tienen un origen popular, actualmente, la tauromaquia se ha convertido en una actividad de élite, puesto que las ganancias que se obtienen no van

a las obras públicas ni a los constructores de La Petatera, que fue parte de los objetivos originales. Por consiguiente, para preservar dicha tradición, se estipula en el reglamento lo siguiente:

Artículo 10.- Uno de los días de corridas formales, para fomentar la tradición de los Festejos Charro Taurinos, se organizará la Cabalgata de los Niños, misma que será organizada por el sistema educativo preescolar en el municipio, con el apoyo del Ayuntamiento y el Patronato de Festejos. (*Periódico Oficial del Gobierno Constitucional del Estado de Colima*, 2001, p. 2)

El refuerzo de estas actividades en las escuelas se realiza días previos al inicio del evento. La utilización del canto y el baile, así como la escenificación de las prácticas que infligen daño a los animales no humanos en la tauromaquia, es constantemente reproducida en preescolares y primarias, a la manera de lo que Segato (2018) llama *pedagogías de la残酷*, realizada mediante «actos y prácticas que enseñan, habitúan y programan a los sujetos a transmutar lo vivo y su vitalidad en cosas» (p. 13). La autora señala que el público no es en sí mismo cruel y rapiñador, sino que ha aprendido a despojar y a usar los cuerpos a través de una pedagogía. Por ejemplo, en esta temprana socialización de la violencia contra los animales, suele utilizarse, con frecuencia, la canción «Los enanos toreros»:

¡Que suelten al perro con cuernos de papel!
Chuchuca, otro enano, salió a banderillar
Temblando como gato que acaban de bañar.
Y el par de banderillas las puso a su entender
En la cola del toro y salió a todo correr.
(Soler, s.f., párr. 10 y 11)

La estrofa de la canción muestra una escena protagonizada por tres seres que no pertenecen al «ideal humano»: gente pequeña, un perro y un toro. El escenario es una plaza de toros y realizan actos para divertir al público. La gente pequeña actúa de bufón, papel históricamente asignado; cabe aclarar que, si bien están ejerciendo un trabajo, hay «una clara relación lineal entre discapacidad y exclusión, y se ha corroborado que las personas con discapacidad presentan niveles educativos, de empleo, de atención sanitaria, o de vivienda

inferiores a la población general» (Álvarez, 2010, p. 71). Las personas de talla pequeña son blanco de una carga de clichés y connotaciones culturales que identifican su apariencia física con la de un ser cómico, grotesco y estérpético. De tal forma que, el uso de esta canción, conlleva a reforzar dicho estereotipo, el cual ha facilitado la exclusión de otras formas de vida laboral y social. En cuanto a los perros y los toros, ambos son vistos como meros objetos de diversión, negándoles su dignidad al no ser tratados como seres sintientes, con necesidades de cuidar y ser cuidados, y fomentando la posibilidad de irrumpir en sus ciclos vitales para satisfacer los deseos humanos.

Tanto en las prácticas sociales y culturales de las cabalgatas y la tauromaquia predomina la arraigada idea antropocéntrica de que existen cuerpos que no coinciden con el «ideal humano» y, por ello, son destinados a la explotación y mercantilización. Toros, caballos, burros y perros no son vidas que importen o merezcan ser lloradas. Además, a través de la tauromaquia y la charería perduran las prácticas de dominio, realizadas por los humanos contra los animales no humanos, basadas en las técnicas de la ganadería, que tienen como fin someterlos y acrecentar el capital que de ellos obtienen, a la vez que muestran el poder que tiene sobre la naturaleza la masculinidad hegemónica.

Conclusiones

Las prácticas especistas tienen sus raíces en una visión antropocéntrica históricamente construida, sustentada en una división de hombre contra naturaleza, considerada como una polaridad jerárquica y mutuamente excluyente, de la cual, el heteropatriarcado y el capitalismo extractivista han obtenido ganancias económicas, sociales y emocionales a costa de la explotación y precarización de vidas consideradas como inferiores: naturaleza y animales no humanos cuyos cuerpos han sido animalizados.

Se generan dispositivos culturales y sociales diseñados por hombres y para hombres insertados en la masculinidad hegemónica, como las fiestas charro-taurinas, que coadyuvan a la reproducción y normalización de prácticas discriminatorias en contra de quienes no pertenecen al ideal humano cis-heterosexual, a la vez que el grupo en el poder aumenta su capital. Se institucionalizan dichas prácticas a través de reglamentos e instauración de patronatos, donde, entre otras actividades, se exhorta a las escuelas a promover la tauroma-

quia y las cabalgatas, lo que hace que la infancia se exponga desde temprana edad a actos de violencia contra los animales, y con ello se van desensibilizando hacia el dolor de los animales no humanos.

La violencia, en general, siempre está articulada e interconectada con diversas formas de opresión. En el caso de las prácticas discriminatorias, como el especismo, están ligadas, en principio, a prácticas sexistas, homo-lesbo-transfóbicas y discapacitismo. El reto es cómo romper con esta taxonomía excluyente, cómo generar lazos de continuidad y alianzas entre las especies compañeras y los cuerpos animalizados, cómo abrazar la animalidad que tenemos como seres animales humanos, cómo desestructurar el ideal de humanidad, el heteropatriarcado, la racialización, la colonización y el consumismo.

Mi propuesta va en el sentido de Haraway (2012): comencemos por pensarnos como especies compañeras, ya que todos los seres que habitamos el planeta somos vulnerables e interdependientes, capaces de necesitar y de brindar cuidados; especies que poseemos agencia, con capacidad de subvertir los mandatos, que aportamos tanto naturaleza como cultura, y que somos merecedoras de respeto mutuo desde una cultura que nos permita convivir juntas.

Referencias

- Álvarez, G. (2010). *Las situaciones de discriminación de las personas con acondroplasia en España. Informe jurídico*. Madrid: Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (Cermi). Recuperado de <<http://ribedis.cedd.net/handle/11181/3602>>.
- Anzoátegui, M. (2019). Desplazamientos de los discursos hegemónicos en la teoría feminista: El feminismo ecológico y animalista como nuevas perspectivas. *Revista Nomadías*, 27, 33-50.
- Ávila, D. (28 de octubre 2014). Especismo antropocéntrico, veganismo moderno-colonial y configuración de formas de vida: una propuesta política (ya en marcha). *Desde abajo. La otra posición para leer*. Recuperado de <<https://www.desdeabajo.info/ambiente/item/25149-especismo-antropocentrico-veganismo-moderno-colonial-y-configuracion-de-formas-de-vida-una-propuesta-politica-ya-en-marcha.html>>.
- Baquedano, S. (2017). Jerarquías especistas en el pensamiento occidental. *Eidos*, 27, 251-271.

- Carsolio, V. (2020). Claves para comprender la dimensión especista en la co-producción de la vida. *Revista Latinoamericana de Estudios Críticos Animales*, 1(6), 381-398.
- Campero, R. (2020). Entre humanos, animales y animalizados. Identidad, diferencia y antropocentrismo especista. *Revista Calidad de Vida y Salud*, 13, 277-292.
- Fernández, L. (2019). Feminismos y liberación animal: alianzas para la justicia social e interespecie. *Tabula Rasa*, 32, 17-37.
- González, A. (2019). Animales inapropiados/bles. Notas sobre las relaciones entre transfeminismos y antiespecismos. *Question*, 1(64), 1-12.
- Gutiérrez, H. (9 de febrero de 2014). Fiestas charroaurinas: revisar la tradición. *Periodismo*. Recuperado de <<https://www.periodismo.com.mx/2014/02/09/fiestas-charroaurinas-revisar-la-tradicion/>>.
- Haraway, D. (2019). Cuando las especies se encuentran: introducciones. *Tabula Rasa*, 31, 23-75. Recuperado de <<https://doi.org/10.25058/20112742.n31.02>>.
- Haraway, D. (2012). *The Companion Species Manifesto: Dogs, People, and Significant Otherness*. Illinois: Prickly Paradigm Press.
- Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinvención de la naturaleza*. Valencia: Cátedra, Universidad de Valencia, Instituto de la Mujer. [Archivo PDF]. Recuperado de <<https://kolectivoporoto.cl/wp-content/uploads/2015/11/Haraway-Donna-ciencia-cyborgs-y-mujeres.pdf>>.
- Instituto Nacional de Antropología e Historia. (INAH). (24 de febrero de 2014). Una exposición aborda el origen y la identidad de Villa de Álvarez, Colima. *Boletín informativo*. Recuperado de <<https://inah.gob.mx/boletines/2786-una-exposicion-aborda-el-origen-y-la-identidad-de-villa-de-alvarez-colima>>.
- Jacobo, S. (13 de febrero de 2017). Prohíben enseñar calzones y partes íntimas en Cabalgata de la Gasolina. *Colima Digital*. Recuperado de <<http://www.colimadigital.com/final/index.php?tn=7&n=19755#:~:text=Los%20transportistas%20de%20manera%20coordinada,partes%20%C3%ADntimas%20ni%20ropa%20interior>>.
- Joy, M. (2013). *Por qué amamos a los perros, nos comemos a los cerdos y nos vestimos con las vacas: una introducción al carnismo*. Madrid: Plaza y Valdés.
- Mendoza, O. [Colima y sus leyendas] (8 de febrero de 2019). La cabalgata de la gasolina. Una historia loca y perdida. [Estado de Facebook]. Recuperado de <<https://web.facebook.com/ColimaysusLeyendas/posts/la-cabalgata->>

- de-la-gasolinauna-historia-loca-y-perdidaantes-de-las-lentejuelas-d/796178064073493/?_rdc=1&_rdr>.
- Pinto, C. (14 de febrero de 2019). Cabalgata de la Gasolina: ¿Parodia o apropiación de la comunidad LGBT+? *Estación Pacífico*. Recuperado de <<https://estacionpacifico.com/2019/02/14/cabalgata-de-la-gasolina-parodia-o-apropiacion-de-la-comunidad-lgbt/>>.
- Preciado, B. (26 de septiembre de 2014). Le féminisme n'est pas un humanisme. *Libération*. Recuperado de <https://www.liberation.fr/chroniques/2014/09/26/le-feminisme-n-est-pas-un-humanisme_1109309/>.
- Puleo, A. (1995). Igualdad y androcentrismo. *Tabanque: Revista Pedagógica*, 10, 71-82.
- Periódico Oficial del Gobierno Constitucional del Estado de Colima*. (10 de noviembre de 2001). Reglamento del Patronato de Festejos Charro Taurinos del Municipio de Villa de Álvarez. Recuperado de <<https://www.villadealvarez.gob.mx/data/normatividad/1355935135.pdf>>.
- Rodríguez, F.(s.f.). *Una hipótesis sobre el origen de los sistemas de dominación*. Recuperado de <[https://www.suarra.com/2%AA-partel-neol%C3%A9tico-de-la-matr%C3%A9stica-a-los-imperios-patriarcales/5-una-hip%C3%ADtesis-sobre-el-origen-de-los-sistemas-de-dominaci%C3%B3n/](https://www.suarra.com/2%C2%AA-partel-neol%C3%A9tico-de-la-matr%C3%A9stica-a-los-imperios-patriarcales/5-una-hip%C3%ADtesis-sobre-el-origen-de-los-sistemas-de-dominaci%C3%B3n/)>.
- Romero, A., y Giménez, M. (s.f.). *¿Qué es una técnica, qué es un medio y qué es un dispositivo?* Recuperado de <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:T1BFJ4n33OYJ:www.deartespasiones.com.ar/o3/doc-trans/Tecnica-medio-dispositivo.doc+&cd=4&hl=es&ct=clnk&gl=mx>>.
- Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Soler, F.G. (s.f.). *Los enanos toreros*. Recuperado de <<https://www.letras.com/francisco-gabilondo-soler-cri-cri/996338/>>.



El racismo de las inteligencias como distinción generada en la experiencia escolar: aproximación desde la mirada de estudiantes de media superior en Colima

Myriam Rebeca Pérez Daniel¹

Introducción

Detrás del racismo de las inteligencias se tejen prácticas de distinción y exclusión que alegan partir de la capacidad intelectual de las personas. La inteligencia, como expresión máxima de la capacidad intelectual, se presenta como cualidad altamente valorada y deseada en el sistema social, pues, según se dice, poseerla justifica una alta posición. La escuela, por otro lado, como instancia social para el desarrollo del potencial humano, lida, en su cotidianidad, con la noción de inteligencia, generando distinciones entre el estudiantado a partir de ella y justificando prácticas de exclusión tanto por poseerla como por no. ¿Cómo experimentan las y los estudiantes estas distinciones? ¿Cómo notan y justifican el trato diferencial? La idea de este trabajo es reflexionar sobre la noción de *inteligencia* como un elemen-

¹ Doctora en Educación, adscrita a la Facultad de Psicología de la Universidad de Colima. Correo electrónico: <mperez@ucol.mx>.

to que genera un panorama sobre la diversidad de capacidades en los espacios escolares, y cómo, dentro de esas diferencias, socialmente se da preferencia a formas específicas de capacidad y se discrimina a otras. Esto, a partir de las experiencias compartidas por estudiantes de educación media superior sobre su trayectoria escolar.

Interculturalidad

La interculturalidad plantea una distinción, que a veinte años de la implementación de la educación intercultural, por poner un ejemplo, nos resulta obvia, pero que es necesario considerar para plantear el paralelismo con otro tipo de distinciones pendientes: a saber, que en un escenario social conviven personas con prácticas socioculturales provenientes de distintos marcos culturales, mismas que ponemos en juego al interactuar.

La interculturalidad ha sido una herramienta fundamental para percibir esa distinción y analizar las dinámicas generadas por esas convivencias. Gracias a ella, hemos dado cuenta de las relaciones históricas y de poder que existen entre marcos culturales, que se han expresado en prácticas de discriminación y exclusión tangibles en los distintos ámbitos de lo social. Ha sido posible ubicar, también, aquellas acciones de contacto cultural que promueven prácticas respetuosas, esperanzadoras y generadoras de nuevas dinámicas que construyen otras formas de convivir, como las implicadas en la apreciación cultural, en el diálogo horizontal de saberes y la promoción de las lenguas originarias, en aras de valorar el patrimonio cultural y fortalecer la identidad y la pertenencia cultural, como vías de combate a la discriminación y la exclusión generada en clave étnica y lingüística.

El camino que ha abierto la interculturalidad como herramienta de análisis, ahora puede echar luz sobre otras distinciones necesarias. Y es que, en lo social, dichas distinciones ya operan en prácticas de discriminación y exclusión. Tal como lo supone la interseccionalidad (Collins y Bilge, 2019), las prácticas de discriminación y exclusión generadas por una distinción, se articulan con las generadas por otras, de tal manera que, en la vivencia particular de las personas, se materializan en condicionantes que determinan su experiencia y su actuación. Para empezar a pensar sobre esas otras distinciones que generan condicionantes, apelo al uso del término de «diversidad». Si bien es un térmi-

no ambiguo, discursivamente ligado a lo biológico, lo retomo aquí al modo en que es propuesto por Martínez de la Escalera (2018), es decir, como un instrumento para pensar la distinción y las prácticas socio-culturales generadas en torno a ella. En ese sentido, interesa más el sentido y la práctica generada a partir de la distinción que la naturaleza misma de esta; porque el sentido y la práctica representan un problema de convivencia que debe ser politizado para resolverse, tal como esta autora lo propone. Y es que, por ejemplo, el asunto de la pigmentación de la piel no es lo problemático, sino el racismo estructural, histórico y latente en todos los espacios, manifiesto en múltiples prácticas de exclusión que, indudablemente, marcan la experiencia de las personas. Usar la distinción para el análisis de las prácticas, a partir de convertirla en un problema político, ha posibilitado, como lo ha hecho la noción de interculturalidad, denunciar y combatir las desigualdades originadas por la distinción.

La primera dificultad enfrentada con la noción de «diversidad» es que suele estar invisibilizada ante nuestros ojos por la naturalización, esta idea de que las cosas que ocurren en el escenario social son así porque así son, porque así se acostumbra, porque no ha sido necesario, hasta ahora, distinguirlo. Distinguirlo, entonces, es el primer paso. En ocasiones, como es el caso de lo que deseo señalar, se ha distinguido ya como un problema, solo que no se ha politizado, porque hacerlo implicaría cuestionar estructuras, prácticas, procesos definidos, con años y años de tradición, y posiciones de privilegio que generan fuertes inercias estabilizadoras, difíciles de combatir. Y es que, al igual que lo hizo la noción de interculturalidad, toca fibras sensibles en esferas clave de la vida social.

Deseo proponer, en esta ponencia, la distinción generada por la inteligencia. La *inteligencia* es una noción muy estudiada, criticada, debatida, descartada y señalada por otros como generadora de distinciones, y, aun así, es popularizada y está presente en los distintos escenarios de lo social sin ser politizada y analizada a conciencia. Sin embargo, su distinción es palpable gracias a las prácticas de discriminación y exclusión generadas a propósito de ella en nuestra cotidianidad. La inteligencia, como expresión máxima de la capacidad intelectual, se presenta como cualidad altamente valorada y deseada en el sistema social, pues, según el mito de la meritocracia, poseerla justifica una alta posición. La escuela, por otro lado, como instancia social para el desarrollo del potencial humano, lida, en su cotidianidad, con la noción de inteligencia, generando distinciones entre el estudiantado a partir de ella, y justificando prá-

ticas de exclusión tanto por poseerla como por no. ¿Cómo es experimentada esta distinción? ¿Cómo es notado y justificado este trato diferencial? La idea de este texto es reflexionar sobre la noción de «inteligencia» como un elemento que genera un panorama sobre la diversidad de capacidades en los espacios escolares y cómo, dentro de esas diferencias, socialmente se da preferencia a formas específicas de capacidad y se discrimina a otras. Esto a partir de las experiencias compartidas por estudiantes de educación media superior sobre su trayectoria escolar.

¿De dónde viene la noción de «inteligencia» o en qué consiste?

Bourdieu (2005) define la *inteligencia* como aquello que es medido por un test de inteligencia. Pareciera una definición chusca, pero, en realidad, es acusatoria, en el sentido de que devela que no hay un elemento concreto y específico al que refiera el término, por más que se ha tratado de dar fundamento biológico. A fin de cuentas, nació y sigue siendo aquel producto de una prueba.

La historia es la siguiente: Binet y Simon elaboraron la primera prueba de inteligencia en 1905, que permitía, según sus objetivos, determinar la capacidad de los niños para comprender y razonar, memorizar, crear imágenes mentales, atender, tener juicios estéticos y morales, fuerza de voluntad, entre otras habilidades. Esto lo hicieron por encargo del ministerio de educación francés, que deseaba concentrar los esfuerzos educativos del Estado en aquellos que tuvieran verdadero potencial intelectual, orientando a quienes no al ejercicio de otro tipo de oficios. La prueba Binet-Simon fue utilizada con ese propósito seleccionador (Aragón, 2015).

Binet, además, utilizó el término «edad mental» para llamar al nivel más alto en el que un niño podía contestar correctamente la prueba, que estaba organizada en grado de dificultad. La prueba Binet-Simon se constituyó como el prototipo de las pruebas modernas de inteligencia y se considera como la primera prueba psicométrica de la historia. Terman, psicólogo estadounidense, adaptó y amplió la prueba para Estados Unidos con el mismo propósito seleccionador. Stern adecuó el modo de asignar la edad mental y propuso el coeficiente intelectual como una medida más adecuada (Aragón, 2015). Las pruebas de inteligencia actuales, incluyendo las que se aplican para el ingreso y egreso de cada nivel educativo, se derivan de esas primeras pruebas. Prevalece tanto

el criterio seleccionador como la lectura de que su resolución da evidencia de inteligencia medible en términos de coeficiente intelectual.

Bourdieu (2005) denuncia que este tipo de nociones generadas para «seleccionar» son, en realidad, una manifestación racista, en el sentido de que es un mecanismo de distinción generado por un grupo en el poder para justificar sus privilegios; «racismo de la inteligencia» le llamó. Además, acusó a Binet y Simon de hacer una prueba bajo los criterios del capital cultural de la élite, de tal forma que solo los poseedores de este tipo de capital podían obtener puntajes altos; una prueba solicitada por la élite para justificar su posición de privilegio. El mecanismo de legitimación y naturalización, sin embargo, lo proporcionó el discurso «científico» de la mano particular de la psicología positivista. La psicología positivista se amparó en la biología para generar explicaciones sobre el fenómeno de la inteligencia: lo refirió como una cuestión de capacidad cerebral, de desarrollo cerebral, de un potencial innato producto de la herencia genética; nada ubicable en alguna característica física de algún órgano en particular. Gould (s.f.) hablaba de este fenómeno y lo nombraba como «racismo científico». Se entiende por *racismo científico* al uso y abuso de los argumentos científicos para la racialización de las personas y como justificación de los prejuicios específicos que se tienen sobre algunos.

Restrepo (2012) define *racialización* como un proceso de marcación-constitución de diferencias en jerarquía de poblaciones a partir de diacríticos biologizados que apelan al discurso experto, corporal o moral. Las teorías de la inteligencia, la psicométrica, las teorías del desarrollo humano y las teorías del aprendizaje han generado esa marcación. López Beltrán (2000-2001) define al *racismo científico* como el proyecto de definir, a través de distintas metodologías, en qué consistían, a nivel biológico, las diferencias.

Al hablar, entonces, de inteligencia, no resulta casual identificar quiénes la poseen: serán siempre las élites, androcéntricas, eurocéntricas, adultocéntricas, patriarcales y burguesas. A finales del siglo XIX y principios del siglo XX, Gobineau lo denunciaba como parte de las teorías raciales, mismas que señalaban a los europeos como los más avanzados moral, física, intelectual y culturalmente, siendo todos los demás primitivos en comparación a ellos. Las honrosas excepciones son parte de los mecanismos de validación para hacer notar que sí hay algún elemento biológico de por medio que hace esta distinción razonable. Esas honrosas excepciones son siempre eso, excepciones; es decir, casos aislados que impiden identificar cualquier criterio que justifique la excepción.

La inteligencia, como criterio de distinción, justifica los privilegios de quien la posee, es decir, de la élite. Habrá que considerar que esta forma de distinción –tal como lo señala la interseccionalidad– se articula con otras. Por ejemplo, las distinciones étnico-lingüísticas, sexo-genéricas y etarias. Las personas indígenas, las mujeres, las infancias y las personas con discapacidad hemos padecido racismo de inteligencia, es decir, se ha supuesto que somos seres carentes de inteligencia. En una hipótesis inicial, partí de la idea de que el *racismo de inteligencia* era una manifestación del capacitismo, pero, en realidad, se articula con la discriminación hacia las personas con discapacidad. Ahora, también se habla de «*educacionismo*» y de «*echaleganismo*», para articular este racismo de la inteligencia con la distinción por grados académicos logrados o por la cantidad de ganas que se le echan a la vida. O con esta idea de que «los pobres son pobres porque quieren»; el racismo de la inteligencia se articula y mimetiza con el clasismo y el pensamiento meritocrático.

Y aunque todo esto que estoy señalando no resulta novedoso, en el seno de nuestras instituciones educativas se siguen generando prácticas de racismo de la inteligencia. Y aunque me podría referir a cómo en la licenciatura en Psicología se sigue capacitando a las y los profesionales para aplicar test de inteligencia y determinar coeficientes intelectuales, mismos que se utilizan en la Secretaría de Educación Pública para determinar quiénes tienen necesidades educativas especiales y, así, reciban intervenciones educativas con métodos didácticos y pedagógicos alternativos, deseo, en cambio, llamar la atención en el tipo de relación que fomentamos entre el estudiantado y el conocimiento a partir de los exámenes y las calificaciones, y cómo, a partir de estas prácticas, ellas y ellos han aprendido los principios básicos de la meritocracia.

En el estudio de trayectorias académicas de estudiantes identificados y atendidos por estas Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) –a las que hacía alusión en mi comentario anterior sobre las instancias que la Secretaría de Educación Pública creó para identificar y tratar a estudiantes con necesidades educativas especiales– se recuperaron las narrativas biográficas de diez estudiantes, a propósito de su experiencia escolar en cada uno de los grados, desde su ingreso hasta el año que, en ese momento, cursaban. Estas narrativas biográficas buscaban recrear el recorrido experiencial, procurando identificar el impacto que tuvo la atención ofrecida por la USAER. Sin embargo, dentro de las experiencias narradas, los diez estudiantes descri-

bieron experiencias en las que este asunto de la distinción por inteligencia salió a colación. Esta es una síntesis de sus respuestas.

Tabla 1. Síntesis de experiencias del estudiantado con respecto a la distinción por inteligencia.

<i>Autoidentificados como no inteligentes</i>	<i>Autoidentificados como inteligentes</i>
E2: Pues era muy burra [risa], no era muy inteligente, no era muy así. Sacaba, pues, como te dije, sietes y, pues, tuve un promedio de siete punto cuatro... No sé si soy buena en algo.	<i>Cuando sabes que pasaste un examen, ¿cómo te sientes?</i> E1: Feliz, porque sí lo pasé. Hay muchos que no los pasan y yo sí. Sí, es que estaba difícil, nomás del salón pasamos como seis.
E3: Siempre fui mala para las matemáticas. Desde un principio no se me daba.	E4: Se decía que en este bachillerato siempre están los de mejor promedio. Sentía que no iba a estar al mismo nivel que los demás... Era como mi hipótesis, antes de que yo entra... Se siente bien estar aquí donde muchos quisieran estar... Por cierto, mi grupo de trabajo, pues, siempre fuimos los que teníamos todo y las mejores presentaciones hechas y, pues, sí me iba bien. Siempre me va bien, porque, pues, nos tratamos de juntar las más listas y, pues, nos quedamos en un solo grupo... Siempre llevé un promedio bien. Siempre, en la secundaria, recibía reconocimientos, bimestre con bimestre. Estuve en la escolta. En sexto, también, era de las de mejor promedio. O sea, toda mi vida, mi desempeño académico ha sido bueno.

<i>Autoidentificados como no inteligentes</i>	<i>Autoidentificados como inteligentes</i>
<p>E5: No me incluían en los equipos y me pre-judicaba mucho en los trabajos: me quitaban puntos, porque decían que yo no trabajaba, pero sí... Yo pensé que era fácil y así. Pero no, fue como muy difícil, porque hay muchas materias que son pesadas.</p>	<p>E6: Mi papá, ahorita, está haciendo un doctorado y mi mamá solamente se tituló... Recuerdo que en la secundaria, los tres años, no en todos los bimestres, pero los tres años, estuve en el cuadro de honor... Había una compañera con la que competía mucho por estar en el cuadro de honor. Aunque hubo unas que otras materias en la que los maestros no ayudaban, siempre sobresalí y pude sacar buenas calificaciones... Siempre he querido ser competitiva con los demás y, como mi papá está estudiando un doctorado, pienso que es muy buen ejemplo.</p>
<p>E9: Necesitaba más apoyo que mis compañeros. Yo hacía más el esfuerzo que todos mis compañeros... Mi papá me dijo y mi mamá, y ya le dije por qué, y dijo: «es que tienes una enfermedad que te dan convulsiones» y que no sé que. Y dije: «¿Por qué? Si mi hermana la más grande, mi hermano y la más chiquita no»... Le decía que por qué no tenían ellos tres [convulsiones] y me dijo esto, esto y esto; le dije: «Ya, está bien»; y yo fui la única que tuvo... Tengo que echarle ganas, pues, yo digo. Tengo que echarle ganas, para, no sé, salir de la escuela y, pues, así.</p>	<p>E7: Por lo mismo, ser un niño ya de un rango más alto [de un grado escolar más avanzado], pensé que mis amigos de primaria me iban a respetar, que si pasaba por su lado me iban a... No iban a decir nada, que iba a ser... que me iban a tener más respeto a mí y, o sea, iban... a respetarme, pues, más que nada... [Sobre quienes hacen bullying] A todos les iba mal en la clase, porque todos eran respondones, mal hablados, los sacaban de las clases... Yo pensé y dije: «Bueno, pues voy a tener un rango de que, o sea, los del kínder y ya, primaria y secundaria, [y] van a decir todos “¡Ah, no, pues, es de bachillerato, hay que tenerle miedo!”»... No digo que sea el más bueno de todos, pero sí algo intermedio. No soy ni malo ni bueno en mi desempeño, pues; soy una persona responsable.</p>

<i>Autoidentificados como no inteligentes</i>	<i>Autoidentificados como inteligentes</i>
	<p>E8: Como te digo, me considero muy perfeccionista. Eso sí, que cualquier detalle o cualquier cosa que no me agrade, intento como que cambiarlo. Y hay compañeros que me dicen: «Oye, no, pues, un ocho está bien». Pero son personas que se conforman y no buscan dar más de sí... Yo, en primero, era jefe de grupo y, pues, a muchos no les caía bien por eso... Como que tenía toda la responsabilidad del grupo y, por cualquier cosita, que como que yo fuera a decir del mismo grupo, como que iba a recaer en mí también y pues iba a crear un disgusto con mis compañeros... Cuando fallece mi mamá y, pues, yo, siempre seguía así como que esforzándome, ¿no? Como que no le tomé... digamos que sí, es mi madre, pero no le tomé tanto, como que, importancia, como que me fuera a caer mucho... Son temas que yo siento que una persona, si quiere, se deja caer. Pero si no, pues, le sigue hacia adelante... Lo considero yo, en mi persona, que si tú te esfuerzas mucho, es porque quieras sobresalir o superarte en esta vida.</p>
	<p>E10: Pues, como tenía buen promedio, era como de las «consentidas» de los maestros... En segundo y tercero fui la jefa de grupo, entonces me tocaba andar en la dirección, andar reportando a los que faltaron y cosas así. Entonces, me tocaba más convivir con ellos y, sí, me llevaba muy bien... Yo quería estar aquí, en el bachillerato dos. Pero mis amigas, que también querían, no alcanzaron, no tuvieron el promedio.</p>

Hago notar que, de los diez participantes, los diez tuvieron algo que decir –en algún sentido y por algún motivo– sobre este tema. Los cuatro estudiantes autoidentificados como «no inteligentes» hablaron no solo de experiencias de exclusión o del riesgo de deserción, sino de un impacto en la identidad per-

sonal y en el sentido de vida. En cambio, los seis estudiantes autoidentificados como «inteligentes», lo que notan en su experiencia es el privilegio: lograr algo que no todos logran, conformar grupos cerrados entre iguales, vivir el reconocimiento, lograr dejar a otros atrás, obtener respeto e, incluso, el miedo de los otros, así como considerar tener el poder sobre sí y sobre los otros y atribuir todo al esfuerzo individual o, como señala Bourdieu (2005), a una esencia superior innata. Esta experiencia de exclusión, frente a la experiencia del privilegio, la vinculan, en su narrativa, con el «echarle ganas», cualidad voluntaria y personal que le da origen, en su entender, a esta diferencia:

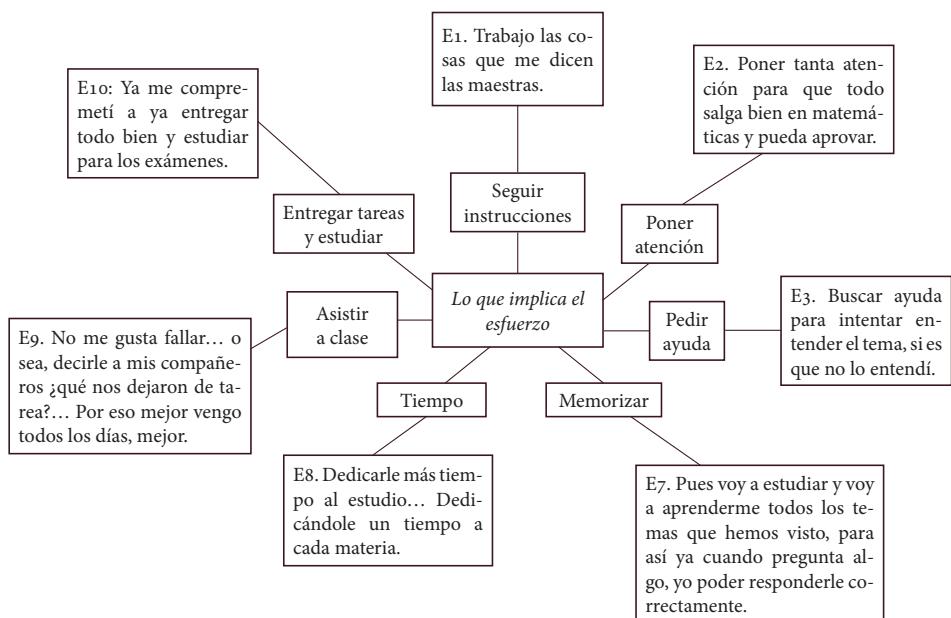
Esquema 1. Síntesis de experiencias del estudiantado con respecto a «echarle ganas».

<i>Positivas</i>	<i>Negativas</i>
E3. Estoy como echándole más ganas... arriba de ocho, nueve, todo bien, excepto matemáticas.	
E4. Me apliqué más... era lo necesario, o sea, lo que me esforzaba y lo que merecía.	
E5. Porque meforcé para sacar una calificación de matemáticas. Me he esforzado muchísimo para salir de la preparatoria y salir de una carrera.	E2. Pues no hacía mucho el esfuerzo y por eso sacaba 7.4, porque no le echaba muchas ganas.
E6. Siempre trato de, aunque tenga hueva o así, como de dar todo de mí para llegar a las metas que tengo.	E8. «Oye, no, pues un ocho está bien». Pero son personas que se conforman y no buscan dar más de sí... Me pongo a pensar que cómo son las personas que, a pesar que haces un esfuerzo, nunca tienes contento a las personas.
E7. No, pues sí vale la pena echarle ganas a la escuela, porque, si no, ¿a qué bachillerato voy a entrar? Por otra parte, yo le echo ganas, yo me esfuerzo por poner atención en leer todos los temas y uso el método de aprendizaje para mezclarlo con mi esfuerzo y mis métodos para tener buenas calificaciones.	E10. A excepción de física, que todo el grupo nos esforzábamos mucho, pero a la hora de las calificaciones, pues todos salíamos muy bajos.
E8. Lo que considero yo en mi persona es que si tú te esfuerzas mucho es porque quieres sobresalir o superarte en esta vida.	
E9. Tengo que echarle ganas, pues yo digo que echarle ganas para, no sé, salir de la escuela y pues así.	
E10. Porque siempre sacaba arriba de nueve y si me esforzaba mucho.	

Como es posible observar, el «echarle ganas» al estudio se encuentra dentro del repertorio de acciones que están bajo su control, que depende de ellos, y que identifican como la llave de acceso al éxito escolar. Sin embargo, detectan algunas inconsistencias con respecto a esta explicación. En concreto, que aun «echándole ganas» no necesariamente obtendrán la nota esperada o el reconocimiento de los otros. Si bien estos puntos pudieran generar en ellos una reflexión sobre lo que implica, realmente, el éxito escolar o el privilegio, o, por el contrario, el fracaso y la exclusión, son puntos en los que no se detuvieron mucho. No obstante, aparecieron ahí para develar que no todo depende de la cualidad individual y voluntaria.

Al tratar de identificar lo que implicaba «echarle ganas», el estudiantado describió acciones que, en realidad, todo el estudiantado realiza. Es decir, que no justifican por sí solas la distinción de la inteligencia. Estas son algunas de sus respuestas:

Esquema 2. Síntesis de experiencias del estudiantado con respecto a lo que implica el esfuerzo o «echarle ganas».



Todas estas acciones, como se había ya comentado, son propias del estudiantado. Sin embargo, son vividas como experiencias únicas e individuales; es decir, como estrategias personales para demostrar su capacidad individual para sobresalir escolarmente. Ninguna de estas estrategias sale o rompe con lo esperado en el ámbito escolar. Son acciones propias de quien estudia. La clave de la distinción, entonces, recae sobre la reacción obtenida al ejecutarlas.

Al respecto, algunas experiencias descritas como «logro» abundaban de las reacciones que permitían generar esa impresión de distinción.

Tabla 2. Síntesis de experiencias del estudiantado con respecto al logro.

E2. Me felicitó, porque salían bien las cosas. Al principio no, pero pues yendo a USAER y así, me hablaban mucho y así [risa]. Y salía bien.
E4. Se siente bien estar aquí, donde muchos quisieran estar, en el bachillerato 1.
E5. Me siento orgullosa, porque aprendí cosas nuevas... me he sentido súper bien, que porque ya voy a salir de la preparatoria... Me sentí orgullosa, porque ya iba a ir a la otra escuela... Que sacaste un siete u ocho, porque me siento bien, feliz, porque lo pasé el examen.
E7. Subió mi calificación y mis maestros me felicitaron, que si puse atención a la USAER y que si tuve una buena experiencia con ellos.
E8. Que les gustaba que sacara buenas notas, porque cuando llegaban, en sí, mi hermana o mi papá, o, en ese entonces, también llegaba mi mamá, los felicitaban y hablaban de mí.

La experiencia de logro –de que se alcanzaron las metas y el esfuerzo rindiieron los frutos esperados– resulta una experiencia positiva y poderosa en las trayectorias del estudiantado. Es un aliciente; pero se sigue viviendo como algo personal y producto exclusivo del esfuerzo individual. Incluso, aunque no todos ahondaron en esta particular sensación, algunos reflexionaron que eso que los hizo distinguirse provenía de la atención recibida, la cual, señalaron, debía ser igual para todos.

Tabla 3. Síntesis de experiencias del estudiantado con respecto al logro.

¿Consideras tú que necesitabas más atención por parte de tus maestros, maestras, a comparación de tus compañeros?
E2. No, porque deben explicar como igual, ¿no?... Pues por ejemplo, que no deben de explicarle más a uno, que estar explicando a todos, otra vez.

E6. Deberían de adaptarse a cada alumno que tienen.

¿En la primaria o en la secundaria crees que requerías mayor atención por parte de tus maestros en comparación con tus compañeros?

E10. No, creo que requeríamos la misma.

Para estos estudiantes, lo que posibilita la distinción de algunos, debería ser de acceso para todos. Por otro lado, se tiene la intuición de que es la atención del docente, por medio de sus explicaciones extraordinarias, la que genera la posibilidad de la distinción. Así, pese a que la distinción se conciba como emanada de la esencia individual, se aboga por la igualdad de condiciones, ideando la posibilidad de que todos puedan aprender a dar su máximo. Esta experiencia de la distinción podría considerarse, en su mayoría, como satisfactoria. Sin embargo, acorde a lo narrado por el estudiantado, las emociones predominantes en su trayectoria no son positivas.

Tabla 4. Síntesis de experiencias emocionales del estudiantado con respecto a la distinción.

Alegria	<p>E1. Porque le estoy entendiendo más... Estoy aprendiendo cosas que no sabía... Feliz, porque me están apoyando [cuando la maestra retroalimenta].</p> <p>E4. Me gusta mucho desempeñarme académicamente.</p> <p>E6. Bien, porque voy avanzando... Me ha hecho feliz que pasé matemáticas con ocho... Me he sentido super bien, porque ya voy a salir de la preparatoria.</p> <p>E7. Me sentía feliz, porque ya iba un grado más arriba.</p> <p>E8. Me gusta dedicarle tiempo a aprender.</p>
Nervios	<p>E1. Nervioso y me pongo a estudiar para que salgan bien [los exámenes]... No sabía cuántas preguntas eran, y ya las vi y eran treinta, y me empezó a doler mucho la cabeza... Nervios, porque era mi primer examen.</p> <p>E8. Me puse nervioso, la verdad.</p> <p>E9. Nerviosa, preocupada, porque dije: «Va a ser difícil». Y pues sí, estaba dificilito... A veces me pongo nerviosa cuando dicen que tenemos examen.</p>
Pena	<p>E1. Antes me daba pena decirle [a la maestra] y ahorita ya no. Pensaba que no me iba a decir. Y un día me acerqué con ella y ya me explicó.</p> <p>E2. Me da un poco de pena, pero no me da mucha, porque sí me acerco para llevar un cuaderno para que me califiquen.</p>
Cansancio	<p>E1. Cansado, me duele un poquito la cabeza porque pienso.</p> <p>E7. Un poco difícil el primer año, porque, aunque variaban los días y no toda la semana me quedaba, llegaba cansada a mi casa y con tareas, era pesado.</p>

Tristeza	E2. Porque bajé la calificación. E8. Cuando me va mal en una materia, así como que me da el bajón.
Estrés	E3. Estresada por proyectos, tareas, exámenes, todo eso. E4. Se siente pesado; en comparación con mis demás compañeros de otros bachilleratos no es lo mismo. Aquí se utilizan métodos de aprendizaje más complejos, en donde nos están enseñando a ser más responsables, a sentir estrés y presión y, sí, es mucho estrés que tenemos por los trabajos, por las tareas, por todo. E6. A veces me estresan, porque son muchas cuentas, muchas divisiones y mucho estrés. Yo me siento bien presionada así, mucho que le tengo que estudiar, muchísimo. E7. Sentía mucha presión porque, pues, eran muchas materias, muchas tareas, muchos proyectos, y no estaba acostumbrada, entonces no me fue tan bien, yo diría.
Malestar	E3. Respecto a matemáticas, me siento mal, porque, pues, esa materia no afecta a las demás, pero sí a mi promedio. El problema no es la maestra, el problema soy yo. E9. Pues sí, mal, porque siento que, desde que entré, sentía que me iba a ir bien, de 8 para arriba, y pues el día que vino mi hermana me enseñó las calificaciones y ahorita estoy con 7. Pues le digo: «Ni modo, me fue mal».
Decepción	E8. Decepcionado, porque yo quería el dos, la verdad.

Como es posible notar, las emociones positivas se derivan de la distinción, y el resto de emociones displacenteras se derivan de sostenerla: por los exámenes, por la necesidad de solicitar apoyo extra, por el cansancio derivado, por las calificaciones, por el trabajo y las tareas, o por no obtener los resultados esperados. La distinción por inteligencia se convierte, entonces, en una experiencia agridulce, ambivalente, individualizante, que le permite suponer al sujeto que lo puede vencer todo por voluntad, aunque en la práctica note que no es así y que sostenerlo puede resultarle agotador, y que, de no sostenerlo, le generará culpa, pues supondrá que no hizo lo suficiente, que su posición en la escala social será producto de que no pudo hacer lo suficiente. Esto es lo que esconde detrás de sí el racismo de las inteligencias.

El llamado a politizar el racismo de las inteligencias implica, para empezar, denunciar que no existe eso que se llama «inteligencia», un poco emulando a Quijano (2000), cuando denunció la inexistencia de las razas. La inteligencia es, más bien, un artificio para nombrar saberes esperados para una posición social. Por tanto, ¿qué estamos enseñando realmente con nuestras prácticas

educativas? En una época en la que los distintos movimientos sociales han conquistado el espacio político para exigir visibilidad y pugnar por la autonomía y el respeto a los derechos humanos, pensar la distinción de la inteligencia exige desmantelar las prácticas que perpetúan este tipo de racismo para garantizar derechos básicos: derecho al acceso incondicionado al conocimiento, derecho a una educación para la autonomía, derecho al buen trato, etcétera. En lo que toca a las ciencias que han sostenido estas distinciones, es momento de repensar las prácticas y nuestra función social. En todo caso, no más ciencia excluyente o al servicio de las élites.

Referencias

- Aragón, B. L. E. (2015). *Evaluación psicológica. Historia, fundamentos teórico, conceptuales y psicometría*. Ciudad de México: Manual Moderno.
- Bourdieu, P. (2005). El racismo de la inteligencia. *Archipiélago. Cuadernos de crítica de la cultura*, 66, 45-48.
- Collins, P.H., y Bilge, S. (2019). *Interseccionalidad*. Madrid: Morata.
- Gould, S. J. (s.f.). *La falsa medida del hombre*. Buenos Aires: Ediciones Orbis.
- López Beltrán, C. (2000-2001). Para una crítica de la noción de raza. *Ciencias. Revista de la Facultad de Ciencias*, 60-61, 98-106.
- Martínez de la Escalera, A. M. (2018). Diversidades. En De la Madrid, L.R., y Segovia-Urbano, A. (Coords.), *Diversidades: Interseccionalidad, cuerpos y territorios* (pp. 3-14). Ciudad de México: UNAM.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder y clasificación social. *Journal of World-Systems Research*, 6(2), 342-386. Recuperado de <<http://www.ramwan.net/restrepo/postcolonial/9.2.colonialidad %2odel %2opoder %20 y %2oclasificacion %2osocial-quijano.pdf>>.
- Restrepo, E. (2012). *Intervenciones en teoría cultural*. Popayán: Universidad del Cauca.



Sentidos y retóricas de la diversidad: tensiones a partir de la gubernamentalidad de las identidades sexo-genéricas

Antar Martínez-Guzmán¹

Introducción

La noción de «diversidad» se ha convertido en un término extendido en los discursos que atañen a realidades y problemáticas sociales en los más diversos ámbitos. Tanto en campos académicos como políticos y sociales, parece haberse asentado como un tropo omnipresente, una suerte de sentido común que vehiculiza una determinada comprensión sobre los sujetos y las relaciones. Particularmente, se ha establecido como una herramienta conceptual para hacer referencia a determinadas problemáticas y horizontes sociopolíticos propios de las llamadas democracias liberales contemporáneas, y, particularmente, a asuntos que tienen que ver con la existencia, coexistencia y reconocimiento de diferencias y multiplicidades en el campo de las identidades sociales, las tradiciones culturales, las subjetividades y las formas de vida en gene-

¹ Doctor en Psicología Social y miembro del SNI del CONACYT. Contacto: antar_martinez@ucol.mx

ral. Sin embargo, dicha noción no es transparente, y en la práctica despliega diferentes concepciones –a menudo en tensión– sobre las realidades a las que se refiere. Sus usos son variados, suele estar acompañada de complejos campos discursivos y puede ser movilizada con diferentes sentidos en función de sus distintos contextos de enunciación. Por tanto, un análisis crítico de las posibilidades y alcances de la noción de «diversidad» debe tomar en cuenta los usos variados y concretos que se hacen de la misma en los discursos públicos, así como las posibles consecuencias sociales y políticas de dichos usos.

En este texto reflexionamos sobre la manera en que la noción de «diversidad», y más concretamente, de «diversidad sexual», se ha movilizado en ciertos campos discursivos particulares, donde se cruzan lenguajes psicológicos, institucionales y mediáticos. En específico, centramos la reflexión en algunos elementos del origen y el desarrollo de la llamada «diversidad sexual» en las sociedades occidentales contemporáneas, e identificamos algunas implicaciones que dicha concepción tiene para las identidades y subjetividades sexo-geísticas.

La diversidad como figura en las sociedades modernas

En principio, puede entenderse que la noción de «diversidad» es, en buena medida, un logro de luchas históricas, múltiples y heterogéneas, tanto provenientes de comunidades y organizaciones sociales como de actores y actrices institucionales. Sin duda, los discursos y las prácticas que se han movilizado en torno a esta noción paraguas han sido claves en la conformación de los imaginarios sociales de las llamadas «sociedades democráticas modernas».

En este contexto, la diversidad aparece como una figura que hace referencia a las posibilidades que tienen las personas de encarnar y expresar diferentes formas de vida (culturales, sociales, políticas, sexuales, etc.), a partir de un marco discursivo que permite hacer equivalentes esas diferentes posibilidades, considerándolas como igualmente legítimas, válidas, naturales o normales. Se trata de una herramienta conceptual de vocación incluyente, que busca reconocer la existencia –pretendidamente en igualdad de condiciones– de formas de vida plurales tanto individuales como colectivas. Así, es posible hablar de diversidad lingüística y cultural, diversidad religiosa o étnica, diversidad funcional, familiar y, por supuesto, sexual.

Se trata, por tanto, de una noción que tiene una clara dimensión normativa. No es un concepto meramente descriptivo, sino que busca orientar la atención y dirigir la mirada a un horizonte político; busca afirmar y transmitir unos valores asociados a la inclusión y al reconocimiento social. Busca establecer una cierta perspectiva y una particular comprensión de la ontología social, que contribuye al reconocimiento de las diferencias tanto desde el punto de vista antropológico como jurídico.

En este sentido, la noción de «diversidad» y los discursos que le acompañan se presentan como un intento por superar las asimetrías y jerarquías de poder entre identidades y sujetos sociales. Operan como un instrumento que busca referirse a la variedad incluyente de manifestaciones humanas y al cuestionamiento de un supuesto sujeto universal, homogéneo y hegemónico, que se presenta como medida unívoca de las formas del ser. Dicha noción ha jugado un papel importante en la búsqueda de visibilidad, reconocimiento y lucha por acceso a derechos de comunidades, grupos y sujetos históricamente marginados o considerados minoritarios.

La perspectiva de la diversidad ha logrado instituirse como un discurso dominante en las sociedades modernas occidentales. Ha sido notoriamente institucionalizada y se ha convertido en una figura recurrente en las políticas públicas estatales y en los discursos formulados desde las instituciones de gobierno. Hacia mediados del siglo xx, organismos internacionales como la ONU, que emergen como parte del nuevo orden mundial, resultado de los procesos (pos)coloniales, las guerras mundiales y conflictos internacionales de gran caladura, van a generar declaraciones, informes y directrices donde la noción de «diversidad» será fundamental. En algunos casos, esta noción jugará un papel en las formulaciones que estos organismos hacen con respecto a asuntos considerados de seguridad mundial.

Una muestra de este campo discursivo y de su alcance a nivel internacional es la Convención Internacional para la Eliminación de Toda Forma de Discriminación Racial (1965), así como la Declaración Sobre los Derechos de las Personas Pertenecientes a Minorías Nacionales o Étnicas, Religiosas y Língüísticas (1992). La propia Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) podría entenderse como la expresión paradigmática del horizonte étnico y político de las llamadas «democracias liberales contemporáneas» en occidente. Estas declaraciones forman parte de los mecanismos jurídicos y de los imaginarios culturales íntimamente vinculados con el fundamento, la promo-

ción y el reconocimiento de la diversidad humana y social. Se trata, en todos los casos, de un horizonte político erigido sobre el reconocimiento de la autonomía de los sujetos y el reconocimiento de los derechos individuales como base del contrato social.

La diversidad se torna, así, como uno de los instrumentos políticos clave en los discursos de las llamadas «democracias liberales», sustentadas en un conjunto de mecanismos jurídicos y marcos normativos de gestión de las libertades individuales que justifican la intervención estatal en la vida pública y privada. Asistimos, pues, a un momento histórico de establecimiento y sedimentación del paradigma de la diversidad como una forma de comprensión del tejido social y de sus formas gobierno. Esta comprensión se mueve en un marco discursivo que hace referencia a identidades múltiples; a una suerte de ecología de la complejidad humana, que se expresa de manera inevitable y natural en la superficie de la cultura. Se trata de una forma de reconocimiento e incorporación de la multiplicidad de lo social al orden político y a los mecanismos de gobierno, que pasa por la especificación, la identificación y la definición diferenciada de identidades particulares.

Se ha cuestionado la manera en que se constituye y se moviliza la idea diversidad desde distintas perspectivas en los discursos hegemónicos de los Gobiernos liberales. No es menester de este trabajo realizar un recuento de una discusión que es, sin duda, más vasta y compleja, más plena de matices y ángulos que no alcanzarían a tratarse aquí. Sin embargo, es posible indicar, de manera general, algunos elementos que advierten sobre ciertos usos problemáticos de la noción de «diversidad» en los discursos culturales contemporáneos.

Un primer señalamiento en la dimensión política tiene que ver con que, aunque existe una diversidad de perspectivas liberales, los discursos de la diversidad que se desarrollan en su seno suelen afrontar el problema de la desigualdad social apelando a la igualación de oportunidades formales entre individuos diferenciados y jerarquizados previamente. Los Estados liberales tienden a incorporar a las políticas sociales las diferencias generadas por las matrices históricas, políticas y culturales; en este gesto de integración, la diversidad se entiende como un asunto de administración pública, donde, sin embargo, se mantienen los sistemas de diferenciación y producción de otredad. Estas aproximaciones buscan integrar las diferencias a través de medidas especiales y generar medidas de «tolerancia», sin que ello signifique la transformación de las estructuras históricas de jerarquización que las sustentan.

Por otra parte, la noción de «diversidad» en los discursos públicos suele quedar atrapada en lo que podríamos llamar una «metafísica de la sustancia», una arraigada tradición de pensamiento occidental centrada en la idea de un sustrato fijo que define a los sujetos; es una sustancia que permanece a través de los cambios históricos y culturales, una suerte de esencia independiente de los entramados discursivos y las prácticas sociales donde el sujeto se desarrolla, así como una entidad trascendente que contendría y expresaría la forma ideal de los individuos y las cosas. Para Butler (2012), esta metafísica de la sustancia funciona como un mecanismo discursivo que otorga una aparente coherencia, unidad y homogeneidad a los sujetos dentro de una matriz cultural específica. Esta sustancialización metafísica será el telón de fondo en la constitución del sujeto moderno con que van a operar las formas de gobierno en las sociedades liberales y neoliberales.

Al querer cuestionar al sujeto único o hegemónico, lo que hace la retórica de la diversidad es multiplicar la norma identitaria, extenderla o amplificarla. La solución que ofrece para el problema del sujeto es multiplicar las unidades. En todo caso, se aproxima al problema en términos de diferentes naturalezas o esencias personales que solo se manifiestan socialmente y que han de ser gestionadas a través de marcos normativos centrados en la libertad individual. Se observa aquí una cosificación y naturalización de diferencias e identidades que, en realidad, son producidas social e históricamente.

Como muestra Wiewiorka (2003), uno de los riesgos de esta comprensión de la diversidad es que conduce fácilmente a la emergencia de tensiones internas, de ismos que pueden a estar atravesados por fundamentalismo e integrismo, proclives a cerrar a los grupos sobre sí mismos. Las tensiones y formas de disgregación que resultan de estas políticas identitarias son aprovechadas por el liberalismo multicultural para subsumirlas a estrategias hegemónicas de gobierno. Esta forma de gestión de la población y administración de la vida en las sociedades contemporáneas opera a través de ciertas formas de saber; campos de conocimiento que establecen formaciones discursivas y lenguajes legitimados social y científicamente para vehiculizar ciertas formas de poder; una articulación que, en términos foucaultianos, puede llamarse «saber-poder». La biología y la medicina, las ciencias jurídicas, las ciencias sociales y humanas, y la psicología, serán disciplinas claves en la construcción del sujeto moderno sobre el que se van a asentar y a erigir las políticas liberales y neoliberales, y, posteriormente, los usos dominantes de la noción de «diversidad social».

La fabricación de la diversidad sexual

Podemos situar el origen de la comprensión actual sobre diversidad sexual en la emergencia del discurso moderno y occidental sobre la sexualidad y, particularmente, en lo que Foucault (2002) ha llamado la *scientia sexualis*, ese gran dispositivo de regulación del sexo-género que se despliega en el siglo XIX y que le sitúa como objeto privilegiado para la generación de conocimiento científico y disciplinario. Se trata de un dispositivo de saber-poder donde los discursos médicos y psiquiátricos que proliferan en torno a la sexualidad darán paso a mecanismos y estrategias de control sobre la misma y, particularmente, sobre aquellas sexualidades consideradas perversas.

Previo a esto, la noción de «perversion» primaba desde el medioevo judocristiano y aglutinaba, bajo el prisma de la perversion, a muchas formas de perturbar el orden divino y de corromper las almas. Como argumenta Roudinesco (2010), en su concepción «premoderna», la perversion va a ser considerada como parte consustancial del ser humano, como una suerte de «lado oscuro» que se encuentra siempre al acecho y cuya función es recordarnos el arduo camino en pos de la rectitud y la virtud. Esta antigua idea de perversion aglutinó una vasta colección de prácticas sexuales que transgredían el orden social sacralizado; un orden social según el cual la sexualidad tenía como fin exclusivo la procreación, y donde las relaciones sexogenéricas habían de superditarse a los vínculos genealógicos de la familia patriarcal.

Hacia mediados del siglo XVIII, con el advenimiento de la Ilustración, ocurre una transformación radical con respecto a la concepción de la perversion en las sociedades occidentales. Los saberes sobre la sexualidad van a desembarazarse gradualmente de las referencias al orden divino para decantarse a favor de las leyes de la naturaleza y a favor de una mecánica determinista descifrable solamente por la luz de las emergentes ciencias naturales. Se echa a andar, entonces, un proceso de «medicalización de las pasiones humanas», donde los perversos ya no atentan contra ninguna ley divina, ya no son renegados o herejes, sino que se convierten en enfermos, objetos de una etiología, cuyo único horizonte de explicación es la ciencia; y a los que les espera, ya no la condena divina, sino la rehabilitación y la cura.

Aquí acontece un giro importante en la genealogía de la comprensión social de la sexualidad: la concepción previa de perversion indicaba actos y prácticas; esto es, cosas que las personas hacían. Y, aunque reprochables y con-

denables, se trataba, en última instancia, de acciones y comportamientos. El perverso era, en este sentido, alguien que había cometido una perversión. En el nuevo marco de la ciencia de la sexualidad, lo que otrora fue comportamientos y prácticas, se convirtió en *especies* de sujetos, en tipos de individuos, en sustancias y esencias introyectadas en la naturaleza de las personas. Así, por ejemplo, ya no se trataba de una persona que había cometido sodomía, sino de un sujeto homosexual, un nuevo tipo de ser definido por su sexualidad desviada, distinto, en esencia, a los seres heterosexuales. En suma, la desviación sexual dejó de ser algo que alguien *hace*, para convertirse en algo que alguien *es*.

Totalmente desacralizada, la perversión devino en una compleja taxonomía de anomalías sexuales. El antiguo magma de perversiones ambiguas, donde cabían todas las prácticas raras o inmorales, se rebautizó a través de una terminología sofisticada que iría evolucionando hasta conducir a las clasificaciones actuales, patentes en documentos como el DSM (APA) y al CIE (OMS). Clasificaciones técnicas que cifran a los antiguos perversos como objetos nosológicos y, al hacerlo, dan pie a la emergencia de categorías identitarias fundadas en las diferencias sexo-genéricas.

Un ejemplo temprano de este ejercicio lo podemos observar en la categoría de «instinto sexual contrario», propuesta, en 1886, por el médico Richard von Krafft-Ebing, a partir de la cual desarrolla un gran compendio de prácticas eróticas que requieren ser nombradas y caracterizadas, tales como la «antropofagia» a la «azotaina de niños», desde «necrofilia» a «masoquismo larvado». Este tipo de recuentos y clasificaciones surge, además, en un momento en que Europa tiene una fuerte orientación colonial con respecto a la definición y clasificación de las formas de vida, y una concentración del saber experto.

La propia conformación de la sexología como ciencia de la sexualidad, hacia mediados del siglo XIX, se funda sobre las bases de las dominantes ciencias modernas; particularmente, la biología y las ciencias jurídicas, y, posteriormente, la psicología y las ciencias del comportamiento. Su vocación inicial es la de conocer, con fundamento objetivo y bajo los amparos de la ciencia positiva en expansión, la vida sexual de la especie humana. Y conocer implica, desde este punto de vista, establecer y fijar diferencias, nominar tipologías e inscribir las diferencias en una matriz evaluativa de normalidad-anormalidad. Es a partir de este *ethos* clasificatorio desde donde irán evolucionando, con el tiempo, las categorías que, eventualmente, van a poblar en el imaginario cotidiano el campo de la diversidad sexual.

La producción de la individualidad psicológica y los lenguajes *psi* también tendrán un papel importante en la naturalización y normalización de las taxonomías y clasificaciones de las sexualidades perversas. Los discursos *psi* van a permitir que la diferencias sexuales inscritas en la naturaleza humana se expresen y puedan identificarse también en el plano psicológico; tomarán la forma de rasgos de personalidad, de disposiciones afectivas, de actitudes y de roles comportamentales.

Los saberes y las prácticas de intervención sobre la vida psicológica de individuos y poblaciones van a ser un elemento importante en el gobierno de la sexualidad y el género. Rose (1990) le llamará *psy-complex* a esta red compleja y heterogénea que se desarrolla como forma de administración social y gobierno en las sociedades capitalistas industrializadas con más claridad a partir del siglo XX. En este contexto, las disciplinas *psi* jugarán un papel importante en el gobierno de los individuos y las poblaciones, buscando su integración productiva a las instituciones disciplinarias, como el ejército, el hospital, la escuela, la fábrica, el espacio doméstico, y el «ajuste social» de los sujetos a estos espacios.

La articulación entre el *psy-complex* y la *sientia sexualis* será fundamental. En estos discursos, la sexualidad será convertida en una clave importante del comportamiento y en un determinante de la psique humana. El sistema sexo-género se vuelve, así, un enclave estratégico para estas prácticas de gobierno *psi*, puesto que la sexualidad permite acceder, simultáneamente, al cuerpo individual y al cuerpo social. Lo mismo ofrece acceso a la vida íntima de los sujetos (sus deseos, sus formas de placer) que a la vida de la población (reproducción y natalidad, configuraciones familiares, división sexual del trabajo). Así, los dispositivos psico-sexuales representan un mecanismo tanto de biopolítica como de anatomiopolítica. Este régimen de saber-poder va a sentar las bases para la medicalización, la psicologización y la intervención normalizadora sobre las prácticas sexuales consideradas «desviadas». Los mecanismos de patologización de las sexualidades disidentes persisten hasta hoy a través de los llamados Ecosig (Esfuerzos por Corregir la Orientación Sexual y la Identidad de Género) y muestran sus huellas en algunas teorías y clasificaciones psicológicas y sexológicas.

Sin embargo, lo que nos interesa observar aquí es que la conformación de una serie de categorías identitarias y denominaciones de «especies sexuales» tendrán su origen en la clasificación de las expresiones sexuales «otras», «raras» o «desviadas», y, por tanto, merecedoras de una definición particular.

Así, los lenguajes con los que se van gestar las diferencias sexuales, que después constituirán la diversidad, están históricamente ligados a la vigilancia y el control de prácticas y expresiones que amenazan el modelo de la sexualidad reproductiva y el orden social asentado sobre la jerarquía del *pater familias* en un marco hetero-patriarcal.

La verdad que establecen las ciencias de la sexualidad va a justificar y legitimar ordenamientos sociales y políticos a través de discursos bio-psicológicos. Se trata de un poder productivo y positivo que, lejos de reprimir y cancelar, produce una diversidad de formas y categorías sexuales, integrándolas en una matriz de administración, regulación y control. Así, las entidades e identidades que hoy asumimos como naturales y que conforman la diversidad son producidas, desde su origen, a través de la distancia que muestran con respecto a la norma establecida. Las diferentes categorías de la diversidad sexual se definen, en principio, por medio de su contraste y su otredad subalternizada con respecto a la norma heterosexual. Podríamos hipotetizar que algo similar ocurre con respecto a otras retóricas de la diversidad lingüística o racial; primero son producidas como «otros» con respecto a una norma implícita, nominadas en función de esta diferencia, y luego, reintegradas con la marca identitaria de la otredad en el régimen de lo diverso.

Retóricas de la diversidad sexual en la gubernamentalidad neoliberal

Diversos análisis y perspectivas han mostrado que las formas del deseo y las posibilidades de identificación sexo-genérica, más que meras expresiones transparentes de una naturaleza previa, son producciones de políticas elaboradas desde una matriz histórica y cultural dominante de sexo-género. Desde los tempranos estudios lésbico-gay se cuestiona a la heterosexualidad obligatoria como institución disciplinaria de cuerpos y deseos. Rich (1980) niega que la heterosexualidad sea una mera «opción o preferencia sexual», ya que acontece como una imposición social y políticamente sustentada. Posteriormente, Weeks (2000) argumentará que la heterosexualidad es institucionalizada en la vida pública. En esta misma línea, la heterosexualidad ha sido pensada como una tecnología biopolítica de producción de cuerpos y subjetividades hetero-

sexuales necesarios para la reproducción del orden social dominante (Preciado, 2016; Wittig, 2006).

Esta mirada crítica se extiende y empieza a incorporar expresiones e identidades múltiples que irán ampliando el espectro de experiencias visibles y nombrables, cambiando la denominación a un acrónimo que parece seguir en crecimiento (LGBTIQ), manteniendo la crítica hacia la hegemonía de la heterosexualidad y extendiendo la misma al binarismo de género y a la naturalización de las identidades cisgénero. Este movimiento contribuye a fraguar la noción de «diversidad sexual» como una forma de argumentar a favor de la naturalidad y la normalidad de las expresiones y prácticas sexogenéricas que rompen con la matriz hetero-cis-sexual. Este uso de la noción de «diversidad» conlleva una estrategia para despatologizar y para redefinir como legítimas y socialmente aceptables identidades y prácticas de género no normativas.

Se observa, así, el paso del sujeto perverso, pecaminoso, criminal, al sujeto enfermo, que ahora empieza a dejar espacio al sujeto de derechos. Aunque lentamente y con tropiezos, el tema de la diversidad sexual, en general, ha ido ganando terreno en el espacio público y en las agendas institucionales. Además, estos giros críticos inauguran desplazamientos culturales y epistémicos que buscan transformar el campo de las representaciones y del lenguaje; su campo de batalla es, en buena medida, la reconfiguración del orden simbólico de género y la sexualidad, formas en que estos pueden ser nombrados y significados. Un ejemplo sobresaliente es la manera en que Butler (2012) aborda el género como una ficción performativa y como emergencia en países anglosajones de la teoría *queer*, que desdibujan, deliberadamente, las fronteras y las identidades sexuales como un gesto político subversivo.

Al día de hoy, es posible observar formas en que las perspectivas críticas asociadas con la diversidad sexual han sido incorporadas no solo al ámbito institucional, sino, además, a las lógicas del mercado y de la cultura pop. Se trata de usos específicos de la noción de «diversidad» que la resignifican y la vehiculizan para hacerla compatible y funcional a los nuevos modos de gestión de la subjetividad y la sexualidad en las sociedades neoliberales contemporáneas. Ante este panorama, se vuelve relevante preguntar: ¿Cómo es elaborada y movilizada la noción de «diversidad sexual» en contextos marcados por una racionalidad neoliberal del Gobierno? ¿Qué tipo de retóricas y de gramáticas sobre la diversidad sexual circulan en los ámbitos institucionales y en la cultura de consumo? ¿Qué implicaciones tienen estos usos para las comprensiones críti-

cas de las expresiones e identidades no normativas? Sin duda, estas preguntas son amplias y requieren de análisis exhaustivos que exceden las posibilidades de este espacio; sin embargo, es posible sugerir algunas pistas que advierten algunas formas de cooptación y algunos problemas teóricos y políticos que subyacen a estas retóricas.

Un análisis de los discursos mediáticos y culturales vinculados a la diversidad sexual nos muestra campos semánticos y repertorios interpretativos donde la identidad y la experiencia sexo-genérica se construyen como atributos psicológicos individuales y como objetos de maximización y crecimiento continuo (Martínez-Guzmán, 2015). Los lugares de enunciación se amplían, trascienden las instituciones expertas tradicionales y se trasladan al ámbito de la cultura pop, las revistas de moda y estilo de vida, incluso las redes sociales. En estos contextos discursivos, se encuentran retóricas asociadas al capital humano y a la sociedad de la empresa, afines a una lógica de mercado que satura los vocabularios de la construcción del yo y las relaciones sociales. Este desplazamiento nos indica un giro en las formas de control y de gobierno sobre la sexualidad y el género que podemos llamar –utilizando la noción foucaultiana– como *gubernamentalidad*, es decir, un conjunto heterogéneo de estrategias discursivas y prácticas de «conducción de la conducta» multisituadas, que provienen de diferentes regímenes de veridicción, y apelan a la persuasión y al autocontrol de los sujetos individuales.

Dentro de las formas de gubernamentalidad neoliberal, la sexualidad ya no es vista como un impulso amenazante que debe ser reprimido, escondido, restringido o limitado, sino que, por el contrario, se vuelve un aspecto de la vida que ha de ser explotado, maximizado y sometido a las lógicas de potenciamiento permanente. En consonancia con el mandato de la hiperproductividad y el rendimiento, la sexualidad y la identidad de género se entraman, también, en discursos que apelan al crecimiento individual y a la realización personal como significantes del éxito social. En este contexto, es posible observar una proliferación de discursos culturales y representaciones mediáticas que exaltan la diversidad y las diferencias individuales como forma de acicatear los valores de lo novedoso y lo auténtico en un marco social dispuesto para la competencia entre voluntades individuales. Este tipo de discursos sobre la diversidad sexual no tienen reparos en celebrar el cambio, la fluidez o lo distinto, pero en términos de una estimulación de la novedad que puede ser absorbida por las políticas institucionales y las lógicas de mercado. En estos campos discursivos,

la diversidad sexual, la otredad y la diferencia se someten a la fórmula del consumo; lo extraño se sustituye por lo exótico y se ofrece en los discursos culturales como forma de originalidad y libertad individuales.

Como han señalado los estudios de la gubernamentalidad (Castro-Gómez, 2015), estos mecanismos de producción y gestión de la subjetividad y de las experiencias sexo-genéricas requieren, para su funcionamiento, de la consigna moderna de «libertad individual». Se trata, como ha mostrado Foucault (2002), de un «gobierno a través de la libertad», que opera a través de mecanismos que ya no funcionan a través de la coerción o la imposición de autoridades externas, sino por medio de recursos simbólicos y pautas comportamentales que los sujetos adoptan y aplican sobre sí mismos, considerándolos como propios y como provenientes de su libertad de elección y de la expresión de su naturaleza auténtica y singular. Las diferentes categorías sexuales y de género aparecen, en estos discursos, como un catálogo de verdades interiores disponibles para diferenciar e individualizar la experiencia identitaria.

La sexualidad, en este contexto, se vuelve un enclave identitario fundamental: un lugar privilegiado donde se descubre y se recrea la verdad del propio ser, y se conforma la autonomía del yo; un *locus* de autoregulación, de autopotenciamiento y de autorealización. En contraste con mecanismos *psi* más disciplinarios y normativos, asentados en las distinciones entre normal/anormal y salud/enfermedad, en estos discursos sobre la diversidad, la cuestión de la identidad se troca en un proceso absorbido por la gramática del éxito. La pregunta sobre quién soy (y si dicha posición identitaria es inteligible y válida socialmente) deja lugar a la pregunta sobre cómo capitalizar y maximizar exitosamente lo que soy.

Observamos, pues, un desplazamiento desde una lógica de la normalización identitaria (centrada en el ajuste y la corrección de los sujetos a cánones normativos, exemplificada por los saberes patologizantes) a una lógica de proliferación de identidades en clave de autenticidad y autopotenciamiento individual. En ambos casos, los usos discursivos de la diversidad sexual implican una articulación entre experiencias sexo-genéricas y políticas identitarias. La identidad y la individualidad psicológica se vuelven centrales en la gestión institucionalizada y mercantilizada de la diversidad sexual. En el primer caso, la identidad funciona como mecanismo de normalización y de ajuste: genera efectos de estabilización y clausura. En el segundo caso, la identidad funcio-

na como mecanismo de novedad y superproducción. O bien una cárcel o bien un centro comercial.

Para concluir: precauciones y horizontes críticos en torno a la diversidad (sexual)

El actual panorama de multiplicación de identidades (étnicas, culturales, etarias, políticas, religiosas, sexuales, de género, etc.) no puede reducirse a un fenómeno meramente cuantitativo vinculado con la aceptación de la diversidad en las llamadas «democracias occidentales». Si bien es un efecto del reconocimiento y la afirmación ontológica de las diferencias resultante de luchas y reivindicaciones políticas de colectivos y grupos históricamente marginados, tales políticas han sido, en parte, absorbidas por una gramática de la individualización, el potenciamiento sistemático y el éxito personal presentes en la racionalidad neoliberal de gobierno. Esta racionalidad opera como una episteme cultural extensa y arraigada, donde el cálculo económico se vuelve el marco operativo para entender la propia identidad y las relaciones sociales.

Por un lado, es importante reconocer la potencia política de las identidades colectivas que pueden agruparse en torno a la figura de la diversidad, así como la movilización estratégica de estas identidades para la consecución de transformaciones sociales. La reformulación y visibilidad de las categorías identitarias ofrecen posibilidades de asociación, de reconocimiento y de articulación de agendas para el combate a la violencia y la ampliación de derechos. Por otro lado, es importante advertir que aquello que solemos llamar «diversidad», como denominación, identificación y taxonomía de sujetos, contribuye a fijar las diferencias y producir ficciones identitarias que luego vamos a naturalizar como el conjunto de sustancias que constituyen el campo de lo diverso. Por tanto, es importante insistir en que, más que nociones discretas, bien delimitadas y transparentes, los conceptos asociados a la diversidad son polisémicos y están sujetos a usos muy diversos, que pueden contribuir a proyectos de acceso a la justicia, pero también a estrategias de control y vigilancia. Si bien las diversidades –y la diversidad sexual en particular– pudieron ofrecer significantes para nombrar y visibilizar las luchas de experiencias y sujetos disidentes, también es posible observar su reapropiación e integración a discursos estatales y comerciales de distinto tipo.

Como se ha señalado, las retóricas de la diversidad y de la multiculturallidad que el Estado adopta y propicia muchas veces se sustentan en políticas neoliberales que buscan responder con gestión de individualidades a problemáticas sociales de orden estructural. Instalan lenguajes donde las prácticas incluyentes se circunscriben a generar políticas compensatorias y cuotas de representación que no logran transformar las condiciones históricas de generación de desigualdad, donde persiste la concepción de la «diferencia» como déficit a ser superado y el «esencialismo identitario» como lugar seguro para la sobrevivencia en nombre de la libertad individual (Martuccelli, 2006). En este contexto, diferentes cuestionamientos pueden abrir el análisis y la discusión sobre la manera en que diferentes retóricas de la diversidad sexual pueden ser apropiadas y movilizadas por nuevos mecanismos de poder. Por ejemplo, Núñez Noriega (2011) identifica algunos usos problemáticos de la idea de diversidad sexual: con frecuencia se utiliza como un eufemismo para referirse a individuos y grupos estigmatizados, o bien, como un término paraguas para aglutinar todo aquello que se sale de norma, por tanto, refuerza la diferencia jerarquizada de todo aquello que rompe con la matriz hetero-cis-patriarcal.

También es posible cuestionar estos discursos a través del prisma de la geopolítica del conocimiento. Por ejemplo, Puar (2017) propone la noción de «homonacionalismo» como una invitación a pensar a quién se incluye y a quién se excluye dentro de los discursos de diversidad sexual movilizados por los Estados y los organismos internacionales. Dicha noción permite observar el sesgo colonialista e imperialista con que estos discursos pueden movilizarse para señalar a países de la periferia global –o no occidentales– como atrasados e incivilizados. Advierte un uso de la idea de diversidad y de comunidad LGBTIQ occidental, blanca y capitalista, que generaría un «excepcionalismo sexual» que tendría efectos racistas.

Desde una perspectiva distinta, a través de una lectura decolonial, Espinosa (1999) argumenta que el ingreso del neoliberalismo en la región latinoamericana supuso un replanteamiento en los paradigmas de acción colectiva de los sujetos sociales. La autora plantea que las políticas de identidad que aquí se impulsaron respondieron a los intereses del Estado y al poder económico, y se desarrollaron a través de políticas trasnacionales orientadas a una muy particular idea de «desarrollo» impuesta a los países terceromundizados. Esta particular agenda de derechos sexuales, atravesada por la gramática neoliberal, dio lugar a la emergencia de nuevas identidades que exigían reconocimiento co-

mo «minorías sexuales», con el fin de encajar en las posibilidades financieras de las agendas estatales e internacionales.

Asimismo, los campos retóricos de las diversidades (sexuales, culturales, lingüísticas, etc.) suelen tomar en cuenta un solo aspecto de las subjetividades, ignorando, en buena medida, los cruces de vectores y fuerzas que producen matrices complejas de diferenciación y subordinación. Es necesario tomar en cuenta cruces e intersecciones entre identidades, formas del deseo, expresiones de género, pero también con factores de clase, de radicalización y de capitalismo. Una posible estrategia contra-discursiva con respecto a las retóricas de la diversidad más institucionalizadas consiste en recuperar la idea de «disidencia» (en contraposición a diversidad), puesto que esta visibiliza la relación problemática de ciertas subjetividades y posiciones de sujeto con respecto a las normas imperantes, que son siempre múltiples y móviles. La idea de disidencias sexuales expresa, además, un posicionamiento político de resistencia a todo intento de normalización o integración a las matrices sociales dominantes y a las persuasivas estrategias integracionistas del poder. Ofrece, en suma, una posibilidad discursiva y práctica para mantener una siempre necesaria actitud de precaución crítica con respecto a los intentos de gobierno de la incesante multiplicidad que nos conforma.

Referencias

- Butler, J. (2012). *Cuerpos que importan: Sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. Barcelona: Paidós.
- Castro Gómez, S. (2015). *Historia de la gubernamentalidad I: Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault*. Vol. 2. Bogotá: Siglo del hombre editores.
- Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial. (1965). [Archivo PDF]. Recuperado de <https://www.ohchr.org/Documents/ProfessionalInterest/cerd_SP.pdf>.
- Declaración Sobre los Derechos de las Personas Pertenecientes a Minorías Nacionales o Étnicas, Religiosas y Lingüísticas. (1992). [Archivo PDF]. Recuperado de <https://www.ohchr.org/Documents/Issues/Minorities/Booklet_Minorities_Spanish.pdf>.

- Declaración Universal de los Derechos Humanos. (1948). [Archivo PDF]. Recuperado de <https://www.ohchr.org/en/udhr/documents/udhr_translations/spn.pdf>.
- Espinosa, Y. (1999). *¿Para qué sirven las identidades? Una propuesta de repensar la identidad y nuestras políticas de identidad en los movimientos feministas y étnico-raciales*. Recuperado de <https://www.academia.edu/1097659/_Hasta_d%C3%B3nde_nos_sirven_las_identidades>.
- Foucault, M. (2002). *Historia de la sexualidad: El uso de los placeres*. Vol. 2. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Martínez-Guzmán, A. (2015). Las nuevas categorías sexuales y la psicología del sujeto como «empresario de sí»: un análisis sobre los dilemas de la disidencia sexogenérica en el contexto neoliberal. *Universitas Psychologica*, 14(5), 1539-1550. <<http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy14-5.ncsp>>.
- Martuccelli, D. (2006). Las contradicciones políticas del multiculturalismo. En Gutiérrez Martínez, D. (Comp.), *Multiculturalismo: desafíos y perspectivas* (pp. 47-125). Ciudad de México: Siglo XXI.
- Núñez Noriega, G. (2011). *¿Qué es la diversidad sexual?* Ciudad de México: CIAD, UNAM.
- Preciado, P. B. (2016). *Manifiesto contrasexual*. Barcelona: Anagrama.
- Puar, J. (2017). *Ensambajes terroristas. El homonacionalismo en tiempos queer*. Barcelona: Bellaterra.
- Rich, A. (1980). Compulsory heterosexuality and lesbian existence. *Signs: Journal of women in culture and society*, 5(4), 631-660.
- Rose, N. (1990). *Governing the soul: The shaping of the private self*. Londres: Taylor & Frances, Routledge.
- Roudinesco, É. (2010). *Nuestro lado oscuro: una historia de los perversos*. Buenos Aires: Anagrama.
- Weeks, J. (2000). La construcción de las identidades genéricas y sexualidades. La naturaleza problemática de las identidades. En Szasz, I., y Lerner, S. (Comps.), *Sexualidades en México. Algunas aproximaciones desde la perspectiva de las ciencias sociales* (pp. 199-22). Ciudad de México: El Colegio de México.
- Wiewiorka, M. (2003). Diferencias culturales, racismo y democracia. En Matto, D. (Coord.), *Políticas de identidades y diferencias sociales en tiempos de globalización* (pp. 17-32). Caracas: Faces y UCV.
- Wittig, M. (2006). *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Madrid: Egales.

Capítulo 6

Patrimonio, folclor e interculturalidad





Unidades y diversidades en el ámbito del folclor

Benjamín Valdivia¹

La condición inicial de las sociedades es el convivir. En ese intercambio se producen y viven gustos, valores, lenguaje y otros elementos que, al reiterarse, constituyen las tradiciones. En principio, la cultura es una forma física y simbólica de la convivencia comunitaria. De hecho, la cultura es la única forma en la que una comunidad se identifica a sí misma como entidad en la que tiene sentido existir junto con otras personas, y donde las generaciones se entrelazan y van sucediéndose, refrendando esos símbolos, procesos y objetos unas a otras. En ese entendido, la cultura es la circulación y apropiación de significados que de su propia relación con el mundo y con los demás se hace dentro de una comunidad.

¹ Miembro de la Academia Mexicana de la Lengua y de la Academia Norteamericana de la Lengua Española. Docente de la Universidad de Guanajuato. Contacto: valdivia@ugto.mx

Tenemos en la cultura, como su nombre lo indica, un cultivo: arrojar semillas en el suelo fértil de la historia, para que permanezcan durante cierto tiempo, sean consumidas, y que con eso formen el alimento del espíritu, es decir, el gusto. Este no solo en la sensación, sino también en la percepción de las posibilidades; y también en la percepción del futuro como un destino común. Así, la cultura es la unidad en la que las comunidades se sienten internamente cercanas para encontrar su propio lazo –lo que conocemos como el «lazo social»–, que se constituye como un saberse a sí mismo con exclusión de los demás. Pensemos que desde la cultura clásica griega se acuña el término «bárbaro» para designar a quien no pertenece a la propia cultura ni habla el propio lenguaje. Por tanto, somos bárbaros en todas las comunidades en las cuales no tenemos cabida a causa de que tenemos otros valores, otro lenguaje, otra tradición u otra expectativa. En ese entendido, la cultura es una unidad ancestral mediante la cual nos apropiamos de nuestra relación con el mundo y con los demás.

Las culturas, como sobrevivencias de los tiempos pasados –que en gran medida eso son–, forman un cerco en el que se permite subsistir, acomodarse a la vida que se nos entrega, y colaborar para esa vida que nos ha sido dada. Pensemos, por ejemplo, en la división del trabajo, en la repartición de la riqueza, en la celebración de las festividades, y en otra gran cantidad de elementos en los que la sociedad, aunque también constriñe, se otorga como dádiva cultural para la persona, que halla sentido allí. La persona, a su vez, se constriñe a esa sociedad, pero ahí encuentra su libertad para expresarse dentro de esos parámetros. Una cosa importante en la cultura es que aceptemos a los demás en la medida en que somos también ese cultivo de los otros; es decir, aceptamos a los que comparten actos y símbolos análogos a los nuestros y hablan de modo análogo a nosotros. En cierta medida, estamos también abiertos a la aceptación de los bárbaros: sabemos que nos hacemos aceptables a otra sociedad aunque somos sus foráneos, y los aceptamos porque son lo otro que enriquece. Eso lo sabe muy bien la evolución genética, que prefiere genes que amplíen las posibilidades de la comunidad y aborrece aquellos que se restringen mediante el parentesco. Subsiste, desde luego, esa contradicción entre reservar el clan y abrirlo a la ampliación genética.

En esa condición es que el folclor es la raíz más profunda en la cultura de una sociedad: lo más aceptado. El término «folclor» nos indica aquello que el pueblo sustenta para su continuidad desde el punto de vista simbólico, y tam-

bién –por qué no– desde el punto de vista de la producción de objetos, procesos y valores. Se trata, en el folclor, de una raigambre profunda que no puede ser apropiada por alguien en particular, sino que pertenece a todos los que están en esa comunidad. El folclor, en ese sentido, es parte de una aceptación mutua entre los ancestros y los pobladores actuales en cualquiera de las comunidades.

Todas las comunidades tienen folclor. Es decir, siempre hay rasgos folklóricos en cualquier comunidad que enfrentemos. Incluso en las comunidades más despegadas de la tradición hay, en el fondo, algún rasgo folklórico que se puede evidenciar en la ideología, en la religión, en la filiación a ciertos gustos, en la repetición de ciertos procedimientos y, desde luego, en su base más honda: el lenguaje. Las personas más avanzadas en una sociedad igual mantienen ciertos rasgos folklóricos, porque al menos están utilizando el lenguaje como ha sido heredado. El lenguaje verbal y los lenguajes simbólicos constituyen esa base en la cual se mueve la condición del folclor.

Si bien todas las comunidades tienen folclor, y en ese sentido se unifica la comunidad en torno a esa relación con el pasado, también hay que considerar que las diferentes comunidades tienen diferentes folclores. Si toda comunidad tiene folclor, y en eso radica su unidad básica, por otro lado, al mostrarnos diversas comunidades vemos que cada una tiene su propio folclor. De esa forma tenemos una unidad de la comunidad, que es su núcleo de folclor, y tenemos la diversidad de las comunidades, cada una con sus rasgos folklóricos específicos. Es lógico que haya, en una comunidad dada, rasgos folklóricos cercanos a los de las comunidades aledañas. Es decir, ante una comunidad inicial y una que esté a su lado habrá ciertas analogías de vecindad folklórica; y entre esa segunda comunidad y una tercera puede haber también una vinculación, pero entre la primera comunidad y la tercera veremos una separación cada vez mayor. Estamos ante determinaciones de lo que podemos llamar *geocultura*. Puesta en localización, la cultura es una ecología: una forma de habitar el mundo. Lo que queremos señalar es que, tomando una comunidad como centro, encontraremos en la proximidad ciertas comunidades análogas, mientras otras comunidades, que se van separando de esa analogía, se convierten en una diversidad progresiva, aun cuando pertenezcan al mismo ámbito y a la misma condición de habitar las mismas cercanías, los mismos kilómetros.

Todos los folclores, en ese entendido, tienen ciertas bases comunes: una estructura compartida. Eso ya lo han estudiado diversas posiciones teóricas del estructuralismo; o mantienen funciones comunes, como lo ha estudiado

el funcionalismo; o mantienen ciertas significaciones, como lo ha estudiado la semiología de la cultura. En fin, cada aplicación teórica que hacemos a las comunidades nos devuelve, siempre, a que en el folclor podemos hallar un orden válido para todas las comunidades y, al mismo tiempo, unos contenidos que van separándose cada vez más entre sí, de tal modo que entre una comunidad inicial y otra un poco más distante puede haber variaciones de lenguaje, de simbolismo, de representación simbólica o de expresión artística que no estén valoradas del mismo modo entre la primera y la segunda comunidad.

El folclor mantiene una unidad estructural junto con una diversidad de contenidos que, en una cierta escala, coinciden y, en otro grado, se separan. Esto permite que exista una interculturalidad, la cual puede recibir intercambios, algo así como un *diálogo de patrimonios*, donde hay muchos propietarios de una tradición interactuando con muchos propietarios de tradiciones diversas. No obstante, hay que considerar un rasgo de nuestro tiempo en el que tanto la unidad como la diversidad de las condiciones folclóricas de las comunidades se ponen en riesgo. Tanto en la producción de sus significados como en la supervivencia misma de la comunidad como tal va cambiando su necesidad de identificarse. De hecho, van cambiando los significados que se representan para esa identificación, de tal modo que los propios hablantes de un idioma autóctono, por ejemplo, prefieren prescindir de su idioma tradicional y aprender otro idioma común. Como muestra, en las comunidades de Latinoamérica hay una renuncia al idioma ancestral, en un proceso paulatino para excluir su idioma y aprender el español como lengua común del subcontinente. También en otras partes del mundo hay una renuncia de la propia comunidad hacia su tradición. Todo esto que he tratado en «La muerte del folclor» nos revela una imposición, una presión sobre las comunidades para que renuncien a su tradición y asuman la construcción de una nueva, basada en lo ajeno, en lo otro.

Las transformaciones siempre han sucedido en la cultura: se avanza por otredades nuevas. En nuestro tiempo, estas otredades son, para cada comunidad, *sustitutivas* de la tradición. No son para avanzar dentro de esa comunidad o dentro de esa línea cultural de la comunidad, sino para desaparecerla. Y esta presión, que mata a esa circunstancia folclórica, aplana las diversidades del mundo mediante el acabamiento de los folclores diversos. Este aplanamiento, que Axelos (1973) llama la «planetarización», es un desistimiento de las diversidades en todo el mundo. Su efecto es que el diálogo de significados entre las comunidades ya no es intercultural, sino trasnacional, muy acorde con los

mercados trasmisionales, propiciando la imposición aplanante de puntos de vista, lenguajes, giros, creencias y, en general, de toda la convivencia simbólica de la humanidad. Eso hace que podamos encontrar lo mismo en todas las comunidades que antes eran diversas. Por ejemplo, las artesanías no se producen ya para el autoconsumo de la comunidad, como era su vocación originaria, sino para una mundialización del producto que ya no identifica la comunidad que lo ha creado.

Lo anterior nos indica que existen formas unitarias en la cultura que se multiplican en identidades para diversas culturas, permitiendo un diálogo intercultural. Pero este se ve interrumpido, presionado y obligado por el aplanamiento de las diversidades a causa de una cultura trasmisional que se impone y que impide el avance histórico de lo folklórico. Se impone lo tecnológico sobre lo artesanal, y al fin nos deja con pocos elementos para dialogar, porque ya no estamos apropiándonos de nuestra cultura para ofrecerla al concierto intercultural, sino que se expande una cultura reidentificatoria, ofrecida al por mayor en todas las comunidades del mundo, sin que dependan de su propia tradición geolocalizada. Se responde solamente a las expectativas de una sociedad planetarizada y su cultura mundializada, abriendo el problema del aplanamiento en el orden de la cultura, el cual habrá de ser motivo de otras indagaciones.

Referencias

Axelos, K. (1973). *Introducción a un pensar futuro*. Buenos Aires: Amorrortu.



El diálogo interrumpido: Vicente T. Mendoza, Oreste Plath, Jorge Negrete y Juan Santiago Garrido

Yvain Eltit¹

A la memoria de María Bichon Carrasco (1898-1977), conservadora del Museo Histórico Nacional y miembro fundadora de la Asociación Folklórica Chilena, hoy Sociedad de Folclor Chileno.

Introducción

La estrecha relación entre Chile y México ha sido una constante desde la conformación de ambas repúblicas. Aspectos fundamentales marcados por la Corona española en lo lingüístico, alimentario, musical, festivo, religioso, y una serie de tradiciones que han conjugado una relación que casi como un mosaico se va trabajando de manera conjunta, fraterna y recíproca.

¹ Presidente Sociedad de Folclor Chileno

La palabra *folklore* fue acuñada en Gran Bretaña en 1846 por el escritor William John Thoms (1803-1885), cuyo significado era «saber del pueblo» o «saber sobre el pueblo». Siguiendo la terminología de Thoms, el tratamiento de nuestro folclor latinoamericano ha estado focalizado en la segunda traducción, pero no desde una mirada de integración, más bien con un afán caricaturesco, llegando a una degradación donde la mirada de nuestros imaginarios giraba en torno a disposiciones oficialistas, demasiado ensimismadas en un aparato hegemónico académico, siendo Argentina la única excepción a la regla.

El diálogo interrumpido trabaja con base en las historias de vida de cuatro hombres que dieron todo por nuestro folclor, quienes jamás perdieron de vista su lugar, siendo un encomiable ejemplo del lazo chileno-mexicano.

Próceres y vínculos

Vicente T. Mendoza.

Vicente Teódulo Mendoza Gutiérrez nació en Cholula, estado de Puebla, México, el 27 de enero de 1894. Siendo un adolescente con 13 años, se inició en el Conservatorio Nacional de Música para formarse en composición y piano; paralelamente tomó cursos de dibujo.

Entre 1912 y 1930 se hizo cargo de la topografía del departamento de Selvicultura, actividad dedicada al manejo y tratamiento de los bosques. Entre 1920 y 1930 impartió clases de solfeo en el Conservatorio Nacional de Música, aunque su verdadera pasión estaba en el folclor mexicano y en la paleografía musical, es decir, el estudio de documentos musicales antiguos. Su legado está compuesto por más de 99 escritos para voz, piano, trios, cuarteto, música de cámara, ballet, coral, escolar y una sinfonía.

Su relación con Chile fue profunda. Mantuvo una correspondencia, hasta el fin de sus días, con el historiador Eugenio Pereira Salas (1904-1979) y con el folclorólogo Oreste Plath (1907-1996). Será de especial interés el encuentro de Jorge Negrete Moreno (1911-1953) con Plath en 1946 durante su gira internacional, donde realizó una importante estadía en Argentina y Chile, que abordaré con mayor detención más adelante. En aquella ocasión, entre almuerzos y cámaras, Oreste les obsequió dos ejemplares de su libro *Baraja de Chile*, publicado por editorial Zig-Zag, uno para Negrete y otro para Mendoza. Negrete

te confesó en una carta el notable deleite que le provocó la obra, enfatizando la descripción de las comidas típicas chilenas.

El encuentro entre Negrete y Plath hizo que el primero recibiera una importante invitación de Domingo Santa Cruz Wilson (1899-1987), académico, compositor y miembro fundador de la Asociación Folklórica Chilena –hoy Sociedad de Folclor Chileno–, para publicar, en 1948, su investigación «La canción chilena en México», en la prestigiosa *Revista Musical Chilena*. En 15 páginas efectuó un conciso estudio sobre similitudes y desarrollo de la danza chilena en su patria, exemplificando con partituras tanto de zonas como de épocas definidas. Las grandes obras de Mendoza, como «El romance español y el corrido mexicano» (1939) y «Panorama de la música tradicional de México» (1956), no tienen mayor cercanía con Chile, pero innegablemente siempre estuvo en contacto con Oreste y los demás, dialogando y proponiendo nuevos espacios.

Vicente T. Mendoza falleció en Ciudad de México el 27 de octubre de 1964, a los 70 años.

Oreste Plath

César Octavio Müller Leiva nació en Santiago de Chile el 13 de agosto de 1907. Hijo de Pedro Jermán Müller Carmona (Valparaíso, 25 de mayo 1883 - Rancagua, 15 de junio 1925) y Haydeé Leiva Torres (Valparaíso, 7 de marzo de 1885 - Santiago, 29 de junio de 945), quienes se casaron en Chillán el 25 de septiembre de 1904, en la casa de la contrayente. Este matrimonio tuvo varios hijos, pero sobrevivieron cinco: el mayor, César Octavio (Santiago, 13 de agosto de 1907 - Santiago, 24 de julio de 1996), Raúl (1908 - ¿?), Jorge René (Chillán, 28 de junio de 1913 - ¿?), Violeta (28 de junio de 1913 - 14 de diciembre de 1939) y Blanca Azucena «Chena» (Copiapó, 8 de marzo de 1919 - Temuco, 12 de febrero de 1999). Siendo aún un infante, fue trasladado al fundo El Tejar de Chillán Viejo, propiedad de sus abuelos maternos.

Valparaíso fue, para Oreste, su ciudad más querida. Adoptó, allí, su seudónimo de Oreste Plath, nombre que toma –quitando la «s»– de Orestes, legendario héroe griego, cuyo nombre le gustó; asimismo, halló en el mango de una cuchillería de recuerdo que usaban en su casa el nombre de Plath, así que los fue uniendo y de esta manera nació su nombre literario.

Residió en Valparaíso de 1927 a 1937. En este puerto de colores fundó y dirigió su mítica revista *Gong* (1929-1931), en colaboración con su amigo Ja-

Imagen 1. Oreste Plath



Fuente: Archivo Patrimonial Oreste Plath

cobo Danke (1905-1963), quien fue su redactor. En esta publicación participaron más de 87 escritores, entre ellos el principio de las letras peruanas, César Vallejo (1892-1938), siendo la primera ocasión en que se divulgaron en Chile sus obras «Autopsia del Superrealismo» y el canto VIII de «Trilce». También fueron parte los poetas peruanos Magda Portal (1900-1989), Alberto Guillén Paredes (1897-1935) y José María Eguren (1874-1942), el escritor boliviano Óscar Cerruto Collier (1912-1981), el cubano Alejo Carpentier (1904-1980), nuestro Premio Nóbel de Literatura, Pablo Neruda (1904-1973), entre tantos más. La revista imprimió un

total de doce números, y reflejó el programa estético que Plath empalmó; él mismo bautizó a *Gong* como un tablero de arte y literatura.

Por esta misma época tiene lugar su faceta de poeta, con un total de 36 textos entre 1926 y 1941. En 1934, nuestra poetisa y Premio Nobel de Literatura, Gabriela Mistral (1889-1957), escribió «Poetas jóvenes de Chile» en el *Repetitorio Americano*, San José de Costa Rica, núm. 705, tomo XXIX; elogiando el poema «Niña del Cielo», que figura en la página 267.

El 28 de mayo de 1937, Plath viajó en la embarcación «Teno». En Lima contrajo matrimonio con su primera esposa, la española Isabel Nicasí Muñoz (1905-1939). Allí se reencontró con los poetas Eguren y Magda Portal, además de que consolidó su entrañable amistad con Gabriela Mistral. Lo podemos leer en el libro *El Santiago que se fue. Apuntes de la memoria*, en el capítulo «En tres países con Gabriela Mistral».

Su preocupación por el folclor se manifestó decididamente cuando visitó Bolivia en abril de 1939. En 1941 publicó su ensayo *Grafismo animalista en el hablar del pueblo chileno*, una obra pionera en el estudio de dichos, frases y modismos, estableciendo la mixtura entre lo aborigen e hispánico. Se desempeñó como secretario de la Alianza de Intelectuales para la defensa de la cultura.

En 1943 fue becado por el Ministerio de Relaciones Exteriores de Brasil y la Oficina de Cooperación Intelectual de Chile para estudiar Letras Clásicas y

Folklore, en la Universidad de Río de Janeiro y en la Escuela Nacional de Música; estudió en la Facultad Nacional de Filosofía de la Universidade Do Brasil, actual Universidade Federal do Río de Janeiro (UFRJ).

El 2 de febrero de 1945, en Santiago de Chile, contrajo matrimonio nuevamente, esta vez con la bibliotecóloga, conferencista, escritora e intelectual magallánica Josefa Alvina Turina Turina, bien conocida como Pepita Turina (Punta Arenas, 1 de marzo de 1907 - Santiago, 1 de marzo 1986). El 28 de marzo de 1946 nació la pareja de mellizos, Karen Plath Müller Turina (hija) y Carol Plath Müller Turina (hijo). No quisieron perder el apellido Plath con sus hijos y se los pusieron por segundo nombre.

Entre sus vínculos folclorológicos a nivel internacional, destacan la amistad y trabajo mutuo con el musicólogo, compositor y dibujante mexicano, Vicente Mendoza Gutiérrez (1894-1964), siendo nombrado, el 15 de julio de 1947, como corresponsal de la Sociedad Folklórica de México.

En el ámbito hispanoamericano tuvo lugar, del 26 al 31 de enero de 1953, la XVIII Escuela de Verano en Santiago, que fue una de las de mayor relevancia, porque, junto a ella, se celebró la primera Semana del Folklore Americano con los auspicios de la Universidad de Chile, particularmente con el entusiasmo del rector Juvenal Hernández Jaque (1899-1979) y la pensadora y política Amanda Labarca (1886-1975). Concurrieron importantes delegados de Argentina, como Tobías Rosemberg, Horacio G. Rava y María Teresa Ávila; de Brasil, Oswaldo R. Cabral y Aristóteles de Paula Barros; de Ecuador, Emilio Uzcátegui; de Perú, José María Arguedas y Rosa Elvira Figueroa; de Paraguay, Ramón César Bejarano; de Uruguay, Ildefonso Pereda Valdés; y de Chile, representantes de instituciones folklóricas de todo el país.

En 1962, Plath publicó su obra capital *Folklore Chileno*. Aquí Plath dio cuenta de un completo diagnóstico sobre la situación que acaecía en nuestra patria, sentando las bases para las matrices folclóricas fundacionales. En más de 347 páginas abordó creencias, tradiciones populares, leyendas, frases, instrumentos musicales, danzas, y un sinfín de aspectos, fiel reflejo de la raíz más profunda de Chile.

Más tarde, en 1968, en el marco de la inédita reforma educacional impulsada por el presidente Eduardo Frei Montalva (1911-1982), sin ir más lejos, el ministro de educación y exrector de la Universidad de Chile, Juan Gómez Millas (1900-1987), promovió su nombre para asumir el cargo de director del Museo de Arte Popular Americano (MAPA). Entre las exposiciones que se llevaron

a cabo están: Alfarería y cestería americana, Cultura material araucana y Arte Navideño (1969); Artesanía popular mexicana, Arte popular chileno, y Arte y artesanía de la República Socialista de Rumania (1970); Hechiceras, ritos, y creencias de América, Tipos y costumbres de América, y Retablos y juguetes americanos (1971); Pintura instintiva popular (1972); Arte popular de Bolivia y Perú, y de Arte popular polaco (1973).

En 1971 viajó a Madrid en una visita especial, donde dictó la conferencia «Arte Popular Chileno», en el Museo de América, al cual donó una exclusiva colección de platería araucana. Dio otra conferencia en el Instituto de Cultura Hispánica, en el curso de Folklore Infantil, de Carmen Bravo-Villasante (1918-1994). De 1976 hasta 1985, junto con su eterna compañera, Pepita Turina, fundó la Agrupación de Amigos del Libro e inició las tertulias literarias de editorial Nascimento, que se celebraban en la librería del mismo nombre, los sábados al mediodía, en la calle San Antonio 390. Editó una serie de autobiografías de escritores titulada *¿Quién es Quién en las Letras Chilenas?*, que alcanzó un total de 47 volúmenes, dedicados a 16 escritoras y 31 escritores, cada uno con un tiraje de mil ejemplares. En 1982 fue elegido miembro de número de la Academia Chilena de la Lengua.

Jamás dejaría de escribir. Recorrió Chile 36 veces, solo le faltó la Antártica. En vida publicó 58 libros y 448 artículos en el *Diario La Estrella de Valparaíso*; y en 1996, Félix Coluccio viajó a Santiago, y al volver a Buenos Aires le comunicó que se le había designado miembro correspondiente de la Comisión Internacional Permanente de Folklore.

Oreste Plath falleció en Santiago de Chile el 24 de julio de 1996, a los 88 años. El 13 de agosto de 1996 fueron esparcidas sus cenizas en el Parque Nacional La Campana, en Olmué, V Región, sector La Represa. Este lugar fue declarado Reserva Mundial de la Biosfera por la Unesco en 1985.

Jorge Negrete

Jorge nació en Guanajuato, México, el 30 de noviembre de 1911. Fue hijo de David Negrete Fernández y Emilia Moreno Anaya. Tuvo cinco hermanos. Negrete se recibió como subteniente. Sin embargo, optó por desertar debido a su pasión musical.

Estudió *bel canto* con el maestro José Pierson (1861-1957), aprendiendo con él a trabajar su voz. Luego de pasar casi anónimo en la XEW usó su segun-

do nombre: Alberto Moreno, y consiguió interpretar la obra «La Verdad Sospechosa» en la inauguración del palacio de Bellas Artes.

Participó en infinidad de eventos y espacios en el teatro de revista de la mano de su gran amigo –a quien definía como su hermano– Juan Santiago Garrido. Viajó a Nueva York para trabajar en cabarets cantando rancheras, corridos y boleros. En estas andanzas conoció al productor de cine Gonzalo Varela, debutando en la pantalla grande con la película *La madrina del diablo* en 1937. Le siguieron las épicas producciones *¡Ay Jalisco no te rajes!* (1941); *El peñón de las ánimas* (1943), primera película junto a su futura esposa, María Félix (1914-2002); *Gran Casino* (1946), de Luis Buñuel (1900-1983); *Allá en el rancho grande* (1948); y *Un gallo en corral ajeno* (1950).

En 1940 contrajo nupcias con Elisa Christy, con quien tuvo a su única hija, Diana. Se divorciaron en 1942. Realizó giras por Latinoamérica y España. Fundó el Sindicato de Trabajadores de la Producción Cinematográfica de la República Mexicana y lideró la Asociación Nacional de Actores.

El 26 de junio de 1946 data el hito que consagra la cultura popular chilena: el desembarco de Jorge Negrete en Valparaíso. Se cuadró con el duelo nacional, ya que un día después de su llegada falleció el presidente Juan Antonio Ríos Morales (1888-1946) por causa de un fulminante cáncer estomacal.

El charro cantor fue recibido como uno más; aplausos y cámaras no faltaron, pero él no perdió la humanidad que lo caracterizaba. Llegó a comentar a la *Revista Ecran* que se sentía orgulloso de portar el traje típico mexicano y de encarnar al auténtico trabajador o campesino mexicano. Jorge fue homenajeado por el ministro de educación pública chileno, Benjamín Claro Velasco (1902-1968), junto al vicerrector de la Universidad de Chile, el académico y compositor Domingo Santa Cruz Wilson (1899-1987).

Otro sitio donde el charro cantor mostró su estampa actoral fue al recibir la llave simbólica entregada por la actriz Anita González (1915-2008), «la Desi-

Imagen 2. Jorge Negrete



Fuente: Familia Negrete

deria»; ocasión en la que arribó a los estudios de Chilefilms, iniciando, así, con el rodaje de la afamada trama de *La Dama de las Camelias*.

Además del almuerzo del que Negrete fue convidado por la editorial Zig-Zag, tomó la iniciativa y organizó, de su propio bolsillo, una gran comida para actores, sindicatos, folcloristas y cuanto ser humano quisiera sumarse. El profundo lazo sentimental que unió a Jorge con Chile se manifestó desde su infancia, pues aseguraba que su instructor militar fue un chileno.

Sin embargo, un vínculo que nos lleva a lo más hondo de sí es su relación con el músico porteño Juan Santiago Garrido Vargas (1902-1994), hermano del compositor Pablo Garrido Vargas (1905-1982). Jorge agradecía que su amigo Juan le hubiera facilitado participar en una revista musical cuando atravesaba tiempos difíciles y no tenía siquiera con qué pagarse un café.

Cuentan los ecos del tiempo que entre la comitiva del almuerzo de Negrete se encontraban tres miembros fundadores de la Asociación Folklórica Chilena: el poeta y periodista Víctor Castro Barrios (1923-1986), el folclorólogo Oreste Plath (1907-1996), y el primer gerente general de la editorial Zig-Zag, don Humberto Grez Silva (1878-1947). De este inédito encuentro quedó, como testimonio, el envío de la edición príncipe de *Baraja de Chile* y una fotografía, que se puede apreciar en la imagen 3.

Jorge Negrete falleció a los 42 años en Los Ángeles, California, Estados Unidos, el 5 de diciembre de 1953, a causa de una enfermedad hepática.

Imagen 3. Almuerzo de Jorge Negrete con Oreste Plath y Víctor Castro Barrios.



Fuente: *Revista Ecran*.

Juan Santiago Garrido

Juan Santiago nació el 9 de mayo de 1902 en el cerro Cárcel 337, a las cuatro cuarenta de la tarde. Fue hijo de don Evaristo Garrido Briceño, pintor y prócer de la Guerra del Salitre, y Margarita Vargas Valenzuela. Su educación la cursó en el colegio The Mackay School de Viña del Mar, Región de Valparaíso. Aprendió de niño a tocar piano con su madre. Su primera pieza la escribió en 1914, con tan solo 12 años, titulada «Madre, bendita palabra», dedicada a la señora Margarita. Creció en una familia ligada al arte y la música, donde todos sabían tocar el piano. Fue hermano del gran pensador de la cueca, Pablo Garrido Vargas (1905-1982), y miembro de la Asociación Folklórica Chilena, hoy Sociedad de Folclor Chileno.

En Chile trabajó en varios oficios. Solía recordar cierta anécdota: cuando tenía poco más de veinte años, consiguió un empleo en una compañía de discos, y como siempre fue muy audaz con el piano, un amigo le planteó tocar medio tiempo en un restaurante con un grupo musical; sin embargo, tenía que hacer malabares para cumplir en los dos sitios. Un día no asistió a la oficina para llegar más temprano al restaurante. Le sorprendió descubrir, entre el público, a su jefe, cuyo asombro fue superior, por lo que lo despidió. Lo importante fue que se quedó con un solo empleo; de ahí, no pararía nunca más en la música; creía que estas eran cosas del destino.

Recientemente, nuevos documentos permitieron dar nuevas lecturas a sus últimos años en Chile. En la Biblioteca Nacional de Chile descansan dos composiciones de don Juan Santiago: «Ya no me querís más», cueca para canto y piano, y «Todo por esta china», tonada para canto y piano, editadas por la Casa Amarilla; ambas piezas musicales con letra de su amigo, Carlos Carilo Villa Villagrán (1895-1960), destacado abogado, periodista e intelectual chileno.

Tras varias giras internacionales, desembarcó en México en 1931. Sin contratiempos, brilló como uno de los principales músicos y gestores del país azteca. Conoció al actor y cantante mexicano Jorge Negrete Moreno (1911-1953), y se hicieron prácticamente hermanos; trabajaron a la par en el denominado «Teatro de Revista», subgénero dramático que incorporaba baile, canto y humor. Fue seis años presidente de la Unión de Cronistas de Teatro y Música. Dirigió el Coro Infantil de Televicentro, entre 1959 y 1972, y el Coro Banca Serfín. Radicó en México desde 1931, trabajando durante mucho tiempo en estudios cinematográficos, musicalizando varios filmes mexicanos con sus melodías y

corridos (Plath, 2013). Por 36 años dirigió la orquesta del programa radial *La hora del aficionado* en la estación XEW. Entre 1980 y 1983 produjo el espacio *Historia musical de México*, el cual se ha retransmitido por Radio UNAM.

Chile siempre estuvo en su corazón, por una parte, debido a sus hermanos Pablo y Raúl, pues este último tuvo una labor impresionante en la biblioteca musical y eventos de extensión en la embajada inglesa en Chile. Consuelo Garrido Romero, su hija menor, aseguraba que era un chileno mexicano enamorado de la música, a la cual le fue fiel hasta la muerte.

Por 18 años publicó la columna «Buenos días mis amigos» en el periódico *Novedades de México*. Como investigador, publicó una obra cumbre de los estudios del folclor iberoamericano: *Historia de la Música Popular en México (1896-1973)*, un acabado estudio estilístico con más de 2 mil 500 obras catalogadas, 500 autores y 50 fotografías de compositores célebres.

Entre sus amistades se encontraban los compositores mexicanos Agustín Lara (1897-1970), Juan Arvizu (1900-1985), y los chilenos «Lucho» Gatica (1928-2018) y el grupo musical Los Cuatro Hermanos Silva (Olimpia, Hugo, René y Julio), entre otros. Sus creaciones más icónicas fueron «La pelea de gallos en la Feria de San Marcos» y «Noche de Luna en Jalapa», ambas le valen distinciones en las ciudades de Jalapa y Aguascalientes.

Juan Santiago Garrido Vargas falleció el 23 de enero de 1994 en Ciudad de México. Fue incinerado y, hoy en día, sus restos mortales se encuentran en poder de su familia.

Conclusión

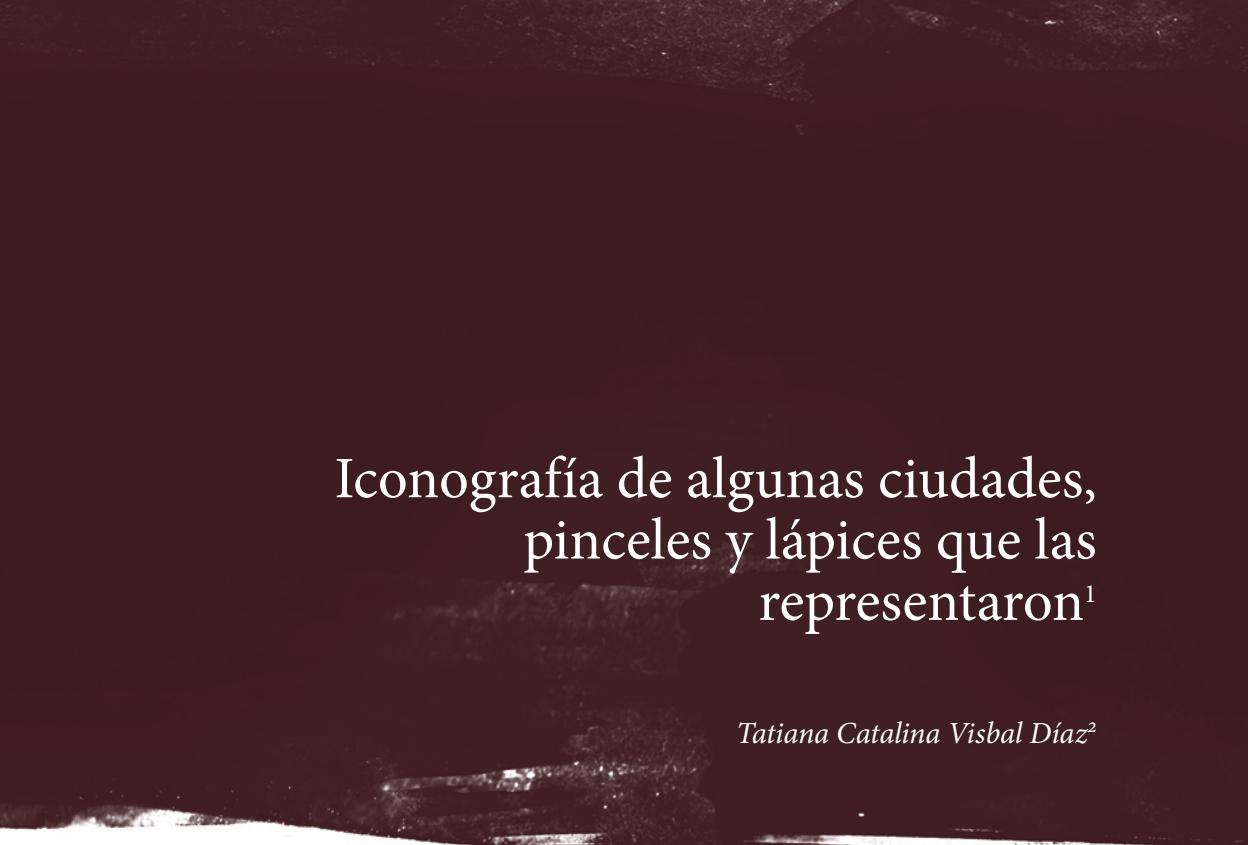
Más que respuestas se nos abren una serie de preguntas en torno a nuestros primeros investigadores y cultores del folclor latinoamericano; algunos de los examinados en este manuscrito fueron aquellos icónicos para Chile y México.

Intenté poner en valor la memoria y herencia de estos relatos vivenciales desde la obra y legado de cuatro hombres que hicieron todo por perseverar en sus propósitos de vida en una integración que rompió el esquema, pero siempre en la alegría, fraternidad y reciprocidad por un futuro mejor.

Referencias

Plath, O. (2013). *El Santiago que se fue. Apuntes de la memoria*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.





Iconografía de algunas ciudades, pinceles y lápices que las representaron¹

Tatiana Catalina Visbal Díaz²

Introducción

Las ciudades como una creación esencial para la vida y el desarrollo de la civilización, se van transformando a través del tiempo. Según los intereses de quienes las dirigen, las diseñan y las viven, se modifican, la organización del espacio cambia y, además, tienen propósitos determinados dependiendo de los intereses planteados. La arquitectura y el urbanismo de estos centros son particulares a cada época histórica y en cada ubicación geográfica. Una de las formas que permiten conocer las caracterís-

¹ La recopilación de datos con los que se trabajó este texto se hizo a partir de la revisión de fuentes secundarias, además de la exploración en territorio de la subregión del Urabá antioqueño, y el análisis y la investigación de conocimientos artísticos, la historia de las ciudades y un contexto político, social y económico. La correspondencia sobre este texto puede dirigirse a los correos electrónicos: <tatiana.visbal@udea.edu.co> y <tatianavisbal@gmail.com>.

² Maestra en Estudios Urbano-Regionales. Docente de la Universidad de Antioquia

ticas y los cambios que han tenido y tienen estas ciudades, es a través del arte, de la representación gráfica de la pintura. Por esto, en este trabajo se intenta dar cuenta de algunos de los diferentes momentos de estos hábitats planeados y vueltos a diseñar permanentemente; a través de las pinturas, en distintas épocas, con distintos estilos y recursos, es así que se pueden leer y conocer a estos espacios.

Estudiar diferentes pinturas y grabados –bien sean oleos, acuarelas o dibujos– en donde se encuentran plasmados los cambios arquitectónicos, espaciales, y hasta las configuraciones y cotidianidades sociales que representan a distintas ciudades en el tiempo, es, a su vez, demostrar que estas se hacen cada vez más parte del patrimonio cultural de la nación o de determinadas entidades territoriales; es permitirse ver a la ciudad por medio del arte y a través de la historia, reconocerla como la más significativa construcción social de organización que ha creado la humanidad, posibilitando el desarrollo de la civilización, y dando los fundamentos de valoración para la conservación e intervención de la misma como patrimonio y bien cultural.

A través de la historia se han usado diferentes indicios para datar acontecimientos sociales, políticos, culturales, materiales, y hasta ideológicos, que pueden ocurrir en las ciudades. Estos acontecimientos o evidencias afectan a la planeación, la construcción y el desarrollo de las ciudades; y debido a que en algunos momentos de la humanidad no existían ciertos desarrollos tecnológicos, como la fotografía o el video, estos retratos de la realidad se evidenciaron únicamente mediante herramientas como el pincel, la acuarela, los lienzos, el grabado, y otras más relacionadas. Sin embargo, aunque en momentos históricos más recientes ya existan utensilios tecnológicos suficientes para captar la vida en una imagen de cualquier dimensión, como con la fotografía y el video, detener un instante mediante la realización de una obra artística tiene connotaciones significativas y relevantes que dejan conocer lo individual, lo social, el paisaje y los cambios en la elaboración de las representaciones, esto debido a múltiples aspectos.

Dentro de la pintura, los diferentes movimientos artísticos –como el classicismo, el romanticismo, el impresionismo, el realismo, el modernismo o el cubismo– permiten plasmar la realidad del momento, la percepción de él, los reflejos del pasado y la sensibilidad hacia todo lo anterior, teniendo en cuenta que también es posible enumerar más aspectos. Para hacer esto se usan estilos

que, dentro de lo bidimensional, determinan sus formas, líneas, perspectivas, geometría, volumen, colores, construcción y deconstrucción.

Entre los temas que es posible plasmar mediante las pinturas se encuentra la ciudad; este estilo artístico levanta, en un breve espacio, la evidencia de transformaciones de lo urbano a lo largo del tiempo y, a veces, se atreve a incluir lo rural, esto desde todos los lugares geográficos y políticamente establecidos posibles. Los pinceles evidencian la sensibilidad, la percepción y la incursión de los pintores y las pintoras en las distintas realidades de la historia y la geografía, el territorio y los espacios.

Estilos de las pinturas y edades históricas de las ciudades que forman el patrimonio cultural

La historia de la humanidad se ha desarrollado desde todos los ámbitos posibles, es así que las múltiples manifestaciones de las obras de la civilización sirven como síntomas de todo lo que ha acontecido, también las interpretaciones y las percepciones varían según los contextos geográficos y el tiempo. Las labores materiales, sus significados y apropiaciones –producidas, dejadas y valoradas en las ciudades– forman el patrimonio cultural que permite que las civilizaciones sean posibles. «El patrimonio de la ciudad es un valor fundamental para todas las sociedades. Es una dimensión importante de la identidad y la memoria cívicas, así como un recurso cultural para el desarrollo social y económico» (Bandarin y Oers, 2014, p. 17).

Que en las pinturas artísticas aparezcan representadas las ciudades es relevante de muchas formas, porque es posible exponer las valoraciones que diferentes espacios construidos tienen para las sociedades; es imposible dejar a un lado que, a partir de la creación de un hábitat común, es que comienza a forjarse la civilización. Pero también debe tenerse en cuenta que la pintura, al ser un arte de creación, a su vez, permite volcar una gran multiplicidad de significados que no siempre pertenecen a la temporalidad de la obra, bien sea a la que desarrolla en su contenido o a los momentos en que fue ejecutada. «Cambian tanto en la forma de representarse, en lo que es propio del lenguaje de la pintura, como en el objeto representado» (Etayo, 2012, p. 219).

Las obras pictóricas actúan como esa herramienta exploradora del pasado, porque además de dejar ver las huellas de lo sucedido, también se aflora en

ellas las percepciones de estos sucesos, indicios e interpretaciones. Se retratan y recrean eventos del pasado, del presente y hasta de la imaginación, y la forma de captarlos hace que se consideren como parte del patrimonio cultural, tanto por lo que imitan como por la proyección que se elabora de ellos.

Los temas y las técnicas de las pinturas cambian, y esto es posible justificarlo a partir de los distintos sucesos, organizados en edades, que se desean exponer, manifestar o denunciar. Entonces, lo que se está plasmando en un lienzo, papel, cartón o madera, forma parte del medio que permite presentar una variedad de circunstancias y elementos, lo que es posible identificar como parte del patrimonio cultural –en el cual se incluye el urbano y arquitectónico– que identifica un periodo histórico.

Para construir obras de arte desde la pintura, es adecuado identificar los diferentes estilos con los que se hace. Así, es posible afirmar que tanto el realismo como el costumbrismo buscan acercar sus expresiones a lo que se vive, encarnar lo que se ve, siente y formula en el momento elegido. El decir de estas formas se unen al segundo estilo pictórico aquí mencionado, dando como resultado la casi reconstrucción de momentos en donde se resaltan las costumbres, el folclor, lo tradicional y los usos comunes y simultáneos de distintos grupos humanos. Los otros estilos y movimientos, como el impresionismo, el expresionismo, el modernismo, el romanticismo, el arte abstracto, el surrealismo, el arte pop y el hiperrealismo, tienen muchas especificidades que sería imposible describir en unas cuantas líneas, pero mirándolos desde las generalidades, dependen tanto de la percepción de la realidad como del significado que adquieren a los ojos de cada artista y de quienes los observan.

En este momento, es de resaltar que hasta las disciplinas de conocimiento diferentes a las artísticas, como la economía, también condicionan los estilos y movimientos que captan estos procesos, debido a que todo se encuentra relacionado, y en este caso no solo la división del trabajo termina en las empresas, sino que también los distintos espacios de las ciudades en lo urbano y en lo arquitectónico se ven inmersos en los códigos de los horarios, de la estratificación laboral, de los ritmos de la demanda y oferta que se van adquiriendo y modificando constantemente, así como de los fenómenos que, a veces, son favorables o traen recesiones complejas, y de cómo se organiza lo público y lo privado. Con esto se impone que este arte plástico bidimensional hace mucho que acepta no solo captar lo que se ve, ya que a esto se le suman los símbolos, códigos, signos, procesos, las leyes, el orden y su comprensión, que se comu-

nican en la ejecución de las pinturas, mediante el uso de los pinceles y los diversos soportes.

Cuando los pintores deciden pintar una ciudad, también concretan si hacen la representación de una parte de ella o de su totalidad. De esta forma, desde un inicio se toma en cuenta qué se va a enfatizar y qué es lo que se va a exponer, consiguiéndose, así, la disposición y la organización del paisaje construido, la arquitectura, los espacios públicos y lo que la caracteriza, y así figura en las obras plásticas. De esta organización del espacio y de los edificios que la forman también se encuentra un poco la creación de ilusión, de figuras y formas que quieren dar a entender más los significados, la simbología y las posibilidades de las ciudades. Pero, igualmente, debe considerarse ese realismo, ese que llena la historia y la identidad de distintas poblaciones o sociedades, eso que las hace mirarse y reconocerse en ellas, puede ser –en un pasado objetivo o un ensueño de este– una figuración de lo que queda de ella en la personalidad de quienes le pertenecen.

Las ciudades conformadas por viviendas y por otras edificaciones representan no solo los procesos materiales y el ordenamiento del espacio que va variando según cambian también los contextos a través del tiempo. Es algo que va más allá, más en la esencia de las sociedades, por eso es posible unirse a la siguiente afirmación: «La casa es un lenguaje concreto del ser que desea edificar su impronta perenne. Es el hombre construyendo su historia» (García, 1991, p. 56). Las ciudades viven distintos procesos, uno –el principal– es el momento de la fundación, que puede ocurrir de distintas maneras. Después, y dentro de su desarrollo –o mejor, de su vida–, las formas que las caracterizan y sus funciones varían. Es en este momento que Ignacio Sola (1996) permite extender una relación biológica orgánica-evolucionista con los elementos, intercambios y relaciones que existen en esas urbes. Desde ese ámbito natural se encuentran contextos de ciudad que son posibles de asimilar a pulsaciones, que permiten medir cómo es cada uno de estos centros, que a veces también pueden estar en su proceso de expansión, o detenerse en una densidad proporcional a su tamaño, y todo desde una continuidad que no se detiene.

El patrimonio arquitectónico y urbano se interviene, a veces, de manera consensuada y responsable, bajo unos criterios constructivistas, de materiales y tradiciones que lo fortalecen. Pero, igualmente, los intereses de quienes trabajan con los bienes inmuebles y la aceleración de la producción crean quie-

bres abruptos con lo que les precede «[...] mutilación, descontextualización y vaciamiento de contenidos» (González, 2015, p. 122).

La pintura: el arte que permite explorar el pasado

La historia puede ser construida y leída desde distintos intereses, queriendo lograr unos sentidos o unas narraciones particulares. Sin embargo, es importante reconocer que cuando las historias se están levantando, se está indagando en los índices que las permiten hacerse valer dentro de la objetividad, de la ciencia, de lo que determina lo que realmente pasó.

En las distintas obras plásticas estudiadas se encuentran historias que hacen parte de procesos históricos, de cambios que surgen de manera consecuente con los pensamientos provenientes de apreciaciones, reflexiones y estilos conectados a unas búsquedas o a unos intentos de organización del espacio, por lo tanto, también de la sociedad que lo habita. Sin embargo, es posible encontrarse con sucesos surgidos de forma inesperada por un acto no habitual, no consecuente, o un poco inesperado. Un ejemplo, que ya está plasmado en los lienzos, es la famosa pintura *Guernica* de Pablo Picasso, evidencia de una afectación de la guerra civil española.

Las guerras afectan los espacios y las estructuras porque ocasionan daños materiales de distintas magnitudes, sin embargo, existen otras formas de dañar, como cuando se crean lugares en las urbes sin conexión con su contexto o con su historia. «Cada vez con más frecuencia asistimos a procesos de mutación súbita en los que no se cumplen ni la noción de transformación evolutiva, ni siquiera el proceso supuestamente lógico que va desde el planeamiento a la edificación» (Sola, 1996, p. 3).

Las ciudades se encuentran compuestas de paisajes que, generalmente, son urbanos, pero que también pueden tener implícito algo de la ruralidad, y esto debido a la gran diversidad de relaciones que se encuentran en estas construcciones, o también por el gran tamaño de las mismas, ya que les permite tener, en ellas, una serie de centros y no uno protagonista, como en urbes de extensión reducida. En tiempos recientes, la agricultura urbana –que cada vez se hace más evidente con las huertas caseras– aporta a la pervivencia de la ruralidad en ellas.

El paisaje urbano es una característica que define cada ciudad, un valor que puede ser comprendido, preservado y mejorado mediante políticas atentas y la participación pública. Las tramas históricas y los nuevos desarrollos urbanos pueden interactuar reforzando mutuamente su papel y significado. (Bardarin y Oers, 2014, p. 13)

El vivir y disfrutar los lugares de las ciudades es también parte de su historia, porque no siempre ha sido –o es– así. Los intereses de quienes las gobernan, que algunas veces pueden ser personajes representativos –como los llamados «sacerdotes» en las polis, o los obispos en las ciudades episcopales–, y que, a su vez, tuvieron su presencia en la formación de las mismas, están presentes dejando, también, las pautas de una organización social que busca algunas conveniencias para los diferentes pasajes históricos que representan. Después, motivaciones como lugares estratégicos para la movilidad, el acceso a mejores vías de comunicación y transporte público, el disfrute de unos servicios públicos suficientes, el comercio, las exploraciones por recursos naturales, más recientemente la protección del medio ambiente, la cercanía a las ofertas educativas y culturales, y hasta las causas filantrópicas, son las que hacen que los intereses de su existencia permanezcan o se modifiquen.

Dentro de las artes plásticas, y a través del tiempo, la pintura, como arte de la representación y de lo visual, permite apreciar situaciones, personajes, características materiales, determinadas disposiciones espaciales, niveles de organización social, reacciones a lo que sucedía en otros momentos, y expresión de sensibilidades hacia estas áreas o sus dominios –como en *Los ojos de los pobres* (Baudelaire, 2010)–; y así, poco a poco, se va reconociendo la grandeza que tiene el trabajo de los pinceles, lápices y otros elementos que hacen posible que algunos individuos recreen lo que ven, interpretan y quieren comunicar.

En la puesta en escena de los lienzos titulados como *The café terrace at night on the Place du Forum Arles* de Van Gogh, del año de 1888, a través de formas y colores se encuentra un espacio caracterizado, que se descubre, y, entonces, de este es factible hacer una narración del momento. Compartir el espacio público, encontrar diversión y la invitación a consumir es lo que va caracterizando a algunas áreas de las ciudades, esencialmente a partir de la Revolución Industrial. El pintor Vincent Van Gogh hizo su aporte a la lectura histórica de las ciudades con este específico lugar de una terraza ubicada en Arles, Francia,

y la construcción e insinuación de la vida social a partir de la existencia de espacios urbanos de socialización al aire libre.

La pintura y las artes plásticas cumplen la función de fijar un grupo de valores artísticos, espaciales, arquitectónicos y sociales en un mismo lugar, y esto es el medio en donde se representa todo lo anteriormente mencionado. Los artistas deciden qué resaltar, significar o imaginar de las ciudades en cada una de sus obras. Además de desarrollos históricos, las ciudades son fruto de una diversidad de culturas. O sea que la creación y desarrollo, la misma vida de una ciudad, está llena de una multiplicidad de relaciones, tradiciones, costumbres, religiones y creencias. Cada composición y construcción que conforma una obra de arte, cuyas temáticas están definidas por ciudades, suburbios y núcleos poblados, reúnen, en cada paisaje urbano, muestras de diversidades sociales y del patrimonio cultural, urbano y arquitectónico que hacen posible que los grupos de ciudadanos se identifiquen con estos espacios.

Las ciudades en la historia

Cuando se analizan las ciudades bajo el crisol de la historia universal es posible darse cuenta de los cambios sociales que afloran en estas construcciones urbanas. La creatividad artística del pueblo a la que hace referencia Estanislao Zuleta (2001), es una especie de espíritu que se encuentra, a su vez, presente en las obras artísticas y en lo que las motiva. Momento en que es más que adecuado unir la arquitectura a las obras de arte, porque la manera de crear edificaciones, incluyendo su diseño y diálogo con los espacios, también la convierte en una maestría que tiene su presencia en lo material y en lo intangible.

La Edad Antigua, que se data aproximadamente desde el año 3500 a. C. a la caída del Imperio romano en el año 476 d. C., se caracterizó por el inicio de la civilización, y eso está inexorablemente relacionado, además de con la creación de la escritura alfábética, con el diseño y la permanencia de grupos humanos en determinados lugares. En este periodo se desarrollaron las bases de lo que en la actualidad se conoce como Occidente, ya que surge y se crea la ciudad-estado, la polis, la filosofía, las bases de los conocimientos científicos, la literatura greco-romana, la tragedia y el teatro. Las polis, o ciudades-estado, le daban una gran notoriedad al espacio público, debido a que este también otorga oportunidades para la formación de los ciudadanos. Las ciudades griegas de

la antigüedad no presentan los grandes alcances que ha tenido su pensamiento, marcándolo desde antes y después del surgimiento de la filosofía, como además de esa política, la cual conoció los primeros pasos de la democracia. Se construían a medida que iban creciendo, esto al principio sin ningún plan regulador, lo que propició un gran desorden entre las edificaciones que iban al lado de los templos y de los teatros.

Es posible así reflexionar que, para los griegos de la antigüedad, la arquitectura no jugaba un papel muy destacado en sus ciudades-estado, incluso Finley asegura que puede aceptar lo que otros afirman cuando consideran que los griegos eran «ingenieros poco audaces» (1996, p. 168).

Evidentemente que nada puede haber más ahistórico que esos sitios limpios y despejados que han quedado como muestras una vez llevados a cabo algunas de las modernas excavaciones. La realidad era más bien, con frecuencia (aunque no siempre), un desbarajuste, proporciones maravillosamente armoniosas en el edificio singular codeándose con la total falta de equilibrio y de armonía, en lo estético o en lo funcional del grupo de edificios. (Finley, 1996, p. 164)

En la Grecia antigua, las artes y la arquitectura se trabajaban desde unos valores aceptados de forma general, por lo que estas obras se veían claramente; la población las podía vivir sin ninguna restricción, así era que se pensaba en lo público y frente a la comunidad. En el periodo clásico de Grecia, los pintores y escultores hacían sus trabajos desde ciertos estilos similares, porque los diferentes lugares no eran los que determinaban tales, sino, más bien, las épocas en las que los hacían. «Esta universalidad se reflejaba y tenía a la vez sus raíces en los estrechísimos vínculos que unían a la comunidad con las artes. La Grecia clásica fue un mundo en el que apenas existieron palacios o grandes mansiones particulares» (Finley, 1996, p. 155).

Joseph Michael Gandy, pintor y arquitecto que desarrolló su trabajo pictórico en el siglo XIX, es autor de *La Esparta imaginada*. A partir de esta muestra es que también es posible reconocer la existencia de las ciudades en la Edad Antigua, y en los otros periodos históricos, a veces recreadas, a veces imaginadas. Para que esas ciudades no conocidas de una forma presencial ni temporal sean posibles de ser admitidas en la imaginación, se hace necesaria la identificación del patrimonio cultural que legitima su historia y vida. El patrimonio

arquitectónico y urbano, de forma más específica, sirve como insumo en la identificación de los ciudadanos.

Después de la Edad Antigua se desarrolló lo que se conoce como la Edad Media, que data del siglo v al xv, iniciado con la caída del Imperio Romano en el año 476 d. C., hasta el desarrollo de diversos acontecimientos, como la llegada de Cristóbal Colón al continente de América, la toma de Constantinopla por los turcos en el año 1453, la invención de la imprenta en Occidente, y así otros relacionados que evidencian el desprendimiento con un pasado mutilador, lleno de creencias limitantes. Sin embargo, se debe reconocer que las ciudades de la antigüedad, esas que vieron surgir el concepto de *ciudadano*, al final de la época estuvieron sujetas a cambios en sus estructuras y organización; es en este momento que las ciudades episcopales vieron la luz. Las formas de vida, la organización del espacio, las edificaciones habitacionales, administrativas y demás, se desprendieron de un pasado, para que así aparecieran otros valores que iban configurando el espacio.

[...] la ciudad episcopal es aquella que ve su conjunto urbano presidido por una catedral, elemento que sobresale por encima del caserío, y que es una manifestación física de la existencia de un obispado, y, por tanto, de un obispo. Esta catedral cuenta con un cabildo [...]. (Martínez, 1985, p. 1)

De esta forma, los edificios principales que conformaban estos centros eran la catedral, el claustro y el palacio. También se encontraban allí los conventos, las casas de canónigos, iglesias, hospitales y, a veces, la universidad. Las fortificaciones que comenzaron a construirse fueron definitivas, ayudaban a la protección del clero, la nobleza, los caballeros y guerreros, así como a los comerciantes y artesanos, los siervos y los vasallos. Esos muros, que rodeaban la arquitectura antes descrita, fueron esenciales para definir lo que eran los *feudos*, estructuras materiales que contenían y organizaban el modo de vida de poblaciones. Este paso de la formación y organización de las ciudades hizo que el cristianismo y, principalmente, los obispos ostentaran un lugar de preeminencia en el urbanismo de Europa durante esa época.

La Edad Media y la Edad Moderna permiten caracterizar y acercarse a los modos de vida de momentos definidos en la historia, y algunas pinturas los delinean. En la Edad Moderna, los puertos y las ciudades fluviales fueron significativas, puesto que permitieron el contacto y encuentro de comerciantes y

mercancías provenientes de otros lugares. Estas ciudades puerto también propiciaban la circulación de conocimientos, de literatura, de costumbres, de modas, de políticas, etcétera. A través de las pinturas es posible estudiar el cambio de la ciudades durante el feudalismo y la Edad Moderna, en donde las ciudades ya no buscaban el encierro, con una economía de autosostenimiento, sino que el aumento del comercio hizo que las ciudades puerto se volvieran fundamentales, puesto que las conexiones marítimas influyeron en que prosperara el mercantilismo y se llegara a la economía capitalista, como se muestra en la imagen 1.

Imagen 1. Colonia, 1531.



Fuente: Braunfels, 1987.

Las ciudades del Renacimiento

Diferentes tipos de expresiones artísticas sirven para enseñar qué es lo que pasa en las ciudades, pero esa arquitectura que las empodera también es testigo de situaciones sociales, políticas y económicas de segregación. Como en el gueto de Venecia, Italia, en donde la economía de esta urbe, a mediados del siglo XVI,

tenía problemas, pero la solución traía consigo una exclusión de múltiples aspectos, esto debido a que la medida más adecuada se encontraba en dejar que los judíos entraran a participar en la economía de la ciudad. Sin embargo, esta supuesta integración en el plano económico no dejaba que se convirtieran en ciudadanos con todos los derechos. Los judíos habitaban el gueto, sin una ciudadanía oficial, únicamente el contrato –ese documento que fija los términos de cualquier negocio– era lo que les permitía vivir en cierta igualdad con los demás venecianos, pero cuando se hacía o terminaba, todo volvía al mismo estado. La obra *Grabado en madera del Gueto de Venecia 1550*, de Jacopo de'Barbari (Sennet, 1997, p. 230), confirma la existencia del lugar que servía, en su momento, para desarrollar este acto de exclusión.

La Edad Media implementó un modelo de ciudad de nombre feudo, pero que, a su vez, tuvo un antes y un después. Una continuidad que las hacía tomar ciertos aspectos, ya las ciudades episcopales habían mostrado su aparición; pero finalizando este periodo, vienen las ciudades barrocas, que ostentaron un diseño donde primaba la geometría de los planos, el reconocimiento y la aceptación de los descubrimientos científicos. Estos centros residenciales, administrativos, comerciales y culturales se presentaban desde una mejor disposición. En estos cambios del desorden al orden, las calles curvas y estrechas de antes pasaron a ver su obsolescencia frente a la fuerza que adquiría la construcción de las avenidas y las calles rectas. En estas ciudades barrocas –y, poco a poco, en la transformación de los feudos–, la corte y el perfeccionamiento de la artillería dejaban huella. Con estos cambios, la dirección y el gobierno sobre las ciudades se fortalecía.

A finales de los tiempos medievales se desarrollan estas ciudades con cambios en el planteamiento y en la organización social. Fue una época de grandes descubrimientos científicos y mecánicos, que se reflejó en las ciudades por la adopción de plantas geométricas. Estas últimas reemplazaron en buena parte al cúmulo de calles de las ciudades amuralladas del pasado. Fue un período de monarcas absolutos, cuya política consistió en concentrar el poder en un centro. Como emblema de su autoridad, construyeron grandes e imponentes palacios y establecieron en extensos terrenos nuevos modelos. Es posible que en algunos casos los planos de las ciudades siguieran el modelo de los jardines reales. (Taylor, 1954)

Durante un periodo de tiempo –no tan extenso como la Edad Media, pero sí significativo, y que, a su vez, abarca un espacio entre esta edad y la Edad Moderna– se encuentra el Renacimiento, que se escribe con mayúscula porque fue una época en la historia impresionante, ya que posibilitó la libertad suficiente para que se indagara en las artes, las invenciones y el desarrollo mismo del interior humano. Por ello, los artistas buscaban captar en su arte otras manifestaciones humanas, y hasta se sumaba a esto la Revolución Industrial, que permitió fabricar elementos que hacían resaltar la opaca cotidianidad, como la obtención de los colores para la ropa, que antes estaba pintada, frecuentemente, por el negro, tonos grises, marrones y el blanco, y a estos tonos se pudo acceder entonces de una forma más asequible, más económica.

Los cuadros que se pintaron durante la época del Renacimiento permiten ver también las innovaciones industriales y urbanas, que iniciaban a construir sus propios espacios perennes en las ciudades. La vida social se convirtió en algo más recurrente, fue notoria: las personas de toda clase social buscaban momentos y lugares para hacerse cada vez más visibles en su querer partir. Un ejemplo de estas situaciones se encuentra en el cuadro *Baile en el Moulin de la Galette* de Pierre-Auguste Renoir.

Si se está indagando por la historia de las ciudades, y se pretende hacerlo a través de las imágenes que los y las artistas han plasmado en sus bocetos, lienzos, oleos, libretas y hojas, también aumenta la información que debe tenerse de los sujetos que están reaccionando desde sus planos y ante sus contextos, como se evidencia a continuación.

Intentar captar un momento de la vida de una ciudad, esto por medio de las artes plásticas, de sintetizar y recoger lo suficiente para exponer lo elegido, es lo que permite visualizar la obra *Nueva York* de George Bellows. Las ciudades son atractivos de diferentes ideales que se construyen desde quienes las dirigen, en donde las urbes ensamblan los trayectos de los habitantes, medios de transporte, servicios públicos y comerciales, con sus cotidianidades. Un pintor como George Bellows muestra la ciudad moderna, capitalista, donde el movimiento de las masas se impone en los ritmos de vida de los ciudadanos, como se muestra en la imagen 2.

Los espacios construidos por disciplinas de estudio, como la arquitectura y la ingeniería, no solo se quedan allí, porque también a los ciudadanos se les organiza en estos lugares. Por esto, dentro de estas mismas moles de materia-

Imagen 2. *Nueva York*, 1911.



Fuente: Metropolitan Museum, 2012. Retrospectiva de George Bellows. Recuperado de <<https://bit.ly/31H4vt6>>.

les para la construcción, se encuentran fracturas: las segregaciones que tratan de evitar la puesta en marcha del disfrute de estas urbes dentro de la equidad.

A pesar del impacto mediático e ideológico del multiculturalismo en Estados Unidos hay más segregación hoy en día que en los años sesenta, sobre todo en la medida en que las clases medias vuelven a los centros urbanos y los pobres deben mudarse a las periferias en Nueva York, Boston, Filadelfia, Chicago, Baltimore, Atlanta y otras ciudades. (Yúdice, 2008, p. 48)

Concentrar el objeto, el paisaje, el sentimiento o las expresiones de cualquier tipo era a lo que se orientaba el estilo pictórico con fuerza en el siglo xx. Las ciudades como invenciones, desde los diferentes elementos materiales en el espacio hasta los individuos que las hacen posible, que transforman a las sociedades, reciben impulsos mutuos y permanentes. Por medio del expresionismo también se pintaron las ciudades, como lo hizo en las primeras décadas el

pintor austriaco Egon Schiele con *Casas junto al río. La ciudad vieja*, de 1914, y *Ciudad amarillo*.

Los siglos XX y XXI. Apropiaciones culturales de las ciudades.

Las ciudades, para llamarse como tal, necesitan que las habiten, y así las llenen de significados. En distintos puntos de ellas se leen huellas, indicios y rastros que nos dicen su historia y nos regalan, también, partes de la biografía de quienes han vivido allí. En un municipio de nombre Dabeiba, incrustado en una montaña del departamento de Antioquia, mejor del Urabá antioqueño, se encuentra un negocio en donde venden licor y hay espacios para bailar. Allí, y de forma muy visible, cuelga de una pared un cuadro anónimo (que se muestra en la imagen 3) con una imagen que podría no tener ninguna relevancia en otro lugar, pero que, a su vez, es tan significativa para sus habitantes, su historia y su presente, porque exhibe las características de los atuendos, y el cómo estar en los espacios de uno de los grupos identitarios que habitan y son nativos en mayor parte de la ruralidad de esta vecindad.

Imagen 3. Cuadro de un habitante del Urabá antioqueño, autor desconocido.



Fuente: Esta es una fotografía que se tomó a un cuadro encontrado en un lugar para departir en Dabeiba, uno de los municipios del Urabá antioqueño, mayo del año 2016. Municipios que pertenecen al Urabá antioqueño: Arboletes, Apartadó, Carepa, Chigorodó, Mutatá, Murindó, Necoclí, San Juan de Urabá, San Pedro de Urabá, Turbo y Vigía del Fuerte.

Las ciudades en los siglos XX y XXI se apropián y habitan de diferentes formas, una de ellas es posible presentarla gracias al turismo, desde lo cultural, paisajístico, histórico, urbano, económico, de exploración, de reconocimiento y contacto con diferentes grupos sociales, y así otras posibilidades similares. También existe otro de relacionamiento forzado con las ciudades, y es desde la población que llega por el desplazamiento de sus territorios de origen, con múltiples aspectos vulnerados. Las ciudades, como esos lugares en donde se encuentra el mismo vivir de las sociedades, siempre se transforman, van adquiriendo esos modos de vivirlas dictados por sus inquilinos.

Reflexiones

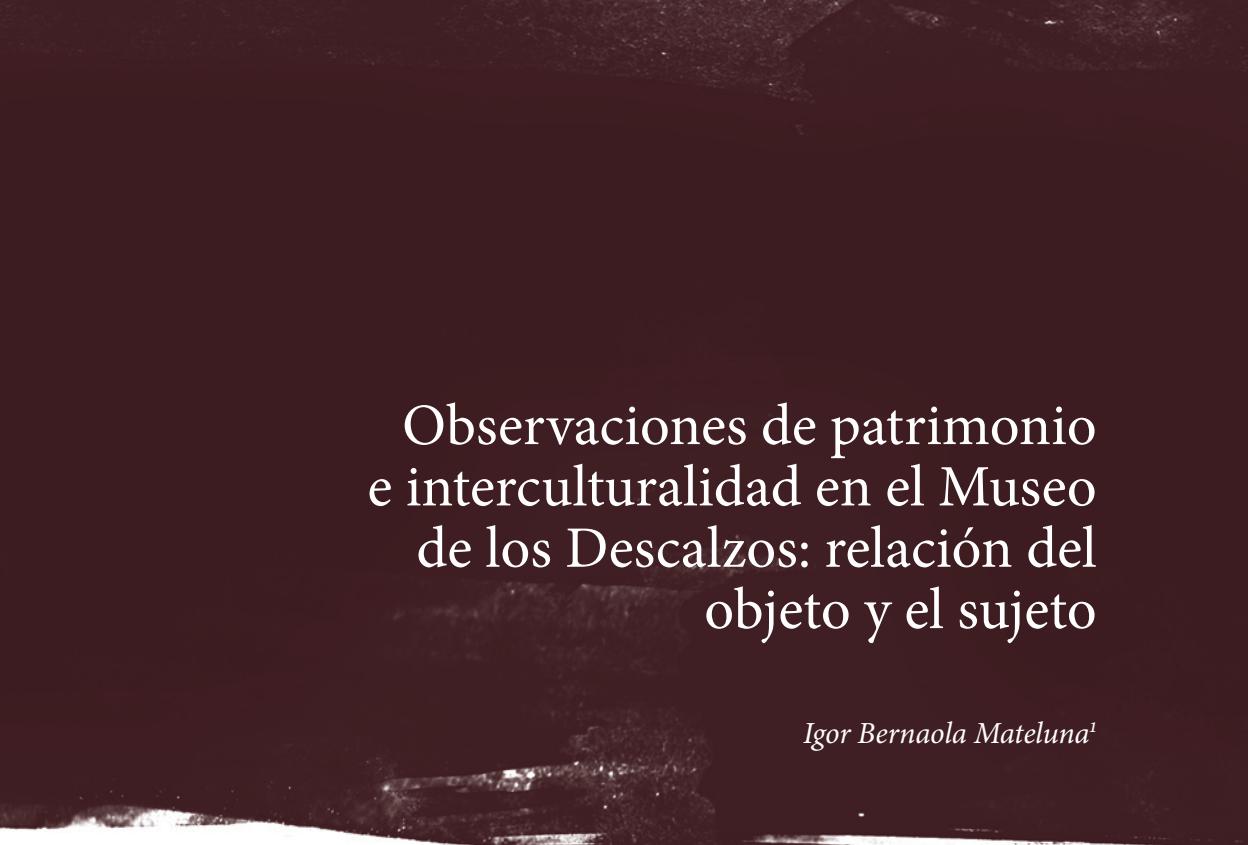
Estudiar las distintas obras pictóricas que permiten reconocer a las ciudades es aproximarse, de alguna forma, a la cultura que las hizo posibles, o sea, a la historia de quienes las ocupan. A partir de esto, el lugar en el cual se encuentran –su geografía– también tiene un papel central para su reconocimiento. Por lo anterior, se acepta que las ciudades están conformadas por una parte urbana, pero también por una natural o rural; están integradas en mayor o menor proporción. Las imágenes de las ciudades, algunas veces creadas por pinceles, otras por otros utensilios, también sirven para promocionar y reconocer sus espacios. Una obra artística bidimensional, como la pintura, puede hacer posible crear el recuerdo, o la identificación, de hechos relevantes o históricos sucedidos a lo largo del tiempo en estos territorios.

Pensar en la relación que existe entre la pintura, como una expresión artística, y las ciudades, como una construcción social y como patrimonio cultural –más específicamente el urbano y arquitectónico–, propician en pensar en los actores principales de todo esto: sus habitantes, los ciudadanos. Desde el momento en que se precisa en esto, las edificaciones, su conservación, modernización y limitación en los espacios públicos y privados, adquieren más relaciones con las distintas dinámicas sociales que las sustentan en el tiempo.

Referencias

- Bandarin, F., y Oers, R. (2014). *El paisaje urbano histórico. La gestión de patrimonio en un siglo urbano*. Madrid: Abada Editores.
- Baudelaire, C. (2010). *Los ojos de los pobres*. [Archivo PDF]. Recuperado de <Biblioteca Virtual Universal. <https://biblioteca.org.ar/libros/157777.pdf>>.
- Braunfels, W. (1987). *Urbanismo occidental*. Madrid: Alianza Forma.
- Etayo, M. (2012). La ciudad en la pintura y la pintura en la ciudad. A propósito de la exposición Arquitecturas pintadas. *Ángulo Recto: Revista de estudios sobre la ciudad como espacio plural*, 4(1), 219-236. Recuperado de <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4132529>>.
- Finley, M. I. (1996). *Los griegos de la antigüedad*. Bogotá: Editorial Labor.
- García, A. (1991). El palafito, la casa primigenia. *Informes de la Construcción*, 43(413), 55-65. Recuperado de <<https://doi.org/10.3989/ic.1991.v43.i413.1377>>.
- González, L. F. (2015). ¿Y qué fue del patrimonio urbano de Antioquia? *Revista Universidad de Antioquia*, 321, 120-126. Recuperado de <<https://bit.ly/3G7ruNn>>.
- Martínez, P. (1985). *Desarrollo urbanístico de las ciudades episcopales: Sigüenza en la Edad Media*. [Archivo PDF]. Recuperado de <<https://revistas.ucm.es/index.php/ELEM/article/view/ELEM8585220957A/24560>>.
- Sennett, R. (1997). *Carne y piedra. El cuerpo y la ciudad en la civilización occidental*. Madrid: Alianza Editorial.
- Sola, I. (1996). *Presente y futuros. La arquitectura de las ciudades*. [Archivo PDF]. Recuperado de <<https://bit.ly/3F7lh1P>>.
- Taylor, G. (1954). *Geografía urbana: un estudio del emplazamiento, evolución, forma y clasificación de pueblos, villas y ciudades*. Barcelona: Omega.
- Yúdice, G. (2008). Modelos de desarrollo cultural urbano: ¿gentrificación o urbanismo social? *Alteridades*, 18(36), 47-61. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0188-70172008000200005&script=sci_arttext>.
- Zuleta, E. (2001). *Arte y filosofía*. Medellín: Hombre Nuevo Editores.





Observaciones de patrimonio e interculturalidad en el Museo de los Descalzos: relación del objeto y el sujeto

Igor Bernaola Mateluna¹

Nadie ama lo que no conoce

«Nadie ama lo que no conoce», es un dicho que realmente suena simple y fácil de entender, pero a medida que lo llevamos hacia la cultura, vemos que empieza a tener un cierto grado de complejidad, que solo se puede simplificar cuando asumimos el poder que tiene la historia y lo importante que es conocerla.

Hablar de patrimonio es un reto significativo, más si tenemos que hacerlo en pocas palabras, pero no es una meta imposible si partimos de ideas básicas. La Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos (DIBAM, 2005), señala que el patrimonio abarca los bienes tangibles o intangibles de una nación, o persona natural o jurídica. Dichos bienes se acumulan en el tiempo, se transmiten de generación en generación, y dado su signifi-

¹ Curador y encargado del Museo de los Descalzos. Contacto: igbernaola@gmail.com

cado artístico o arqueológico, son objeto de protección especial y estimación económica. Cuando hablamos del Museo de los Descalzos hay que entender un término más particular: *patrimonio inmueble*. De acuerdo con la Comisión Nacional de la Unesco (s.f.), el término *bienes inmuebles* se refiere a una manifestación material, imposible de ser movida o trasladada.

Debemos comprender, además, que el proceso cultural es un cruce constante de información, un ir y venir de datos, hechos y acontecimientos que se suceden uno tras otro y marcan su propio devenir. Hay calles, parques, galerías y museos llenos de obras de arte y piezas museables que no conocemos, así como artistas que no entendemos y personajes que pasaron al olvido. Cada cultura crea sus propias manifestaciones, toma cosas de otras culturas que la nutren y, así mismo, nutre a otras.

Siempre es bueno mirar al pasado, pero no quedarse en él. El tiempo es tirano, y la mayoría asume que el pasado, simplemente, ya se fue, que solo el futuro nos debe preocupar. Eso genera que siempre estemos enfocados en mirar adelante y no ver de dónde venimos. Un país sin memoria no es un país, tristemente, es un paisaje. La mayoría olvida que un pensamiento trae a otro, y, así, las idas se van juntando con conceptos y recuerdos que terminan siendo útiles para crear nuestro propio lenguaje cultural.

La presente disertación busca hacernos reflexionar sobre la importancia que debe haber en cada ciudadano que convive con el patrimonio cultural. Porque a pesar de que las políticas culturales exigen el cuidado que debe tener todo monumento patrimonial, hay algo que no puede forzar: el cariño por el mismo. Por eso es que volvemos a la idea inicial: «nadie ama lo que no conoce»; que podría entenderse como «nadie cuida lo que no conoce».

De lo particular se puede llegar a lo universal

La comida peruana es hoy apreciada y reconocida alrededor del mundo por su exquisito sabor y gran variedad. Sin embargo, hasta hace pocos años, gran cantidad de peruanos no apreciaban la gran tradición culinaria de la que eran herederos. Así como la comida peruana se convirtió en motivo de orgullo e identidad nacional luego de que fuera puesta en valor por algunos pocos, cada peruano debería abrir los ojos y darse cuenta de la enorme riqueza cultural que se encuentra en todos los departamentos del Perú: lugares arqueológicos,

danzas típicas, celebraciones religiosas, y más. La gastronomía, si bien es importante, es solo la punta del *iceberg* de la enorme herencia cultural que tiene Perú para dar a conocer. Solo hablando de patrimonio prehispánico, en todo el país existen más de 11 mil 700 monumentos, de los cuales casi mil 900 se encuentran en Lima, y donde menos de 20 están activos y correctamente cuidados. Si hablamos de patrimonio virreinal y republicano, existen casi 4 mil 800 monumentos registrados, de los cuales menos de mil 400 se encuentran en Lima, entre ellos, el convento de Los Descalzos.

No es difícil imaginar la gran y complicada tarea que tiene el Estado peruano al cuidar todos los monumentos; sumado a que no lo hace con la mayor de las eficiencias, ya que cuando intenta intervenir, lo hace de forma tardía o de manera punitiva, es decir, imponiendo castigos. Gran parte del patrimonio se encuentra en constante peligro. Además, como la mayoría de los ciudadanos no conoce la importancia de la herencia cultural que tienen en sus manos, nos encontramos ante un problema mayúsculo, que tiene un origen muy simple de comprender.

Cuando en 1935 se comenzó a reglamentar y proteger el patrimonio, jamás se planteó un acercamiento con el pueblo, solo reglas que marcaran un alejamiento con la ciudadanía, castigando los errores y no educando al respecto del correcto cuidado. Nadie cuida lo que no conoce, y nadie se dio al trabajo real de mostrar toda la herencia cultural que ha tenido el Perú desde las primeras culturas. Han existido excepciones a esta regla, pero no demasiadas como para romperla. No se ha entendido aún que la cultura puede enaltecer o hundir a cualquiera, llevarlo a lo más alto o bajarlo de cualquier pedestal. No es un gasto, sino una inversión. Si los ciudadanos fuéramos capaces de conocer y comprender el valor que tenemos en nuestras manos, otra sería la historia.

Hoy en día, el Museo de los Descalzos se ha planteado la tarea de acercar a todos quienes lo quieran conocer, para volverse, así, un espacio de reunión activo entre arte, educación y ciudadanía, donde se hable de los problemas de hoy y de los referentes culturales, sensibles en diversos contextos. Este museo busca cambiar dicha crisis reconociendo los esfuerzos pasados y presentes que se viven en el medio socio-cultural. Necesitamos ideas frescas, que entiendan las ideas pasadas, con el objetivo de convertir al arte y la cultura en algo más que un pasatiempo sin trascendencia; por esa razón, les presento la historia del Museo de Los Descalzos.

Inicios

El Museo de los Descalzos se sitúa en la antigua casa de recolección franciscana Nuestra Señora de los Ángeles, construida a los pies del cerro San Cristóbal, a las afueras de la ciudad de Lima, conocida como la Ciudad de los Reyes. fray Odorico Saiz, obispo franciscano, describe cómo era la vida en aquella época, cuando este edificio fue fundado por la orden franciscana hace más de cuatro siglos:

[...] se fundan los Descalzos en 1595 cuando Lima ya gozaba de esplendorosa juventud, nada más que con setenta años y veinte o veinticinco mil habitantes, en hirviente crisol de razas y como cabeza de un extenso y floreciente vi-reinato, con una corte semirreal, Arzobispado, Audiencia Real, Universidad, primorosas iglesias y numerosos conventos de religiosos y religiosas, cerca-no y activísimo puerto de mar hacia Magallanes, Panamá y Oceanía. Era Li-ma verdaderamente la perla del Pacífico y singular Iglesia misionera, en la que coincidieron, como raro caso en la historia, nada menos que cinco santos que marcan época: Santo Toribio de Mogrovejo, el San Ambrosio de América; San Francisco Solano, el Javier de Occidente; Santa Rosa de Lima, San Martín de Porras y San Juan Masías, flores místicas de los conventos limeños. (Saiz, co-mo se citó en Heras, 1995, p. 11)

En este singular contexto, en el que Lima ejercía un papel importante a nivel político, económico y religioso, existía, además, un profundo misticismo manifiesto en las calles y en los conventos, el mismo que se veía reflejado en las artes. Como mencionan Wuffarden y Guibovich Pérez, en este punto «flo-recen, simultáneamente, las manifestaciones ascéticas, la piedad popular en las calles y una populosa vida conventual. Esplendor material y misticismo, lujo y renunciación, aparecían entonces como las dos caras de una misma moneda» (1995, p. 3-4). Es así como surgen cinco personalidades que otorgarían un sen-tido trascendente a la vida y serían ejemplo de virtud y espiritualidad, una co-rresponde a san Francisco Solano, que, como se verá más adelante, tiene gran importancia y significación para la historia e identidad de los Descalzos.

La provincia franciscana en el Perú acordó la construcción de una casa de recolección en Lima mediante un capítulo provincial celebrado en Concepción, valle de Jauja, en 1595. De esta manera, se dieron las circunstancias pa-

ra su creación: teniendo el visto bueno del entonces arzobispo de Lima, santo Toribio de Mogrovejo, promotor de esta causa, y la autorización del padre Antonio Ortiz, comisario general de la Orden Franciscana, quien había llegado al Perú con la finalidad de inculcar, en Lima, el espíritu de los monasterios recoletos españoles (Heras, 1995).

Para comprender qué es una casa de recolección, es imprescindible revisar el significado de la palabra *recolección*. De acuerdo con la Real Academia Española (RAE, 2021), entre sus acepciones existen dos relacionadas a la vida religiosa: «convento o casa en que se guarda y observa más estrechez que la común de la regla» y «Recogimiento y atención a Dios y a las cosas divinas, con abstracción de lo que pueda distraer». Con estas definiciones, se puede entender la razón por la cual fue erigido este convento, edificado debido a una necesidad de renovación espiritual y con la finalidad de reunir a los frailes misioneros dispersos en el territorio virreinal para que lleven una vida de recogimiento y de austerdad, según lo afirma Heras (1995). Este autor señala, también, que el terreno donado al convento de San Francisco para la edificación de la recolección, por doña María Valera y su hijo Gonzalo Guillén, fue propicio para el retiro por tratarse de una huerta del barrio de San Lázaro, ubicada a las afueras de la ciudad de Lima en época virreinal, la cual permitía a los frailes aislarse de la ciudad y llevar una vida de silencio y espiritualidad, avocados al servicio de Dios y de las personas.

Construcción del convento

La labor de construcción del convento fue encomendada a fray Andrés Corso, hermano lego¹ de la Orden Franciscana, natural de la villa de San Andrés, en la isla de Córcega, con el apoyo de los superiores de la Orden Franciscana, los ve-

¹ Los hermanos legos, en su sentido de uso más común, son los miembros de una orden religiosa de la Iglesia católica, particularmente de órdenes monásticas, que se ocupan de labores manuales y de los asuntos seculares de un monasterio, con el fin de permitir la plena vida contemplativa de los monjes. Estos, en contraste, están abocados principalmente a la liturgia de las horas o al llamado Opus Dei (Obra de Dios; no confundir con la prelatura del Opus Dei) y al estudio. Los hermanos legos tienen como propósito el apoyo práctico en la gestión de talleres, granjas, cocinas y otras dependencias del monasterio, para dejar libertad a los monjes de coro de orar y estudiar. Sin embargo, los hermanos legos también son monjes y dedican una parte importante del día a orar.

cinos del barrio de San Lázaro y el Cabildo. Tuvo a cargo la dirección de obras, destacando su ardua entrega y su profunda humildad (Heras, 1995).

En un inicio se pensó edificar una casa sencilla para los fines de la recolección y para ser habitación de los primeros frailes moradores, esta idea se ve reflejada, actualmente, en los espacios del museo que exhiben un perfil austero en comparación con otros conventos de arte colonial, sin que esto le reste belleza. Además, otra característica peculiar del edificio es la armonía con la naturaleza, ya que su diseño se adapta a la geografía del cerro San Cristóbal y su colorido presenta tonos ocres, como se puede apreciar en su pintura mural.

No se puede comentar acerca de la arquitectura del convento sin mencionar los espacios en relación con la vida, costumbres y actividades de la época. En este sentido, partiendo de la ubicación en la zona, específicamente en la periferia de la ciudad, debe señalarse la vinculación del convento con el mencionado cerro, que no solamente influye en su diseño, sino que su cercanía propicia la continuidad de costumbres religiosas, como la asidua peregrinación a la Cruz del Cerro San Cristóbal. De acuerdo con Heras (1995), la creación de la cruz luminosa, en 1928, fue promovida por uno de los guardianes de este convento, el padre Francisco Arámburu.

Heras también señala que, por su ubicación, el convento se relaciona con la Alameda de los Descalzos; si bien esta fue construida durante el gobierno del virrey marqués de Montesclaros –luego de dieciséis años de la fundación del convento–, y llevaba el nombre de Alameda Grande; posteriormente, recibió el actual nombre que la vincula al convento (1995). El mismo, al rematar el camino de la alameda, queda más accesible y conforma el paisaje urbano romántico del distrito del Rímac, quedando, así, en la memoria colectiva limeña.

La concepción del convento y su arquitectura responden a una idea de autosuficiencia, para ello contaban con diversos espacios destinados a funciones específicas. La planta del convento se organiza de manera asimétrica a través de seis claustros, corredores, iglesia principal, capillas, bodega, cocina, refectorio, huertos y cementerio, para el desarrollo de la vida cotidiana. Debe saberse que la edificación fue variando a lo largo del tiempo y según las necesidades internas de los frailes. Heras (1995) comenta que, en sus comienzos, el convento contó con las primeras celdas construidas con barro y quincha, ubicadas cerca del cerro San Cristóbal, a las cuales se accedía mediante una escalera, ya que estaban ubicadas en una posición más elevada que el resto del conjunto. También contaron con otras dependencias, como cocina, comedor y algún salón.

Posteriormente, en el siglo XVII, se construyó, junto con estas celdas, el «claustro recoleto» (Heras, 1995, p. 44) denominado así porque albergaba los retratos de los frailes más venerados. Como se mantuvo la misma altura de las primeras celdas, se construyó un balcón con balaustrada para no perder el conjunto del claustro. De este modo, el convento presenta un único piso que se adapta a la inclinación del cerro San Cristóbal, ello ocasiona que algunos espacios se encuentren a diferente altura respecto de otros.

Se conoce, también, que la parte más antigua del convento constó de cuatro claustros: el de la portería, el de la enfermería, el de las procesiones –que era el principal y, actualmente, es el claustro ayacuchano– y el guardanal, destinado a la vivienda de los frailes (Heras, 1984). Posteriormente, se erigieron los otros claustros: el del noviciado, del siglo XVIII, y el provincial, construido, posiblemente, a fines del mismo siglo, en el que se ubica la biblioteca conventual (Heras, 1995).

Heras (1995) asegura que la iglesia principal del convento, llamada Nuestra Señora de los Ángeles, fue reconstruida a mediados del siglo XVIII, luego del terremoto de 1746, que afectó también el resto del conjunto. Presenta una torre-campanario, bóveda de cañón dividida en tramos por arcos fajones, coro alto, una sola nave con altares laterales, y el altar principal de estilo neoclásico con la figura central de Nuestra Señora de los Ángeles o la Virgen María en la advocación de la Asunción.

Fundación del convento

Oficialmente, el convento de la recolección franciscana fue fundado el 10 de mayo de 1595 (Heras, 1995). Su nombre original fue Nuestra Señora de los Ángeles, en alusión a la conocida historia de la aparición de la Virgen María y Jesucristo, rodeados de ángeles, a san Francisco de Asís, en la Porciúncula, capilla ubicada en las afueras de Asís, donde el santo acudía a orar. Posteriormente, debido a la percepción de los ciudadanos que veían a los frailes del convento portar sandalias delgadas de cuero y llevar una vida de penitencia, se usó un nombre más coloquial: el Convento de los Descalzos (Heras, 1995). Es necesario acotar que Descalzos es el nombre de una rama de la orden franciscana que funda casas de recolección; sin embargo, esta casa no fue fundada por aquella rama, sino por la Provincia Franciscana de los Doce Apóstoles.

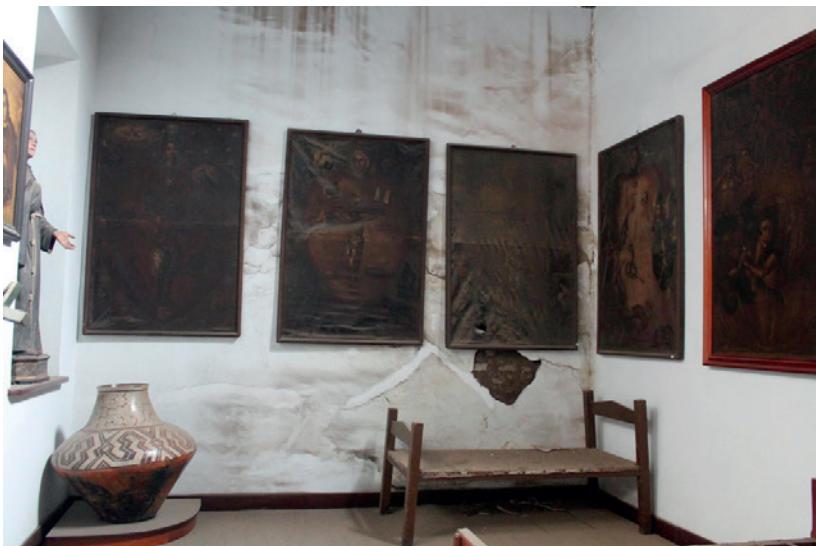
El convento requería que sus primeros habitantes se encontraran comprometidos con los ideales de la vida recoleta franciscana, de modo que fueran ejemplo y base para las siguientes generaciones de religiosos. Así, se convocó a san Francisco Solano para ser el primer padre guardián o superior del convento. Este santo peruano es un fraile franciscano natural de Montilla, Córdoba, España; desempeñó una ardua labor como misionero en América, pasando por los territorios actuales de Perú, Bolivia, Argentina y Paraguay. Se estableció en los Descalzos para cumplir con el cargo que le fue adjudicado, aunque, por razones de humildad, se hizo llamar no el superior, sino el vicario del convento. Solano, además de ejercer su vocación religiosa y misionera, era músico, tocaba el rabel (Heras, 1995), instrumento que empleaba, también, en sus fervorosas prédicas, como se puede apreciar en alguna representación del santo.

El legado histórico del convento ataña, en gran parte, a la vida religiosa de sus frailes, pero, además, tiene relación con otras personalidades importantes para la historia peruana. Así, personas célebres como Miguel Grau, Chabuca Granda, Ricardo Palma, José Carlos Mariátegui, el expresidente Augusto Leguía, san Martín de Porres, el cardenal Landázuri y María Micaela Villegas y Hurtado de Mendoza, más popularmente conocida como La Perricholi, se vinculan a ciertos espacios y episodios de la vida de este convento.

Creación del museo

A lo largo del tiempo, el convento ha pasado por diferentes etapas, que responden a las distintas funciones que tuvo en cada momento: inicialmente, y desde su fundación, como casa de recolección franciscana (1595-1852); posteriormente, como colegio misionero de Propaganda Fide (1852-1907); a partir de 1908, como convento principal, sede y centro de la Provincia de San Francisco Solano; y como museo de arte religioso virreinal desde 1981 (Heras, 1995), como se muestra en la figura 1. No se puede hablar de la trayectoria y significado del Convento de los Descalzos sin destacar el trabajo arduo de los padres Francisco María Arámburu y Francisco Javier Ampuero, quienes fueron guardianes de la recolección y directores de la Casa de Ejercicios Espirituales en distintos períodos, velando por el cuidado de sus bienes patrimoniales y de sus instalaciones, además de brindar servicios espirituales y materiales a la población, y

Figura 1. Estado inicial del museo.



Fuente: Archivo Museo de los Descalzos.

de dar continuidad a tradiciones religiosas vinculadas al convento, como la peregrinación a la Cruz del Cerro San Cristóbal (Heras, 1995).

Heras (1995) señala que, tomando la edificación original y acondicionando los ambientes para la exhibición de su colección, el museo fue inaugurado a fines de 1981 bajo la dirección del padre Mario Brown. Este autor destaca dos eventos ocurridos en la década anterior que fueron decisivos para que el convento abriera sus puertas al público. El primero fue la necesidad de construir un nuevo convento más pequeño y funcional para la vida conventual de los frailes, y el segundo fue la declaración del antiguo convento y sus alrededores como monumento histórico nacional en 1972, lo que limitaba su uso conventual. La preparación, apertura y funcionamiento del nuevo museo, así como su puesta en valor y conservación, contaron con el apoyo económico de la empresa cervecera Backus & Johnston y del Banco de Crédito del Perú, así como con el trabajo de profesionales entendidos en arte y patrimonio cultural (Heras, 1995).

Con la responsabilidad de contar con más de cuatrocientos años de existencia y un legado material extenso, tanto en obra arquitectónica, pictórica, escultórica, bibliográfica como mobiliaria, desde la fundación del museo han

sucedido cuarenta años de labor reuniendo los recursos necesarios y el trabajo conjunto de profesionales para su puesta en valor, realizando las tareas de gestión, conservación, catalogación, investigación, educación y difusión.

Organización de la colección

El patrimonio artístico, cultural y religioso de la Provincia de San Francisco Solano, reunido en la colección del Convento de los Descalzos, se exhibe en el Museo de los Descalzos con una notable y extensa obra pictórica, que cuenta con, aproximadamente, cuatrocientas piezas de temática religiosa correspondientes a los siglos XVII y XVIII, un conjunto importante de libros corales de los siglos XVII al XIX, y piezas escultóricas del siglo XVIII (Heras, 1995).

Mediante su vasta colección de pintura, el museo ofrece un testimonio del quehacer artístico entre los siglos XVII y XVIII en el virreinato del Perú, recogiendo uno de los episodios más importantes para la pintura peruana y su devenir, que fue la introducción del manierismo y del barroco europeo, y, posteriormente, la formación de las escuelas cuzqueña, quiteña y limeña, muy representativas de la época, y que hoy, como patrimonio nacional, forman parte de nuestra memoria, identidad y riqueza cultural. Del conjunto destacan, principalmente, los pintores Angelino Medoro, Leonardo Jaramillo y Miguel de Santiago, además de obras atribuidas a los pintores Bernardo Bitti, al taller de Bartolomé Esteban Murillo, Diego Quispe Tito, entre muchos otros.

Para la organización de la colección y presentación del museo, se emplean criterios museológicos y museográficos, que, a la vez, responden a su identidad y a las necesidades internas del museo, del público, de instituciones culturales relacionadas y del medio cultural en general.

Actualmente, el guion museográfico presenta un enfoque participativo para el público visitante, siguiendo un orden temático vinculado a cada uno de los espacios del museo y a las historias tanto religiosas como seculares que estos evocan. De esta manera, los claustros, los corredores y las salas de exposición se convierten en ventanas del tiempo que permiten apreciar el pasado histórico-artístico y proyectarlo al tiempo presente, generando un vínculo de pertenencia e identidad.

Se ingresa por la puerta del antiguo convento que lleva al claustro de la portería y al vestíbulo de esta. El recorrido continúa con el claustro de san Fran-

cisco de Asís o claustro guardiano. Recibe este nombre debido a que alberga la celda del padre guardián, contigua a la celda preacial o celda del invitado, esta última corresponde a las autoridades religiosas que vivían por un tiempo determinado en el convento. Asimismo, alrededor de este claustro se ubican las celdas de los primeros padres moradores a las cuales se accede subiendo por un balcón, llamado balcón de pilatos. Dentro de la celda del invitado, se diferencian dos espacios: la sala o recibidor y el dormitorio. De manera similar ocurre con la celda del padre guardián, conformada por dos espacios, uno que funcionaba como despacho y otro como dormitorio. Actualmente, en este último se exhibe un conjunto de pinturas dedicadas a la Virgen María en la advocación de la Inmaculada Concepción, patrona de los franciscanos; mientras que en el primero se muestra el mobiliario y un conjunto de pinturas de san Francisco Solano.

Un pasaje conecta el claustro guardiano con el claustro de la enfermería, el cual posee una pequeña huerta central con plantas medicinales; la botica, que conserva los utensilios para preparar las medicinas y un número significativo de frascos; y la celda de la enfermería, que a través del mobiliario muestra cómo funcionaban estos espacios para dar atención a los frailes que contrajeran alguna enfermedad. En esta celda se encuentran una serie de pinturas relacionadas con la pasión de Cristo y el dolor que experimentó su madre, la Virgen María. Para los frailes no solamente era importante la atención al enfermo, sino también el acompañamiento espiritual, por lo que una puerta vincula el claustro de la enfermería con el coro de la capilla de Nuestra Señora del Carmen, para que los enfermos pudieran aproximarse a escuchar la santa misa.

Prosigue el corredor de los mártires, en alusión a los cristianos que entregaron su vida por la fe alcanzando la santidad. En esta sección destaca *El Martirio de los Franciscanos en Japón*, pintura realizada por Juan Sánchez de la Torre. Culminan este corredor dos obras relacionadas a las postrimerías. Una de estas representa a la Virgen del Carmen como intercesora para la salvación de las almas. La capilla de Nuestra Señora del Carmen, que data de 1733, cuya portada de estilo barroco destaca en relación con la sencillez del conjunto arquitectónico del convento. Al interior conserva un retablo barroco, dedicado a la Virgen del Carmen, su imagen central. Este espacio fue empleado antiguamente como salón de cátedra para los frailes. Luego, continúa el corredor de la agonía, cuyo tema gira en torno a Jesucristo, y a su pasión y muerte como medio de redención. En este espacio se encuentra el *Cristo de la Agonía*, del pintor

quiteño Miguel del Santiago, una pintura vinculada al escritor tradicionalista Ricardo Palma, quien narra cómo el pintor terminó por dar muerte a su modelo buscando una representación fidedigna del dolor extremo.

El refectorio funcionó como comedor de los frailes. Cuenta con un púlpito, espacio desde el cual uno de los frailes dirigía las oraciones mientras los demás consumían sus alimentos. Aquí se ubican dos pinturas relacionadas a este ambiente: *La Última Cena* y *La Cena de Baltasar*, además de los retratos de venerables padres que vivieron en el convento.

La Sala Medoro se encuentra en las instalaciones donde funcionó la antigua cocina conventual. Actualmente exhibe un conjunto de obras del pintor italiano Angelino Medoro, de las que destacan Santa Catalina de Alejandría y Nuestra Señora de los Ángeles; así como *La imposición de la Casulla a San Ildefonso*, del pintor español Leonardo Jaramillo.

La bodega funcionó como centro de elaboración y conservación de vino que era empleado para el mismo convento y, a su vez, para otros conventos y monasterios del Perú. Contaba con una huerta donde crecían las uvas y con las máquinas necesarias para el proceso de vinificación. Asimismo, con la uva también se producía pisco, que era conservado en recipientes de arcilla denominados «piskos». Este espacio también conserva una gran olla o perol de cobre empleada para la preparación de los alimentos en el Día del Perdón de Asís o la celebración de la Porciúncula.

El corredor de la Sacristía contiene un conjunto de pinturas de diferentes temas religiosos, entre las que destaca el *Bautismo de Jesús*, atribuida a Diego Quispe Tito, pintor de origen cuzqueño; así como el *Milagro Eucarístico del niño de Eten* y *El juicio del alma*, entre otras. En este corredor se encuentra la Sala Grau, conocida también como la capilla de Nuestra Señora de los Ángeles, que contiene un retablo compuesto por una pintura de Nuestra Señora de los Ángeles atribuida a Angelino Medoro, así como pinturas anónimas sobre la vida de la Virgen María. Actualmente, frente a un retrato del héroe nacional Miguel Grau se ha colocado el del padre guardián Pedro Gual, quien fue su confesor antes de partir al combate de Angamos (Heras, 1995).

Frente a la Sala Grau, se encuentra la Sala Bitti, en alusión al pintor italiano y sacerdote jesuita Bernardo Bitti; en esta sala se encuentra el lienzo de la Virgen de la Rosa que se le atribuye, además del lienzo de san José con el niño, atribuido al taller del pintor español Bartolomé Esteban Murillo.

El corredor de Santa María reúne un conjunto de pinturas que representan distintas advocaciones de la Virgen María, así como una serie de la Vida de la Virgen atribuida al artista quiteño Javier Cortés; y un retablo de estilo barroco con la figura central de la Inmaculada Concepción.

Finalmente, el claustro del viacrucis, o también llamado claustro ayacuchano, muestra un conjunto de pinturas de las catorce estaciones del viacrucis, las cuales se hallan empotradas en los muros y cubiertas por puertas de madera con textos en español antiguo que guían las oraciones y reflexiones durante las celebraciones de Semana Santa. Se le relaciona con los retablos ayacuchanos por la pintura mural colorida con la que fue ornamentado posteriormente, en 1985, por la hermana María de La Mar (Heras, 1995).

El nuevo museo

Actualmente, el museo renace con un semblante renovado, expresando su carácter original, al servicio de la historia, la cultura y las artes, pero más aún de las personas. Retoma sus labores en las distintas áreas de acción, tales como, gestión, conservación, investigación, catalogación, educación y difusión, siguiendo un concepto claro: la esencia misma del museo original, es decir, el museo como testimonio vivo de la vida del pasado que se conserva y forma parte las historias de una ciudad con memoria colectiva e identidad, como se muestra en la figura 2.

Para ello, reconociendo los elementos esenciales que dan identidad al museo y que se mantienen vigentes a través del tiempo, se presentan tanto sus características morfológicas y los ideales de sus antiguos moradores, que coexisten en perfecta armonía, como las historias de personalidades ilustres del país relacionadas al convento, celebraciones tradicionales y hechos que dan cuenta de la trascendencia e importancia a la vida de la ciudad de Lima y del Perú. Todo a través del museo.

Figura 2. Mejoras realizadas: iluminación, pintura, museografía, curaduría, selección de obras y restauración de obras.



Fuente: Archivo Museo de los Descalzos.

Un lugar para todos

El Museo de los Descalzos se renueva. Tras un proceso de silencio, sale al mundo con una nueva presentación, buscando mostrarse con una percepción clara, precisa y emotiva. Cuando se visita, se puede advertir que, en cada una de las celdas y los salones del antiguo convento, así como entre los arcos semicirculares de los claustros y las firmes columnas del edificio, se vivían, se enseñaban, se administraban y se estudiaban muchas artes y ciencias, tanto seculares como sagradas, como se aprecia en la figura 3; todas ellas cultivadas en este lugar, y transmitidas de una generación a otra.

Figura 3. Detalle del museo.



Fuente: Archivo Museo de los Descalzos.

En este edificio, los religiosos escribían y comentaban libros, colecciónaban obras de arte, velaban por la fe del pueblo y disfrutaban de todo ello. Coexistían la erudición y la piedad, la inocencia y el disimulo, la sabiduría del Evangelio y la sabiduría laica. Había lugar para la vida anacorética y la penitencia, así como para la sociabilidad y la tranquilidad. Todo florecía en el convento, en mayor o menor grado. En pocas palabras, había un lugar para todo.

Bienvenidos al Nuevo Museo de Los Descalzos.

Referencias

Comisión Nacional de la Unesco. (s.f.). *Informe general de 1977-82*. México.
Dirección General de Bibliotecas, Archivos y Muesos. (DIBAM). (2005). *Memoria 2000-2005*. Santiago de Chile: Departamento de Prensa y Relaciones Públicas.

- Heras, J. (1984). Un documento inédito del P. Fernando Rodríguez Tena sobre el Convento de los Descalzos. *Fraternidad provincial*, 93, 7-9.
- Heras, J. (1995). *El Convento de los Descalzos en Lima*. Lima: EDIGRAF.
- Real Academia Española. (RAE). (2021). *Diccionario de la Lengua Española*. Vigésimo tercera edición. [Versión 23.4 en línea]. Recuperado de <<https://dle.rae.es>>.
- Wuffarden, P., y Guibovich Pérez, M. (1995). Esplendor y religiosidad en el tiempo de Santa Rosa de Lima. En Flores Araoz, J., Guibovich Pérez, P., Mujica Pinilla, R., y Wuffarden, L. E. (Eds.), *Santa Rosa de Lima y su tiempo* (pp. 3-4). Lima: Banco de Crédito del Perú.



Las proyecciones con linterna, en la mirada está lo fantástico

Eric André Jervaise Charles¹
Salvador Salas Zamudio²

Imagínense mis Lectores un Cadáver podrido en la Sepúltura [sic], pero es poco: pueden imaginarse una fantasma cubierta con las mas lóbregas sombras de una funesta noche, y que al desplegar las negras balletas, se dexa vér [sic], entre verdiosas [sic] y pálidas luces [...] (Bolaños, 1983, p. 122)

La linterna de proyección es un aparato popular utilizado en los espectáculos públicos, entre los siglos XVII y XIX, para proyectar imágenes pintadas sobre delgadas placas de vidrio transparente.

¹ Doctor en Artes, fotógrafo y docente en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Su línea de investigación versa en técnicas fotográficas pioneras, máquinas de óptica prefotográficas y precinematógráficas.

² Doctor en Historia del Arte y docente en la Universidad de Guanajuato. Su línea de investigación se relaciona con la teoría, historia y producción de la imagen fotográfica.

te. La linterna de proyección corresponde a los instrumentos ópticos para visibilizar el mundo imperceptible a simple vista por el ojo humano, que además de su uso científico y didáctico, eran instrumentos de entretenimiento para las élites. El microscopio, el telescopio y la linterna de proyección pertenecen a la categoría de objetos que permiten la observación sistemática que garantiza la objetividad; aunque la linterna sufre de una marcada ambigüedad originaria: representa una contradicción, porque como instrumento de divulgación científica se basa en la aplicación de los principios del comportamiento de la luz, y es en sus aplicaciones como linterna de proyección cuando se disparan sus capacidades expresivas.

El aparato descrito por Athanasius Kircher, en 1646, y por el matemático holandés Christiaan Huygens, en 1659, abre las puertas de la imaginación a lo sensible y lo fantástico; en la oscuridad de la noche produce apariciones, diablos, esqueletos y figuras míticas que se hacen visibles sobre una pared blanca o sobre elementos gaseosos, literalmente de la nada, imágenes luminosas suspendidas entre lo visible y lo inmaterial. La linterna de proyección comparte, en la categoría de instrumentos de óptica, los mismos principios de construcción que el microscopio y el telescopio; sin embargo, estos dos últimos pertenecen a la construcción de un conocimiento racional, mientras que la linterna activa las emociones, los miedos ancestrales y, en una función expresiva, le da soporte al imaginario.

Frente a los valores de observación científica del microscopio y del telescopio, la linterna compite en otro campo, alimenta lo imaginario, explora los miedos, cruza las fronteras de la muerte y regresa a la vida los difuntos. La linterna es un instrumento de exploración de lo desconocido, sensible y, a la vez, soporte de nuevas formas de desarrollar estas inquietudes. Al servicio de la óptica, se vale del mito ancestral de convocar los espíritus de los difuntos, entretiene con escenas obscenas, noticias, narraciones mitológicas o cuentos, y transporta ideas revolucionarias.

La linterna de proyección, gabinete de óptica para el estudio de la propagación de la luz, es un instrumento de «magia representativa» al servicio del raciocinio científico que permitió la proyección de imágenes, aunque algunos autores mencionan que la linterna se conocía en Egipto, China, Babilonia y Pompeya. Una descripción realizada por Giovanni Fontana, en 1420, muestra una linterna y una figura femenina demoniaca con el título:

«apariencia nocturna para espectadores aterrados» cumple a la perfección con uno de los fines iniciales y más exitosos de este invento: la creación de un ambiente de magia e ilusión mediante la proyección... que, en forma y contenido, consiguen asombrar al espectador. Las imágenes terroríficas... fueron escogidas en primer lugar y las más recurrentes. (Giovanni Fontana, como se citó en Goerlich, 2006, p. 74)

Con los proyeccionistas ambulantes que cruzan el país, la linterna de miedo es un espectáculo de sesiones espiritistas. Thomas Rasmussen Walgenstein y, posteriormente, Johann Georg Schrepfer, o Schröpfer, participaron en fraudes, conjuraciones, esoterismo y apariciones de fantasmas vaporosos, acompañadas de tonos musicales de la armónica de cristal, sonidos, voces, gritos, llanto y aromas a azufre y opio.

Un mito ancestral

El final del siglo XVIII en Francia se puede entender a partir de las fantasmagorías, el interés por una visión racional y por el progreso, por el deseo de combatir la ignorancia y la superstición; la filosofía en el Siglo de las Luces, que privilegia a la razón para conocer el mundo, al método cartesiano que cuestiona y exige pruebas, a la luz que ilumina la oscuridad y revela el mundo visible, lo inteligible, la verdad y el conocimiento; interpuesta por una pregunta existencial referente a la muerte que provocaba temor y angustia a lo irreconciliable, presente en cada momento de la vida, pero, a su vez, desconocida.

El mito se presenta en la vida cotidiana como una analogía de la realidad, enmarca la creación de un relato que sustenta la cosmogonía de una cultura para explicar la realidad. El mito de la muerte combate las ideas del pensamiento ilustrado mediante el temor como fundamento para moralizar y promover los preceptos de la doctrina cristiana.

Quetarde [sic], que temprano (amado Lector mio [sic]) llegará el dia [sic] en que despues [sic] de haber malogrado lo más florido de tus años caerás enfermo en una cama, y no te levantarás de ella [sic] otra vez hasta que te baxen [sic] ya Difunto para tender tu Cadáver sobre la tierra: tirado ya en tu lecho comenzarás à [sic] navegar el mar de tantas tribulaciones hasta la opuesta orilla de la

Muerte. Pasarás el primero y segundo dia [sic] de tu enfermedad con bastante desabrimiento; pero al tercero dia [sic] como vaya tomando mucho cuerpo el accidente, le asaltarán à [sic] tu corazon repetidas olas de amargura [...] (Bolaños, 1983, p. 260)

Dejemos el aspecto funcionalista de Malinowski (1948) para una aproximación antropológica social del mito como adaptación a las necesidades circunstanciales:

Con cuánta profundidad están las tradiciones sacras, o sea, el mito, relacionadas con sus quehaceres y con cuánta fuerza controlan su conducta moral y social. Dicho de otra manera, la tesis del presente trabajo es la existencia de una conexión íntima entre, por una parte, la palabra, el mythos, los cuentos sagrados de una tribu y, por otra, sus actos rituales, acciones morales, organización social e incluso actividades prácticas. (p. 34)

A este funcionalismo de un nivel de subsistencia se suma la idea de un mito receptor de un pensamiento desinteresado que se trata de una ilusión:

es suficientemente evidente para todos... fracasa en su objetivo de proporcionar al hombre un mayor poder material sobre el medio. A pesar de todo lo brinda la ilusión, extremadamente importante, de que él puede entender el universo y de que, él entiende el universo. (Lévi-Strauss, 1986, p. 41)

Una búsqueda estructuralista que ambiciona encontrar elementos constantes entre diferencias superficiales y desentrañar en la diversidad todo lo que es común y conforma las fantasmagorías. Para este punto es importante subrayar las conexiones por encima de las funciones. Como elementos tenemos a los temores, las inquietudes y la muerte, junto a un grupo humano y unas formas expresivas. En primer término, veamos las relaciones estructurales que posiconan a las fantasmagorías.

La relación entre mito y fantasmagorías no es arbitraria. El mito es un ensamble, una totalidad con un significado básico que flota entre tantos significados que ocurren en la historia. A través de las fantasmagorías es posible leer un mito: la vida después de la muerte, el contacto con los muertos.

Desde el siglo XVIII, el espectáculo de proyección se apropió de la función intelectual y emotiva del mito. Este tipo de espectáculo asume un papel en la mitología; uno de los temas más importantes de las fantasmagorías es la experiencia nigromántica: invocar los espíritus de los difuntos con fines de adivinar el futuro, hablar con los muertos y visitar el mundo de la oscuridad. Desde su inicio, la linterna de proyección trató de espectros, fantasmas y esqueletos actuando. Estos temas aparecieron en las proyecciones organizadas por Johann Georg Schrepfer para convencer a su público de sus poderes nigrománticos; Schrepfer era un empresario teatral que, en 1769, presentó espectáculos de terror en su café Leipzig, sesiones espiritistas con linterna mágica, proyecciones fantasmales sobre humo, aparición de retratos de difuntos, sonidos y descargas eléctricas al público.

Es impactante observar este uso de la linterna en pleno Siglo de las Luces para mostrar lo ausente, lo perdido y, tal vez, una sabiduría superior. Poco después, en 1792, Paul Philidor, o Phylidor, también conocido como Paul de Philipsthal o el mago Phycisist Phylidor, presentó en diversos lugares de Europa un espectáculo fascinante de ilusiones, proyecciones y apariciones de fantasmas y espectros, que entre sombras, vientos, truenos y relámpagos producían ilusión y fantasía mediante el engaño. Philidor era evasivo en su identidad verdadera; fue creador de un personaje fantástico y autor de un espectáculo fascinante que presentó a lo largo de sus viajes en diferentes países y con diferentes públicos, su anuncio de un espectáculo de apariciones de fantasmas y evocación de sombras de personas famosas deja en claro sus intenciones. A pesar de que las apariciones de fantasmas no eran bienvenidas en todas partes –pues en Berlín fue acusado de fraude–, el interés por el inframundo está en el centro de este acontecimiento.

Étienne-Gaspard Robert, conocido como Robertson, presentaba el mismo tema ya a finales del siglo XVIII. Un público subyugado y fascinado asistía en un grupo numeroso a la proyección de escenas terroríficas de difuntos que contestaban preguntas, actuaban pequeñas escenas o sembraban el horror con sus simples apariciones. Observamos un mismo tema en tres momentos y situaciones distintas: apariciones de muertos en un entorno oscuro, dominio de la escena por un taumaturgo y reunión de un grupo de participantes; los espectáculos repiten un tema. Los difuntos y sus espectros, la oscuridad y las apariciones proyectadas, así como la asistencia de un grupo jerarquizado al que revelan combinaciones redundantes, ¿serían un ritual en esta forma de es-

pectáculo? Entonces, las fantasmagorías (en tanto que es un espectáculo óptico con una narrativa visual que emplea el tiempo y el movimiento y la presencia de un público con una conciencia de lo que ahí sucede) no es que cumplan con una función mitológica. No solo la linterna sirve para proyectar, como si fuese solamente cumplir con una función de mostrar, sino que es un modo de pensar, la relación a lo sobrenatural, pero de un modo nuevo, sirviendo el trance nigromántico, el acto social del rito en el marco del mito del encuentro con los muertos. Entonces el mito, un espíritu inmortal y su sobrevivencia, un viaje al reino de la muerte y un posible contacto con los muertos, cambia de soporte. Proveniente de una narración oral-escrita de base mnemónica habita, entonces, un nuevo espacio visual y espectacular.

Otra forma de estudiar la presencia del mito es a través del símbolo; las pruebas de humanización en forma racional son las herramientas, pero existe otra experiencia sentimental «que no pertenece a ninguna metodología, ninguna clasificación, ninguna explicación, un pasaporte sin visa, pero que contiene una revelación emocionante: la sepultura, la preocupación por los muertos, la preocupación por la muerte» (Morin, 1970, p. 33).

La conciencia de la muerte es la emoción que experimenta el ser humano como irremediable destino, una inmediata reacción frente a una realidad que obedece a las leyes de la materia: la imaginación de un más allá y la idea del retorno de los muertos. Pero el estudio del mito, del origen de la muerte, es superior a nuestro horizonte de reflexión,¹ y no atendremos a un estudio iconográfico y formal de sus representaciones de un modo general situando en su siglo las imágenes proyectadas por Robertson. Las creencias desarrollan un imaginario de la sobrevida bajo distintas formas. Los espectros, las sombras y los fantasmas son las imágenes principales del renacimiento de los muertos, la inmortalidad parece ser una creencia universal, la vida de los muertos es una manifestación cultural de la humanidad.

La presencia y representación de la muerte atraviesa las tradiciones de los retratos de momias de «El Fayum», el *imago* de las regiones romanas, los grabados del «Ars Moriendi», los bodegones barrocos *vanitas*, los cráneos del tzompantli o «La Catrina» de José Guadalupe Posada, son ejemplos que le dan realidad como evento inevitable, pero incognoscible. Pensar en la muerte es

¹ Los puntos de vista antropológico, etnológico y filosófico tienen fuentes cuya bibliografía constituye en sí misma un objeto de estudio.

una puesta en imagen, el único modo de imaginarla; los muertos cobran vida para suavizar, en una proyección imaginaria, la violencia de la realidad.

Bachelard (2009) afirma que la muerte es una imagen y solamente eso. Pero la imagen no es una representación, sino un imaginario que proyecta una ausencia; si no hay cambios de imagen, unión sorprendente de imágenes, no hay imaginación, no hay acción imaginante. Si una imagen presente no hace pensar en una imagen ausente, si una imagen ocasional no determina por una prodigalidad de imágenes aberrantes, una explosión de imágenes, no hay imaginación. Hay percepción, recuerdo de una percepción, memoria familiar, costumbre de colores y formas. El vocablo fundamental que corresponde a la imaginación no es *imagen*, es *imaginario*. Gracias al imaginario, la imaginación es esencialmente abierta y evasiva.

De manera paradójica, el imaginario está esencialmente constituido por lo inimaginable, la muerte y los muertos, que ocupan una presencia obsesinante: las reacciones a esta incógnita encuentran expresión en actos mágicos, rituales para combatir la consternación frente a la muerte. A este horror de la descomposición del cadáver subsiste el esqueleto, este conjunto rígido, que es el sostén del cuerpo, el soporte del movimiento y el protector de las vísceras, queda como un símbolo de la presencia del difunto. El esqueleto es lo que queda de la vida y el soporte de la muerte, lo no perecedero frente al abismo, y estos espectros rebasan los límites de lo ilimitado: ver en estos esqueletos la representación de los fantasmas que muestran lo invisible.

Entonces, a través de la antropología, de la filosofía y de la estética, se puede afirmar que la muerte y las relaciones con los muertos son realidades constantes de la experiencia simbólica del mundo. Así, las fantasmagorías participan de esta contradictoria tarea de mostrar lo invisible. Se trata del símbolo oscuro, del rito de la invocación de los muertos, la necromancia desde la aruspicina hasta la güija, pasando por las proyecciones luminosas de la linterna fantasmagórica, dando las respuestas a una pregunta definitiva. El contacto con los muertos es una inquietud fundamental.

A este aspecto antropológico del contacto con los muertos por medio de la linterna de proyección sumemos un análisis formal de estas representaciones; desde el punto de vista analítico y racional, nos encontramos frente a un problema de definición de un género expresivo que tiene por nombre lo *fantástico*.

La definición de lo *fantástico* es vaga; en lo químérico está la ambigüedad, lo ilusorio procrea el enigma. Nuestro esclarecimiento se topa con un

objeto de forma cambiante. Elucidar lo ficticio es una barrera difícil de franquear, la explicación de lo fabuloso es una tarea imposible. Los espacios por ser abarcados son inmensos. Louis Vax inicia su estudio de lo fantástico con una advertencia: «No se descubrirá jamás en las obras la impronta inmutable de lo fantástico en sí, pues es la noción misma de lo fantástico que se matiza, se transforma, se ensancha, se retracta según las estructuras de las obras que caracteriza» (1987, p. 6).

Lo fantástico es imposible de delimitar, pues se trata de un género demasiado diverso y profundo. Maurice Lévy (1972) reconoce que «será siempre imposible de definir globalmente el concepto de fantástico, demasiado rico, demasiado fundamental, para que el discurso lo abarque definitivamente» (p. 249). Para una mayoría de estudiosos, los componentes de lo fantástico son complejos y paradójicos, así como las reflexiones que intentan definirlo, esta imprecisión funda una encrucijada falaz. Para Jean Fabre (1992), la idea misma de definir lo fantástico sería fútil. Por encima de estas advertencias desalentadoras sigamos una aproximación teórica de lo fantástico, aplicando sus principios y nuestras propias adaptaciones.

Aplicaremos para nuestro acercamiento a lo fantástico la aproximación teórica de Nathalie Prince (2015); consideramos aplicable esta metodología de la crítica literaria al tipo de fantástico que surge en nuestro trabajo porque simplifica el problema reportando tres modos de aprehender lo fantástico, el primero, partiendo de las obras, pues estudia y clasifica las obras que contienen de modo obvio la idea de lo fantástico. El problema es que se necesita una definición previa de este concepto. El segundo modo parte de una definición basada sobre la observación de algunos antecedentes formales. A partir de imágenes paradigmáticas, como lo es El Bosco, Goya o William Blake; pero esta manera parte de un juicio estético previo y no acepta imágenes que no coincidan con este mismo. El tercer modo es una revisión de textos que consideren el género estudiado, esta aproximación crítica muestra una multiplicidad de definiciones. Nuestra labor, en medio de esta complejidad, es un estudio que aporte la singularidad de un tipo de espectáculo que enriquece la definición del género de lo fantástico.

Según Prince (2015) existen dos modos de aproximarse teóricamente a lo fantástico. Por un lado, a partir de las formas expresivas, se pueden definir elementos de lo fantástico, el problema está en iniciar con una definición previa que limita, en los hechos, la amplitud de la investigación y una delimitación

dogmática. Por otro lado, se apoya uno en los textos relativos a este género. Nos atendremos a esta metodología para intentar descubrir una definición que sitúe las fantasmagorías en un tipo de género expresivo particular. Lo fantástico es la *phantasia*, la aparición y el fantasma o el espectro, dominio original de lo sobrenatural.

Una transgresión

Johann Samuel Benedict Schlegels (citado por Otto, 1774) describe a Johann Georg Schrepfer como un hombre grande, apacible, bien educado, bien crecido y apuesto, guapo, pero que actuó sin ninguna consideración, a menudo sin tener en cuenta las consecuencias. Considerado en sus inicios como un húsar prusiano y como dueño de un café en Leipzig, Schrepfer fue un personaje informal. Como comandante de caballería mostró valor y recibió muchas heridas, pero perdió su puesto por luchar en duelo, y perdió el apoyo familiar. Valeroso, rebelde y rompiendo tradición, Schrepfer fue el protagonista de una nueva historia. Encontró ayuda en los medios intelectuales y el filósofo Moses Mendelssohn, que refirió a sus espectáculos como la expectación por un fenómeno milagroso a partir de la linterna y de los espejos cóncavos, sin excluir la posibilidad de un fraude artificial en la aparición de espíritus. Entre irracionalidad y superstición, el conflicto entre las creencias en los poderes nigrománticos de Schrepfer y las denuncias como impostor, asienta una controversia que le da un relieve particular. La magia, lo oculto y la alquimia están aún en el centro de discusiones que separaban teólogos por las diferentes opiniones.

«Para unos la aparición de demonios sobre la tierra era posible por unos como Crusius y se opone a los ataques contra la superstición por parte de Semler» (Hammer, 2007, p. 191). La religión católica se enfrentaba al paganismo; a pesar del uso de agua bendita y de incienso, se llegó a la conclusión de que la linterna de proyección en manos de Schrepfer era «parte de un arte natural, de un fraude, de una magia genuina [...] y finalmente la duda en contra de la linterna es abandonada, y finalmente todos aceptan que esta nigromancia era *magische, zauberische Künste* [magia, arte del encantamiento]» (Hammer, 2007, p. 191). La opinión pública, más allá de saber si Schrepfer era un impostor o no, mostró esta doble posición encontrada, pero el espectáculo cumplió como un rito nigromántico a tal punto que fue prohibido por la iglesia católica.

Los orígenes de Philidor, el mago perpetuo, son sujeto a investigación, tal vez sea proveniente del Ducado de Brabante o del Condado de Flandes. Su apellido tiene diferentes ortografías: Phylidor, Phylidoor y Paul Filidort; y su fecha de nacimiento sigue misteriosa. Fue el creador de un espectáculo de fantasmas en 1790. Después de un primer espectáculo en 1789, en Berlín, y ser expulsado por fraude, inició una carrera para desmitificar a su público. Exitoso en Viena, de 1790 a 1792, se anunció como *Schröpferischen, und Cagliostoischen Geister-Erscheinungen*, o sea, al estilo de Schröpfer y Cagliostro o también como Phantasmorasia.

Philidor es el modelo inmutable del mago, capaz de embauchar, engañar la atención y subvertir la materia. La práctica de los actos de ilusionismo tiene grandes representantes durante el siglo XVIII; entre otros, Joseph Pinetti de Merci, el mago de la Corte de Luis XVI, el más conocido de su tiempo, fue un modelo para Philidor. Como el conde Alessandro di Cagliostro, médico y tauromártir, Pinetti tiene doble calificación, a la vez profesor de matemáticas y de física como también hombre de espectáculo; como ilusionista se presentaba en teatros y así se diferencia de los demás «fabricantes de pequeños prodigios», como se les llamaba en París, que se presentaban como ambulantes en las calles. Pinetti tenía el cuidado de distanciarse de efectos que lo confundían con un simple hechicero. «Los magos modernos, para alejar toda idea de diabluría, han tenido siempre gran cuidado de sumar a sus operaciones mágicas algunos efectos de ciencias físicas, mecánicas, o proveniente de las matemáticas, es decir mezclar la verdad y la mentira» (Jean-Baptiste, 1803, p. 137).

Pinetti presentaba sus espectáculos como experimentos de ciencia, sin embargo, conservaba el prestigio de poderes sobrenaturales. La formación era estricta, los magos de la época se perfeccionaban en «álgebra, mineralogía, trigonometría, hidrodinámica, astronomía y ciencias ocultas, místicas y trascendentales, como la cabalística, alquimia, necromancia, astrología, adivinación, superstición, interpretación de sueños y magnetismo animal» (Decremps, 1785, p. 2). Pinetti exhibía un gabinete de curiosidades, en el cual mezclaba experiencias científicas, como las chispas eléctricas, y efectos de óptica, con la aparición de imágenes grabadas en un espejo. Asimismo, trabajaba con luz proyectada y sombras. Por ejemplo, Pinetti suspendía de un listón una paloma por el cuello y una sombra del ave era proyectada sobre la pared; Pinetti cortaba el cuello de la sombra y la paloma quedaba decapitada en el instante. Es un ambiente en el que se encuentran detractores que, con cierto tono sarcásti-

co, como en el caso de Descremps, citan una larga lista de ciencias vulgares y ciencias ocultas necesarias al buen desarrollo de un espectáculo de ilusionismo. Aquí aparecen las ilusiones ópticas de la linterna de proyección. Philidor, en 1792, en el L'Hôtel de Chartres, en la calle de Richelieu, presentó proyecciones en un cuarto lleno de esqueletos.

Uno de los primeros documentos sobre Philidor apareció en la *Gazette de Vienne*, núm. 21, año 1790; un artículo del *Magasin encyclopédique*, de 1792, relata el espectáculo de una ilusión óptica producida por el físico alemán de nombre Philidor:

Desde hace algún tiempo, M. Philidor asombra la capital por su manera de hacer aparecer espectros y toda suerte de sombras. El teatro de sus operaciones es una sala tendida de negro y adornada con esqueletos, en medio del piso es- ta trazado un círculo blanco, en el cual hay dos velas prendidas y una calavera. Tan pronto como la operación inicia, los relámpagos brillan, el trueno ruge, el viento se levanta, y la lluvia cae. Entonces las velas se apaguen solas y reina una oscuridad profunda, unos espectros, de todas formas y de todos tamaños, re- volotean en medio del círculo y producen tal ilusión que se cree poder tocarlos. La tormenta redobla y la imagen de la persona que uno ha deseado volver a ver parece salir de tierra, este espíritu avanza hacia el espectador, se transfor- ma en nube y desaparece. Todos estos prestigios ocurren sin que se perciba nin- gún instrumento al que se pueda atribuirle el efecto. (*Magasin encyclopédique, ou Journal des sciences, des lettres et des arts*, 1792, p. 19)

La intención de Philidor, después de sus problemas con la justicia en Ber- lín, sería desengañar a su público; la recepción sigue siendo crítica. Aquí un ar- tículo para anunciar una de sus representaciones en Lyon en 1793:

Es en Alemania que se desarrolla una secta de iluminados, incluyendo el fa- mosos Cagliostro quien ha propagado a toda Francia y sobre todo en Lyon sus principios oscuros. Un alumno de esta secta, un alemán llamado Philidor se encuentra en París desde hace algún tiempo. Se ha dedicado a repetir todas las ceremonias de los teósofos. Hace ver, dice él, los hechiceros en camino al Sa- bbat; abre los Campos Elíseos, y se pueden ver unos espectros; evoca las per- sonas queridas muertas o ausentes que uno desea volver a ver; por fin repite todas las operaciones mágicas del demasiado famoso Cagliostro. Pero más sin-

cero que este, demuestra que todos estos efectos son meramente físicos. (*Magasin encyclopédique, ou Journal des sciences, des lettres et des arts*, 1792, p. 18)

El carácter del espectáculo con linterna es, entonces, una ruptura con un marco dogmático; muestra una distancia con las reglas y los modos de pensar tanto de su creador como de su espectador. Es una transgresión que rebasa las creencias establecidas en la sobrevivencia del alma de los muertos, entrar en contacto con ellas y transgredir las leyes de la vida. La proyección con linterna es el espacio de la necromancia, de los espectros que opinan, de magos con poderes inmensos, de fantasmas y monstruos.

La linterna es un instrumento cuya función es compleja, es, a la vez, medio recreativo considerado vulgar, soporte de transgresión de dogmas calificado de blasfematorio y juega el papel de un instrumento de contacto con lo desconocido; más es para nosotros el reflejo del imaginario de una época. Nuestro objetivo es clarificar esta categoría particular de imágenes, rechazando el juicio estético, que se pueden valorizar como objeto de arte, y su apreciación como documento para los interesados en los fenómenos ocultos. Estos espectáculos, con sus imágenes y sus dispositivos de proyección nos informan de la historia de los seres que los utilizaron. No intentamos desarrollar un eslabón perdido de una dudosa cadena precinematográfica, sino conocer los individuos a través de las imágenes que han hecho.

Las imágenes de un entorno terrorífico

El examen crítico de un corpus lo más amplio posible de las imágenes de las fantasmagorías de Robertson como un conjunto circunscrito en el tiempo para intentar dar una interpretación que nos hable del gusto de esta época, nos indica que la linterna mágica y los espectáculos de proyección de las fantasmagorías se relacionan directamente con lo fantasmagórico, con la ilusión de los sentido, en tanto que manifiestan una relación entre la imagen proyectada y la expresión del terror. Que se trate de los esqueletos de un jinete y de su montura o de las diferentes formas con las que aparecen diablos y monstruos; toda imagen es la presentación de un miedo. La Francia de fines del siglo XVIII, confrontada con la inestabilidad social y las rupturas políticas, como resultado del

Siglo de las Luces, no puede olvidar sus creencias ancestrales, y lo *fantástico* es revelado en la forma de un espectáculo que la linterna de proyección permite.

Hemos considerado otros factores, como el estatuto del autor o el papel de la Revolución francesa, pero no abandonan el sentido de una presencia constante del miedo a la muerte. Las *fantasmagorías* son el lugar privilegiado del encuentro entre el raciocinio y los espantos; ellas son, a la vez, un ataúd a medio abrir y el hocico del diablo, o también la Dama Blanca y los aullidos lúgubres que anuncian una muerte próxima. Es el monje asesino y lubrico, así como las capillas desafectadas, el horror de la sangre y de la venganza. Es un entorno macabro y violento que estas imágenes deben más a la iconografía del teatro de feria que al de la Corte. Son las imágenes de tres períodos contrastados del fin del siglo XVIII: el fin de la monarquía, la revolución y el inicio del imperio napoleónico. Ni los pintores reconocidos del neoclasicismo proveniente de Poussin, como David, tendrían influencia sobre este tipo de imágenes.

Las *fantasmagorías* no desarrollan el género histórico y se quedan alejadas del estilo del pintor oficial que deseaba «hacer un estilo griego puro» (Delécluze, 1855, p. 62). El arte neoclásico muestra una gran admiración por el arte griego y, en palabras de David, es necesario una mayor atención y perfeccionamiento en las formas que se dan a las imágenes. Lo que podemos apreciar en las *fantasmagorías* no es un tratamiento neoclásico, sino uno proveniente de una iconografía popular tradicional, es decir, accesible al mayor número. Las imágenes que encontramos sobre la loza de barro vitrificada de Nevers son un buen ejemplo del aspecto formal de las *fantasmagorías*, encontramos un gran parecido formal con las imágenes que aparecen en los platos patrióticos. Las imágenes de las *fantasmagorías* son un conjunto de dibujo, de colores y de poses que pertenecen a un contexto formal muy específico que muestran principios estilísticos de gran difusión. Estas son el soporte de los medios y los fantasmas de una época.

La *fantasmagoría* sería el término que designaría, desde entonces, la aparición sobrenatural de un fenómeno extraordinario. Digamos que el título del espectáculo creado por Robertson, perdiendo su letra mayúscula inicial, se enriqueció del significado múltiple de un sustantivo femenino. Su valor semántico va desde la designación de una proyección en la oscuridad, una representación imaginaria, un carácter erróneo o una crítica por crear un ambiente surreal por empleo excesivo de motivos fantásticos; pero subsiste bajo estas connotaciones, más allá de su significado preciso original, las angustias vagas

que nos rodean. Las fantasmagorías participan de un género que los investigadores contemporáneos llaman lo *fantástico*. Marcan con sus formas y sus narraciones un imaginario de lo sobrenatural que caracterizan su expresión y su recepción, es la ausencia de crítica racional que permite su afloramiento, además, es el mundo de espíritus y fantasmas y otras narraciones que construyen este género.

Para intentar explicar el carácter fantástico de las fantasmagorías tal vez sea suficiente enumerar sus temas. Las memorias de Robertson, publicadas en 1831, no solamente contienen anécdotas y explicaciones técnicas, sino también la descripción de los principales temas representados, que así los enumera:

El sueño o la pesadilla. Una joven mujer soñaba escenas fantásticas; el demonio del celo presiona su seno con un yunque de hierro, y suspende un puñal sobre su corazón, una mano, con un par de tijeras, corta el hilo fatal; el puñal cae y lo atraviesa; pero el Amor viene para quitárselo, y cura las heridas con hojas de rosas.

Preparativos del Sabbat: un reloj suena medianoche: una hechicera, leyendo un libro, levanta los brazos tres veces. La luna aparece, se colca enfrente de la hechicera y se vuelve color de sangre; la hechicera la golpea con barita mágica y la corta en dos. Vuelve a levantar la mano izquierda, a la tercera vez, unos gatos, unos murciélagos y unas calaveras revolotean entre fuegos fatuos. En medio de un círculo mágico se lee estas palabras: salida para el Sabbat. Llega una mujer montada a horcajadas sobre una escoba y sube por los aires; un demonio sobre una escoba y muchas figuras que siguen. Dos monjes aparecen con la cruz, seguido de ermitaño, para exorcizar, y todo se disipa. (Robertson, 2011, pp. 294-304)

A los recuerdos, Robertson suma *gracia* y *extrañeza* para el placer del lector y del investigador. Con unos personajes, son presentes unos ambientes oníricos, unos temas recurrentes –amor, celos, hechicería, demonios–, se entiende que las fantasmagorías cubren una dimensión de lo fantástico. El género persiste en otros títulos: Diógenes y su linterna, Macbeth y su espectral y vengativo padre, el nacimiento de un amor campestre, las tentaciones de san Antonio de todo tipo –gloria, poder, riqueza, placeres–, la sombra de Samuel apareciéndole a Saúl, Orfeo perdiendo Eurídice, Las Tres Gracias transformadas en esqueleto, la danza de las hadas, una Venus acariciando un ermitaño, la cabeza de Me-

dusa tan aterrizante como siempre, Carón llevándose el alma del almirante Nelson, el apoteosis de Eloísa con su ataúd de plata, la nona ensangrentada, la danza de los hechiceros, un Sepulturero buscando un tesoro. Y si quieren más, ahí están otra variedad: la pitonisa de Ensor, la aparición de tres hechiceras a Hamlet, una alegoría de la envidia, el demonio de las tempestades, la abertura de la caja de Pandora, la danza de los muertos según Holbein.

Los relatos, con sus conflictos y desenlaces sorpresivos, mantienen interesado al público, pero el espectáculo es más que una proyección, es una presentación que hoy llamamos «multimedia». Las proyecciones fantásticas son acompañadas de una conferencia o un curso de física con algunos experimentos. Con la aplicación del estudio de un nuevo fluido, la electricidad, Robertson parece revivir una rana muerta. Robertson presenta a las siete de la noche sus experiencias de física y sus proyecciones; el público entra, primero, en una especie de gabinete de física decorado de diferentes tipos de espejos deformantes, en este espacio se llevan a cabo diferentes experimentos: a los de óptica se suma un ventrílocuo cada día, hay experimentos de hidráulica los miércoles y los sábados, y galvanismo los lunes y los viernes. Después de estos preámbulos, los espectadores entran en una sala para presenciar las escalofriantes apariciones de las fantasmagorías. La ambigüedad entre la voluntad de seducir y producir una impresión fantasmal con la intención declarada de romper estas creencias; Robertson expresaba, en una suerte de sermón, su repudio por la credulidad de los espectadores.

Tenemos aquí una colección de tradiciones maravillosas, de disertaciones y de prodigios, de efectos teatrales y de recursos técnicos que engañan a muchos. Sin embargo, el propósito de Robertson era desengaños a su público. Contrariamente a Schrepfer y Philidor, Robertson no pretendía poseer poderes sobrenaturales, prefería explicar los efectos etéreos que presentaba como resultados de sencillas causas de naturaleza física. Citemos una de las versiones de sus discursos que precedían sus proyecciones:

Lo que va a ocurrir en un momento frente a sus ojos no es un espectáculo frívolo; está hecho para el hombre que piensa, para el filósofo que ama en perder junto a Sterne¹ entre las tumbas. Es además un espectáculo útil para el hombre que desea instruirse sobre los efectos extraños de la imaginación, cuando reúne

¹ Sterne Laurence es el autor de *Tristram Shandy* (1761-1767) y de *A Sentimental Journey Through France and Italy* (1768).

vigor y alteración mental: quiero hablar del terror que producen las sombras, los sortilegios, los trabajos ocultos de la magia; terror que casi cada hombre ha experimentado en la edad tierna de los prejuicios y que algunos conservan todavía en la edad madura de la razón... Las experiencias que van a ocurrir bajo sus ojos deben interesar a la filosofía... Las dos grandes épocas del hombre son su entrada en la vida y su salida. Todo lo que le ocurre puede ser considerado como situado entre dos velos negros e impenetrables que cubren estas dos épocas, y que nadie ha podido levantar... muchos impostores han aprovechado esta curiosidad general para sorprender la imaginación entristecida por la incertidumbre del porvenir. Pero reina el más lúgubre silencio del otro lado del velo negro. (Robertson, 2011, p. 214)

Entonces el espectáculo podía iniciar; la oscuridad dominaba el espacio, nada se veía durante un tiempo. La ausencia de luz y el silencio mantenían a los espectadores en suspense: se entraba al dominio de la imaginación. De repente se percibían ruidos y música, el silencio dejaba lugar a una sinfonía sostenida. Sonidos de lluvia, viento y truenos daban un efecto aterrador, y entonces surgía un fantasma.

En una lejanía muy remota, un punto luminoso parecía surgir: una figura, primero pequeña, se desdibujaba, enseguida se aproximaba con pasos lentos, y en cada paso parecía hacerse más grande; de pronto de un tamaño enorme, el fantasma se acercaba a los espectadores, y, cuando este iba a lanzar un grito, el fantasma desaparecía con una prontitud inimaginable. (Robertson, 2011, p. 282)

Además, a estas apariciones se sumaban escenas afligidas, austeras, divertidas y fantásticas o acontecimientos políticos. Entre los relatos recopilados por Robertson, la idea de una función política era un aspecto no despreciable, las fantasmagorías servían tanto como medio de información como de formación de una ideología, aparecían revolucionarios que cambiaban según las circunstancias y la conveniencia del momento.

No se puede ofrecer, decía otro escritor, algo más mágico y más ingenioso que la experiencia que termina la fantasmagoría, de la cual describo la idea: en medio del caos, entre relámpagos y truenos, se levanta una estrella brillante cuyo

centro lleva estas letras: 18 brumario.¹ En seguida las nubes se disipan y dejan percibir el pacificador, viene para ofrecer una rama de olivo a Minerva, quien la recibe, la transforma en corona y la deposita sobre la cabeza del héroe francés. Es inútil decir que esta alegoría ingeniosa es siempre recibida con entusiasmo. (Robertson, 2011, p. 283-284)

Esta situación de convencimiento u oportunista es el resultado de la experiencia; Robertson no siempre controlaba sus espectáculos. Las reacciones de ciertos espectadores lo enfrentaron a serios problemas, la posición había sido riesgosa. Recordemos la anécdota que obligó Robertson a cerrar la primera versión de su espectáculo producido en la calle de *L'Échiquier*.

A pesar de cierta preferencia por el Antiguo Régimen, Robertson tomó una posición política cuidadosa y conveniente a lo largo de su carrera, si bien las ejecuciones de Luis XVI y de su «desgraciada esposa» se presentaban como suplicio, nunca prestó, en sus espectáculos, una intención nostálgica. Una sola vez un espectador lo puso en aprietos:

La función iba a acabar cuando un chuan² amnistiado, y empleado en los transportes de mercancía de la república, solicita a Robertson ¿si podía hacer que regresara Luis XVI? A esta pregunta indiscreta, Robertson respondió con sabiduría: tenía una receta para esto, antes del 18 de fructidor³, ya la perdí desde entonces: es probable que no la volveré a encontrar jamás, y será de aquí en adelante imposible hacer que vuelvan los reyes en Francia. (Robertson, 2011, p. 220)

Sometido a una extensa encuesta, Robertson perdió el derecho de su espectáculo. Todo se encontraba bajo sello: linternas, transparencias y documentos. A pesar de su inocencia afirmada en sus memorias, las fantasmagorías cesan. «Las sombras casi desaparecieron, y los espectros casi retornaron para siempre en la noche del sepulcro» (Robertson, 2011, p. 221). Es a partir de estas dificultades que descubrimos a Robertson en un nuevo papel de aeronauta.

¹ Golpe de Estado del 18 de brumario, del 9 de noviembre de 1799, que marcó el inicio del Consulado bajo el liderazgo de Napoleón Bonaparte.

² Los *chuanes* fueron los contrarrevolucionarios insurgentes realistas que conformaron el ejército Católico y Real.

³ Golpe de Estado del 18 de fructidor, del 4 de septiembre de 1797, que asentó la República en contra de los realistas.

«Fue en Burdeos que, por primera vez, quitaba el suelo terrestre, e intentaba en los aires una demasiada corta excursión» (Robertson, 2011, p. 225).

Robertson reconoce como importante la figura de físico-aeronauta en el título de sus memorias. Alrededor de sesenta fueron el número de ascensiones realizadas en Viena, Dresde, Leipzig y Moscú, entre otros lugares. Sus experimentos aportaron información científica sobre el clima, las temperaturas y la calidad del aire en las alturas. En Hamburgo, el 18 de julio de 1803, superó la altura de 7 mil 70 metros en la atmósfera, altitud alcanzada por primera vez por el ser humano. Pero de expresión política quedaba poco; si acaso cuando un espectador, con los cabellos erizados y la mirada triste, solicita la aparición del espectro de Mara,

Robertson vierte, sobre un brasero, dos gotas de sangre, una botella de vitriolo y dos ejemplares del periódico de los Hombres Libres, en seguida se eleva un pequeño fantasma lívido, espantoso, armado con un puñal y cubierto con un gorro rojo: el hombre de los cabellos erizados reconoce Marat; le quiere abrazar; el fantasma hace una mueca horrenda y desaparece. (Robertson, 2011, p. 217)

Los cambios sociales, las transformaciones de los régímenes políticos y las guerras de expansión colonial estremecieron la época.

Un contexto histórico

La Revolución francesa fue el resultado de numerosas tensiones entre posiciones que se habían vuelto inconciliables, dado que la pobreza, la hambruna y las enfermedades constituían, desde hace siglos, el cotidiano de la población. Frente al exceso de los gastos fastuosos expuestos por los ricos, la desigualdad social se hizo más injusta. Asimismo, a las enormes necesidades en dinero de la monarquía, se incrementaron las desigualdades fiscales y el orden establecido se tambaleó frente al malestar popular.

Los despilfarros de unos pocos incrementaron la sensación de pobreza de una mayoría, la carestía de la comida y, en particular, el precio del alimento principal, el pan, castigó la esperanza de vida; la gente moría joven por hambruna. El absolutismo del soberano de derecho divino se vio moderado por la necesidad de aplicar nuevas ideas. La libertad y la emancipación de los pueblos

fueron unos de los temas principales de la declaración de Thomas Jefferson, quien redactó gran parte del acta de Independencia de Estados Unidos de 1776.

También apareció un nuevo grupo social poseedor de fortuna y bienes adquiridos por el trabajo de su dinero en el comercio o las manufacturas: la burguesía; pero sin ningún reconocimiento que le permitiera participar políticamente en el destino de la nación. Apareció, entonces, para reconocer su estatuto, el grupo político del Tercer Estado, que complementaba a la nobleza y el clero con la representación popular y anunció la separación de poderes.

En lo espiritual, la superstición y la religión fueron las únicas creencias que tenía el pueblo. Nada de libertades, emitir dudas o expresar denuncias, solo constatar luchas internas; la institución eclesial aprovechaba los privilegios. Los escépticos, los ateos y los agnósticos ganaban en presencia en las élites intelectuales; así, la acción de Robertson se situaba en el corazón de una corriente anticlerical. En lo político internacional, la industrialización naciente, que permitió la producción de bienes en gran número, provocó una dura competencia entre Francia e Inglaterra, estas dos naciones rivalizaron por el dominio de los mares y superar, la una a la otra, en su expansión colonialista, y los costos de estos enfrentamientos desgastaron las finanzas públicas.

En lo intelectual, la nobleza iluminada y la burguesía participaron en los llamados «salones literarios», lugares de intercambio de ideas con una conversación pausada. La literatura, la pintura y la moda fueron temas de difusión de una supremacía intelectual que nació fuera de la Corte, en los salones donde asistían filósofos, científicos, poetas e historiadores.

Y por fin, y a pesar de una ausencia de libertad de prensa y de lo escrito, se publicó la enciclopedia. De Voltaire a Diderot, de D'Alembert a Rousseau, todos aportan sus luces a esta segunda mitad del siglo XVIII, donde solo un tercio de la población era alfabetizada; pero el impacto era mayor, porque los que sabían leer le hacían la lectura a los que no.

Robertson, el creador de las fantasmagorías, con su trayectoria participó de esta confianza en la difusión de los conocimientos para atender a la sociedad, defender los progresos técnicos, denunciar el obscurantismo y la superstición, y para apoyar la educación de la mayoría.

¿Pero por qué tal éxito para un espectáculo de terror? Las fantasmagorías eran más que una simple diversión. Para el público francés, el entorno socio-cultural era amenazante; las amenazas eran definidas, los juicios sumarios y la eficacia de la guillotina imponían el terror. Las denuncias, los exilios for-

zados y los cambios políticos repentinos enmarcaron las fantasmagorías, que dieron salida a un exceso de emociones. Durante la Revolución francesa, las ejecuciones públicas atraían a miles y miles de niños, jóvenes y adultos, una mezcla de morbo, de venganza y de violencia sobrecojía a la sociedad. Las fantasmagorías eran tanto un espectáculo multimedia de entretenimiento como la expresión de una angustia, y también el síntoma de una continua ruptura. A la creencia ancestral del regreso de los muertos y a la circunstancia histórica del terror se sumó el gusto por el goce del miedo. Un imaginario de lo invisible que la técnica de la linterna, la tradición teatral, las reglamentaciones administrativas y el talento empresarial de Robertson hicieron visible, pero realmente todo se debía al poder de la oscuridad.

Robertson y la oscuridad

Entre luz y sombra se afronta una contradicción en este fin de siglo. Las fantasmagorías no serían nada sin que a la superficie de una pantalla no se aplicasen los artificios que Robertson usaba para estas demostraciones espectaculares. Los cinco sentidos son solicitados y se aplican múltiples recursos: la armónica de cristal, la máquina de producir el ruido de la lluvia, los olores de la quema de incienso –y, se dice, los de opio–, el uso de agua bendita, los toques eléctricos distribuidos a través de los asientos, la aparición repentina de actores disfrazados y enmascarados, además de algunas personas entre el público fingiendo sus reacciones. Pero las fantasmagorías cumplen con la satisfacción de los medios profundos, lo inexplicable fuera de nuestro entendimiento que nos amenaza. Así, las fantasmagorías escenifican los temores de la época. Sin embargo, su pensamiento erudito se apega a la razón y a las luces del conocimiento adquirido por la humanidad. Estas luces son el resultado de la experiencia y del perfeccionamiento en los métodos de razonamiento. Estas lentes adquisiciones adquieren el título de «Luces», con mayúscula, cuyas bases son la educación y la instrucción.

Pero las fantasmagorías no existirían sin una materia inasible; sin la oscuridad necesaria, las proyecciones no son realizables; la oscuridad es el soporte de esta visualización, esta intangibilidad la aproxima a las imágenes mentales. El onirismo y la fantasía de la imaginación encuentran, ahí, una forma concreta, pero la oscuridad tiene un valor negativo que le infiere a las fantasmagorías

un juicio crítico, la noche y las tinieblas de la Edad Media son la imagen antitética del renuevo de su época: hecho de deslumbrante conocimiento y verdades comprobadas. Lo sorprendente está en que las fantasmagorías de Robertson impresionaban por la presencia necesaria de las tinieblas y sus revelaciones.

Entonces, mientras el pensamiento legitima la razón, este espectáculo utiliza el recurso del encuentro inquietante entre la imaginación y la experiencia sensible. El carácter de Robertson y las circunstancias históricas dibujan el desenlace de esta contradicción en las fantasmagorías, este espectáculo es el ejemplo de una hibridación entre ilusiones indemostrables y los límites del espíritu humano. Entre luz y sombra están algunas explicaciones posibles al trabajo de Robertson.

Los espectáculos

En un principio, al teatro de la Corte, aristocrático y formal se opone el teatro de feria para una mayoría. Junto al teatro de feria, que conlleva la improvisación, la mímica y lo escabroso, el teatro llamado «erudito», de la época barroca, trae el gusto por los grandes efectos. El primero desarrolla el gusto por el espectáculo para la población en general. Recordemos, entonces, entre esta primera categoría, a los juglares, trovadores, bufones, saltimbanquis y equilibristas, a los acróbatas y a los funambulistas, a los bailarines en cuerda floja y a los volatineros, titiriteros y sombras chinas, a los animales amaestrados y a los cuentistas; a los cuales se suman, entonces, los ilusionistas, los charlatanes, los pregoneros, la mímica y la *Commedia dell'Arte*. Arlequín, Polichinela y Colombina son personajes principales de este tipo de teatro llamado «de feria»; frente a los textos del teatro erudito, estos espectáculos privilegiaban la improvisación. El actor tiene un repertorio de frases y bromas con las cuales crea su personaje con un carácter netamente transgresor, yendo del melodrama al burlesco, pasando por lo escatológico; el propósito es la diversión, contrariamente al teatro de la Corte o el teatro sagrado. Este punto aclara el interés que recibirían, en su tiempo, las fantasmagorías.

Por otra parte, el teatro de Corte establece sus formas; una de las características principales del teatro barroco es, en el sentido de una espectacularidad visual, la utilización de recursos mecánicos en la escenografía como elementos fundamentales del espectáculo. El espectáculo mismo toma forma a partir del

uso de recursos como la magia y la pirotécnica, el lujo de los trajes y las bellas sinfonías; las máquinas también pertenecen a lo espectacular. Junto a la necesidad del autor de un texto, de un maestro de danza y de un compositor, el teatro barroco necesita un maquinista para los efectos y los cambios de escenografía.

La apreciación de este tipo de espectáculos cambia con el tiempo. Baty y Chavance critican lo que constituye, desde su punto de vista, una obcecación de la satisfacción del entendimiento por las famosas máquinas. Estas máquinas que:

consisten principalmente en un equipo de poleas y de cables colgados en los altos... unidos con la música, bastaban para aplastar con su peso excesivo cualquier texto, aunque no fuera tan mediocre. La actuación misma perdía todo su valor expresivo y el movimiento dramático quedaba aniquilado. (1992, p. 151)

La evaluación actual reconoce el valor propio de tales recursos para intensificar la impresión en el espectador y como creación de un diferente tipo de espectáculos. Se desprende de unos estudios atentos a estos efectos que el teatro barroco recurre al uso de maquinarias complejas para crearlos. Jacques Vanuxem describe y relata los efectos de este tipo de recursos:

Se veía sucesivamente el litoral marítimo con rocas, un palacio real, una cueva, un jardín fastuoso, una fortaleza cerca de las olas, unas sepulturas en medio de cipreses, los infiernos, el Templo de Juno, el Olimpo con la asamblea de los Dioses... en medio de estas escenografías unas máquinas permitían apariciones de Dios: la Aurora, la Luna, el Carro de Venus, Mercurio, Neptuno y las Tempestades. (2012, p. 4)

Entre transformaciones sorpresivas de un león en una roca y en un monstruo, representaciones terribles de dragones y puertas del infierno humeantes y resplandecientes y apariciones celestiales, el *teatro de máquinas* es un género del teatro barroco que le cede importancia a los efectos espectaculares con relación a la escenografía pudiendo suplir a la calidad literaria. La admiración se deslumbraba con cambios de iluminación sobre un fondo único en perspectiva, sucesión del día y de la noche, extravagancia en las apariciones «de deliciosos jardines, con grutas, estatuas, y fuentes... de vistas de París, de ballets de osos, de changos, de avestruces y de pericos» (Vanuxem, 2012, p. 4), cuyos

autores eran maquinistas célebres y reconocidos, como Jacques Torelli y Carlo Vigarani.

Tuvo como gran representante a Gian Lorenzo Bernini, director de escena, escritor, actor, escenógrafo y constructor de todo tipo de artilugios y máquinas de efectos teatrales del teatro barroco. Creador de un ingenioso dispositivo para hacer aparecer el sol en escena y su recorrido en el cielo; en 1638, en la representación de su obra de teatro titulada *La inundación del Tíber*, creó una verdadera ola de pánico mediante la aparición sorpresiva de una gran cantidad de agua desde el fondo del escenario, acercándose a los espectadores hasta que esa agua fue detenida por la abertura repentina de grandes escotillas. Una máquina más de su invención calentó los ánimos en el curso de una representación en la que participó:

Provocó un terror de otro género, cuya impresión fue aún más viva. En una de sus obras de teatro llegó en un carro seguido por una multitud de domésticos, portando antorchas prendidas: uno de ellos se detuvo cerca de un bastidor para frotarla con el propósito de intensificar su flama. Sorprendidos por esta imprudencia, algunos de los actores y de los espectadores exclamaron que este hombre quería incendiar el teatro y en este instante todo el escenario apareció en llamas. Los que atiborraban la sala y también los que actuaban en la obra, fueron tomados de tal espanto, que fue necesario que Bernini apareciera prontamente y dijera que no era más que un coup de théâtre de su creación. En efecto dio un silbatazo, el fuego se apagó en este momento y apareció una nueva escenografía. (Nougaret, 1780, p. 77)

En las escenas teatrales de la época barroca queda mostrada la importancia de las máquinas como parte de los espectáculos, con todo y la crítica que realiza Jean de La Fontaine. El enfrentamiento entre estas apreciaciones a lo largo de la historia del teatro demuestra la importancia de la presencia de los efectos producidos por máquinas en los espectáculos como soporte de sorpresa, de ilusión y de terror cuando aparecieron los espectáculos con linterna mágica y las fantasmagorías. Si bien nos queda por imaginar los códigos escénicos no textuales, los efectos de las máquinas escenográficas, las iluminaciones por velas, los juegos de palabras no escritos, la relación entre la sala y el escenario... en fin, un número de recursos expresivos que nos provocan curiosidad y

nos quedan vedados, resulta que son elementos de un espectáculo que provoca la *sideración espectacular*.

A esta visualidad se suman factores de orden social y político. A partir de 1750, la platea cambia su carácter e impide la intervención del público y la interactividad con el juego de los actores; las interacciones y críticas provocan libremente la interrupción y el cambio del programa; es el estado emocional del público que participa en el espectáculo como actor en posesión de su capacidad de intervención, puesto que su participación no es solamente con aplausos, también con gritos y risas, deseos y bromas, aprobaciones e interdictos. A partir de entonces se dibuja un movimiento ambiguo entre restricción de este desorden participativo y una oficialización de cierta libertad de establecer salas de teatro, control que limita la libertad de palabra.

Este periodo es el fin de la participación del público en la presentación teatral, y la reducción de un espacio de intercambio que se encamina a una sociedad del espectáculo que domina y domestica a su audiencia. Paradójicamente, este periodo corresponde, por una parte, al inicio de la supresión de los privilegios que reglamentan la actividad teatral. A las autorizaciones acordadas a la comedia francesa y a la Academia de Música de presentarse en espectáculo, se añade la libertad de establecer salas de espectáculo y fundar grupos teatrales, por ejemplo, el teatro de los italianos, proveniente de la *Commedia dell'Arte*, pero entonces, con el derecho a la palabra, tiene la posibilidad de abandonar los escenarios efímeros por lo perenne de una sala, entre otros muchos casos. Por otra parte, esta abertura, aún bajo control del Antiguo Régimen, crea una competencia y una diversificación de los espectáculos.

El teatro es reconocido como un entrenamiento inocente, pero también como un medio pedagógico que educa al ser humano. El teatro es lugar de encuentros, y la época autoriza encuentros igualitarios: «Es en el teatro que las clases superiores se mezclan con las intermedias y las bajas... es en el teatro que los eruditos y los letrados han tenido dificultad para imponer sus gustos al pueblo» (Tocqueville 1835, p. 79).

A finales del siglo XVIII, la cantidad de espectáculo cumple con la prolijidad de la variedad y con la riqueza de la diversidad. Esta aportación muestra un sinfín de espectáculos para el entrenamiento de la óptica, de la prestidigitación, de la magia blanca, de los entonces llamados «fenómenos», vienen los *peep-shows*, las figuras de cera, los autómatas, los cosmoramas, el *eidophusikon*, los

panoramas, los dioramas, el cerdo maravilloso, el caballo inteligente, el gigante escocés y la cabeza sin tronco, los zoológicos y los parques de entrenamiento.

Los teatros de feria –o llamados «itinerantes»– y las salas de espectáculos proliferan a partir de 1752 con la última desaparición de ciertas restricciones e interdicciones del teatro hablado y su defensa. Existe una libertad nueva de establecer teatros en forma privada y producir espectáculos con toda libertad de expresión. El número de empresarios crece rápidamente. En 1789, el número de representaciones es de 6 mil 369 para el teatro de feria, y de 3 mil 528 para representaciones de Molière, Pierre Corneille y Jean Racine.

En 1791, la Asamblea nacional promueve el fin de los privilegios exclusivos de los comediantes franceses y, por decreto, establece la libertad de los teatros que permite representar todos los géneros, así como la protección de los derechos de los autores; pero con una censura de acuerdo con las leyes y reglamentos de control de policía, la libertad de los teatros se encuentra limitada entre intereses particulares, costumbres y tradiciones públicas, y se hace partícipe de una educación pública.

Entonces, el gusto general conoce, necesita y disfruta de estos efectos teatrales que Robertson logra con las fantasmagorías, y aprovecha una ventana temporal de libertades de expresión. Entre el levantamiento de las restricciones jurídicas que imponían el control de este sector cultural en 1791, el regreso de una censura en 1793, y los estrictos reglamentos del 19 de enero 1802 impuestos por Napoleón Bonaparte, los espectáculos florecen. Entre Vauxhall, salas de concierto y de baile, entre circos y panoramas, entre malabaristas, gigantes, enanos y otros considerados fenómenos, el interés de Robertson defiende las imágenes proyectadas por medio de una linterna.

En la mirada está lo fantástico

Para mostrar lo invisible basta una proyección. La linterna de proyección satisface estas preferencias. Ya en un tiempo, hacia el final del Siglo de las Luces y en un momento violento de terror, entre expresión de la razón y perennidad de creencias en lo sobrenatural, las fantasmagorías satisfacen la ilusión y lo maravilloso. Entre estos dos extremos, la linterna mágica no solamente proyecta imágenes de lo extraordinario, sino también son la proyección de un nuevo

individuo que asocia al término del Antiguo Régimen la identidad de la Revolución francesa.

En un mundo de espectáculos, la linterna mágica tiene su cometido con el imaginario, proyecta todo tipo de imágenes que se suman de lo fantástico. Así, para sintetizar, se insiste en tres condiciones que participan de la aparición de las fantasmagorías y en la formación de una visualidad como expresión de una sensibilidad. Por una parte, el gusto por el *teatro de máquinas* proveniente del Barroco; por otra parte, la multiplicación de las salas de espectáculo y las posibilidades de establecer teatros a finales del Antiguo Régimen; y, finalmente, un momento de la Revolución francesa y su sello que marca el momento de terror en las mentes; estas condiciones han participado a la emergencia de las fantasmagorías entre los años 1797 y 1802.

Referencias

- Bachelard, G. (2009). *L'air et les songes. Essai sur l'imagination du mouvement*. París: Livre de poche.
- Baty, G., y Chavance, R. (1992). *El arte teatral*. Ciudad de México: FCE.
- Bolaños, J. (1983). *La portentosa vida de la muerte*. Ciudad de México: Instituto Nacional de Bellas Artes y Premia Editora de Libros.
- Decremps, H. (1785). *Supplément à la magie blanche dévoilée*. París: Chez l'auteur.
- Delécluze, E. (1855). *Louis David, son école et son temps: souvenirs*. París: Didie.
- Fabre, J. (1992). *Le miroir de sorcière. Essai sur la littérature fantastique*. París: Corti.
- Goerlich. D. (2006). *Arena numerosa: colección de fotografía histórica de la Universitat de València*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Hammer, O. (2007). *Polemical encounters: Esoteric Discourse an its Others*. Leiden: Brill.
- Jean-Baptiste, F. (1803). *La France trompée par les magiciens et demonolâtres du dix-huitième siècle*. París: Grégoire.
- Journal de Lyon, ou Moniteur du département de Rhône-et-Loire*. (Martes 8 de enero de 1793). An I de la République.
- Lévi-Strauss, C. (1986). *Mito y significado*. Buenos Aires: Alianza.
- Lévy, M. (1972). *Lovecraft*. París: UGE.

- Magasin encyclopédique, ou Journal des sciences, des lettres et des arts.* (Lunes 3 de diciembre de 1792). Contributor Millin, Abin-Louis (1759-1818).
- Malinowski, B. (1948). *Magia, ciencia y religión*. Barcelona: Planeta Agostini.
- Morin, E. (1970). *L'homme et la mort*. París: Seuil.
- Nougaret, P. (1780). *Anecdotes des beaux-arts*. París: Bastein Jean-François. Recuperado de <https://books.google.com.mx/books?id=O5yKpiKBZgwC&pg=PA76&lpg=PA76&dq=le+bernin+L%27Inondation+du+Tibre&sOURCE=bl&ots=UGETCOFF26&sig=KTRk1UyiGLAWuUqkmGOx1xZbclM&hl=es&sa=X&ved=oCDEQ6AEwA2oVChMIp7_rl6apyAIVgZqACH1bYwij#v=onepage&q=le%20bernin%20L'Inondation%20du%20Tibre&f=false>.
- Otto, W.F. (1774). *Der Geisterseher Johann Georg Schrepfer. Die Legende vom Selbstmord*. Recuperado de <<http://www.leipziger-recherchen.de/der-geistersher-johann-georg-schrepfer-die-legende-vom-selbstmord-1774/>>.
- Prince, N. (2015). *La littérature fantastique*. París: Armand Colin.
- Robertson, E. G. (2011). *Mémoires, récréatifs scientifiques et anecdotiques du physicien-aéronaute*. París: Éditions L'Harmattan, Bergamo, University Press.
- Tocqueville A. (1835). *De la démocratie en Amérique*. París: Vrin.
- Vanuxem, J. (2012). *Les fêtes théâtrales de Louis XIV et le baroque de la Finta Pazza à Psyché (1645-1671)*. Recuperado de <<http://baroque.revues.org/253>>.
- Vax, L. (1987). *La séduction de l'étrange*. París: PUF.





Voltaire y la cultura (encontrando herramientas contra la postverdad)

Gustavo Herón Pérez Daniel
Koldovike Yosune Ibarra Valenciana¹

*Dedicado a los amigos Raúl García Flores
e Israel Beltrán Zamarrón, magos del norte,
que nos arrebató el covid-19.*

*«La significatividad puede marchitarse, o el
sinsentido brotar, tanto por exceso conceptual como
por deficiencia conceptual; y posiblemente el exceso
de indulgencia conceptual sea más común que la
inanición conceptual».*

Peter Strawson, Análisis y metafísica, p. 71.

¹ Profesores-investigadores de tiempo completo de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, División Cuahtémoc. Correos electrónicos: gustavo.perez@uacj.mx y koldovike.ibarra@uacj.mx; teléfono institucional: 6251281700, Ext. 1711

El robo de la verdad y las verdades falsas de hoy. Primera parte.

Hoy en día, la postverdad, o la ponderación de las emociones o argumentos vagos como criterios válidos de realidad, es un fenómeno que nos coloca en la reflexión actual. La postverdad es el problema de cómo nos situamos ante la realidad. En la actualidad nos encontramos rodeados de información cada vez más irrelevante y cada vez más vaga; es difícil discernir entre los datos reales y los inventados para lograr un efecto emotivo. No alcanzamos ni a darnos cuenta de que mucho de lo que conocemos es parte de debates y que los asuntos clave rara vez se enuncian o se expresan abiertamente. Por lo general, nos ocupamos de nuestros problemas más inmediatos: trabajar (escribiendo o dando clases, en nuestro caso), cuidar a los alumnos, sacar a las mascotas a ejercitarse o cuidar de nuestros padres ancianos. Lamentablemente, ese tiempo que ocupamos en existir y disfrutar nuestra vida es aprovechado para generar grandes brechas en la información y en la manipulación política (Macintyre, 2018, p. 16).

Como estudiosos de la historia o de la cultura, nuestro trabajo no se centra, muchas veces, en poseer la verdad y en defenderla a capa y espada ante la marea de desinformación que ocupa casi todos los espacios digitales del globo; nuestra labor es más humilde, pues se trata de intentar proponer cierta claridad en el pensamiento actual. El pensamiento del especialista debe ayudar a construir claridad y decisión informada, pero de tal suerte que pueda llegar al mayor número de personas. La cultura no crea comida o ropa, pero puede ayudar a dar poder, aunque sea a un pequeño grupo de personas para que aprendan sobre el pensamiento y la crítica de quienes nos precedieron como habitantes y pensadores en el mundo.

Es complicado adoptar la posición de conocer algo de manera general y poder darle sentido para que otras personas también se interesen en ello. Pareciera que pensar en el mundo contemporáneo se ha vuelto un lujo que solamente algunos podemos permitirnos. Una familia de escasos recursos económicos del norte de México, por ejemplo, asediada por el covid-19, la violencia y la desinformación ya cotidianas, difícilmente se interesarán por acercarse a la Ilustración francesa o a la comprensión compleja del pasado. Sería muy poco cierto que nuestro artículo tiene lecciones y fórmulas para ayudar directamente a esa gente; sin embargo, como profesionales de la información histórico-filosófica, debemos ser capaces de observar las fuerzas sociales y dis-

cursivas que van modelando al mundo; y muchas veces ayuda bastante el situarse en el lugar del otro, aunque sea de otra época. Hacia allá intentaremos circular, a la consideración por el otro.

De lo que trata este trabajo –a propósito de Voltaire– tiene que ver con la reflexión sobre la historia global, en el sentido de la historia del mundo como pasado compartido, como humanidad; un pasado que nos abarca y nos involucra con los demás. Lo que intentamos delinear en este ensayo es la posibilidad de comprender, desde la filosofía y la cultura, a un pensador ilustrado como Voltaire. Primero, se intenta delinear una trayectoria crítica que describa brevemente –como un paseo rápido– cuáles podrían ser las claves de la Ilustración, vistas por filósofos contemporáneos como Kant, Adorno, Cassirer, Koselleck y Foucault. Una vez planteadas brevemente estas claves, intentaríamos traer el pensamiento de Voltaire en su libro *Filosofía de la Historia* para dialogar y aprender de él.

A simple vista, la intención y el trabajo se antojan forzados, pero, sinceramente, vemos aquí una oportunidad de comprobar que el pensamiento influye en la vida de las personas; aunque a veces sea de maneras insospechadas. Cada vez es más cierto que los pequeños gestos y guiños, los sacrificios individuales y las reflexiones fragmentadas pueden cambiar al mundo; pensemos en el movimiento #MeToo, que se originó en internet por denuncias de acoso sexual; o en Mohamed Bouazizi y su sacrificio, que originó la «primavera árabe».

De lo que se trata un poco es de poder acercarse a los temas de hoy y reconocer nuestra ignorancia, como lo sugería Voltaire, quien se reconocía ignorante:

Soy tan ignorante que ni siquiera sé los hechos antiguos con que me acunan; siempre temo equivocarme en setecientos u ochcientos años por lo menos cuando busco en qué época vivieron esos antiguos héroes que fueron los primeros, según se dice, en practicar el robo y el bandidaje en una gran extensión del país; y esos primeros sabios que adoraron las estrellas, o peces, o serpientes, o muertos, o seres fantásticos. (Voltaire, 2012, p. 95)

La historia del pensamiento es fascinante, pero para hablar de ella siempre hacen falta que nos ayuden los pensadores y sus libros. Hoy en día, pareciera que la verdad fue robada y se colocó en algo llamado «redes sociales», donde, sin duda, todos y nadie tienen acceso completo a ella. En contrapeso, en 2006,

el historiador británico de Cambridge, Jack Goody, publicó su libro *El robo de la historia* y nos contó cómo Europa se había robado una buena parte del pasado glorioso de Oriente, iniciando por el tiempo y el espacio. Hoy eso, jocosamente, nos llena de consuelo de manera parcial, pues sabemos que ya han existido otros grandes atracos simbólicos impunes; el saberse robado junto con otros, a veces, es consuelo. Hoy, ante la postverdad, pareciera que el exceso de información chabacana nos ha robado la posibilidad real de hablar con interés genuino de algún tema del pasado que no implique un video de un chiste, un baile o alguna bobada; pero lo interesante de ello es que la estupidez no es algo exclusivo del mundo actual, siempre ha existido; y, de igual forma, siempre ha existido el pensamiento para llegar a comprendernos y comprender a otros. Para eso sirve, también, la historia del pensamiento.

Diferentes llamadas filosóficas sobre el concepto de *ilustración*

En este apartado imaginemos, por un segundo, que necesitamos, para conocer a alguien que existió hace tres siglos, una serie de llamadas o informes puntuales sobre cómo era el pensamiento o las ideas de una determinada época o de alguien. Ese alguien, para este texto, es Voltaire, uno de los grandes filósofos franceses del pasado, y nos encontramos con una enorme cantidad de posibilidades: toda una serie de obras, caminos y bifurcaciones para la comprensión del pensamiento volteriano. Cada punto de observación para acercarnos a un pensador del pasado requiere, además de un texto o textos de referencia, de una buena batería de preguntas o de incógnitas por resolver; ello nos obliga, como estudiosos del tema, a tratar de construir un sendero transitable para caminar hacia el conocimiento de Voltaire. Como el punto de partida tiene que ver con la «filosofía de la historia» (por el libro abordado), hemos pensado que una forma simple de aproximarse al asunto es conocer más sobre el contexto de enunciación de Voltaire, ese contexto que en el mundo de la filosofía se denomina *ilustración*. Para ello, hemos recurrido a una serie de llamadas o voces de filósofos que han querido darnos su parecer e ideas sobre la ilustración.

La Ilustración, pensada como movimiento, de entrada, representa todo un siglo (el XVIII) europeo y un conjunto de pensadores, muchos de ellos alemanes y franceses, como Kant y Voltaire. Se habla de que es el momento en el que «ideas modernas», como contrato social, derechos humanos o revolución,

surgen. En ese mismo contexto, para muchos surge la *modernidad*, es decir, una era o un momento que posee una serie de formas de vida social y política muy parecidas a cómo vivimos hoy. Ya hacia finales del siglo XVIII, en 1783, un diario alemán de la época, el *Berlinische Monatsschrift* hizo un concurso para premiar a quien pudiera, en un artículo periodístico, contestar la gran pregunta «¿Qué es la Ilustración?». Este célebre periódico tuvo gran respuesta en su época y contó con la histórica participación de Kant, uno de los pensadores más importantes de la filosofía moderna. Es la primera llamada. Ello marcó el derrotero de cómo se ha venido interpretando la ilustración desde entonces: como una reflexión continuada sobre cómo la razón cambia o influye en la política y en su devenir, es decir, en cómo el pensamiento y la reflexión filosófica ilustrada poseen una serie de senderos políticos en el tiempo.

La ilustración es la liberación del hombre de su culpable incapacidad. La incapacidad significa la imposibilidad de servirse de su inteligencia sin la guía de otro. Esta incapacidad es culpable porque su causa no reside en la falta de inteligencia sino de decisión y valor para servirse por sí mismo de ella sin la tutela de otro. ¡Ten el valor de servirte de tu propia razón!: he aquí el lema de la ilustración. La pereza y la cobardía son causa de que una gran parte de los hombres continúe a gusto en su estado de pupilo, a pesar de que hace tiempo la Naturaleza los liberó de la ajena tutela; también lo son de que se haga tan fácil para otros erigirse en tutores. ¡Es tan cómodo no estar emancipados! (Kant, 2006, p. 25)

Kant consideraba que la razón tenía que desarrollarse lo más posible. De ahí la famosa frase de tener el valor de utilizar la razón propia para conocer por nosotros mismos; esta frase parecería resumir el ímpetu de la ilustración. Al parecer, el texto de Kant era leído en su época como irónico al adosarle al término «ilustración» diferentes significados. Pero realmente lo que Kant pensaba era que la Ilustración era un momento en que la política precisaba de la razón. Kant criticaba al «Estado paternalista» por llevar los problemas de la felicidad colectiva a la imposición de concepciones personales de la felicidad. La benevolencia paternalista acaba transformando los deberes en favores, los derechos en logros discrecionales, y ambas remitían a una voluntad privada, oscura y despótica. Por otro lado, Kant defendía el Estado como algo construido *a priori*, pues separaba la cuestión del fundamento jurídico del Estado del problema del origen. Ello implicaba que el origen histórico de la Constitución

no obligaba a obedecerla, ni tampoco a cuestionarla. Se ingresaba a la sociedad al usar la razón; el Estado es un ente que posee una necesidad racional: es un ordenador racional de las relaciones de libertad externas (Kant, 1978; 1985).

Entonces, para Kant, en la Ilustración no era posible pensar la política como un conjunto de saberes empíricos acumulados, tampoco como una visión que se acercara al arte; la política se vinculaba, más bien, con la visión jurídica-práctica. No era cálculo racional ni conocimiento anticipado de causas y consecuencias; estaba vinculada al derecho, donde se daba por supuesto la existencia de una voluntad universal *a priori* que determinaba lo que es derecho entre la gente; esta voluntad universal era la unidad de todas las voluntades; procede en la ejecución, y es causa de la mecánica de los sucesos que dan forma al derecho. La voluntad universal era voluntad individual; voluntad general era voluntad de todos. Actuar conforme al derecho instauraba prácticas que, finalmente, daban eficacia a la noción de «derecho»; se trataba de actuar conforme a derecho, como si este fuera la norma de regulación de la convivencia, y eso otorgaba la eficacia empírica a la noción misma de «derecho». Es decir que el derecho era válido porque se utilizaba. La razón ayudaba a construir mejores leyes y formas de vida. Dado lo anterior, para Kant quedaba claro que la ilustración presentaba una constelación de problemas y debates inicialmente políticos, donde el centro de la reflexión se enfocaba en el papel racional de los mismos (Kant, 1978, p. 1985).

De manera paradójica, la complejidad de la respuesta kantiana ante la simple pregunta de qué es la ilustración, nos lleva a seguir preguntándonos ¿qué es la ilustración? Es decir, si alguien que vivió en la época nos invita a razonar, hay que hacerlo de una mejor manera para alcanzar la comprensión. Alguien que nos lleva por ese camino es Reinhart Koselleck, un filósofo-historiador de la segunda mitad del siglo XX, alumno de Gadamer, especialista en estudiar históricamente conceptos, que nos lleva a una profundidad renovada. Koselleck plantea que, para entender las ideas de una época diferente a la nuestra, como es el caso de la Ilustración, es necesario mediar el estudio «del potencial semántico y pragmático» de los distintos usos del vocablo en el momento de su aparición. Esta sería la segunda llamada. De ahí que Koselleck diga que el concepto de *ilustración* apareció *ex post*, es decir, de manera tardía hacia la década de 1780, como ya vimos en la referencia kantiana. Pareciera que la noción misma de ilustración estuviera «fuera de su época», es decir, como si fuese

ra algo que se inventó posteriormente para calificar un momento pasado del pensamiento europeo (Koselleck, 2012).

Por eso Koselleck propone seis criterios de funcionamiento para la interpretación del concepto de *ilustración*. En primer lugar, dice que la *Ilustración* es «un concepto epocal», es decir, un concepto que describe un momento, una época. En esta acepción como concepto también posee la posibilidad de abarcar el siglo XVIII y la época venidera; se entiende, en ese sentido, como un cometido que se impulsa a sí mismo para «alumbrar» el futuro: la ilustración es un umbral para influir en el camino de la humanidad. De ello también se desprende que es un concepto que hace reflexionar por sí mismo en la noción de historia: se refiere al hecho de que es un concepto que se abre en el tiempo, se desdobra hacia el futuro (Koselleck, 2012).

Una segunda acepción del concepto de *ilustración*, según Koselleck, remarca el hecho de que es un sustantivo derivado de un verbo. Se trata de la acción «ilustrar» o «alumbrar». Si se plantea meteorológicamente hablando, hay un momento en el día cuando la luz va a ir en aumento a partir de la aurora; en otra acepción, *ilustrar* significa, también, reconocimiento. Lo que se puede pensar, entonces, es que *ilustración* es un concepto de acción, pero que también lleva a pensar en un proceso, un movimiento temporal que lleva a luz, de ahí que se implique también una transformación:

Y esta es la definición que procede de Kant, a saber, que la ilustración no es un resultado, sino la implementación de lo que la ilustración debe conseguir. Un resultado sería en realidad estar ilustrado. Sin embargo, en alemán la noción de «estar ilustrado» fue sustituida por «ilustración». Kant tomó partido expresamente por la variante dinámica. Para él esta variante es un concepto de implementación renovador que define el estar ilustrado como una meta móvil. El concepto de implementación es precisamente «ilustración». (Koselleck, 2012, p. 209)

El tercer criterio señala, también, que el concepto de *ilustración* implica, además, un concepto de acción que «posee una estructura temporal que le es inherente». Esta noción empuja a que los cambios ocurran; sobre esta concepción se encuentra, entonces, la idea de progreso, la idea de que ya no se puede retroceder o dar marcha atrás en el pensamiento; ahora hay una meta que

es implícita en la noción misma. Esto le dará a la historia, al pasado, un nuevo papel en el conocimiento.

El cuarto criterio hace referencia a que la ilustración también puede captarse como productora de ideología. Al poseer distintos polos de discusión política y filosófica, la noción conlleva, también, a que pragmáticamente se utilice para distintas posiciones políticas contradictorias u opuestas: por ejemplo, ilustración/revolución o ilustración/terror, ambos pares de pugnas ideológicas son propias del decir de la Ilustración, pero en el siglo XIX. Entonces, la ilustración, como tópico ideológico, genera sospechas de sesgos políticos y la necesidad misma de descubrir dichos sesgos ocultos de cada ideología. A mayor sospecha de ideología, más es necesario aclarar o ilustrar para hacer explícita la ideología analizada.

El quinto criterio se refiere ya, sin duda, a la *ilustración* como concepto de «moda», por lo que se hizo «ineludible» la necesidad de tratarlo como referente de una época; esto se debió, en parte, a dos nociones que le impulsaron o de las que es una especie de síntesis: por un lado, «iluminación», del que todavía tenía un peso religioso; y por el otro, «crítica», que marcaba la textualidad de la época. Aquí se asume que la *ilustración* es un concepto tan importante y «fundamental» del que ya no se puede prescindir, y, por ello, se vuelve polémico, sobre todo a partir de 1780 (Koselleck, 2007).

El sexto criterio marca la utilización de la noción de ilustración como un adjetivo singular colectivo; la ilustración como una característica singular y fragmentaria que puede adosarse: se puede ser ilustrado «por segmentos» o «simultáneamente». Este sexto criterio lleva a presuponer la despersonalización del poder, es decir, se puede llegar a pensar la noción de Estado; se pasa de concebir el poder proveniente de un individuo en específico al poder de «El Estado en General». Esta noción marcará el pensamiento político del siglo XIX.

En contraste con estos seis criterios, el mismo Koselleck sugiere que el uso lingüístico de la noción de ilustración cambia según la lengua y el país; no es lo mismo la Ilustración alemana que la francesa: la Ilustración alemana tuvo un carácter fuertemente religioso, mientras que la francesa tuvo un gran peso anticlerical. Y también nos previene para algo que será conocido en el siglo XX: la Ilustración recibirá críticas y burlas por parte de filósofos tan influyentes como Hegel, quien la llamó «ilustracionilla» (Koselleck, 2012, p. 213).

Ya en el siglo XX, la Ilustración y su interpretación tornó en un problema que otros filósofos intentaron abordar. En 1947 se publicó *Dialéctica de la*

Ilustración, donde Adorno y Horkheimer buscaban dar respuesta a la pregunta sobre la paradoja de la Ilustración: su propia autodestrucción. Esta sería la tercera llamada. Después de la Segunda Guerra Mundial, y ante el horror del Holocausto, las bombas atómicas y el gran número de muertes en general, ambos pensadores alemanes cuestionaron ese camino marcado por Kant como «racional». Es decir, parecía que «la razón científica» no había mejorado la vida en el mundo de la guerra y la posguerra, sino que era muestra de un retroceso o barbarie (Adorno y Horkheimer, 2007).

La Ilustración se convirtió en el anuncio del fracaso de la razón, en el triunfo del desastre del pensamiento Occidental; se llegó al desencanto del mundo, a la sustitución de los mitos, y a sustituir el conocimiento mágico y mítico del mundo precapitalista por fantasías pseudocientíficas de dominación totalitarias, como, por ejemplo, el gobierno alemán nazi. La Ilustración, al abandonar la búsqueda de los significados que eran propios del pensamiento religioso y mágico, se convirtió en un instrumento para ejercer el poder sobre la naturaleza y el mundo; se trató de constituir una adecuación racional de los medios a los fines. El engaño consistió en hacer creer que lo racional y el pensamiento científico podrían generar, sin más, una mejor forma de vida para el pensamiento contemporáneo. Se sustituyó la fe de las religiones por la fe en la ciencia. En el corazón de la Ilustración se encontraba el terror político, el engaño total de las masas:

La Ilustración se realiza y se supera cuando los fines prácticos más próximos se revelan como lo lejano alcanzado, y las tierras «de las que sus espías y delatores no recaban ninguna noticia», es decir la naturaleza desconocida por la ciencia dominadora, son recordadas como la tierra de origen. Hoy, que la utopía de Bacon de «ser amos de la naturaleza en la práctica» se ha cumplido a escala telúrica, se hace manifiesta la esencia de la coacción que él atribuía a la naturaleza no dominada. Era el dominio mismo. El saber, en el que según Bacon consistía sin duda «la superioridad del hombre», puede ahora aplicarse a la disolución de ese dominio. Pero ante semejante posibilidad de Ilustración se transforma, al servicio del presente, en el engaño total de las masas. (Adorno y Horkheimer, 2007, p. 56)

La Ilustración generaba, en su centro racional, toda una serie de complejidades que la volverían rígida y hasta mecánica:

La Ilustración es más que Ilustración; es naturaleza que se hace perceptible en su alienación. [...] Si la humanidad no puede detenerse en la huida de la necesidad, en el progreso y la civilización, sin renunciar al conocimiento mismo, al menos no reconoce ya las vallas que ella levanta contra la necesidad: las instituciones, las prácticas de dominio, que partiendo del sometimiento de la naturaleza acaban volviéndose contra la misma sociedad, como garantes de futura libertad. Cada progreso de civilización ha renovado, junto con el dominio, también la perspectiva de mitigación. Pero mientras la historia real está tejida con sufrimientos reales, que en modo alguno disminuyen proporcionalmente con el aumento de los medios para eliminarlos, la realización de esa perspectiva depende del concepto. (Adorno y Horkheimer, 2007, p. 54)

Muchas de las soluciones científico-políticas propuestas por la Ilustración originaron grandes sufrimientos y errores durante los siglos XIX y XX. Pareciera que una de las fallas centrales en la Ilustración fuera el asunto de la dominación; de ahí que haya otro enfoque digno de breve acercamiento: el de Michel Foucault. Es la cuarta llamada. Foucault, cuando se acercó al tema de la ilustración, en mayo de 1978, se planteó la pregunta «¿Qué es la crítica?», intentando emular a Kant cuando se preguntaba qué era la ilustración. Para Foucault, entender la ilustración era comprender «la crítica» como una de las formas posibles del pensamiento que iba desde el siglo XVI al XVIII. Esta forma se manifiesta en el problema de la gubernamentalización, es decir, se plantea la pregunta de cómo gobernar o también cómo no ser gobernado de determinada manera. La crítica se situaría como contrapartida de las artes de gobernar; en ese sentido, se dice que la crítica es el arte de no ser gobernado (Foucault, 2013).

Al menos en tres sentidos distintos se puede entender esta crítica, o de la Ilustración, según se quiera pensar. En un primer sentido, la crítica como análisis de las Escrituras, como análisis bíblico. En un segundo, la crítica es bajo la óptica de las leyes, planteándose como una crítica jurídica; en un tercer sentido, criticar es no tomar como verdadero lo que una autoridad te ordena. De esa forma, se van formando elementos o triadas por analizar: la biblia, el derecho y la ciencia; el magisterio, la ley y la autoridad del dogmatismo. Son formas, dice Foucault, de sujetar a los individuos. De ahí que llegó a decir que la crítica tendría como función la desujeción de la política de la verdad. Foucault señala que, cuando Kant habla de ilustración, es similar a su planteamiento sobre la crítica:

Lo que Kant describía como la Aufklärung es lo que yo intentaba hace un momento describir como la crítica, como esa actitud crítica que vemos aparecer como actitud específica en Occidente a partir, creo, de lo que ha sido históricamente el gran proceso de gubernamentalización de la sociedad. (Foucault, 2013, p. 12-13)

Entonces, para Foucault la ilustración traza una serie de temas que todavía persisten hoy en día, por ejemplo, cómo se forma la racionalidad a partir de aquello que es totalmente otro; cómo puede ser que la racionalización conduzca al poder; y cómo sujetamos a los demás.

Por último, en este recuento sobre la ilustración no se puede soslayar a Ernst Cassirer, quien, en 1932, en su período de Hamburgo, antes de la llegada de Hitler al poder, dedicó un libro entero a la Ilustración. La quinta llamada. Desde el inicio, al pensar la Ilustración hablaba de algunas de las dificultades que implican el abordar toda una serie de pensadores a lo largo de un siglo; es una tarea «total y exhaustiva» sobre el siglo XVIII que, tanto en Francia como en Alemania o Italia, requeriría de un esfuerzo complejo. Cassirer ya apuntaba:

No se trata tanto de abarcar la Ilustración en su extensión cuanto de alcanzar su hondura peculiar; se trata de presentarla, no en el conjunto de sus resultados y manifestaciones históricos, sino en la unidad de su raíz intelectual y de su principio determinante. Lo conveniente y hacedero en esta ocasión no era la información episódica sobre la marcha, la evolución y los destinos de la «filosofía ilustrada», sino más bien hacer patente el movimiento interno que en ella se verifica y, en cierta medida, la acción dramática de su pensamiento. (2013, p. 9)

Tanto la acción como el movimiento requeridos para comprender la Ilustración, o alguno de sus pensadores principales, como Voltaire, no pueden estudiarse como «un collar bonito», donde se irían «ensartando ideas en el hilo del tiempo», intentando mostrar cada uno de los momentos o pensadores que la conforman. Según Cassirer, se necesita concentrarse en la acción y en la historia de las ideas para poder acercarse a la esencia de este movimiento filosófico:

La «filosofía» peculiar de la Ilustración es distinta del conjunto de lo que han pensado y enseñado sus corifeos, un Voltaire y un Montesquieu, un Hume o un

Condillac, D'Alambert o Diderot, Wolff o Lambert. No es posible presentarla como la suma y mera sucesión temporal de sus opiniones, porque no consiste tanto en determinados principios cuanto en la forma y modo de su explanación intelectual. Sólo en la acción y en el proceso de ésta, incesantemente progresiva, podemos captar las fuerzas espirituales que la gobiernan y escuchar los latidos de la íntima vida intelectual de la época. (Cassirer, 2013, p. 23)

Y es que el imperativo filosófico de Cassirer no es revivir las ideas de la Ilustración a manera de un ideal perdido, sino, más bien, como un elemento de crítica y autocritica que nos haga más sabios para conocer el mundo que habitamos:

No es posible ninguna historia auténtica de la filosofía con un propósito y una orientación puramente históricos. La mirada hacia el pasado filosófico tiene que ser siempre un acto de autoconocimiento y de autocritica filosóficos. Me parece llegado el momento de que nuestra época lleve a cabo semejante autocritica y que se mire en el claro y luminoso espejo que le presenta la época de la Ilustración. (Cassirer, 2013, p. 14-15)

En este sentido, caracterizar el pensamiento del siglo XVIII como el inicio de una era en la que la «razón» tiene un papel central, no sería del todo exacto. Antes y después, en el tiempo de la historia del pensamiento, existieron distintos pensadores «racionales». Más bien, lo que defiende Cassirer es que el pensamiento de la Ilustración se desmarca de su antecedente inmediato, que es el pensamiento del siglo XVII. Se observa al siglo XVII como un conjunto de esfuerzos que implicaban el rigor y la perfección sistemáticos; el conocimiento debía desprenderse de la deducción sistemática, de la derivación del retramiento del ser y de la certeza. A diferencia, el siglo XVIII pone el énfasis ya no en la deducción, sino en el análisis. Lo que intenta el pensamiento ilustrado es pensar desde el fenómeno, no desde los principios:

El camino nos lleva, por lo tanto, no de los conceptos y principios a los fenómenos, sino al revés. La observación es el datum, lo dado, el dato; el principio y la ley el quaesitum, lo buscado. Esta nueva jerarquía metódica es la que presta su sello a todo el pensar del siglo XVIII. En modo alguno se desestima el esprit systématique, ni menos se la hace a un lado; pero con el mayor rigor se le

diferencia del espíritu de sistema. Toda la teoría del conocimiento de este siglo se esfuerza en fijar esta diferencia. (Cassirer, 2013, p. 22-23)

Entonces, para Cassirer la ilustración posee una característica guía para vincular la razón con la realidad, para crear una mediación. La ilustración no busca el orden ni la legalidad, sino que, a través de los datos, intenta generar mediante el conocimiento de los hechos y avanzar desde ahí. Se trata de que, para conocer mejor las cosas, hay que abandonarse a los hechos, regularse mediante los fenómenos y no abandonarse ciegamente a la razón. El ejemplo de este funcionamiento está en las leyes de la física de Newton, descubiertas y aplicadas desde la realidad de los fenómenos.

Si algo hemos podido reconstruir en estas cinco diferentes llamadas de filósofos ha sido que la Ilustración posee muy diversos rostros de interpretación: con Kant, la vimos como un momento para resaltar la libertad de pensar; con Koselleck, comprendimos la complejidad pragmático-discursiva desde diferentes cualidades del concepto; con Foucault, la vimos florecer como crítica y pensamiento del otro; con Cassirer, la Ilustración se convierte en un pensamiento que se centra en los datos como piedra fundamental del conocimiento de lo real. Ante este panorama complejo, debemos acercarnos más para observar mejor el pensamiento ilustrado de Voltaire.

Voltaire, la cultura y su *Filosofía de la Historia*: texto y alteridad.

El argentino Martín Caparrós, quien preparó la edición del texto de Voltaire para la editorial Tecnos, comenta que el contexto específico donde Voltaire publicaba su *Filosofía de la Historia* se vinculaba con un enfrentamiento entre historiadores: los analistas vs. los novelescos. Los primeros, que se dedicaban a escribir anales y que criticaban el tratamiento literario, defendían la preocupación por la erudición y la exactitud de las citas. En esta visión, la historia política era un arte de acomodar los documentos políticos para formar una cronología y un corpus de textos de referencia. Por otro lado, los historiadores novelescos copiaban documentos políticos, memorias y biografías que, generalmente, planteaban alguna serie de tramas políticas ficticias y se cargaba la tinta en este sentido.

El punto de partida de Voltaire es que la historia es vista como aquella filosofía que nos enseña a través de ejemplos; la historia tenía que ser arrancada de las garras del oscurantismo falsario. Newton había marcado una pauta en el pensamiento de la época: todo puede ser explicado mediante la razón. El texto volteriano de *Filosofía de la Historia* generalmente aparece asociado al libro *Ensayo de las costumbres y el espíritu de las naciones* (1753). En la edición de esta obra, hacia 1769, se incluye *Filosofía de la Historia* como un «Discurso preliminar». La *Filosofía de la Historia* había aparecido antes en 1765 como texto aparte, firmado por el seudónimo volteriano del «Abate Bazin», pero al volverse un apéndice de otro texto, Voltaire tuvo que renunciar al anonimato. (Caparrós, 2008, p. xxvi-xxvii)

El corpus del libro será, como veremos un poco más adelante, una investigación o recopilación de datos obtenidos de libros de charlas propias de la época. Una forma de entender la cultura ilustrada, como ya lo hemos visto con Cassirer, es privilegiar el razonamiento de los datos como palanca del conocimiento. De ahí que el texto también presente un ideal de conversación que conjuga la ligereza con la profundidad; que promueve la tolerancia, la búsqueda de la verdad y el respeto a la opinión ajena. Se podría afirmar que este texto volteriano cumple con las reglas de la llamada «cultura de la conversación», de la que habla Benedetta Craveri:

¿Cómo, además, no comparar con melancolía nuestra concepción apremiante y prefabricada del «tiempo libre» con una cultura del *loisir* donde el arte, la literatura, la música, la danza, el teatro y la conversación constituyan una escuela permanente del cuerpo y el espíritu? [...] Elevada pronto al estatus de rito central de la sociabilidad mundana alimentada de literatura, curiosa de todo, la conversación se fue abriendo progresivamente a la introspección, a la historia, a la reflexión filosófica y científica, a la evaluación de ideas. (Craveri, 2003, p. 18)

Otro elemento esclarecedor de la singularidad textual del libro es su morfología, como bien lo señala Gargallo Castell, para quien la faceta historiadora de Voltaire tiene mucho de «preceptística», es decir, una forma de historiografía propia del siglo XVIII que se utilizaba para expresar un conjunto de reglas del pensamiento en un determinado momento. Se trataba de una forma de escribir la historia que intentaba poner la atención en los aspectos mundanos de

lo real; ese interés por el mundo mismo era visto como «historias verdaderas» por los iluministas. Igualmente es factible observar en el texto de Voltaire los intentos pragmáticos por generar una metodología que buscaba el encadenamiento de hechos, para mostrarlos y establecer cómo esos hechos podían, o no, ser imitados. A veces, como en el caso del Voltaire, los hechos se presentaban como «cajones» de temas; se hablará inclusive de una especie de «praxis innovadora»: «la praxis que debería guiar con sus Luces a los hombres a la felicidad en el mundo» (Castell, 2009, p. 53).

En la *Filosofía de la Historia*, el texto inicia con el título «Cambios en el globo» e intenta marcar, en una lectura directa, explicar el cambio en todo el mundo; es decir que el primer accidente de la filosofía de la historia para Voltaire es la necesidad de explicar los cambios en el mundo de entonces, es decir el de 1765. Se sabe que la primera edición de la *Filosofía de la Historia* se hallaba dedicada a Catalina Segunda, con la referencia que le otorgaba el título de «digna por su espíritu de juzgar a las antiguas naciones como es digna de gobernar la suya». (Voltaire, 2013, p. 3)

Así, el texto inicia señalando el deseo de que la historia antigua fuera escrita por los filósofos, porque se necesita leerla como filosofía. Es interesante y significativo que la primera reflexión volteriana haga referencia a la necesidad de ser otro; la aspiración de querer tener un texto diferente del que se tiene. Enseguida, el texto señala que pareciera que la historia muestra, la mayoría de las veces, solamente «inútiles errores», lo que hace innecesaria también su lectura. Es decir, el hecho de que la historia no sea escrita por filósofos la convierte en algo de por sí inservible. El presupuesto es que la lectura de la historia debía contener «verdades útiles»: la vieja idea ciceroniana de la historia como maestra de la vida. Enseguida, Voltaire intenta consolar al lector diciendo dos cosas cruciales: «intentaremos esclarecernos juntos», la claridad se construye en conjunto; es decir, la verdad es colectiva y se necesita de los otros para alcanzar esta «claridad» (Voltaire, 2013, p. 3).

Voltaire sostiene que hay que «desenterrar algunos preciosos monumentos». Ello implica, en principio, que la verdad está enterrada, pero más aún la importancia de su monumentalidad; la verdad «más importante» es la que está oculta, enterrada. De ahí que la filosofía de la historia, en este sentido, consista en desenterrar tesoros de la verdad ocultos. En el inicio de la filosofía de la

historia volteriana está el intento de claridad de la verdad y el intento por desenterrar la verdad oculta (Voltaire, 2013).

Ambas necesidades, la de claridad y la de desenterrar la verdad, serán dos claves fuertes para proponer una lectura diferenciada, puesto que dejan entrever una cierta malicia o autorreconocimiento textual por parte del autor, que hace que el guiño nos impida la lectura llana o ingenua. Hay un guiño que da pie a la duda y debilita la tesis que pone al texto volteriano como «plagado de errores» (idea y error del propio Caparrós), los cuales sitúa en la verificación de los datos volterianos, en la inexactitud de las fuentes, así como en la falsedad de las citas.

El texto volteriano continúa hablando de examinar los cambios del globo para saber si el pasado es igual al presente. Es decir, que otro de los elementos de la filosofía de la historia volteriana se marca como el interés de conocer los cambios y las diferencias entre el pasado y el presente. Voltaire llega a decir que el mundo ha cambiado tanto como revoluciones ha habido en los Estados. Por un lado, la comparación se marca entre un paralelismo entre los cambios políticos, tan parecidos a los cambios en el globo.

Los cambios en el globo, que marcan más al texto, son aquellos que se relacionan con la geografía, en especial por la extensión de los mares y la tierra; tanto en la versión *princeps*, como en la última versión, se hablan de elementos como las «orillas», «conchitas» «abismos», «montañas», «volcanes» y «arena». También se habla de ciudades y territorios europeos como Turena, Sicilia, Fréjus, Ravena, Nápoles y otros espacios; ello marca la referencialidad espacial básica del texto (Voltaire, 2013).

Voltaire vincula estos cambios con la idea de naturaleza, pero también en la comparación entre las estrellas con el planeta mismo dimensiona la importancia de los cambios e intenta relativizarlos:

La naturaleza da por doquier testimonio de estas revoluciones; y si se han perdido estrellas en la inmensidad del espacio, si la séptima Pléyade ha desaparecido hace mucho tiempo, si otras muchas estrellas han desaparecido de la Vía Láctea ¿debemos sorprendernos de que nuestro pequeño globo sufra cambios continuos? [...] Guardémonos de mezclar lo dudoso con lo cierto, y lo químérico con lo verdadero: tenemos suficientes pruebas de grandes revoluciones en el globo, sin necesidad de buscar otras nuevas. (Voltaire, 2013, p. 6)

Proponemos que una llave de lectura del texto volteriano hace referencia a un intento ilustrado de comprender la otredad, es decir, al otro. Es una forma ilustrada, mediante la colección de datos y hechos, de intentar desdoblarse y acercarse a otras culturas y realidades, valiéndose únicamente de evidencias cercanas, configurando lecturas de textos propios de su época.

Pareciera que, en Voltaire, el conocimiento real se sitúa en otra parte. La historia no se escribe de manera directa, sino que se vincula con la acumulación de información. Quizá se refiera a la idea de historia como investigación, pero, al parecer, se tiene que replicar en evidencias y segmentos de razonamientos. En este momento, Voltaire se muestra fragmentario y va saltando de un tema a otro, de forma que, en su conjunto, forman lo que desde su visión puede ser la filosofía de la historia. Pero también puede plantearse lo anterior como algo que deja de hacer; esto es, que permite relucir una serie de temas extraños ininterrumpidos.

Pero el pensamiento no se termina en esta identificación originaria, es decir, que no lleva al Yo fuera de sí, sino que el Yo-lector entra en el ámbito de lo verdadero, de esta verdad acumulativa-historiográfica. Así, la historia, al devolverse tema, conserva esta extrañeza respecto al texto que la abraza. La historia facilita el pensamiento, y, de esa forma, lo raro y lo extraño que nos parecen estos temas al principio, se vuelven cercanos y se naturalizan, con lo cual quisiera decírnos algo. De ahí que pareciera colocar el significado en otra parte, otro lugar que no es el del filósofo-que-hace-la-historia. La interpretación que proponemos se arriesga a plantear más que una alteridad salvaje en Voltaire, ya que posee un sentido.

La filosofía de la historia de Voltaire se propaga en textos diversos que emanan de esta alteridad, y es desde ella donde se propone comprender la filosofía de la historia. En esta forma de describir la filosofía en Voltaire, la historia es mostrada o se irradia desde los fragmentos, pero, a nuestro parecer, desborda el misterio de su significado que ha sido encubierto en el texto desde otras nociones como religión, naturaleza o gobierno. Así, la filosofía de la historia es algo que «descubre», que se «produce»; al tomar en la extrañeza los textos no se altera la mismidad de los mismos, como en el caso de los caldeos, los fenicios o judíos.

En este sentido, los textos volterianos se nos muestran como provenientes de la búsqueda, y esta capacidad para abrir los textos lleva a signos donde lo extraño se convierte en un éxtasis sobre la otredad. Los fragmentos señalados

nos lanzan a un pasado irreversible, cuyos signos garantizan el descubrimiento. La parte del éxtasis tiene que ver, también, con el tiempo constituido como prioridad; esta ventaja que testifica la adecuación de esa «historia» a la «filosofía». En Voltaire encontramos, entonces, esa capacidad de interpretación con la que la filosofía afronta la extrañeza de lo irreductible:

Quisiera descubrir cuál era antaño la vida de los hombres, cómo se vivía en el interior de las familias, qué artes se cultivaban, mejor que repetir tantas desdichas y tantos combates, funestos temas de la historia y lugares comunes de la maldad humana. [...] En todas las naciones la historia está desfigurada por la fábula hasta que la filosofía llega para ilustrar a los hombres; y cuando la filosofía aparece por fin en medio de esas tinieblas, encuentra los espíritus tan cegados por siglos de errores que apenas puede desengaños; encuentra ceremonias, hechos, monumentos establecidos para constatar las mentiras. (Voltaire, como se citó en Savater, 2015, p. 89)

Los términos volterianos como «monumento» o «filosofía», en aquellas condiciones bajo las que fueron acuñados, se transforman profundamente. El filósofo intentaba desnudar la vida de los otros para reconocer el interior ajeno. La historia era más que repetición y dolor, era superior a los tópicos de la destrucción y la barbarie que se encontraban en las narraciones históricas comunes. La historia volteriana intentaba no ser retórica ni desfigurar el pensamiento, a contracorriente de la historiografía contemporánea. La historia volteriana necesitaba de la filosofía para disponer y discernir los caminos oscuros de los que no lo son. Aun con ello, Voltaire sabía que la filosofía apenas podía penetrar el duro caparazón de oscuridad con la que generalmente se busca envolver al pasado. Desengaños, sabía que los vestigios que tenemos del pasado generalmente solo constatan mentiras que hemos querido creer.

El robo de la verdad y las verdades falsas de hoy. Segunda parte.

Hasta aquí termina nuestro acercamiento a Voltaire y sus ideas a propósito de la filosofía de la historia. Retomando la idea del robo, hemos estado «toman-do prestadas» las ideas de varios filósofos –incluyendo Voltaire– para hacer nuestros comentarios y reflexiones a propósito de la importancia de la Ilustra-

ción, el estudio del pasado y la visión de Voltaire. Con Kant, escuchamos su voz en cuanto a la importancia de saberse dependiente o independiente de los demás en lo que respecta al pensamiento. Con Koselleck, nos acercamos semánticamente a las posibilidades discursivas del concepto de *Ilustración*, a veces como ideología, a veces como crítica, se rescata la intención de concepto histórico en general. Con Foucault, de manera muy parecida a nuestra lectura sobre Voltaire, observamos la importancia de la crítica y de la reflexión a la alteridad. Con Cassirer, nos adentramos en la importancia del dato dentro del pensamiento ilustrado.

Ya con Voltaire nos acercamos a la importancia de la historia como necesidad de desenterrar la verdad, pero también de claridad. De ahí que se plantea, igualmente, la posibilidad de comprender al otro como elemento central de su concepción filosófico-histórica. Podemos decir que Voltaire intentaba estudiar la historia de una manera distinta, más allá de lo humano, de lo singular y de lo accidental; buscaba comprender la marcha de la cultura y su conexión con los diversos momentos de la naturaleza humana misma. Lo que Voltaire pretendía, entonces, era fijarse en el género humano, es decir, sostener que «somos humanos». La historia no debía acumular nombres de héroes y batallas, más bien debía estudiar el espíritu, es decir, la totalidad del acontecer interno, el cúmulo de los cambios de la humanidad; se trataba de poder constituir un cuadro general de cada fase singular por la que el espíritu humano ha tenido que atravesar y autosuperarse para llegar a su forma actual.

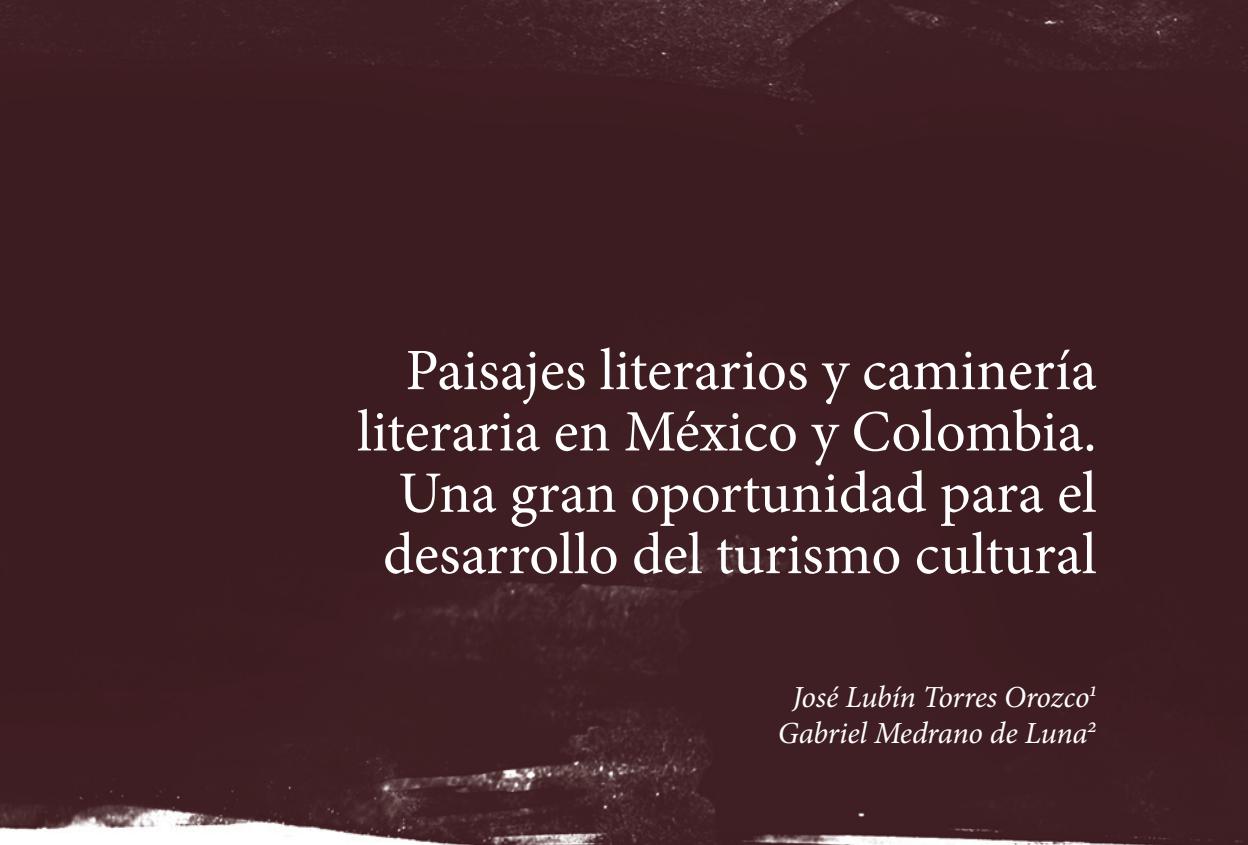
Lo que lograba Voltaire, con su filosofía de la historia, era una especie de sociología-histórica o historia social retráctil –muy detallada sobre todo–, cuya mirada cautivada nos acercaría a estudiar y describir el estado de la sociedad en las diferentes épocas, las formas de vida familiares, el género, los avances de arte e industria; para ello se vale de la filosofía y de la historia como se entendía en su época. Una nueva historia retráctil que se desdoblaba para comprender la otredad y más allá.

La alteridad de los textos volterianos ilumina lo que se encuentra oculto y, de alguna forma, ya enterrado en el pasado. Y ello era el interés central en Voltaire: generar una intencionalidad en el fondo de una praxis que busca autoreflexarse en esta filosofía de la historia. De ella se podría desprender un cúmulo de herramientas que ayudarían a acercarse a la postverdad; ponemos dos que son de Voltaire: escarbar en lo oculto y la necesidad de claridad. Vimos rápidamente otras de Foucault, la crítica; de Kant, la independencia del pensamiento;

de Koselleck, el conocimiento discursivo como performatividad conceptual; y con Cassirer, la importancia de conseguir buenos datos. Pero hay otra herramienta por explorar, una que hoy podemos intuir: la capacidad de ficcionar, no de mentir; la capacidad de crear ideas, historias y mundos que partan de realidades, de cosas o de información que tengamos a la mano. Eso sí que sería algo contra la postverdad, algo que está haciéndose y por hacer. Ni tan lejos de la verdad, ni tan cerca de la mentira.

Referencias

- Adorno, T., y Horkheimer, M. (2007). Dialéctica de la Ilustración. En *Obras Completas. Vol. III*. Madrid: Akal.
- Caparrós, M. (2008). Estudio preliminar. En Voltaire, F.M., *Filosofía de la Historia*. Madrid: Tecnós.
- Cassirer, E. (2013). *Filosofía de la Ilustración*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Castell, G. (2009). *Historia de la Historiografía Moderna*. Ciudad de México: UNAM.
- Craveri, B. (2003). *La Cultura de la conversación*. Madrid: Siruela.
- Foucault, M. (2013). *Sobre la Ilustración*. Madrid: Tecnós.
- Goody, J. (2011). *El robo de la historia*. Madrid: Akal.
- Kant, E. (2006). *Filosofía de la historia*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Kant, E. (1985). *La paz perpetua*. Madrid: Tecnos.
- Kant, E. (1978). *Principios metafísicos de la doctrina del derecho*. Ciudad de México: UNAM.
- Koselleck, R. (2012). *Historias de conceptos*. Madrid: Trotta.
- Koselleck, R. (2007). *Crítica y crisis*. Madrid: Trotta.
- Macintyre, L. (2018). *The post-truth*. Bostón: MIT-Press.
- Savater, F. (2015). *Voltaire contra los fanáticos*. Ciudad de México: Ariel.
- Strawson, P. (1997). *Análisis y metafísica*. Barcelona: Paidós.
- Voltaire, F.M. (2013). *Filosofía de la historia*. Madrid: Tecnós.
- Voltaire, F.M. (2012). *El filósofo ignorante*. Madrid: Fórcola.



Paisajes literarios y caminería literaria en México y Colombia. Una gran oportunidad para el desarrollo del turismo cultural

*José Lubín Torres Orozco¹
Gabriel Medrano de Luna²*

Introducción

Este texto forma parte de un proyecto mayor en el que deseamos dar cuenta de los paisajes literarios y la caminería literaria en México y Colombia, como una gran oportunidad para el desarrollo del turismo cultural de nuestros pueblos. Este interés surge porque los autores del texto llevan años compartiendo el camino, reunidos diversas veces en España para participar en los congresos de caminería hispánica convocados por don Manuel Criado de Val y su esposa Felisa Borasteros.

El proyecto emprendido sobre la caminería ha permitido otros encuentros tanto en Colombia como México. En dichas

¹ Universidad Nacional de Colombia, Medellín. Organización Caminera de Antioquia, Camineriacolombia SAS.

² Doctor en Ciencias Sociales. Miembro del SNI. Profesor-investigador de la Universidad de Guanajuato. Contacto: gmedranodeluna@hotmail.com

reuniones se ha discutido y analizado la construcción de una red de caminería latinoamericana para dar cuenta desde otra óptica el estudio de los caminos, así como también del patrimonio cultural de los viajes literarios que integran la caminería, la lectura y descripción del paisaje, además del territorio vivido y descrito por los escritores tanto en Colombia como en México.

En este texto exponemos un primer avance abordando, esencialmente, el caso de Antioquia, Colombia, para dar cuenta de algunas metodologías que permiten fortalecer el turismo cultural empoderando a las comunidades visitadas, de manera que, a partir del reconocimiento y valoración de sus paisajes literarios e identidad, apoyen un verdadero desarrollo humano y territorial, impactando positivamente en el alma colectiva y tejido social, y en el enriquecimiento social y la economía. El patrimonio cultural de los viajes literarios que integra la caminería, la lectura y descripción del paisaje y el territorio vivido, ha sido, normalmente, dejado de lado y se ha subvalorado su potencial para el fortalecimiento de la conciencia ambiental y el rescate de la memoria e identidad comunitaria. Los viajes literarios propuestos permiten a los participantes no solo acercarse a los paisajes descritos en los libros objeto de los recorridos, sino también describir los propios mediante una experiencia vivencial acompañada de un taller de lecto-escritura desde el camino.

El departamento de Antioquia, en Colombia, está ubicado en una región que geográficamente tiene características muy especiales, al poseer una alta variabilidad de paisajes, zonas de vida, caminos, comunidades, biodiversidad, e innumerables recursos naturales, los cuales hacen parte del corredor de selva tropical húmedo que se extiende desde Perú, pasa por el corazón de la Amazonía en Ecuador, Brasil y Colombia, y va hasta Panamá y Costa Rica. Es una de las regiones que posee mayor biodiversidad remanente o «sobreviviente», ya que existen miles de especies nativas que se escondieron del rigor y la severidad destructiva de las últimas edades de hielo en los llamados «refugios de vida silvestre», principalmente ubicados en las selvas húmedas tropicales.

La variabilidad paisajística se relaciona principalmente a que esta región se encuentra en una zona tectónicamente muy activa; durante el curso del levantamiento de la cordillera de los Andes se dio un proceso de alteración gradual de los ecosistemas premontanos, montanos y paramunos, en el cual las especies existentes debieron desarrollar nuevas capacidades o adaptaciones acordes con las leyes de selección natural.

A la llegada de los españoles, estos encontrarían selvas tupidas y prístinas, las cuales debieron enfrentar con sus deseos de oro y conquista en esta región. Los únicos caminos que descubrirían serían los ríos naveables, principalmente el Atrato, el Cauca y Magdalena (Botero, 2003) y aquellos que habían sido utilizados durante milenios por los indígenas. La Corona española poco se interesó, durante los primeros siglos posteriores a la conquista, por abrir nuevos caminos, mucho menos por hacerle mantenimiento a los ya existentes. Después de 200 años, y ante las quejas continuas de los españoles en Colombia por el mal estado de los caminos, la Corona empezó a considerar el tema y dio algunas normatividades, que si bien tuvieron intención de mejorar esta problemática, simplemente no mejoraron notablemente el estado de los caminos en el reino de Indias (Botero, 2003).

Se puede resumir la transición de la red de caminos desde la conquista de la manera como menciona Muñoz (2005): a partir de la red intrincada de caminos prehispánicos, los conquistadores españoles pudieron, inicialmente, reutilizarlos y renombrarlos como caminos reales o coloniales, los cuales fueron usados de manera intensa como caminos de herradura durante la apertura de la colonización de baldíos a través de las concesiones de tierras otorgadas a partir de la gran reforma agraria del siglo XIX. Estos caminos fueron reciclados para darle paso a las carreteras de uso vehicular que conocemos actualmente; la introducción del ferrocarril y del vehículo en Colombia determinarían umbrales en la transformación de estos. Botero (2003) también apunta, en este sentido, que los españoles no hicieron otra cosa que criticar los caminos durante siglos porque no se adaptaban a las herraduras finas de los caballos en las partes empedradas, y porque durante las temporadas de lluvia, los suelos de los trópicos se tornaban lisos, llenos de derrumbes, ásperos y frágiles para los caballos. Más de dos siglos después de la conquista, la Corona española empezó a contemplar algunas leyes, las cuales nunca solucionaron las grandes dificultades que subsisten hasta nuestros días (Botero, 2003).

Los cronistas españoles, como Cieza de León y Juan de Castellanos, describen con maestría los maravillosos paraísos que encontraban en sus viajes en Antioquia, pero también las dificultades y culturas exóticas. Los conquistadores poco se interesaron por hacer un inventario natural o cultural, y menos por su conservación o interés científico, y fueron casi totalmente cegados por las imposiciones transoceánicas de riquezas representadas en el mítico Dorado. Durante los viajes de los naturalistas europeos, se hizo un descubrimiento

e inventario inicial de la riqueza natural y cultural de esta región. Sin embargo, la mayoría de estos naturalistas, como Mutis, Humboldt, Gosselman o Bous-singault, tenían formación en geología y/o mineralogía, y a pesar de su fascinación por los trópicos andinos, no escaparon a seguir trasegando el mítico Dorado por encargo de algún rey, virrey u otra Corona europea. La literatura se asoma tímidamente en estos viajeros europeos como una forma de mostrar al mundo territorios desconocidos y que extasiaban los sentidos de estos curiosos viajeros románticos. Como ejemplo podemos citar este texto de Gosselman:

De todas maneras los saltos y ríos arremolinados eran un grave peligro. Parecía que fueran colocados como prueba antes de dar el permiso de ingresar a Antioquia. Por eso las pendientes del Nare las entendíamos como una escala muy dificultosa de subir. Desde la embarcación se observan las altísimas paredes rocosas que muchas veces caen verticalmente hacia el río, entre picos cubiertos de bosques verdes donde los papagayos establecen su centro de juegos y ruidos, junto a una banda de monos que hacen tanta o más algarabía; se escucha el ruido cadencioso de las caídas de agua y se ven su blanca espuma y sus fuertes remolinos buscando el sendero que las lleve a tierras bajas. Mientras la vista y el oído se entretienen con cada uno de estos detalles, siento que puedo respirar aire puro y gozar de mayor libertad... Este tramo parece ser el prólogo del gran drama que la naturaleza quiere entregar al viajero, mostrar la belleza de los Andes, como laertura gigantesca, donde se pueden encontrar las características más sublimes de los sentimientos y sensaciones humanas. (1979, p. 174-175)

Lo más trascendental de esos viajeros románticos europeos sería que dejarían su huella en el deseo de muchos intelectuales criollos de realizar viajes similares con su respectiva ilustración. Así es como Jorge Isaacs, Manuel Pombo, Manuel Uribe Angel, Tomás Carrasquilla, Porfirio Barba Jacob y León de Greiff, entre otros, se contagian de romanticismos viajeros, de montes y caminos, e inician un ciclo de cultura literaria viajera y caminera poco observada en épocas anteriores. Es común el canto a la naturaleza, al arriero, al viento, al paisaje, al campesino, a la dificultad del camino, al indígena, al mito y la leyenda, entre otras figuras recurrentes.

En los años posteriores, esta gran ola de viajeros literarios, o literatura de los viajes, inspira a grandes autores en Colombia y América Latina, entre ellos, Fernando González, Aurelio Arturo, Gonzalo Arango, Alvaro Mutis, Gabriel

García Márquez y William Ospina en Colombia, así como Juan Rulfo y Octavio Paz en México.

Precisamente esta ha sido la inspiración de entusiastas viajeros y camineros que desde el año 2007 soñaron con integrar la caminería literaria, la lectura del paisaje y el territorio, y realizar proyectos turísticos que apoyen estilos de vida saludable y la conciencia ambiental, rescatando el patrimonio cultural. Involucrando a caminantes y viajeros en proyectos de rescate y divulgación de los valores patrimoniales de las comunidades visitadas, este tipo de turismo y caminería literaria se unió a una causa de turismo sostenible en las comunidades visitadas.

El viaje a pie: lectura del paisaje desde el caminar

Este sueño de fusionar caminería y literatura empezó con unos pocos entusiastas que se apasionaron por realizar el «Viaje a pie» (2016) que el filósofo Fernando González realizó en 1928. Motivado por el renacimiento de las ideas y del deseo de aventura y conquista de un territorio perdido en el imaginario, en el municipio de Envigado, Antioquia, Colombia, vivió el filósofo Fernando González a principios del siglo xx. Al igual que en la búsqueda de Itaca, narrada por el poeta Cavafis, el barzonear por la Alcarria de Camilo José Cela, o el mismo proceso de autodescubrimiento narrado por Petrarca al escalar el monte Ventoso, realizó una búsqueda interior, una exploración y conquista de su propio universo a través del viajar caminando hacia nuevos horizontes.

A finales de 1928 iniciaría un viaje de varios meses hacia el suroccidente de Colombia hasta llegar a la costa pacífica. Una travesía de cientos de kilómetros que le permitiría redescubrir los nuevos caminos en una sociedad petrificada por las tradiciones y el miedo al qué dirán, e igual que el poeta contemporáneo León de Greiff, buscó nuevos escenarios para el entendimiento de una sociedad que consideró enferma para la época, donde era casi imposible pensar o criticar los dogmas religiosos o políticos.

Fernando González nos invita a disfrutar los dones del caminar lento abriendo los sentidos a ese paisaje siempre cambiante, siempre cargado de huellas y símbolos que constituyen nuestro ser, barzonear, el arte de sentirse nómada y vagabundo, del viajar caminando por hermosos e inagotables paraísos y agrestes territorios de formas sin fin; pero, principalmente, a hacer una lectu-

ra y reflexión sobre el paisaje vivido, a agudizar nuestra sensibilidad y asombro ante todos los colores y multidimensionalidad del diario vivir, y a encontrarnos en la soledad y el silencio del camino, y llegar a lo más profundo de nosotros mismos como elemento transformado y transformador.

Sentirnos fugados, extranjeros, extraños al ruido, a la vida monótona cotidiana, a la producción en masa y obediencia del principio consumista-capitalista impuesto por la racionalidad instrumental, escaparnos por instantes a las geometrías de poder configuradas por las redes sociales modernas, esa es la gravedad que nos lanza al camino. Espíritus entusiastas con un renaciente romanticismo por encontrar paraísos escondidos y compartir con agradables camaradas de viaje su infinita belleza escénica, tal como son los caminos antiguos, los bosques naturales, ríos y cascadas, valles y montañas en cascadas sin fin que circundan nuestra geografía andina. Esas son las motivaciones interiores que unen a contadores, obreros, antropólogos, geógrafos, historiadores, sociólogos, ingenieros, guías turísticos, secretarias, operarios, entre otros profesionales que se han sumado a esta aventura.

Aunque en 2009 y 2010 el número de participantes estuvo entre 10 y 20, en los años siguientes el número de participantes siempre estaría entre 30 y 40 participantes. Administraciones locales, comunidades campesinas, grupos de caminantes, ambientalistas y culturales de los municipios visitados, se sumarían a las actividades de este camino espiritual y literario. Hasta el día de hoy, con 15 años de realización de la travesía, este camino se ha convertido en una ruta única por sus características peculiares, y en un referente nacional para caminantes, senderistas, o simplemente «viajeros a pie» que desean, siguiendo las huellas del «Brujo de Otraparte» (seudónimo de Fernando González), abrir sus sentidos a la lentitud perceptiva del viaje, reencontrándose con su territorio, con su historia y consigo mismos. En la imagen 1 puede observarse a los impulsores de esta iniciativa.

Durante sus 15 años, han participado en el proyecto más de 600 viajeros. Muchas administraciones han incorporado la ruta del «Viaje a pie» como uno de sus atractivos y valores patrimoniales. Realizamos esta ruta cultural varias veces al año con apoyo de las comunidades campesinas y pueblerinas, las cuales se benefician, a su vez, del proyecto. Se han inventariado y caracterizado más de 500 kilómetros de caminos ancestrales de la colonización antioqueña, convirtiéndose, este proyecto, en un verdadero laboratorio y observatorio de la transformación de los paisajes culturales cafeteros y de la colonización, que

Imagen 1. Líderes de proyectos de caminería literaria y cultural en Antioquia en un encuentro en la Corporación Otraparte.



De izquierda a derecha: Julio Hernán Calle, Carlos Valle, José Lubín Torres, Luis Fernando Cuartas y Jesús Antonio Camacho.

en algunas regiones fue declarado patrimonio de la Unesco, permitiéndonos leer, año tras año, la pérdida del patrimonio de la red de caminos ancestrales por la vías vehiculares, el deterioro de bosques, quebradas y paisajes cafeteros tradicionales por nuevos usos y economías del suelo, como los cultivos aguacateros y ganaderos.

Este proyecto apunta, también, a empoderar a grupos camineros, patri-moniales, ambientales y comunidades campesinas para que reconozcan y se apropien de este patrimonio invaluable no solo como un símbolo indeleble de nuestra memoria cultural ancestral, sino también como un medio para su de-sarrollo, ya que abre oportunidades que aún no se han explorado lo suficiente, y pueden marcar un punto de inflexión en la manera como se ha pensado la sostenibilidad ambiental y el desarrollo territorial, pues brindan, a la vez, estilos de vida saludable, educación y sensibilidad ambiental, manejo del tiempo,

el ocio y la recreación, rescate del patrimonio y la memoria, nuevas alternativas económicas, y fortalecimiento del tejido social, aumentando las oportunidades para generar cadenas de valor a nivel empresarial y riqueza social. En la imagen 2 se puede apreciar una panorámica general del recorrido.

Desde la antigüedad, el sentido del viaje está íntimamente relacionado con la descripción de paisajes, y su narrativa se evidencia con los viajes de los peninsulares durante la conquista, con el deambular de los aventureros europeos en América, o naturalistas como Mutis y Von Humboldt. Pero la relación del viaje con un análisis filosófico del paisaje físico y humano es menos frecuente. Es el «filósofo de Otraparte», Fernando González, un hombre y filósofo original, quizás el filósofo más original en toda Latinoamérica. Sin impresionar con copia de rancios o modernos academicismos, o con un ejercicio racional o enciclopédico fuera de lo normal, él vive su territorio, su morada, como la única función vital de su existencia. González «escribe con sangre», como dice el escritor William Ospina (2006), es un Zarathustra montañero que con sus intempestivas e inoportunas declaraciones commovió no solo a la mentalidad postrada y petrificada de la época, sino que se perpetuó hasta nuestros días. Pero su originalidad no solo se deberá a su formación en otras disciplinas, como el derecho, sino por su gusto por los viajes y su amor a los paisajes naturales y campesinos, incluso para evitar conflictos con doctos y especialistas; él mismo se consideraba como un filósofo aficionado: «Nos llamamos filósofos aficionados para no comprometernos demasiado y porque ese nombre es mucho para cualquiera» (González, 2016, p. 33).

Inicialmente, el filósofo nos habla de la alegría, del ritual de la partida, el paroxismo de las funciones vitales al sentirse «viajero», hacia el camino, hacia un universo inagotable de hermosos –o quizá «dificiles»– paisajes; en definitiva, hacia la libertad: «Íbamos, pues, de cara al oriente, trepando a Las Palmas, por el camino bordeado de eucaliptus, entregados a nuestro amor a la juventud, al aire puro, a la respiración profunda, a la elasticidad muscular y cerebral» (González, 2016, p. 39). Es un hábito romanticista de viajar hacia la naturaleza y escalar montañas, de buscar algo más puro, sagrado, mágico o misterioso en nuestro diario vivir, que esa supuesta verdad lógica, racionalista, utilitaria, positiva, eficiente, que la ciencia promete. Ser irreverente, navegar a contracorriente del utilitarismo o razón instrumental es el deseo del viajero y caminante, llegar al asombro de pararse en lo alto de la cumbre para sentir su espacio, para leer su hábitat, o simplemente para calmar su deseo de viajar observando

Imagen 2. Recorrido del proyecto «Lectura del Viaje a pie desde el camino» en el año 2021.



Fuente: Promoción Viaje a Pie de la empresa Camineriacolombia SAS

paisajes, un sentimiento fugaz a cualquier lógica de manipulación capitalista, presente ya en las antiguas filosofías orientales, registrado por Petrarca al subir el monte Ventoso, y continuado por Goethe, Thoreau o Baudelaire, entre otros, en la Europa moderna. Y llegaría a Colombia como una tormenta fernandiana, quien ve en el camino una senda para forjar el temple que endurece el espíritu:

Estas viejas son felices en el camino. «Soñamos con él cuando la necesidad nos obliga a quedarnos en casa». ¿Qué más propio del organismo humano que vivir al aire libre, respirarlo en toda su pureza, beber agua viva, comer los alimentos que nos ofrece la tierra, sin intervención del arte? Caminar es el gran placer para el cuerpo, pues todo está hecho para ello. (González, 2016, p. 52)

Redescubrir el espacio, la geografía, el paisaje de lo natural y social, su territorio en constantes disputas de poder, era el sueño del filósofo que encontró en el viajar a pie la mejor manera de conquistar, rehacer o reconstruir (o «deconstruir», según algunos filósofos existencialistas) ese imaginario que sobre una nación o región erróneamente se había formado. En este redescubrimiento y revaluación de su territorio, el filósofo se encuentra caminando una de las regiones más montañosas del mundo, plagada de fallas, inaccesibles cúspides y profundos cañones, caminos configurados para piernas fuertes y ligeras, para hombres con agilidad de mono, donde algunas veces hasta los caballos, mulas y bueyes más hábiles no podían pasar. De esta manera es la dureza del camino, objeto de la dialéctica del filósofo:

Subiendo a pie la vertiente del Arma tuvimos la impresión nítida de la dureza y pesadez que nos atrae hacia la tierra. ¡Qué dificultad para elevarse! Somos hijos de la tierra y sus parásitos; nos liga a ella, como un cordón umbilical, la ley de la gravedad. Por momentos la abandonamos, nos parece que existe otro ser que nos llama hacia las alturas aéreas; nos parece abandonar todo lo terrestre y después caemos más definitivamente abrazados a su seno materno; somos únicamente materia dura, materia grave. Cuando levantábamos las piernas para trepar hacia Aguadas tuvimos la impresión nítida de la atracción terrestre. Esta esfera dura es nuestra cuna y nuestro sepulcro. ¿Por qué deseamos abandonar esta madre? ¿Por qué los ímpetus de elevarse? ¿Por qué el Santo y el Héroe? Es un indicio, un leve indicio, de que hay en nosotros algo que no es terrestre. Ese leve indicio ha creado la metafísica y el misticismo. (González, 2016, p. 105)

Ya Fernando González nos hablaba en su viaje de modernas teorías de las ciencias del territorio y del paisaje; el patrimonio, la búsqueda del equilibrio hombre-naturaleza, la periurbanidad, la multidimensionalidad espacial, los sistemas complejos, el pensamiento sostenible, el caos biológico de este ser errante por la vida, la lúdica y el ocio, la interdependencia del Todo, la bipolaridad política desangrando al país, la psicología del Yo (individuo) y el Otro (colectivo) en relación con el pecado (neurosis), la política, el amor, todos son temas que aborda Fernando González, paso a paso, en su camino, como un iniciado, adelantado o visionario de su destino y realidad.

Este no es Manizales; es ya una enorme catedral principiada y grandes edificios de cemento. El verdadero Manizales comienza alrededor, a las siete cuadras de esos edificios y de las calles planas. Hoy Manizales parece un molar de la mandíbula andina lleno de cemento. El Manizales de hace diez años está en la Cuchilla y en San José...calles misteriosas que se hunden y más allá aparecen en la altura; casas que parecen adefesios que caminan en zancos; escaleras hechas en la tierra de esos callejones; escaleras misteriosas para subir a las casas. ¿Cuál es ese agrado tan intenso cuando a los veinte años vagamos por allí, sin objeto determinado, al anochecer? Es que el amor misterioso puebla esas callejas, esas casas ocultas, jaulas preciosas del amor efímero. Las ciudades planas no tienen, como ésta, un alma para cada calle. (González, 2016, p. 169)

EL Diablo es el gamonal de los pueblos antioqueños. Estos son caseríos edificados en las cimas de las cordilleras o tendidos en la vertiente. Para llegar a ellos desde otro hay que bajar a un río, a la cortada que el agua ha hecho a los Andes juveniles y altos, caminar por la hondonada, atravesar un puente y subir casi gateando hasta la cima del otro repliegue. (González, 2016, p. 129)

Cuando el viajero va descendiendo, o mientras trepa la vertiente opuesta, contempla cascadas, casuchas inverosímiles puestas en los desfiladeros, semejantes a los cromos que hay en las cantinas de las aldeas; árboles inmensos entregados a la lascivia de las trepadoras; hermosas praderas; sembrados de café, plátano y maíz. ¿Qué hay en la tierra más hermoso que el sietecueros florecido o el carbonero somnífero? Cuando el viajero transita por la orilla del río huele la tierra caliente, a pará, a yerbas abrasadas por el sol. Por allí, al ruido de sus pasos, huyen los lagartos rapidísimos y tornasolados, y se oye el canto de los

carriquíes. Arriba, cantan la mirla y el sinsonte, y en las revueltas lóbregas del difícil camino de la montaña sorprende al viajero el silbo burlón, casi humano, del pájaro solitario. Estas aves son de plumaje oscuro, y las de la orilla del río de plumas verdes y rojas, como si hubiesen absorbido toda la luz. Desde la cima se perciben los nevados; son de curvas graciosísimas, semejantes a los senos de la amada en el Cantar de los Cantares. (González, 2016, p. 129-130)

El camino de la muerte enfrentado al de la vida, la dualidad, alteridad, dicotomía, ambivalencia de lo viviente cobra fuertemente su sentido en el país de la bipolaridad política y religiosa: conservador-liberal, católico-ateo, cielo-infierno, bueno-malo, rico-pobre. El camino como laberinto y abismo de nuestras vidas; la posibilidad de la muerte que el camino siempre conlleva; una opción altamente probable en estos tiempos está siempre presente al arriesgarse al camino, carcome la profunda humanidad y sensibilidad del caminante, generando un miedo que, sobre todo en la noche, nos hace más humanos y terrenales:

Viajamos de noche, tristes, atormentados ante la idea de la muerte. Teníamos miedo. ¿Por qué tiene miedo don Benjamín? Para averiguarlo buscamos la oscuridad, reminiscencia de la penumbra en que estaba el confesionario del padre Cerón. En la oscuridad se examina mejor el alma. Nos miramos por dentro y vimos allí confusos sueños, formas de amor, ansias de riqueza y miedo a la muerte. (González 2016, p. 115)

[...] En Aguadas vimos un entierro. Ante la idea de la muerte cesa nuestro atrevimiento. Seis hombres llevaban el ataúd y ellos mismos eran el cortejo fúnebre. No había más. Lo único esencial en un entierro es el cadáver y el sepulturero. Las andas y el coche son accesorios; las lágrimas son un lujo; las mujeres enlutadas y los viejos barrigones que hablan de la brevedad de la vida son una gloriana irónica para el muerto. La única escena de la vida en que la riqueza es una tontería sin sentido es un entierro. Ese entierro de Aguadas nos hizo experimentar el terror de la muerte porque allí no había sino el cadáver y el sepulturero. El cadáver tiene la inexpresividad absoluta; no se le puede aplicar ningún adjetivo; no está serio, ni triste, ni aburrido, ni inconforme; todas las cosas tienen un significado, menos los cadáveres. Un hombre muerto queda tan vacío que es un indicio aterrador de que su parte esencial se fue no se sabe para dónde.

de. Este indicio es el que nos hace entrar a las iglesias, a las pagodas o a las mezquitas, a donde quiera que dicen estar el Dios escondido que tiene en su poder los destinos de eso que nos abandona con el último suspiro. Y el cadáver pesa más; al morir nos hacemos más terrenales; nos llama más fuertemente la tierra. (González, 2016, p. 109-110)

La mezcla de los nuevos vientos ideológicos europeos, en contraposición con las rancias doctrinas de la época de nuestro país, llegan a Colombia y dejan huellas indelebles en la emergencia de los nuevos círculos literarios, la pregunta fundamental por la vida y la muerte, esa bipolaridad y alteridad mundana, se traslata con la pregunta sobre dios y el diablo, sobre la pregunta por el fin del existir, de la vida, el nihilismo de estar ahí y ahora, preguntas que desvelaban a las caóticas y arriesgadas propuestas freudianas y a otros intelectuales del momento:

Pero, ¿cómo nacieron los dioses? ¿Cómo nació el diablo? Allá, en las remotas edades en que nuestra mente era pre-lógica, cuando el hombre no estaba aún familiarizado con el principio de causalidad y en que cada fenómeno se producía por una voluntad oculta e inherente a las cosas, el hombre creó un monstruo, una divinidad monstruosa, que se llamaba el Tótem...¿Quién era? Era la fuerza inmanente esparcida en los seres, el *mana* de los australianos y el *ka* de los egipcios. Era una fuerza, una voluntad, esparcida en todo; era lo que hacía germinar, lo que destruía, era la muerte y era la vida. Era una divinidad monstruosa. Allí estaban el Dios y el Diablo, que aún no se habían especializado en la figura benéfica y venerable del uno y en la atormentada y maligna del otro. Dios y el Diablo eran una sola persona, eran el Tótem de los clanes. Este Tótem causaba las muertes y las guerras; hacía productiva la caza, vencía al enemigo, alejaba la desgracia. El dios de los primeros hombres era también el diablo; era la fuerza que crea y la que destruye; la energía que hace germinar y la que produce la muerte. Al cabo de muchos años se individualizó el dios en forma de fetiche. (González, 2016, p. 122-123)

Finalmente, invita de nueva cuenta a beber y disfrutar de las mieles de nuestra tierra madre, de sus paisajes prístinos, de la poesía de la naturaleza obedeciendo el mandato rousseauiano de reconectarse abrazados más fuertes a

esa Pachamama quien nos da la vida, única realidad y mitigadora de la ley entrópica fatal de la muerte:

Algún día moriremos... ¿No será posible adoptar una posición decente para morir? Hagamos un paréntesis y hablemos de la muerte. Es propio del que está lleno de vida olvidar la muerte; es don de nuestra especie, y quizá de toda existencia, el sentirse eterna. Nosotros, el animal racional, sabe que morirá, pero no siente, no se acuerda, no cree que morirá. Y es natural y explicable, pues un lugar de llanto sería esta tierra si tuviéramos conciencia de la muerte. No se cumplirían, entonces, los deberes y finalidades de la vida, que son la felicidad. ¿Qué son unos ejercicios espirituales de San Ignacio? Consisten en traer a la conciencia la idea de la muerte, y lograr así vencer la vida compuesta de amor a la carne, compuesta de las sutiles sensaciones de los cinco sentidos. En el «Alto de las Alegrías», bajo los Yarumos blancos, cuando el sol descendía al Pacífico sin afanes, y cuando la tierra estaba tibia como virgen casta, y el viento hacía temblar las yerbas sensualmente y nos traía olores de todos los montes lejanos, nos acariciamos nuestras futuras barbas; echados allí en decúbito supino, y luego abdominal, y luego lateral, como el animal perfecto, sobre la tierra, para establecer el contacto con ella, que es todo lo real, que es nuestra madre y será nuestro sepulcro, cuna de nuestras transformaciones, nos acariciamos las barbas y filosofamos. (González, 2016, p. 147-148)

Finalmente, es Fernando González un verdadero «panida», un existencialista que escribe, sobre todo, el caos y la complejidad humana con su sangre en completa ebullición; un Prometeo que se arriesga, ante el castigo social, a buscar el juego prometeico del conocimiento y la libertad en un territorio de gamonales dueños de la tierra y la «verdad», incluso de la vida. Un Zaratustra antioqueño que dejará un gran legado para una nueva juventud intelectual en Colombia, a partir del cual muchos entusiastas seguirían soñando con un mundo más humano y justo –como serían, por ejemplo, los nadaístas– en este duro parto cultural e intelectual de nuestra sociedad, panida deviene en nadaísta, y el «Viaje a pie» marca el camino de nuestra revolución espiritual. Véanse las imágenes 3 y 4.

Imagen 3. Foto original del Viaje a pie, 1928, llegando a Aranzazu.



Fuente: Colección Archivo Casa Museo Otraparte. Fotografía enviada a Camineríocolombia SAS para motivos editoriales y de promoción del Viaje a pie.

Imagen 4. Viaje a pie actual, desde la vereda El Higuerón, contemplando el cañón del río Aures, en Abejorral.



Fuente: Archivo fotográfico proyecto Viaje a pie de Camineríocolombia SAS.

Otros proyectos de caminería literaria

El viaje a Balandú

Madrugaba a ordeñar y sacar las camillas onde asoliaba el café, o cogía sus caminos estrechos hablando con los árboles, uno ya no entiende esta felicidá al ver la hojita nueva del frisol, y la espiga del maíz o el retoño de cada mata, o se quedaba mirando lomas y cañadas, lejos, con tiras de neblina, la dicha del hombre.

(Mejía Vallejo, 1945, p. 194)

Los caminos narrados en los viajes de Manuel Mejía Vallejo (1945), en su búsqueda de Balandú, la patria madre de sus ancestros colonizadores en el suroeste de Antioquia, reconstruyen un realismo mágico atrapado en la montaña más alejada de nuestro país, con fantasmas vagabundeando en profundos canales, pueblos nómadas condenados a la suerte del tesoros malditos, y campesinos buscando escaparse del terror de la guerra y la hambruna de la montaña hacia selvas de cemento.

Comala, Macondo y Balandú se asemejan en ese universo perdido, pero presente en cada elemento de nuestros pueblos. Su búsqueda puede durar eternamente, pero no hay nada más cercano a nosotros; sus estructurantes e imaginarios reconstruyen, a cada momento, el sueño colonizador, la bipolaridad partidista, los pueblos maldecidos, el miedo a los espantos del camino, el amor a la tierra, el desarraigo hacia la ciudad amurallada y, a la vez, el deseo del retorno, representado por el cordón umbilical que nos une al campo, a la tierra, que es lo que seguimos siendo a pesar del desarrollo.

Caminería literaria, historia, hermosos paisajes rurales, patrimonio cultural campesino, legendarias tradiciones, gente solidaria, cálida y trabajadora, son algunos de los motivadores que nos convocaron para realizar este proyecto y seguir este camino literario. En especial buscamos las huellas del camino hacia Balandú, El Rosario, la Casa de las dos Palmas y Macanas, los cuales están profundamente enraizados en la obra de Manuel Mejía Vallejo, en límites de los departamentos de Antioquia, Caldas, Risaralda y Chocó, en Colombia. Además, este camino se conecta con otro inmerso en el conflicto reciente del pueblo colombiano, el Camino de la Oculta, de Héctor Abad Faciolince, un camino lleno de hermosos miradores, paisajes rurales y caminos ancestrales. Este camino atraviesa hermosas zonas boscosas y balcones naturales sin igual, ya

que normalmente sigue las cuchillas de las montañas, bordea profundos cañones, caminos que fueron testigos mudos de la pujanza de nuestros pueblos que forjaron su historia a lomo de mula entre agrestes montañas.

Viaje de La Marquesa de Yolombó

Lo que sufrió en ese monte con ese mal tan violento me parece que me ha de servir pa compurgar mis culpas. Ño Luna se fue, creo que hasta caliente con yo, porque le dije que no me hacía más sus remedios. Antoces le dije a los compañeros que yo era un pobre, pero que les daba una vaquita que tenía y lo que me debía el patrón, con tal que me sacaran al sitio, a ver si acaso alcanzaba a llegar con vida a mi casa. Uno d'ellos fue al molino a buscar socorro y dio la fortuna que topó allá al patrón que acababa de llegar. El patrón mismo vino aonde yo, mandó cortar guaduas y qu'hicieran una barbacoa con unos arcos de chusque; me pusieron en ella tapao con unos enceraos, y entre cuatro piones me trajeron en hombro al molino. ¡Antoces sí fue que me puse malo! Cada ratico me descargaban en el camino pa dame algún alimento; y en todo el medio día alcanzaron a sacame al alto del | Contento. Ai pasé la noche. Cuatro días andaron con yo a raticos, porque les daba un pesar de ver cómo me ponía; pero por fin me arrimaron a las | Animas a casa de un conocido mío. Ai nos topámos con el padre Inacito, que Dios tenga en su gloria, qu'iba a confesame; y, aunque le parecí muy malo, dijo que d'esó no me moría, y que lo que tenía era debilidá. M'hizo matar gallina; y que me la comiera, aunque fuera sin gana. Determinó que no siguieran con yo, porque en el estao en que yo me hallaba, era matame de una vez.

(Carrasquilla, 1996, p. 105)

El maestro Tomás Carrasquilla, uno de los escritores más originales del habla española, ensayista, costumbrista y novelista etnográfico, relata de una manera sin igual, desde finales del siglo XIX, los paisajes que mitifican las huellas del oro, la panela y la marquesa de Yolombó, una gran mujer que fue patrona de minas de oro, manejó cientos de esclavos y fue precursora en derechos de estos, ya que les enseñaba a leer y les otorgaba la libertad.

Tomás Carrasquilla elevaría a lo más alto el nombre de las agrestes montañas de Antioquia con su estilo costumbrista. Precisamente, uno de los decanos de la literatura colombiana, Germán Arciniegas, coloca el nombre de Carrasquilla en lo más selecto de las letras hispanoamericanas:

Como hay en los montes de Antioquia filones de oro, el castellano hablado que trajeron los conquistadores y quedó como lengua única en nuestros pueblos, aquí se ha conservado más puro que en la propia Castilla. Un castellano del siglo de oro. Hoy los españoles que vienen después de cuatro siglos oyen con encanto palabras que ya se olvidaron en Castilla. Leyendo a Carrasquilla o a León de Greiff aprenden cosas que solo saben en España quienes se atreven a los clásicos. Granos de oro que reproducen las sorpresas de lo que encontraba en las minas don Segismundo. (Arciniegas, 1976, p. 20)

En este camino seguimos el antiguo camino de Nare, el cual conducía al río Magdalena, y es considerado uno de los principales de Antioquia desde la época colonial, en el cual permanecen las huellas de las mulas cargadas de oro, los mitos y leyendas de la cultura minera del noreste, pero, sobre todo, sobrevive en el imaginario colectivo la memoria de la marquesa de Yolombó, expresada con lujo de detalles en el libro de Carrasquilla. Un camino engalanado con hermosos miradores de los paisajes de esta región.

Conclusiones y futuro

El proyecto de caminería literaria viene realizándose desde el año 2008, como se anotó anteriormente. Nuestro grupo, desde sus inicios, acogió la caminería literaria como su razón de ser y empezó a educar a los caminantes y comunidad del camino sobre nuevos conceptos como barzonear, itinerarios culturales, paisaje y literatura, paisajes culturales y patrimonio del camino de la colonización, entre otros; se realizan tertulias camineras cada día durante los recorridos, donde participan comunidades locales, grupos de caminantes, grupos ambientalistas y culturales, y autoridades municipales, las cuales apoyan nuestra misión de difusión y rescate de la memoria cultural del Viaje a pie.

La suma de elementos que componen el camino, el caminante y su entorno, es lo que modernamente se conoce como «caminería». Según Criado de

Val, esta disciplina se aboca al estudio de las vías de comunicación en su relación con el medio geográfico y social, así como con las rutas físicas, históricas, económicas, culturales y literarias de los pueblos (1996). En el caso del Viaje a pie, el camino de Balandú y la marquesa de Yolombó siguen una densa red de caminos con raíces indígenas y de la conquista española, en Antioquia y viejo Caldas, modificados por el comercio y la economía, que convirtieron a la región en una de las más pujantes del país.

Con la llegada del ferrocarril estas vías se olvidaron, su importancia cultural y patrimonial no se divulga y no reciben mantenimiento. En el pasado fueron, en su mayoría, usados por arrieros y colonizadores, y aún hoy ofrecen al viajero una gran riqueza y variedad en su arquitectura, paisajes culturales y naturales, patrimonio que posibilitaría no solo salvaguardar nuestra memoria e identidad como pueblo, sino también ofrecer estilos de vida saludable y de turismo cultural sostenible, generando alternativas económicas para las comunidades alrededor del camino. Precisamente, este proyecto es multidimensional y está orientado a esta salvaguardia y rescate del valor de uso de todo el patrimonio inherente al camino.

Es la colonización un patrimonio indeleble en el alma y espíritu del pueblo antioqueño, con las peculiaridades de sus centros poblados, muchas veces construidos en vertientes donde no llegan sino las águilas o, donde para llegar, se necesitan capacidades simiescas, diría González en su viaje a pie. Con la vida de la sociedad que, poco a poco, iba convirtiendo los montes en ciudades, lentamente llegaban las adivinas, los arrieros, los guapetones, los buhoneros, los vendedores de todo, los organilleros, los yerbateros, los culebreros, entre otros, quienes conformaron este proceso colonizador.

Estos caminos, por topografía tan agreste, son los que permiten, después de ser adaptados al paso del humano y la bestia, la posibilidad de llegar a los lugares más agrestes. Los caminos se convierten en los grandes protagonistas de la novela colonizadora, pues permiten soñar con un futuro mejor, con un baldío que permita dar sustento a una o varias familias y «otear el universo», vislumbrar un futuro mejor para la descendencia. Por esto, el colonizador lo defenderá a fuego y machete. Las concesiones dadas a los terratenientes españoles siempre serán un obstáculo no menor a los fantasmas y mitos de los lejanos bosques, así como las fieras, serpientes y las plagas, y que no decir de ríos y quebradas en una geografía plagada de fallas geológicas por doquier. Precisamente este colonizador, de raíces hispánicas (es decir, célticas, romanas, tar-

tésicas, ibéricas, árabes, cristianas y judías), viene a estas montañas a continuar este proceso de hibridación biológica y, sobre todo, cultural con el indio y el negro, dejándonos un legado que, precisamente, aún hoy estamos en deuda de descubrir y poner en valor.

Hoy deseamos hacer una nueva colonización de estos caminos, aquella relacionada con sus tesoros literarios inherentes a las lecturas y creaciones del alma antioqueña, fuertemente anclada en sus escritores, viajeros y narradores.

Referencias

- Arciniegas, G. (1976). *Antología de León de Greiff*. Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura.
- Botero, S. (2003). *Caminos ásperos y frágiles para los caballos*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Carrasquilla, T. (1996). *Cuentos*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia, Biblioteca Familiar de la Presidencia de la República de Colombia. Recuperado de <<https://babel.banrepicultural.org/digital/collection/p17054coll9/id/11/rec/16>>.
- Criado de Val, M. (1996). *Caminería Hispánica. Actas del III Congreso Internacional de Caminería Hispánica - 1996*. Morelia: AACHE Ediciones.
- González, F. (2016). *Viaje a pie*. Bogotá: Ministerio de Cultura, Biblioteca Nacional de Colombia. [Archivo PDF]. Recuperado de <http://kimera.com/data/redlocal/ver_demos/RLBF/VERSION/RECURSOS/REFERENCIA%20ESCOLAR/2%20BIBLIOTECA%20BASICA%20COLOMBIANA/Viaje_a_pie_BBCC_libro_pdf_30_.pdf>.
- Gosselman, C. A. (1979). *Viaje por Colombia (1825-1826)*. Traducción de Ann Christien Pereira. Bogotá: Publicaciones del Banco de la República.
- Mejía Vallejo, M. (1945). *La Tierra éramos nosotros*. Pensilvania: Universidad Estatal de Pensilvania.
- Muñoz, M. (2005). *Los caminos de Herradura y su sendero hacia vías carreteables en Antioquia*. Medellín: Primer Congreso Internacional de Caminería, Medio Ambiente y Legislación Medellín.
- Ospina, W. (2006). Variaciones alrededor de un hombre. *Otraparte*. Recuperado de <<https://www.otraparte.org/fernando-gonzalez/vida/ospina-william-2/>>.

Datos curriculares de todos los autores por capítulos

Datos del prologuista

Genaro Zalpa Ramírez

Doctor en Sociología por la Universidad de York (Reino Unido). Profesor e investigador del Departamento de Sociología y Antropología de la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Integrante de los núcleos académicos básicos de la maestría en Investigaciones Sociales y Humanísticas y del doctorado en Estudios Socioculturales. Miembro del cuerpo académico de Estudios de la Cultura Contemporánea. Miembro fundador de la Red de Investigadores del Fenómeno Religioso en México (RIFREM) e integrante de su consejo consultivo. Participa en el grupo El Futuro del Trabajo y el Cuidado de la Casa Común, del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel II. Líneas de inves-

tigación: teoría sociológica y teoría de la cultura; cultura religiosa; cultura y vida cotidiana. Ha publicado capítulos de libros, y artículos en revistas nacionales y extranjeras. Algunos libros publicados: *Cultura y acción social. Teoría(s) de la cultura*; *Enciclopedia de las religiones en México*; *¿No habrá manera de arreglarnos? Corrupción y cultura en México*; *La cultura en las organizaciones empresariales*; y *Teorías de la acción social y estrategias de intervención del trabajo social*.

Datos de autores del capítulo 1

María Suárez Castellanos

Doctora en Ciencias de la Educación. Maestra en Administración. Docente del Departamento de Ciencias Tecnológicas del Centro Universitario de la Ciénega, sede Ocotlán, desde 1994. Miembro del cuerpo académico en formación (UDG-CA-746) Estudios Regionales, Sustentabilidad y Calidad de Vida, adscrito al Centro Universitario de Ciencias Económicas y Administrativas (CUC EA), en el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (Prodep). Integrante de la Red de Estudios Interculturales (REI), en la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) de la Región Centro Occidente.

Miguel Ángel García González

Doctor en Farmacología. Maestro en Ciencias Médicas. Licenciado en Médico Cirujano Partero. Con especialidad en Medicina Interna, en Endocrinología y Nutrición, y en Cuidados Intensivos del Adulto en el Centro Médico Nacional de Occidente. Docente del Departamento de Fisiología del Centro Universitario de Ciencias de la Salud (cucs) jubilado. Integrante de la Red de Estudios Interculturales (REI), en la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) de la Región Centro Occidente.

Magaly Alejandra Orenday Tapia

Doctoranda en Estudios Socioculturales, en la línea de Procesos Socioculturales, en la Universidad Autónoma de Aguascalientes; con maestría en Investigación Educativa. Sus líneas de investigación y sus publicaciones abordan temas de cultura de la corrupción, jóvenes, universitarios, violencia sistémica y participación ciudadana. Actualmente realiza la investigación para su tesis de doctorado, titulada *Casos de participación ciudadana ante feminicidios en Aguascalientes*.

Dafne Anahí Estrada Olmos

Licenciada en Psicología y maestra en Investigación Educativa por la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Ha participado en diversos proyectos de investigación en el campo de la educación, principalmente relacionados con la evaluación de programas institucionales, convivencia escolar, análisis de materiales curriculares y violencia de género. Doctoranda en Estudios Socioculturales en la línea de Estudios Culturales, trabajando el tema del hostigamiento y acoso sexual en una Institución Formadora y Actualizadora de Docentes (IFAD), en la cual se desempeña como profesora por asignatura.

Evangelina Tapia Tovar

Doctora en Ciencias Sociales y Humanidades, en la línea de Estudios Culturales; maestra en Investigación y licenciada en Sociología. Docente e investigadora del Departamento de Sociología y Antropología, en la Universidad Autónoma de Aguascalientes, desde 1986. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel I. Miembro del cuerpo académico, reconocido por el Prodep como consolidado, Estudios Socioculturales (UAA-CA-16). Miembro del consejo académico y del Núcleo Académico Básico, del doctorado en Estudios Socioculturales. Miembro fundador de la comunidad de investigadores del Programa Nacional de Investigación en Rendición de Cuentas y Combate a la Corrupción (Comunidad PIRC), del CIDE. Representante institucional ante la Red de Estudios Interculturales (REI) y ante la Red de Género, Inclusión y Equidad Social (Regies), ambas de la región Centro Occidente de la ANUIES.

Sus líneas de investigación y sus publicaciones versan sobre temas de corrupción, género e interculturalidad, desde una perspectiva sociocultural.

Simón Pedro García Núñez

Doctorando en Sociología por el programa de la Universidad Federal de Paraíba en Brasil (PPGS-UFPB); egresado de la licenciatura en Sociología y maestría en Ciencias Sociales y Humanas (MISyH), ambas por la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA). Algunos de los grupos de investigación que integra son: Estudios de Trabajo, Desarrollo y Políticas Públicas, de la Universidad Federal de Campina Grande en Brasil (TDEPP-UFCG), y Laboratorio de Estudios y Pesquisa en Política y Trabajo (LAEPT-UEPB). Forma parte activa del proyecto y red internacional de investigación sobre trabajo e informalidad en América Latina (LATWORK), y participa en la Red de Estudios y Monitoreo Interdisciplinario de la Reforma del Trabajo, en Brasil. Su línea de investigación es trabajo y desarrollo regional. Recientemente ha incursionado en los debates decoloniales y estudios de género.

Osiris Elin Rivera Trejo

Doctoranda por la Universidad Autónoma de Aguascalientes en el doctorado en Estudios Socioculturales, con el tema «Género y cultura como elementos de análisis en la construcción de la maternidad adolescente». Dentro de su formación académica ha priorizado los estudios de género y feminismo; es por lo que, en enero de 2021, realizó el diplomado internacional en Feminicidio, Resiliencia y Paz, en el Instituto Nacional de Investigación e Innovación Social (INIS), con sede en Colombia. Dentro de sus líneas de investigación ha preponderado la maternidad en las adolescentes. Durante el periodo de 2015-2017 cursó la maestría en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma de Zacatecas, en el área de Población y Desarrollo, con la investigación «La agenda de la política pública: el caso del embarazo adolescente en Zacatecas».

María Jacqueline Pedroza Mendoza

Maestra en Investigaciones Sociales y Humanísticas, en la línea de Estudios Sociales, Culturales y de Comunicación. Licenciada en Trabajo Social, por parte de la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Las líneas de investigación de interés versan en temas de jóvenes, sistema penitenciario e intervenciones sociales.

Datos de autores del capítulo 2

Mireya Sarahí Abarca Cedeño

Maestra en Ciencias en el área de Psicología aplicada, licenciada en Psicología y en Educación Especial, por la Universidad de Colima. Profesora investigadora de tiempo completo en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Colima. Su línea de investigación es procesos de enseñanza y aprendizaje. Desarrolla talleres, investigación y dicta conferencias en temáticas relacionadas con creatividad, educación a través del arte, formación docente, intervención educativa, promoción de la lectura, educación ambiental, entre otras. Ha sido becaria del Fondo Estatal para la Cultura y las Artes; el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura; el Centro Nacional de las Artes; y la Secretaría de Cultura a través del Programa Nacional de Cultura Infantil «Alas y raíces». Ha publicado diversos artículos en revistas, libros y capítulos de libros. Actualmente es presidenta de Fomento Cultural de Colima, A. C. Desarrolla permanentemente proyectos de intervención comunitaria.

Liliana Márquez Orozco

Profesora investigadora de tiempo completo de la licenciatura en Danza Escénica de la Universidad de Colima. Es maestra en Gestión y Desarrollo Cultural por la Universidad de Guadalajara, y maestra en Ciencias Administrativas por la Universidad de Colima. Sus áreas de investigación están relacionadas con los procesos y prácticas educativas, así como con la gestión y desarrollo de las artes escénicas. Ha participado en el diseño, asesoría, desarrollo y gestión de recursos de proyectos en el área cultural, con especial enfoque hacia las ar-

tes; mismos que han contado con aportaciones del Programa de Estímulos a la Educación Artística del Conaculta e INBA, el Fondo Nacional para la Cultura y las Artes, Producción de Danza Nacional del Presupuesto de Egresos de la Federación, el Programa de Estímulos a la Creación y Desarrollo Artístico de Colima, Fondos Municipales para la Cultura, entre otros.

Sergio Fuentes Oseguera

Maestro en Educación y Docencia por la Universidad Santander. Licenciado Ejecutante de Guitarra por la Escuela Superior de Música del Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura. Actualmente se desempeña como maestro de instrumento –guitarra– en la Subsecretaría de Cultura de Colima, y como docente en el Centro de Educación Artística «Juan Rulfo», de Colima.

Fundador y director artístico del Concurso de Intérpretes de Guitarra Clásica de los CEDART y escuelas del INBAL desde su creación en 2013. Desarrolla actividades como concertista solista y de gestión e intervención artística en la comunidad de Suchitlán, Comala, en donde es director de la Orquesta Infantil de Guitarras. Es miembro fundador de Fomento Cultural de Colima, A. C. Ha sido becario en varias ocasiones del FECA Colima.

Alejandra García Franco

Profesora-investigadora en el Departamento de Procesos y Tecnología de la Universidad Autónoma Metropolitana-Cuajimalpa. Realiza investigación cualitativa sobre educación en ciencias y enseñanza de la Química. Perteneció al GRECI (Grupo Red de Educación Científica Intercultural) y Redlad (Red Latinoamericana de Investigación en Didáctica de las Ciencias). Es editora de la revista *Educación Química*.

Luz Lazos Ramírez

Docente e investigadora en el área de Educación Científica e Intercultural. Ha colaborado en proyectos de enseñanza de las ciencias en contextos interculturales en educación básica de los estados de Guerrero y Oaxaca. Ha coordinado diplomados y cursos de posgrado para la formación de docentes del nivel

básico y medio superior. Autora de libros de texto para la educación básica secundaria en las asignaturas de Ciencia y tecnología.

Liliana Valladares Riveroll

Doctora y maestra en Filosofía de la Ciencia por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Maestra en Filosofía, Ciencia y Valores por la Universidad del País Vasco. Profesora asociada de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, en el área de Contextos sociales y culturales de la educación. Líneas de trabajo: educación en ciencias para la interculturalidad; teorías del conocimiento y educación; relaciones educación-ciencia-tecnología-sociedad; debates contemporáneos en las humanidades y las ciencias sociales y su impacto en la educación.

Alma Adrianna Gómez Galindo

Profesora e investigadora en el Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (Cinvestav), Unidad Monterrey, México. Se graduó como maestra de Educación Infantil. Es bióloga marina y tiene un doctorado en Didáctica de las Ciencias Experimentales por la Universidad Autónoma de Barcelona. Realiza investigación cualitativa sobre educación en biología en dos líneas: análisis del aprendizaje en el contexto de secuencias basadas en modelización y temas complejos, y el desarrollo de actividades dialógicas para la educación científica intercultural. Pertenece al Greci (Grupo Red de Educación Científica Intercultural) y Redlad (Red Latinoamericana de Investigación en Didáctica de las Ciencias), pertenece al colegio docente de la maestría en Educación en Biología para la Formación Ciudadana de Cinvestav Monterrey.

Eurídice Sosa Peinado

Socióloga (UNAM), con maestría en Educación (La Salle) y doctorate del programa en Ciencias y Humanidades para la Investigación Interdisciplinar (UNAM/UAdE). Docente de la Universidad Pedagógica Nacional, de 1986 a la fecha. Actualmente está adscrita en el área de Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos. Ha participado en programas de formación de docen-

tes de preescolar, primaria y media superior. Participó en el Reforma del Bachillerato Tecnológico en el componente básico y propedéutico, y en la RIEMS.

Actualmente investiga sobre procesos de producción y consumos culturales de los adolescentes y jóvenes, en especial cómo estos piensan el envejecimiento y la vejez. Entre otras publicaciones, cuenta con el *Traspasio escolar una mirada al aula desde el sujeto* (Paidós) y *Cómo enseñar paso a paso de 1 a 6 grado* (Santillana), Colección Horizontes (Mc Graw Hill); y, entre otras publicaciones digitales, *Jóvenes entre sus tramas Convocantes y sus potencias creadoras* (UPN) y *El Saber en Peligro*.

Andrea Stephanie Barrera Moreno

Licenciada en Educación Media, especializada en Matemáticas y egresada de la maestría en Intervención Educativa por la Universidad de Colima. Ha realizado estancias académicas en el Centro de Investigación en Ciencia Aplicada y Tecnología Avanzada del IPN y en la Universidad de Cantabria, España. Ha sido ponente en diversos congresos nacionales e internacionales. Sus líneas de investigación han sido: matemáticas inclusivas y metacognición en las matemáticas. Se desempeña como profesora de matemáticas de nivel secundaria, desde el 2016.

Julio Cuevas Romo

Ingeniero en electrónica por la UASLP, especialista en entornos virtuales de aprendizaje por la OEI, maestro en Ciencias de la Educación y doctor en Educación por la Universidad de Guadalajara. Posdoctorado en Ciencias Sociales y Humanísticas en Cesmeca. Actualmente coordina la maestría en Intervención Educativa de la Universidad de Colima (PNPC) y participa como PTC en la licenciatura en Enseñanza de las Matemáticas.

Miembro del SNI nivel 1 desde el año 2012. Líneas de investigación: procesos de enseñanza y aprendizaje de las ciencias y las matemáticas en contextos de diversidad sociocultural, formación de vocaciones científicas y usos didácticos de materiales audiovisuales.

Datos de autores del capítulo 3

Julieta Haidar

Doctora en Ciencias Políticas por la Universidad Nacional Autónoma de México. Maestra en Ciencias Sociales y en Literatura Hispanoamericana. Licenciada en Letras. Profesora de tiempo completo titular C en la Escuela Nacional de Antropología e Historia, división de posgrado en Antropología Social en el Instituto Nacional de Antropología e Historia. Coordinadora del cuerpo académico con línea de investigación en el análisis del discurso y semiótica de la cultura. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) nivel I.

Pablo Arturo Mariñez Álvarez

Licenciado en Sociología. Profesor desde 1971 en diversas universidades latinoamericanas: Perú, Ecuador, México. Profesor investigador titular en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, de la Universidad Autónoma de México. Coordinador del Programa de Posgrado de Maestría y Doctorado en Estudios Latinoamericanos y coordinador del área del Caribe del Centro de Estudios Latinoamericanos. Cuenta con diversas publicaciones, entre libros, capítulos y artículos en revistas especializadas, que han sido editadas en Argentina, Brasil, Colombia, Canadá, Costa Rica, Ecuador, Guatemala, México, Perú, Puerto Rico, República Dominicana, Venezuela, Inglaterra, Francia, Italia, España y Austria.

Lía Lourdes Márquez Pérez

Estudiante de doctorado en Conocimiento y Cultura en América Latina, en el Instituto de Pensamiento y Cultura de América Latina (Ipecal). Maestra en Educación, con acentuación en procesos de enseñanza aprendizaje. Licenciada en Psicología. Responsable del Programa de Diversidades de la UAN desde 2016 y miembro de la Red de Estudios Interculturales de ANUIES-RCO. Profesora de tiempo completo del programa académico de Ciencias de la Educación, en la línea de investigación educativa. Miembro del cuerpo académico

de Comunidades y sistemas de la UAN. Perfil Prodep y responsable técnico de proyectos de investigación relacionados a la interculturalidad, pueblos indígenas, educación e investigación educativa.

Lucía Pérez Sánchez

Doctora en Psicología. Maestra en Terapia Familiar Sistémica. Licenciada en Psicología Educativa. Cuenta con una especialidad en Psicogerontología y una de Estudio de Género. Profesora investigadora de tiempo completo en la Universidad Autónoma de Nayarit, en la carrera de Psicología. Como investigadora, cultiva la línea de investigación de estrategias metodológicas de investigación en intervención en procesos sociales y comunitarios. Perfil Prodep, candidato SNI e integrante del cuerpo académico Comunidades y Sistemas UAN-297.

Marcela Rábago de Ávila

Doctora en Psicología. Docente investigadora de tiempo completo del programa académico de Psicología de la Universidad Autónoma de Nayarit. Línea de investigación: Estrategias metodológicas y de investigación en intervención psicológica

Claudia Rodríguez Lara

Doctora en Gerencia y Política Educativa. Maestra en Educación. Licenciada en Derecho. Profesora investigadora de tiempo completo y docente en la Universidad Autónoma de Nayarit. Adscrita en la unidad académica de Educación de Humanidades en los programas de la licenciatura en Ciencias de la Educación y la maestría en Educación. Profesora de asignatura de la Universidad Pedagógica Nacional. Miembro del cuerpo académico Investigación, Tecnologías y Alternativas Educativas, y colaboradora del cuerpo académico de Gestión Educativa.

Carmen Virginia Hernández Lara

Maestra en Educación Campo Formación Intercultural Docente. Licenciada en Informática y en Educación Primaria para el Medio Indígena. Participó como docente voluntaria en la Escuela Preparatoria por Cooperación «Alfonso Caso Andrade». Fue coordinadora de Fortalecimiento de las Lenguas Indígenas, supervisora de la zona escolar 403, y docente en la Escuela Primaria «Hu ye Maitsika», colonia 3 de julio, Tepic. Actualmente es directora técnica en la Escuela Primaria «Salome Ramírez Meza», ubicada en la localidad de Santiago de Pochotitán, Tepic.

Juan Carlos Guzmán Zamudio

Estudiante del doctorado en Ciencias del Lenguaje de la BUAP. Maestro en Programación Neurolingüística. Licenciado en Comunicación y Medios. Profesor adscrito a la licenciatura en Comunicación y Medios de la UAN. Colaborador del cuerpo académico en formación Comunicación y Sociedad. Desempeñó funciones administrativas en el programa de interculturalidad y en la dirección editorial del Departamento de Difusión y Comercialización de la UAN. Su rama de investigación se centra en el análisis de discursos desde una perspectiva crítica con respecto a grupos desfavorecidos, en específico, indígenas y diversidad sexual, así como en los medios de comunicación y la percepción que sus audiencias forman al respecto de los mensajes recibidos.

Hilda Antuanett Espinosa Fragoso

Licenciada en Publicidad. Maestra en Mercadotecnia por el ITESM, con acreditaciones en Mercadotecnia por la Cambridge Business Skills y la Texas A&M University. Docente de tiempo completo con perfil Prodep, adscrita al Programa Académico de Comunicación y Medios de la Unidad Académica de Ciencias Sociales de la UAN. Integrante del cuerpo académico en formación Comunicación y Sociedad; integrante del comité curricular y coordinadora de la Academia Comunicación de las Organizaciones. Responsable e integrante de proyectos de investigación, así como de intervención universitaria.

Louise Mary Greathouse Amador

Profesora investigadora de tiempo completo en el ICSyH «AVP»-BUAP, en el posgrado de Ciencias del Lenguaje. Investigación Interdisciplinaria en adquisición y desarrollo del lenguaje. Su trabajo se centra en la relación lenguaje y vida social en la investigación aplicada, en donde el análisis del discurso y los discursos institucionales (D1) son clave para desmontar los diversos niveles lingüísticos y extralingüísticos que se entrecruzan en la producción de significaciones sociales. Sus investigaciones más recientes se centran en la educación para una cultura de paz basada en la *Humane Education*. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) nivel I.

Hugo Fabio Pérez Ocampo

Doctor en Estudios Científico-Sociales. Maestro en Desarrollo Organizacional y Humano. Licenciado en Administración, con especialidad en Dirección de Negocios. Candidato a profesor de tiempo completo de los programas académicos en el área de educación y humanidades y salud integral, con reconocimiento y perfil deseable. Participó como coordinador de planeación de la Secretaría de Docencia de la Universidad Autónoma de Nayarit. Actualmente es director de Seguimiento Académico de Estudiantes de la Universidad Autónoma de Nayarit.

Hugo Montaño Fregoso

Maestro en Investigación Educativa. Licenciado en Ciencias de la Educación y en Educación Secundaria con especialidad en español. Docente en la licenciatura en Ciencias de la Educación y en la maestría en Educación, de la Universidad Autónoma de Nayarit.

Jesahe Herrera Ruano

Estudiante de doctorado en Lingüística Aplicada en la Universidad de Southampton, Reino Unido. Maestra en Lingüística Aplicada por la Universidad Autónoma de Nayarit. Docente en el programa de licenciatura en Lingüística Aplicada. Sus intereses de investigación incluyen ideologías lingüísticas,

políticas lingüísticas, multilingüismo, translingüismo, lenguaje y globalización.

Jesús Helbert Karim Zepeda Huerta

Docente de tiempo completo en el programa de licenciatura de Lingüística Aplicada de la Universidad de Nayarit. Profesor de educación básica, lo que lo ayuda a generar vínculos para el trabajo e investigación en temas de lingüística aplicada, enseñanza, aprendizaje, diseño de materiales y la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

Dana Nelson

Profesora investigadora en el programa de Lingüística Aplicada en la Universidad Autónoma de Nayarit. Sus trabajos y proyectos de investigación están relacionados con la revitalización de lenguas y políticas lingüísticas en México.

Datos de autores capítulo 4

Krishna Naranjo Zavala

Poeta y académica. Estudió la licenciatura en Letras y Periodismo en la Universidad de Colima; y la maestría en Letras Hispanoamericanas en esa misma casa de estudios. Doctora en Estudios Mexicanos en el Centro de Estudios Superiores y de Investigación (CESI). Es integrante, en calidad de colaboradora, del cuerpo académico 49 Rescate del patrimonio cultural y literario de la Facultad de Letras y Comunicación de la Universidad de Colima. Ha colaborado en diversas publicaciones culturales y académicas como: *Cuadrivio, Círculo de poesía, GénEros, Punto en línea, Razón y Palabra, Valenciana*, entre otras.

Jesahe Herrera Ruano

Maestra en Lingüística Aplicada por la Universidad Autónoma de Nayarit donde se desempeña como docente en el programa de licenciatura en Lingüística

Aplicada. Actualmente se encuentra estudiando el doctorado en Lingüística Aplicada en la Universidad de Southampton, Reino Unido. Sus intereses de investigación incluyen ideologías lingüísticas, políticas lingüísticas, multilingüismo, translingüismo, lenguaje y globalización.

Rodrigo Parra Gutiérrez

Es licenciado en Lengua y Literaturas Hispánicas por la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo y maestro en Lingüística Aplicada por la Universidad de Guadalajara.

Actualmente labora en el programa de Lingüística Aplicada de la Universidad Autónoma de Nayarit y en el Departamento de Estudios en Lenguas Indígenas de la Universidad de Guadalajara. Asimismo, forma parte de la Red para el Fortalecimiento de las Lenguas Indígenas de Nayarit (Red Folinay), instancia que agrupa diversas instituciones y colectivos con el fin de impulsar acciones a favor de las lenguas y culturas indígenas en la entidad.

Sus intereses de investigación abarcan la documentación y descripción de la diversidad lingüística en la región del Gran Nayar, los procesos de mantenimiento, desplazamiento y fortalecimiento de las lenguas indígenas mexicanas, y el estudio de las ideologías lingüísticas y las políticas del lenguaje.

Alan Emmanuel Pérez Barajas

Licenciado en Lengua y Literatura Españolas y maestro en Pedagogía en el área de enseñanza del español como L1 por la Universidad de Colima. Egresado del Programa de Maestría y Doctorado en Lingüística de la Universidad Nacional Autónoma de México. Es titular del Seminario Permanente de Cambio y Variación lingüística (SPCVL), en colaboración con la FFyL y el IIF de la UNAM. Sus líneas de investigación se centran en el cambio y la variación del español contemporáneo en el nivel morfosintáctico y sociopragmático. También ha realizado estudios de percepción dialectal sociofonética de la CDMX, así como otros proyectos editoriales relacionados con la reflexión metodología lingüística.

Cecilia Caloca Michel

Doctora en Antropología por la Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Investigaciones Antropológicas de la Universidad Nacional Autónoma de México, con la tesis *La vitalidad lingüística del wixárika y el español en dos bachieleratos del estado de Jalisco; nociones para un modelo de apropiación del uso formal del wixárika comunitario*. Profesora de tiempo completo asociada C, perfil Prodep, Facultad de Letras y Comunicación de la Universidad de Colima. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel 1. Líneas de investigación: la lengua indígena en el contexto escolar migratorio. Proyectos: ideologías lingüísticas del wixárika en el ámbito escolar, y contacto lingüístico de las lenguas indígenas migrantes con el español en el municipio de Cuauhtémoc, Colima. Un panorama sociolingüístico, pragmático e intercultural en ámbitos variados.

María José Gutiérrez Rodríguez

Egresada de la Universidad de Colima como licenciada en Lingüística; cuenta con participaciones en cursos y talleres como «Competencias de psicología clínica para la investigación del lenguaje infantil», «Fundamentos de morfología: teoría y análisis», «Paleografía», entre otros; además de impartir un taller en la Facultad de Ciencias de la Educación sobre ortografía y redacción.

Datos de autores del capítulo 5

Daniela Villagómez Reyes

Mujer con discapacidad interesada en temas de identidad, discapacidad y metodologías horizontales. Maestra en Comunicación por la Universidad de Guadalajara.

Alethia Dánae Vargas Silva

Licenciada en Psicología por la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Maestra en Psicología Social por la Universidad Autónoma de Querétaro.

ro. Actualmente es doctoranda en Geografía en el Centro de Investigaciones en Geografía Ambiental de la Universidad Nacional Autónoma de México, donde aborda la relación socioespacial que los niños y niñas construyen de los espacios urbanos. Labora como profesora investigadora asociada en la Facultad de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

Desde el año 2010 forma parte del cuerpo académico Educación, Cultura y Procesos de Aprendizaje, a partir del que ha participado en proyectos de investigación e intervención en comunidades de destino de familias jornaleras agrícolas migrantes, así como con población infantil en situación de migración internacional y de vulneración social.

Ana María Méndez Puga

Profesora e investigadora en la Facultad de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Las líneas de investigación en que trabaja son migración interna, interculturalidad, inclusión, desarrollo y escolarización, así como aprendizaje de la lengua escrita con niñas, niños, jóvenes y personas adultas en contextos de pobreza y exclusión. Es docente en licenciatura, maestría y doctorado. Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación, maestra en Ciencias de la Educación y licenciada en Psicología. Es integrante de la Academia Mexicana de Ciencias. Además, es miembro del Consejo Consultivo del Sipinna en Michoacán.

Diana Tamara Martínez Ruiz

Es doctora y maestra en Antropología Social por el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social en Ciudad de México, con licenciatura en Psicología por la Universidad Iberoamericana. Es coordinadora para la Igualdad de Género en la Universidad Nacional Autónoma de México, desde febrero del 2020, y profesora de carrera titular B de tiempo completo definitivo en la Escuela Nacional de Estudios Superiores, Unidad Morelia, de la Universidad Nacional Autónoma de México. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores nivel I. Su trayectoria se basa en más de quince años de experiencia como investigadora en las líneas de migración, familia y género; continuidades y transformaciones de la vida cultural; identidades; construcción de

los imaginarios sociales; así como afectividad y subjetividades. Cuenta con alrededor de 30 publicaciones entre libros, artículos científicos y de divulgación.

Irene Martínez-Cava Cáceres

Psicóloga, con maestría en Intervención Psicosocial y Comunitaria por la Universidad Autónoma de Madrid, España. Técnico en Formación en Igualdad de Género por la Universidad de Nebrija. Diplomados en Violencia de Género; Sexo, Género, Identidad y Derechos Humanos; Trastornos de la Personalidad y Rehabilitación de Trastornos Mentales Severos.

Actualmente cursa el doctorado interinstitucional en Psicología en la Universidad de Colima, México, con un proyecto de tesis sobre estigma en el trastorno mental grave. Tiene experiencia en aplicación de proyectos de prevención de la violencia, psicoeducación a familias, intervención psicosocial en adicciones y trastornos psiquiátricos, y en consulta psicoterapéutica.

Nancy Elizabeth Molina Rodríguez

Doctora en Psicología, Universidad de Guadalajara. Profesora de tiempo completo de la Facultad de Psicología, Universidad de Colima. Forma parte del núcleo básico de la maestría en Psicología en la Facultad de Psicología, y de la maestría en Arquitectura de la Universidad de Colima. Integrante del Sistema Nacional de Investigadores de CONACYT nivel I. Coordinadora del cuerpo académico UCOL-CA-110 Género y Prácticas Culturales. Líneas de investigación: procesos de violencia y discriminación por identidad de género, orientación sexual, racialización, migración, entre otras categorías; así como, el estudio del vínculo entre animales humanos y no humanos, desde visiones multidisciplinarias, con perspectiva de género y de derechos humanos.

Myriam Rebeca Pérez Daniel

Profesora e investigadora de tiempo completo de la Universidad Colima, adscrita a la Facultad de Psicología. Licenciada en Psicología por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente; especialista en Educación Artística, Cultura y Ciudadanía por el Centro de Altos Estudios Universitarios de la Organización de Estados Iberoamericanos; maestra en Comunica-

ción por la Universidad de Guadalajara; y doctora en Educación, también por la Universidad de Guadalajara. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel I. Se especializa en el estudio de los fenómenos educativos, en especial los ligados a los procesos de enseñanza-aprendizaje en contextos de diversidad, y al análisis y diseño de materiales educativos. Autora de material educativo, así como de artículos y capítulos de libro especializados en temáticas educativas para la inclusión y la atención a poblaciones en condiciones de vulnerabilidad. Responsable ejecutiva de varios proyectos de investigación educativa financiados por CONACYT.

Antar Martínez-Guzmán

Doctor en Psicología Social por la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB, España). Es miembro del grupo de investigación Fractalidades en Investigación Crítica de la Universidad Autónoma de Barcelona, y del colectivo activista Espora Psicosocial en Colima. Ha realizado estancias académicas en la City University of New York y en la University of Texas at Austin (Estados Unidos). Ha sido profesor invitado en la Universidad Autónoma de Barcelona (España), la Universidad Diego Portales (Chile), la Universidad Pontificia Bolivariana (Medellín, Colombia), y la Universidad de la República (Uruguay). Obtuvo el Premio Extraordinario de Doctorado, otorgado por la Universidad Autónoma de Barcelona en 2015, así como el Premio Mexicano de Psicología 2017 en el área de investigación. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (I) del CONACYT.

Datos de autores del capítulo 6

Benjamín Valdivia [Benjamín Macedonio Valdivia Magdaleno]

Miembro correspondiente de la Academia Mexicana de la Lengua y de la Academia Norteamericana de la Lengua Española. Autor de más de cincuenta obras publicadas en los géneros de poesía, novela, cuento, teatro y ensayo. Ha traducido obras desde el inglés, francés, portugués, italiano, alemán y latín. Ha recibido reconocimientos por su obra en diversos países; y, en México, los premios de poesía «Alfonso Reyes», «Amado Nervo», «Clemente López Trujillo»,

«Salvador Gallardo Dávalos» y «Anita Pompa de Trujillo», entre otros; y, en su juventud, el premio «Punto de Partida» (1981) y el de «Poeta Joven de México» (1979). Obtuvo también el I Premio Internacional de Novela Nuevo León, 1988, y el I Premio Nacional de Novela Jorge Ibargüengoitia, 1998. Además de la literatura, otras de sus prácticas artísticas son la música, la fotografía y el teatro. Más detalles de su obra y trayectoria en <www.valdivia.mx>.

Yvaín Eltit

Tesista de Literatura Hispánica de la Universidad de Chile. Preside la Sociedad de Folclor Chileno, entidad que fue creada en 1943 como Asociación Folklórica Chilena, con seis premios nacionales en diversas áreas. Investiga la cueca, historia del folclor iberoamericano y el folclor urbano. Escribe para dos diarios: *La Estrella de Valparaíso* (1921) y *El Líder de San Antonio* (1988), además, conduce un programa semanal llamado *Cuentos de la Chimba* por Radio Chilena y dirige la *Revista de Folclor Chileno* (creada en 1911). Ha publicado y expuesto para Argentina, España, México y Perú. También escribe poesía. Entre sus obras se encuentran: *Instrucciones para disecar al león* y *Postales del Puerto*, este último recoge artículos de Oreste Plath publicados en la *Estrella de Valparaíso* sobre temáticas costeras, lacustres y marítimas.

Tatiana Catalina Visbal Díaz

Maestría en Estudios Urbano-Regionales; carrera de pregrado de Historia en la Universidad Nacional de Colombia. Se ha desempeñado en actividades que hacen posible afirmar su perfil de profundización, como lo son las investigativas, las docentes, las editoriales, las de consultoría y la gestión cultural; todo lo anterior relacionado con la aprehensión y difusión del conocimiento histórico. También integra la construcción y el trabajo con las políticas públicas, todo desde el territorio, trabajando con problemáticas sociales de comunidades en situación de vulnerabilidad. Cuenta con experiencia significativa como docente de cátedra en nivel universitario, esto en las asignaturas de Cultura y Patrimonio y Valoración del Patrimonio Arquitectónico, del pregrado de Ingeniería urbana en la Universidad de Antioquia. Trabaja haciendo gestión documental y edición de documentos relacionados con su formación profesional de historia, la gestión del territorio, la historia de la arquitectura y la urbanística.

Igor Ariel Bernaola Mateluna

Profesional con experiencia en el diseño y ejecución de proyectos interdisciplinarios en el campo de las artes visuales. Ha participado en numerosas muestras de arte como asistente de exposiciones y curador invitado, también se desempeñó como docente en la Escuela Nacional Superior Autónoma de Bellas Artes del Perú (Ensabap) y en el Instituto Edith Sachs Artes Visuales. Fue miembro del equipo que gestionó y ejecutó la apertura y desarrollo del Museo de Arte Contemporáneo – Lima (MAC – Lima). Participó como gestor y, posteriormente, como asistente en la comisión de la Ensabap, para las celebraciones del centenario de la creación de la casa de estudios. Fundador de la página cultural *Jabón Mental*. Actualmente cumple la función de curador y encargado del Museo de los Descalzos.

Eric André Jervaise Charles

Doctor en Artes. Dedicado a la producción artística y a la docencia. Ha investigado las técnicas fotográficas pioneras (daguerrotipo, calotipo, ambrotipo y goma bicromatada) e investiga las máquinas de óptica prefotográficas y pre-cinematográficas (zoótropo, fenaquistiscopio, thaumatropio, praxinoscopio, zoopraxiscopio, peepshow o kinetoscopio). Las nuevas tecnologías de la imagen lo llevan a interrogarse sobre los formatos de la imagen como el aporte del movimiento en relación a la imagen fija (proyecciones, video arte).

Con una cámara panorámica del siglo XIX ha fotografiado la Ciudad de México, los paisajes paraguayos y la frontera norte de México. Sus piezas recientes responden a una búsqueda ontológica de la fotografía: los límites de la representación y la referencialidad. Ha publicado varios libros: *México, panorámicas del siglo XXI; Las fronteras de la visión; Reflexión panorámica sobre el paisaje paraguayo;* y *Fotografías panorámicas de Oaxaca.* Sus fotografías pertenecen a la Fototeca Nacional y la Biblioteca Nacional de Francia, entre otras instituciones.

Salvador Salas Zamudio

Doctor en Historia del Arte. Ha publicado artículos como «Fotografía: prueba, ensayo y error» (2021), «Mirada fotográfica: Mujeres y migración en El Cu-

bo» (2021), «El mundo a través de la cámara fotográfica» (2020), «Los museos de autor y las exposiciones virtuales como estrategia de exhibición de arte en la pandemia» (2020). Responsable de los proyectos de investigación: «Patrimonio: acervos fotográficos» (2021-2022), y «Relatos fotográficos migrar» (2018- 2019).

Actualmente es profesor de tiempo completo en la Universidad de Guanajuato; miembro activo de la Cátedra Unesco Legislación, Sociedad y Patrimonio; integrante del núcleo académico básico del doctorado iberoamericano en Teorías Estéticas; evaluador disciplinar por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior de las Artes, A.C.; y coordinador de la Red Internacional de Estudio Visuales, Investigación y Producción. Sus líneas de investigación son: investigación y difusión del patrimonio fotográfico; y teoría, historia y producción de la imagen fotográfica.

Gustavo Herón Pérez Daniel

Desde 2010 es profesor investigador de tiempo completo en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, División Cuauhtémoc. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores nivel 1, desde el 2012 a la fecha. Actualmente, sus temas de investigación se orientan hacia la historiografía contemporánea del norte de México (Nuevo León y Chihuahua); la sociología de la literatura chihuahuense y regiomontana contemporáneas; y la historia de los discursos, los intelectuales y de las ideas en el norte de México. Algunas publicaciones recientes: en 2017 publica, junto con Gabriel Medrano, el libro *En pos del texto*, por parte de la Universidad de Guanajuato y la UACJ; y, en 2020, el libro *Otros exploradores del abismo. Estudios culturales sobre la violencia en México*, por el INAH.

Koldovike Yosune Ibarra Valenciana

Es licenciada en Sociología por la UANL. Maestra y doctora por El Colegio de Michoacán. Desde 2009 es profesora investigadora de tiempo completo en la UACJ, División Cuauhtémoc. Ocupa las cátedras de estudios de género y estudios poscoloniales. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel 1, desde 2012 a la fecha. Sus intereses de investigación vinculan las masculinidades, los relatos orales, estudios sobre jóvenes y estudios sociológicos de género. Entre sus trabajos más recientes se incluye *Leer los Cuerpos desde el Género y la Sexualidad* (2019), publicado por el INAH.

Gabriel Medrano de Luna

Sociólogo por la Universidad Autónoma de Aguascalientes; maestro en Estudios Étnicos por el Centro de Estudio de las Tradiciones, de El Colegio de Michoacán; y doctor en Ciencias Sociales por la misma institución. Se ocupa del estudio del folclor literario, arte popular, música popular mexicana, danzas tradicionales, ferrocarriles y cultura popular.

En su andar ha escrito más de una decena de libros, diversos artículos y presentado ponencias y conferencias sobre múltiples temas de la cultura oral y el patrimonio intangible en ámbitos nacionales e internacionales.

Actualmente es miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel I, y profesor investigador de la Universidad de Guanajuato, donde realiza investigación sobre la cultura oral y el patrimonio intangible de México.

José Lubín Torres Orozco

Profesor e investigador de la Universidad Nacional de Colombia por más de 20 años, en las áreas de las dinámicas del paisaje, cambio climático, turismo cultural comunitario y caminería. Presidente de la Organización Caminera de Antioquia, entidad dedicada a rescatar los paisajes culturales de los caminos en Colombia, y representante legal de la empresa Camineriacolombia SAS, promotora turística que lidera los viajes y caminería literaria en Colombia.



Caleidoscopio de saberes

Interculturalidad, patrimonio y estudios socioculturales

Primera edición 2022

El cuidado y diseño de la edición estuvieron
a cargo del Departamento Editorial
de la Dirección General de Difusión y Vinculación
de la Universidad Autónoma de Aguascalientes.