

Recuento de nuestro tiempo

Compiladores:

F. Moisés Zurita Zafra

Lavinia Enid Espinosa Heredia

Takuo Hozumi



Universidad de Camagüey Ignacio Agramonte Loynaz (Cuba),
Universidad Intercultural Indígena de Michoacán, Universidad
Autónoma Chapingo, Investigación en Ciencias y Humanidades,
Instituto de Investigaciones Socioambientales, Educativas y
Humanísticas para el Medio Rural.

*Recuento de nuestro tiempo. Congreso Internacional de Humanidades
y Cultura. Compendio 2016*

Compiladores:

F. Moisés Zurita Zafra
Lavinia Enid Espinosa Heredia
Takuo Hozumi

Edición: F. Moisés Zurita Zafra

Diseño editorial: Molino ediciones

Universidad Autónoma Chapingo
Km. 38.5, carretera México-Texcoco, Chapingo, Estado de México,
C. P. 56230

Esta obra se puede copiar, distribuir y exhibir siempre y cuando se
reconozca y cite a la autora o autor de los contenidos.

Cienhum Humanidades:

(01) (595) 21 500 ext. 6673

Cel: 55 1954 6810

Correo: congreso.humanidades@chapingo.edu.mx

Se editó y diseñó en noviembre de 2019.

El reconocimiento de los otros como semejantes y el interés por convivir y compartir con ellos las diferentes cosmovisiones o formas de ser y de estar, es lo que da origen al humanismo, definido en términos generales como el principio filosófico que reconoce a los seres humanos como sujetos libres e iguales entre sí, con los mismos derechos y las mismas facultades.

Con esta premisa, cumpliendo con su ardua labor histórica de contribuir a una mejor comprensión de los principales problemas y cambios económicos, políticos, culturales y sociales que aquejan a nuestra sociedad, la Universidad de Camagüey Ignacio Agramonte Loynaz (Cuba) y la Universidad Autónoma Chapingo (UACH) convocaron al V Congreso Internacional de Humanidades y Cultura. El presente documento recoge los trabajos presentados en la edición 2016 de este evento, desarrollado en el campus central de la UACH.

CONTENIDO

Chapingo, sinopsis histórica	9

DEL DEVENIR AL FUTURO

El fenómeno de canícula en San Mateo Peñasco, Oaxaca. Cosmovisión prehispánica y actual	21
Cotidianidad, cultura alimentaria y protestantismo en México	31
¿La certificación ambiental como eje transformador a una nueva cultura?	4 5
Seguridad alimentaria en los hogares en zonas rurales de México	53
Socios de la negociación agrícola de Xico, S.A.	69
“Pues mejor muerto, pero nunca ser rendido...” La historia de Félix Vázquez Jiménez, zapatista de la región de Tláhuac	85
“...Allá peleamos, allá vivimos...” La vida cotidiana en un campamento zapatista: Tecomaxusco	99
La soberanía del Estado en el siglo xxi: una alerta frente a los intereses hegemónicos del imperio	III
El acceso al agua y el problema agrario, un privilegio y conflicto heredados. El caso de cuatro caballerías de tierra de la hacienda Portales, Tlaxcala, 1883-1921	129

La propiedad social de la tierra y los derechos de los pueblos indígenas	157
Las tierras de los pueblos en los Valles Centrales de Oaxaca: 1917-1930	177
El origen de la enseñanza agrícola en el colegio de San Gregorio, 1850-1853	187
Escuela Nacional de Agricultura de San Jacinto, México, 1853-1861	205
Las negociaciones de paz entre el gobierno colombiano y las FARC-EP (Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia-Ejército del Pueblo)	231
Los jóvenes y las nuevas tecnologías	235

DEL SER Y LA CONCIENCIA

De la teología de la liberación a la revolución religiosa en México	251
Cultura y formación cívica: una respuesta acertada de nuestras sociedades ante el proceso globalizador	267
El papel del derecho en la disminución de los efectos negativos del turismo en las comunidades rurales	275
Una muerte existencial	285
Urgencia de un estado ético	297
Una mirada desde la antropología audiovisual y la sensibilidad postfeminista a representaciones de mujeres y hombres en la publicidad televisiva en México: Bonafont, lo que fluye en ti	313
Poder, sufrimiento, existencia e identidad: la gestión académica-administrativa desde la ética de los sujetos	331
La imaginación es vanguardia. Aplicación de la terapia gestalt a los personajes del ejército iluminado de David Toscana	341

UN TROMPO A LA UÑA

Las representaciones de la masculinidad en los héroes y villanos del manga	355

Consideraciones al libro La ciudad en que morimos, de Antonio Ávila Galán	367
Lectura comprensiva y reflexión en estudiantes, un estudio de caso en el nivel superior	
Los heterónimos de Fernando Pessoa y José Emilio Pacheco	383
Mujer, símbolo femenino en la Capilla Riveriana de Chapingo	393
Didáctica de la literatura, una experiencia de las tertulias en la estación radial	403

DEL SER Y EL CONOCIMIENTO

La descentralización de la investigación científica en la educación superior en México 1935-1939. ¿Un rasgo de la educación socialista?	409
Interculturalidad e inclusión: la cultura chapinguera	421
La hermenéutica	431
El carácter de la enseñanza en la sociedad	449
De la resistencia a la acción: una experiencia participativa en una organización escolar del nivel medio superior en el Estado de México	453
La interconexión del conocimiento: la perspectiva del modelo tridimensional del aprendizaje	465
Experiencias pedagógicas en la universidad de los pueblos del sur: Reflexiones en torno a pedagogías y conocimientos otros	471
La crisis en la educación y el modelo educativo	487
Domingo del monte: referente cubano de la educación	501
Educación ambiental: hacia una pedagogía antropológica de la conciencia	509
Los derechos humanos más allá de un concepto	517

HISTORIA Y EDUCACIÓN

Terapia gestalt en la práctica educativa	523

Los procesos de reforma y contrareforma educativas. A cien años del artículo 3º Constitucional	533
Integralidad universitaria	547
DE LA CONTEMPLACIÓN AL ARTE	
Rufino Tamayo: la construcción de un artista	559
Caballitos, guitarritas y otras danzas, una estética rural contemporánea (Guadalcázar y puntos circunvecinos, SLP)	573
HISTORIA Y ORGANIZACIONES SOCIALES	
Regeneración en la lucha magonista	587
La formación del arquitecto en la historia popular (la extensión universitaria)	

CHAPINGO, SINOPSIS HISTÓRICA

Refugio Bautista Zane • Marco A. Anaya Pérez
Universidad Autónoma Chapingo

INTRODUCCIÓN

Iniciaremos esta historia mínima de Chapingo, señalando que después del formidable intercambio de flora y fauna entre el viejo mundo y el nuevo continente suscitado durante el siglo xvi, poco se hizo por el avance la agricultura en el resto de la Nueva España; esto fue así, por el desdén que sentían los españoles por la agricultura y por el interés que tenía la corona española en la explotación de recursos más lucrativos y de beneficio inmediato como la minería y el comercio.

Al consumarse la Independencia de la Nueva España, el naciente país se encontraba en medio de una crisis económica, política y social, consecuencia de los destrozos ocasionados por el enfrentamiento entre conservadores y liberales. Los primeros querían imponer su proyecto de nación que continuara la inercia de los mismos valores económicos-sociales vigentes en los 300 años de dominio español. Los liberales por su parte, querían acabar con los privilegios de la Iglesia para modernizar el país con la creación de instituciones democráticas y de libre mercado. La lucha de facciones por su proyecto de nación, se agudizó por las invasiones de los Estados Unidos y de Francia y la pérdida de más de la mitad del territorio de los estados Unidos Mexicanos. Las luchas internas y las invasiones extranjeras absorbieron como un barril sin fondo los escasos recursos de las arcas nacionales; lo mismo pasó con los préstamos extranjeros que representaron para México el crecimiento constante de la deuda externa. Las anteriores circunstancias,

hicieron inviable la construcción de instituciones que respaldaran el progreso y la estabilidad del país. Por eso en la primera mitad del siglo XIX, los intentos por crear la enseñanza agrícola, terminaron en un rotundo fracaso.

SAN GREGORIO

En medio de este vendaval social que polarizó a la sociedad mexicana, se fundó en el mes de abril de 1850 la enseñanza agrícola superior en el colegio exjesuita de San Gregorio, ubicado a unas cuadradas del Zócalo de la Ciudad de México. Fue la primera institución de su tipo, son sólo en el país, sino en el continente americano. Su creación fue posible gracias al empeño de personalidades como José Urbano Fonseca, Leopoldo Río de la Loza y Joaquín Velázquez de León, pero también al interés de la Junta Protectora del Colegio de San Gregorio, los cuales respaldaron el proyecto de Río de la Loza de establecer una institución de enseñanza agrícola superior.

La Escuela de Agricultura de San Gregorio funcionó hasta 1853, año en que el Gral. Antonio López de Santa Anna publicó una ley que creaba el Colegio Nacional de Agricultura. Instancia que estaría integrada por la Escuela de Agricultura de San Gregorio, que elevada a rango nacional se denominaría Escuela Nacional de Agricultura, y una nueva institución que crearía profesionistas que se encargarían de atender a los animales útiles a los productores, pero también a las mascotas de las familias mexicanas, que llamó Escuela Nacional Veterinaria. El Colegio funcionaría en el ex convento de San Jacinto, ubicado en el poniente de la ciudad, en el antiguo camino al pueblo de Tacuba.

SAN JACINTO

Mientras se hacían las reparaciones y adecuaciones apropiadas para convertir celdas, pasillos y jardines en una institución educativa, los alumnos continuaron estudiando en San Gregorio hasta abril de 1854 cuando se trasladaron a las nuevas instalaciones de San Jacinto. En 1854 y 1855, el Colegio estuvo regido por un rector y una Junta Directiva. No fue sino hasta el año de 1856, cuando el Colegio Nacional de Agricultura, pasó a denominarse Escuela Nacional de Agricultura y Veterinaria (ENAV), siendo su máxima autoridad el director y la Junta Protectora. De acuerdo a la ley del 4 de enero, los docentes tenían la facultad de nombrar al Director reca-

yendo la honrosa y alta responsabilidad en el Dr. Leopoldo Río de la Loza.

Al químico mexicano le tocó presidir la Escuela en sus primeros años, que fueron en si las más críticas y difíciles de su historia. De 1856 a 1861, la sociedad mexicana se polarizó en bandos ideológico-políticos de posturas irreconciliables, por lo mismo, el desenlace entre conservadores y liberales, tenía que dirimirse por la fuerza de las armas. La guerra interna afectó a todo el país incluyendo a la ENAV; en el contexto del mismo conflicto, los recursos que otorgaba el gobierno central se redujeron notablemente, lo cual repercutió en la marcha regular de las actividades académico-administrativas del plantel.

La victoria del bando liberal, no trajo normalidad alguna en las actividades académicas, porque la guerra acabó con los recursos del gobierno, pero si alteraron los planes de estudio desapareciendo para siempre las clases de religión y la obligación de cumplir con los rituales religiosos. En los siguientes años y hasta 1867, la invasión francesa a nuestro país, provocó una nueva lucha contra los invasores que volvieron a alterar las actividades académicas de la escuela de agricultura. En el marco de la invasión extranjera, las puertas del plantel cerraron y sus instalaciones fueron ocupadas como cuartel, perdiéndose su ganado y otros materiales didácticos;

En el marco de la guerra, los alumnos fueron trasladados a los colegios de San Ildefonso y el Colegio de San Juan de Letrán. En los años del imperio de Maximiliano de Habsburgo, el establecimiento fue transformado en Escuela Imperial de Agricultura.

En 1867, fusilamiento de Maximiliano en El Cerro de la Campanas, Qro., no trajo estabilidad política y económica al país; las finanzas nacionales estaban en ruinas y la lucha por el poder político aún se mantenía ahora entre facciones del bando liberal. Finalmente, después de tantos años de lucha, guerras internas e invasiones extranjeras, la paz llegó en 1876 al iniciarse el largo período de gobierno porfirista que culminaría en 1911 con otra revolución que volvió a alterar la marcha normal de las instituciones republicanas.

En momentos del gobierno porfirista, la ENAV pasó por etapas que pusieron en peligro su existencia por falta de alumnos, eran tiempos en los que la clase política de la época argumentaba que se invertía mucho dinero y había pobres resultados. Entre 1867 y 1907, el plantel dependió indistintamente de la Secretaría de Fomento o de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes. Cuando la Escuela estaba bajo la responsabilidad de esta última, sus problemas académico-administrativos aumentaban porque la prioridad de los ministros no era atender las necesidades de la ENAV. Su

situación mejoraba relativamente cuando pasaba al ministerio de Fomento que era la intuición más adecuada para albergar a la enseñanza agrícola, así como el ministerio de Guerra, tenía a su cargo el Colegio Militar.

Finalmente, en 1907 por Decreto Presidencial San Jacinto pasó a depender de Fomento, pasando a una etapa de auge por el interés del gobierno Federal en promover los sistemas de riego en las fincas agrícolas para alcanzar la autosuficiencia alimentaria y para incrementar los productos de exportación de algodón, azúcar, vainilla, café y cacao, entre otros, cuyos recursos generarían el incremento de divisas que serían usadas en la importación de bienes de capital para incipiente industria nacional y en la importación de otras mercancías que el país necesitaba para su desarrollo económico. En la consecución de estos objetivos, la ENAV tenía un papel preponderante ya que el régimen pensaba formar en el plantel, a los técnicos e ingenieros que se encargarían de impulsar las obras hidráulicas. Así en 1908, los planes de estudio fueron modificados creándose las carreras de Agricultor, Ingeniero Hidráulico y Médico Veterinario. También se crearon becas que incrementaron la matrícula escolar y se construyeron nuevos edificios.

La trayectoria del establecimiento, se vio interrumpido en 1910 por el estallido de la Revolución Mexicana. A pesar de que los planes de estudio eran plenamente tecnocráticos y que las materias humanísticas brillaban por su ausencia, los alumnos se involucraron en la problemática política del país. Así, en el año citado, participaron activamente en el primer Congreso Estudiantil, que los dirigentes transformaron en un Congreso contra la dictadura porfirista. En 1911, se sumaron a las manifestaciones en la capital que pedían la renuncia del viejo dictador. En este año, los estudiantes, estallaron la primera de las grandes huelgas que tenían como objetivo el mejoramiento de la vida académica y administrativa. Al agudizarse la lucha, muchos estudiantes abandonaron San Jacinto para sumarse a alguna de las facciones en pugna. Muchos se fueron a Morelos sumándose a las Comisiones Agrarias del Sur, participando en la medición y deslinde de tierras que fueron repartidas a las comunidades de la entidad; otros más, se fueron al norte sumándose a la División del Norte del general Francisco Villa y otros se sumaron al Ejército del Noroeste del general Álvaro Obregón. Entre estos últimos, el más sobresaliente fue Jesús M. Garza, que llegó a general y fue candidato al gobierno de Nuevo León. Los que no se involucraron en la lucha, se fueron a sus casas esperando la normalización de la situación para regresar al plantel y continuar con sus estudios. Sin alumnos, San Jacinto cerró sus puertas a principios del año de 1915.

En 1916, cuando ya se vislumbraba el triunfo y consolidación del movimiento constitucionalista, un grupo de alumnos solicitó al entonces Primer

Jefe V. Carranza, les permitiera continuar sus estudios en Jacinto. Por estar convertido en un cuartel, el gobierno no accedió a su petición; a cambio, les dio un edificio ubicado en la calle Brasil, en el centro histórico de la Cd. de México, al que denominaron Ateneo “Ceres”, institución que inició sus clases el 10 de febrero de 1916. En él se inscribieron Marte Rodolfo Gómez Segura y otros alumnos que habían ingresado a la ENA en 1909 y en 1910; les faltaban uno y dos años para terminar, respectivamente. Su primer representante (que realizaba las funciones de Director) fue el alumno Delfino Briseño Ortega, quien después de haber desempeñado su cargo por un año, cedió su lugar al Al. Marte R. Gómez, quien promovió y obtuvo el reconocimiento oficial de los estudios realizados en el Ateneo. Marte terminó su carrera y se graduó el 15 de septiembre de 1917 como Ingeniero Hidráulico.

En 1919, el gobierno reabrió la Escuela Nacional de Agricultura (ENA) en San Jacinto, pero ya sin los estudios veterinarios que siguieron una ruta independiente que los llevaría a incorporarse a la Universidad Nacional Autónoma de México. Muchos alumnos regresaron a terminar sus estudios. El incremento de la matrícula, la falta de dormitorios y el avance de la mancha urbana hacían inadecuadas las instalaciones del ex convento como institución de enseñanza agronómica. Así las cosas, el gobierno retomó la propuesta de cambiar la ENA a un lugar más adecuado para los estudios agrícolas.

CHAPINGO

Después de varias opciones el gobierno federal decidió trasladar la ENA a la Hacienda de Nuestra Señora de la Concepción Chapingo ubicada a dos kilómetros de la ciudad de Texcoco, Edo. Méx. El primer intento se hizo en 1921, en el marco del Centenario de la Consumación de la Independencia del país. Este intento fracasó porque las instalaciones no habían sufrido ninguna adaptación manteniendo la infraestructura de hacienda. El segundo intento se realizó en 1923, pero tampoco cumplió su cometido de inaugurar las nuevas instalaciones por estar aún en remodelación y otras en construcción; a pesar de ello, el Director Ing. Marte R. Gómez elaboró para ese acto el Acta Constitutiva de la ENA, misma que se puede apreciar en la entrada del edificio principal (hoy llamado “Marte R. Gómez Segura”) que termina con el lema aún vigente: “Enseñar la explotación de la tierra, no la del hombre”. Finalmente, el 1 de mayo de 1924, la ENA de San Jacinto se trasladó a su nueva sede en Chapingo.

Al poco tiempo de estrenar sus nuevas instalaciones, los estudiantes es-

tallaron la segunda huelga en la historia de la Institución y la primera en Chapingo. El conflicto se generó por la disciplina militar férrea y el autoritarismo del director Ing. Marte R. Gómez. Situación que, a finales de 1924, lo obligó a renunciar al cargo.

Los estudios eran muy rigurosos, dándose casos de alumnos que eran dados de baja si reprobaban una asignatura. Los libros y folletos impresos eran escasos al igual que los instrumentos de enseñanza. El Ing. Edmundo Sánchez Taboada menciona que casi todos los documentos eran manuscritos a lápiz o tinta.

Entre los años de 1928 y 1930 (durante la dirección del Ing. Manuel Mesa Andraca), se realizaron encuestas para discutir “la función del agrónomo”, encontrándose respuestas que demostraban la ausencia completa de una filosofía de lo que debe ser la ingeniería agronómica; muchas de la respuesta señalaban que la ENA no cumplía con su misión de favorecer el desarrollo de la agricultura y que muchos egresados se metían a la burocracia o efectuaban trabajos ajenos a la agronomía.

En 1932, se realizó la tercera huelga estudiantil. Estalló por el intento de las autoridades de transformar los planes de estudio que convertían a los egresados en agrónomos no en ingenieros agrónomos como en los años del porfiriato. El gobierno lo hizo argumentando que los egresados carecían de los conocimientos necesarios propios de la ingeniería agronómica. Ante la protesta y el paro estudiantil, los directivos dieron marcha atrás a su proyecto y los alumnos continuaron egresando con título de ingenieros.

Durante el sexenio del general Lázaro Cárdenas del Río (1934-1940), la ENA entró en una etapa de efervescencia política generada por las reformas que a nivel nacional estaba impulsando el gobierno como la Reforma Agraria, la educación socialista y el apoyo a los sindicatos obreros. En Chapingo, también se sintió la onda transformadora que sacudía al país. En 1935, el director Guillermo Brondo White, intentó implantar con “Los camisas rojas”, la educación socialista y se aseguró que la ENA formaría profesionales que estarían al servicio del “proletariado del campo”. En este año, ingresaron a Chapingo las primeras mujeres estudiantes, las cuales, no terminaron su carrera por el machismo de los jóvenes que pensaban que la ingeniería agronómica era una profesión varonil por excelencia.

En julio de 1937, los estudiantes estallaron la cuarta huelga en la historia de la enseñanza agrícola, provocada por problemas como la existencia de “aviadores”, corrupción, malos maestros, ingreso de alumnos a la ENA sin examen, etc. Fue la más importante de todas, el triunfo del movimiento, permitió la creación del Consejo Directivo Paritario integrado por mitad

alumnos y mitad maestros, que en ese momento, sería la máxima autoridad y la responsable de atender y resolver los problemas administrativos y académicos de la Institución. Como consecuencia de la lucha, llegó a la dirección el Ing. Emilio López Zamora y se reformó el plan de estudios, al cual se le dio una orientación socialista y estaría al servicio de los hijos de los proletarios, sobre todo, de familias humildes del campo mexicano.

En 1941, se reformó el plan de estudios, ahora contemplaba que los estudios tendrían una duración de siete años: Ciclo preparatorio de tres años como tronco común para todas las carreras y cuatro de Especialidad. De esta forma, los alumnos dejaron de ingresar sólo con estudios de Primaria. Para ingresar a la ENA se exigió la Secundaria (o Pre Vocacional). Siendo secretario de Agricultura el Ing. Marte R. Gómez del gobierno de Manuel Ávila Camacho (1940-1946), se aplicó la Ley de Educación Agrícola Superior que servía de base para el otorgamiento de títulos de Ingeniero Agrónomo, Maestro en Ciencias, y Doctor en Ciencias Agrícolas. Así mismo, se construyeron dormitorios, otro comedor, la unidad deportiva y la biblioteca. El 8 de enero de 1943, la ENA fue nuevamente militarizada en el marco de la Segunda Guerra Mundial y la participación de México en el conflicto bélico que desangró al mundo.

Para 1954, la ENA festejaba sus cien años de existencia; en esta fecha, la matrícula escolar ascendía a 505 alumnos. La capacidad máxima que tenía en ese año era de 600 y había planes para aumentar su capacidad a mil estudiantes. Además del examen de admisión, los aspirantes tenían que someterse a otro de carácter físico. En ese entonces, de 120 muchachos que se inscribían en Primer Año, egresaban 42. La escuela proporcionaba además de la educación, vestuario, lavado de ropa, alimentación y libros de lectura.

En mes de octubre de 1962, la secretaría de Agricultura y los directivos de la ENA de ese entonces, aprovecharon el movimiento estudiantil de ese año para suprimir del plan de estudios el Ciclo Preparatorio y el internado, quedando sólo los estudios profesionales. Con esta decisión, se eliminaba gran parte del estudiantado con el consiguiente ahorro de recursos económicos que irían a las especialidades. También se eliminaba la posibilidad de ingreso para decenas de muchachos que vivían en las zonas rurales del país, porque en sus localidades de origen, no tenían bachilleratos. La medida entró en vigor a principios de 1963. Los alumnos, harían un año de estudios de tronco común (al que más tarde se le denominó Propedéutico) dividido en dos semestres. En este año, los jóvenes estudiantes se empaparían en el conocimiento de materias relacionadas con la agronomía para luego ingresar a la especialidad. Con la desaparición del bachillerato, los cursos de 1963 se iniciaron sin alumnos preparatorios, aunque se mantuvo la generación de segundo y tercer año.

Con la desaparición del Ciclo Preparatorio, se produjo un marcado descenso de la calidad académica. Ante los problemas creados, el Consejo Directivo en su sesión del 31 de agosto de 1965, acordó reabrir el nivel medio superior para el siguiente año escolar. Así, en este año, volvieron a ingresar alumnos provenientes de áreas rurales del país con la secundaria terminada; sin embargo, se mantuvo el propedéutico con el plan de cinco años.

El 14 de julio de 1966, el Consejo Directivo dispuso la creación del Departamento de Preparatoria Agrícola, el cual tendría los mismos derechos y obligaciones que los departamentos de Especialidad. En los años que siguieron a su restauración, la Preparatoria alcanzaría una enorme proyección académica y política al integrar aproximadamente la mitad de la comunidad estudiantil y el mayor número de maestros, por lo mismo, los grupos políticos se enfrentaron por el control del Departamento más grande de Chapingo.

En 1966, el casco de la ex hacienda de Chapingo, cambio finalmente su estructura de hacienda porfiriana al construirse una serie de amplios y modernos edificios que albergaron las oficinas del Instituto Nacional de Investigación Agrícolas y la Oficina de Servicio de Extensión Agrícola, que estaban en la Cd. de México. Este proyecto se realizó con el apoyo económico de fundaciones extranjeras como la Rockefeller y la Ford, fue conocido como Plan Chapingo. Las oficinas en las flamantes construcciones fueron ocupadas por las dependencias oficiales el 22 de febrero de 1967.

En 1967 los chapingueros pararon las actividades para apoyar la huelga de los estudiantes de la Escuela “Hermanos Escobar” de Ciudad Juárez, Chihuahua, que buscaban la federalización de su plantel. En el siguiente año, Chapingo participó activamente en el movimiento estudiantil que cimbró las estructuras del Estado y que culminó trágicamente con la masacre estudiantil del 2 de octubre en Tlatelolco, D. F. Al reanudarse las actividades académicas en 1969, desapareció para siempre la vida militarizada instaurándose la autodisciplina.

La década de los setenta sería decisiva en la historia de Chapingo, ya que en 1973 la comunidad académica nombró por primera vez de manera democrática al primer director de la ENA, recayendo el nombramiento en el Dr. Fidel Márquez Sánchez. Otro acontecimiento que sacudió a Chapingo, fue la propuesta del Gobierno de Luis Echeverría Álvarez (1970-1976) de transformar la ENA en universidad. A partir de 1974 el Decreto Federal polarizó a la comunidad chapinguera. Alumnos y maestros tomaron posición en torno a dos proyectos que transformarían la escuela en universidad:

UNRAM: presentado por el Colegio de Posgraduados, de tendencia pro-norteamericana conocido como Universidad Nacional Rural Autóno-

ma de México (UNRAM), el cual tuvo el respaldo de especialidades como Zootecnia, Parasitología, Suelos Irrigación y otras más.

UNACH: el segundo proyecto del Conejo Directivo se llamó Universidad Nacional Autónoma Chapingo (UNACH), promovido por Preparatoria Agrícola, Sociología Rural y Económica Agrícola.

Después de una aguda etapa de confrontación, en 1978 se llevó a efecto un plebiscito de que dio paso a un nuevo modelo: Universidad Autónoma Chapingo (UACH) que mantenía Preparatoria, servicios asistenciales y voto por alumno; en su estructura de gobierno la comunidad universitaria sería la máxima autoridad, luego seguiría el Consejo Universitario y en tercer lugar el Rector. La propuesta salió adelante, gracias a que el gobierno desincorporó de Chapingo al Colegio de Posgraduados a principios del mismo año. Así, en su nueva etapa, el Ing. Rogelio Posadas del Río, pasó a ser el último director de la Escuela Nacional de Agricultura y el segundo Rector de la Universidad Autónoma Chapingo.

En el ciclo escolar de 1975 cambio del Plan de Estudios de anual a semestral. El cambio incrementó el número de materias y de alumnos, siendo necesario aumentar proporcionalmente la planta docente para satisfacer la demanda estudiantil, así como la ampliación y construcción de nuevos edificios. Mientras esto se hacía, se tuvieron que improvisar, aulas, laboratorios y dormitorios para satisfacer la demanda. Los nuevos aspirantes, fueron sometidos a un examen socioeconómico y de conocimientos para seleccionar a los más capacitados y que provinieran principalmente de familias de escasos recursos económicos a los que se les otorgaría beca.

En su nueva etapa, los grupos políticos se disputarían el control de la Universidad y por ende, el manejo de los recursos, centrando su proselitismo en la cooptación del voto de los alumnos y en especial de los preparatorianos que integran la mitad de la población estudiantil, sobre todo, los quinceañeros de Primer Año que son mayoría y por lo mismo, más fáciles cooptar y manipular con fines partidistas. Por lo mismo, los aspirantes a los puestos de elección popular: Rector, Director, consejeros universitarios y departamentales, Coordinación de Asociaciones de los Estados (CAE) y Comité Ejecutivo Estudiantil, centraron sus actividades propagandísticas principalmente, en los alumnos de Preparatoria.

En el siglo XXI, colectivos de alumnos de izquierda como “Hijos de la Tierra”, “Movimiento Estudiantil Progresista”, “Organización de Lucha por la Emancipación Popular” (OLEP), Unión de la Juventud Revolucionaria de México (UJRM), continúan participando en la lucha por la defensa de demandas sociales o institucionales y de las estructuras democráticas de Chapingo. Así lo

sostienen periódicos estudiantiles como El Neutle, Chapingo y El Chapinguito. En el siglo XXI, aparecieron periódicos como FRAGUA “Forjando el camino para la emancipación popular” de OLEP, Nueva Juventud de dirección colectiva, publicado por el Grupo Cultural “Hijos de la Tierra”.

El último gran movimiento estudiantil que sacudió las estructuras universitarias, fue el paro que afectó las actividades sustantivas de la universidad: el 25 de febrero inició un paro que concluyó el 20 de marzo de 2015. Tuvo como propósito, exigir al Consejo Universitario que acatara los acuerdos de la Asamblea General Universitaria del 10 de febrero de 2015: destitución de dos rectores por haber sido nombrados ilegalmente, reconocer a la Dra. Luz María Hermoso Santamaría como nueva rectora; destitución de consejeros universitarios por el tercio; auditoria a las dos últimas administraciones y se mandataba a los consejeros para que dieran a conocer, que persona (o grupos de personas) tenían poderes notariales para realizar transacciones con instituciones foráneas en nombre de la Universidad. Ninguna de las demandas de la AGU fue acatada por el Consejo Universitario.

Casi dos años después (diciembre 2016), el Rector Sergio Barrales Domínguez que llegó al cargo con el apoyo de diversas corrientes de izquierda y derecha, se olvidó de las promesas realizadas en campaña de restablecer la vida académica, democrática, crítica y popular de nuestra noble Institución. Mientras los grupos neoliberales siguen controlando el Consejo Universitario: antorchos, reyistas y familia sindical son los que en realidad toman las decisiones que inciden en el rumbo universitario.

La oferta educativa que ofrece en el nivel medio superior es: Preparatoria Agrícola (se cursa en 3 años); y Propedéutico (se cursa en 1 año). 6 Licenciaturas y 19 Ingenierías (se cursan en 4 años). 16 Maestrías y 11 Doctorados. Por su calidad, la UACH está considerada en el lugar 9, por el *ranking* anual de América Economía, 2016.

DEL DEVENIR AL FUTURO
Historia

EL FENÓMENO DE CANÍCULA EN SAN MATEO PEÑASCO, OAXACA. COSMOVISIÓN PREHISPÁNICA Y ACTUAL

Edica Hernández Hernández
Universidad Autónoma Metropolitana

En la presente exposición pretendo mostrar a partir de los datos etnográficos, la percepción de los actuales mixtecos del poblado de San Mateo Peñasco, Oaxaca, sobre el fenómeno de la canícula conocido en su propia lengua como koyuu. Cosmovisión que muestra algunos elementos simbólicos del sincretismo religioso prehispánico y de la época colonial, presentes en la actualidad, por ejemplo, las serpientes, los remolinos de agua, el astro lunar que trae las lluvias, entre otros; además de coincidir con la fiesta religiosa de San Bartolomé, donde según las creencias de la comunidad éste es el santo patrón de las culebras.

LOCALIZACIÓN

San Mateo Peñasco es uno de los pueblos originarios que se localiza en la Mixteca Alta, cabecera del municipio con el mismo nombre; forma parte de la jurisdicción del distrito de Tlaxiaco. La ruta carretera que comunica a esta población es la que va de Tlaxiaco a Santiago Yosondúa, un recorrido aproximado de 50 minutos partiendo de Tlaxiaco, tres y media desde la Ciudad de Oaxaca.

El territorio de este municipio colinda al norte con el de San Agustín Tlacotepec, al sur con Santa María Yosoyúa, por el este con Santa María Tataltepec, en el oeste con San Antonio Sinicahua, por el sureste con San Juan Teita y noreste con San Bartolomé Yucuañe, suroeste con San Pedro

Molinos, como se muestra en el mapa.

El Peñasco es una estructura rocosa de gran dimensión, con una altitud aproximada de 500 metros y 600 de ancho, en donde se hallan restos arqueológicos y estructuras ceremoniales y piramidales, la cual constituye por sí mismo un referente de identidad colectiva. Para la gente Chikava, que literalmente quiere decir “gente bajo la peña”, dicho elemento natural tiene un valor no sólo estético; ante todo es cultural, ligado a un pasado mítico: como aquella leyenda que refiere en el sentido de que la estructura rocosa fue edificada por un ser sobrenatural denominado en la lengua materna como ntoso, quien con gritos y silbidos iba moviendo y construyendo paulatinamente el peñasco con las rocas dispersas en toda el área de la actualidad comunidad. Por razones asociadas al cansancio aquel ntoso no logró terminar su obra y eso explica la presencia de las rocas que se encuentran dispersas todavía.

CONTEXTO DE LA CANÍCULA

La canícula o canículas, como lo manejan los lugareños tiene una duración aproximada de 54 días, periodo comprendido entre el 15 de julio y el 8 de septiembre, es un lapso en el que de acuerdo a su visión puede ser o de ausencia de lluvias o precipitaciones pluviales intensas. Dicho fenómeno no sólo influye en las siembras y cosechas, sino también en la salud y en el estado anímico de las personas, en sus actividades cotidianas, además de repercutir de la misma forma en los animales y de manera general en los demás seres vivos.

Estos cambios que se registran en la naturaleza son percibidos en varias partes del mundo. La palabra canícula deriva de canes (perros), y hace alusión al calor abrasivo, tiene un fundamento astronómico: alude a la construcción Can Mayor (Canícula). Es un fenómeno climático que se presenta, como ya se ha mencionado, entre julio y septiembre. Según la CONAGUA tiene como principal característica la disminución en la cantidad de lluvia para las zonas centro y noroeste de México, así como el aumento en la temperatura, sobre todo en el norte del país, siendo la época más calurosa del año. Por lo regular, la canícula es un período prolongado de ausencia de dichas precipitaciones pluviales; sin embargo, puede ser un efecto contrario donde llueve demasiado, a esto se le llama “Canícula de lluvia” en San Mateo Peñasco.

De lo anterior hay que tomar en cuenta, que las interrelaciones cultu-

rales en Mesoamérica fueron complejas por el intercambio de costumbres y creencias como consecuencia de los elementos económicos y político-religiosos que adquirieron tanto a nivel global como regional. En particular, San Mateo Peñasco comparte algunos elementos culturales con otros sitios mixtecos como habré de mencionar más adelante y en mayor medida con los pueblos circunvecinos. Dicha reciprocidad se presenta como un flujo de ir y venir de ideas que permiten la comunicación entre estas entidades. Ahora bien, las actividades de tipo comercial, jurídico-administrativo, laboral y educativa, mantienen la cohesión entre las localidades y eso permite enriquecer el intercambio de conocimientos en torno a la canícula.

A continuación, un panorama general sobre la percepción de la canícula que forma parte del contexto comunitario de San Mateo Peñasco, para dar cuenta de cómo sus habitantes conciben su naturaleza y universo. Pues cada experiencia cultural es compartida socialmente y ello influye y moldea la cosmovisión.

COSMOVISIÓN

Utilizamos el término cosmovisión para referirnos al conjunto de creencias, valores y sistemas de conocimiento que articulan la vida social de los pueblos originarios. De acuerdo con Alfredo López Austin, la cosmovisión es un “Conjunto estructurado de los diversos sistemas ideológicos con los que el grupo social, en un momento histórico, pretende aprehender el universo, engloba todos los sistemas, los ordena y los ubica” (López Austin, 1996: 471-500). En este sentido, la visión del mundo contemporáneo entre los mixtecos de San Mateo Peñasco, como lo es en otros pueblos de tradición mesoamericana, se compone de una diversidad de elementos culturales que le permiten articular formas de pensamiento de manera colectiva e individual, buscando con ello establecer las bases relativamente coherentes, de la aprehensión del mundo inmediato y del tiempo recurrente. En este caso, la gente ñuu savi, en su relación constante con su medio y en general con las cosas que forman parte de su entorno han ido configurando una concepción propia sobre la naturaleza y el universo.

La sociedad es el motor principal que moldea la cosmovisión, misma que ésta obligada a explicarse sobre los fenómenos naturales para conocer su funcionamiento. El calendario agrícola determina los tiempos adecuados para las siembras y las cosechas, y las fiestas religiosas han sido adaptadas dentro de este marco.

En el pueblo de San Mateo Peñasco, cuya base fundamental es la agricultura, el período de la canícula se halla relacionado con algunos elementos simbólicos de cosmovisión prehispánica como seguramente ocurre con otros pueblos mixtecos. Cabría resaltar que los mixtecos se reconocen a sí mismo en su lengua como ñuu savi, que se puede traducir como “pueblo de las nubes”. Los cuales, poseen un rico legado de tradición cultural mesoamericana (Ubaldo).

La lluvia es un elemento importante dentro de la cosmovisión ñuu savi al igual que para otros pueblos de tradición mesoamericana porque abastece ante todo al cultivo. Para los campesinos de San Mateo Peñasco, la lluvia es sagrada y al referirse a ésta se hace con sumo respeto, tal es el término Iya Savi (Iya alude a una deidad o autoridad de mucho respeto en reverencia al señor de la lluvia o Tlaloc).

Tal es la importancia de la lluvia que la gente se mantiene atenta a los cambios relacionados con los ciclos agrícolas y en general con los fenómenos meteorológicos que pudieran incidir en las siembras y cosechas. Por ello, los campesinos conocen el periodo de la canícula y sus impactos en los diversos ámbitos, tales como la agricultura, la ganadería, la salud y vida cotidiana.

Actualmente llevan el 14 de mayo a San Isidro Labrador a la “Casa de la lluvia” (así denominado por la gente) que se localiza en un montículo ubicado en la entrada del pueblo donde se realiza un pedimento de lluvias. En este sentido, los factores climáticos son determinantes para la agricultura de subsistencia. Como lo señala Esther Katz: “El retraso de las primeras lluvias ponen en peligro las siembras de maíz” (Katz: 2008)

La agricultura en San Mateo Peñasco, es la principal actividad de los habitantes de dicha localidad, complementándola con otras actividades relacionadas con el cultivo de la tierra, tales como: siembra de hortalizas, jitomates, ejotes, calabacitas además de frutas de temporada, entre otros.

LOS DOS TIPOS DE CANÍCULAS

La canícula según datos etnográficos, se divide en canícula seca y canícula de lluvia:

La canícula seca, incide de manera negativa de una u otra forma en todos los seres vivos, particularmente en el cultivo. El ser humano y los animales, durante esos días son propensos a infecciones, enfermedades y sobre todo fallecimientos. Para el caso de los cultivos se agusanan. Pero

veamos concretamente el impacto en algunos sectores:

En el caso de las personas, según lo que me dijeron, anteriormente aparecían enfermedades como la peste, hoy en día están asociadas a problemas estomacales, así como también infección, hinchazón y no cicatrización de heridas en la piel (también los animales sufren esto). Durante estos días de intenso calor, el nivel de cambios emocionales e irritabilidad de las personas es frecuente, debido a que el nivel de su actividad disminuye volviéndose pasivos.

De acuerdo con el señor Daniel Bautista de 75 años, entrevistado en su casa, comenta sobre el impacto de muertes infantiles:

Antes cuando yo crecí escuchaba la campana de la escuela por la gente que moría, a cada rato los niños los llevaban al panteón, ahora ya casi no, porque ahora hay medicinas, hay doctor, antes hasta Oaxaca se los llevaban y no resistían en el camino.

Por su parte don Ángel Galindo de 80 años, entrevistado en su terreno de cultivo a orillas del río de San Mateo Peñasco, en la ranchería del Vergel. Refiere que:

La gente muere en temporada de canícula, este año murieron varios, como cuatro personas o quien sabe cuántos, murió Felipe, después de Felipe... Sí son como cuatro personas que murieron en ésta canícula, una tras otra, pero no por la misma enfermedad, de todas maneras, no los pueden curar. En otras épocas del año muere la gente, pero en período de canícula mueren más.

Todas las personas entrevistadas coinciden que durante el período de la canícula ocurren más defunciones que en el resto del año.

Según la gente del poblado, en los días de la canícula los animales también mueren por distintas enfermedades, y otros se vuelven agresivos. Es importante destacar que en este periodo a ningún animal se le puede practicar cirugías y otros métodos encaminados a la infertilidad porque lo más probable es que mueran. Además, se reproducen los animales rastreros, ponzoñosos como las víboras, y plagas, la gallina ciega, la langosta, las lombrices de tierra, los cuales acaban con los sembradíos.

En lo que respecta a los cultivos, en ellos prácticamente no existe producción agrícola y los recursos económicos invertidos se pierden por las malas cosechas. Los frutos tienden a agusanarse, generando purgas y diarreas a las personas que los consumen. Y en general todos los alimentos se deben ingerir con sumo cuidado porque tienden a descomponerse por el

calor. Incluso la comida que requiere de cocción es necesario hervirla varias veces al día.

El arcoíris, que en mixteco se le nombra “koo ye’nde” cuya traducción literal significa koo=serpiente y ye’nde= lugar pequeño y plano. Este evento se presenta normalmente en canícula seca. De acuerdo a los testimonios de la gente el arcoíris es un indicativo de que ya no va a llover ese día y es una conexión que se da entre la tierra y el cielo.

El arcoíris simboliza la serpiente, la cual se halla estrechamente ligada a la lluvia, además es un elemento disipador de la lluvia, reflejo óptico de los rayos del sol.

La Luna. Durante la canícula seca, la posición de la Luna es un indicador de sequía o de lluvia. Por eso dice la gente “Si la luna esta de lado es porque carga mucha lluvia, pero si esta plana, es decir, en su posición normal, habrá mucho viento y no habrá lluvia”.

En otros pueblos mesoamericanos del Altiplano Central, la posición de la Luna también determina el ciclo agrícola. En cuanto a los campos de cultivo, los campesinos prefieren sembrar cuando la Luna está en fase creciente y cosechar cuando la Luna esta en menguante, ya que en el caso de este último dicen que de lo contrario se echa a perder el maíz porque no madura bien.

La canícula de Lluvia, es el opuesto complementario de la canícula seca, presentándose en el mismo período. Contiene una variedad de elementos asociados a la cosmovisión mesoamericana que se mencionan en seguida:

De acuerdo con la cosmovisión mesoamericana, la serpiente de agua o serpiente emplumada (Quetzalcóatl), símbolo de fertilidad agrícola, representación del agua celeste y divinidad en el mundo prehispánico, se encuentra presente en las creencias de los actuales mixtecos de San Mateo Peñasco, la cual se le puede observar en temporada de lluvias, acompañada de las nubes, del rayo, del viento, cuyo hábitat son las lagunas.

La serpiente representa sobre todo al agua ya sea celeste o terrestre. La serpiente- cielo, es la que anima y da movimiento a los astros, aquella se simboliza muchas veces como un ser antropomorfo con cara de mono o una serpiente surgiendo de la boca. Una de las funciones principales de las serpientes-tierras, es contener el agua de fuentes, lagos, ríos y mares, que, por la acción de seres divinos, también serpentinos, sube al cielo transformándose en nubes, y desde ahí desciende convertida en lluvia. El agua que circula entre el cielo y la tierra es personificada también como una serpiente emplumada.

Don Javier Bautista de 68 años, originario de la localidad de El Vergel de San Mateo Peñasco, describe a la serpiente durante el periodo de la canícula de lluvia de la siguiente manera:

Viene dando vuelta en el aire en forma de remolino, con rayos, con mucho viento, tirando árboles, parece un huracán que se acerca. Es una serpiente de agua, que está muy grande, tiene plumas, esta como oscuro, es un meco, pero esta enorme, mueve sus alas, tiene cola, parece avión, tiene alas por eso puede volar. Pero ahí donde está una laguna, por San Miguel el Grande, por Yucuninu dicen que vive, por eso la laguna no se seca, hay mucha agua. Llega el momento en que se quiere salir de ahí y es cuando empieza a juntarse la nube, y cuando va cambiando de laguna en laguna es cuando viene el remolino, los rayos, mucha lluvia, tumbando las milpas en su camino.

Por su parte, el sr. Ángel Galindo, confirma el testimonio anterior:

Yo que me doy cuenta, cuando llueve mucho, viene esa nube que va volando y va dando vueltas y dicen que en ese momento va la serpiente de agua y llueve bastante, bastante.

Cuando pasa esa víbora de agua, en época de canícula, se oscurece porque trae mucha, mucha nube, trae mucha agua con viento, puede ser como las cuatro de la tarde y cuando sucede eso, se oscurece completamente.

Creencia similar es la que se da en otro poblado mixteco, el de San Pedro Yosotatu. Según Esther Katz:

“Los habitantes de Yosotatu la describen como una serpiente que al envejecer se encoge y a la cual le brotan alas y plumas. Su cuerpo está cubierto de plumas multicolores, muy finas y brillantes...Su casa está en las honduras, en las lagunas”

Cuando es temporadas de lluvias es posible observarla al cambiar de “casa”: “se extiende en el cielo como un petate”. Entonces su desplazamiento acarrea fuertes aguaceros, incluso tormentas. A veces, se adivina su presencia al observar algo brillante entre las nubes, en medio de un aguacero. Si por desgracia se le mata, desaparece la vegetación en ese lugar y ya nada crece.

Para hacer frente los fenómenos meteorológicos en canícula de lluvia y evitar catástrofes en las milpas, provocados por el viento y el exceso de agua durante esos días, la gente de San Mateo Peñasco pone en práctica una técnica de cultivo, que consiste en sembrar estratégicamente las matas de las milpas, de tal manera que el viento no encuentre espacios abiertos para dispersarse entre el mismo cultivo, evitando el derribo de las matas.

El rayo es otro elemento de la cosmovisión mesoamericana relacionada con la lluvia. Existe en San Mateo Peñasco un mito, el cual señala que cuando la gente de la comunidad intentó abrir un canal para llevar agua, tomándolo del río proveniente de San Antonio Sinicahua, en un lugar de pura roca maciza (una parte de la base del referido peñasco que en la época colonial era imposible abrirlo manualmente) serían unos nahuales de San Felipe Tindaco convertidos en rayos quienes la romperían y entonces se pudo abrir el canal para llevar el agua al centro de la comunidad con el objetivo de construir el templo católico y abastecer la vida comunitaria.

Aunque el mito no ésta explícitamente dentro de la creencia de la gente de San Mateo Peñasco durante la época de la canícula, el rayo es un elemento que se encuentra presente en las canículas y sobre todo, se materializa su presencia en la canícula de lluvia y forman parte de sus creencias.

San Bartolomé, las personas de la comunidad piensan que éste es el santo patrono de las serpientes, por lo tanto, el 24 de agosto al salir deben cuidarse mucho de esos reptiles, porque en esta fecha se sueltan las culebras y se les puede aparecer en cualquier sitio. Cuentan que, al día siguiente, cuando se lleva a cabo una misa, san Bartolomé o san Bartolo lleva a cabo un inventario de cuántas víboras faltaron, esto porque la gente llega a matarlos.

Como se puede observar, la fecha coincide con el periodo de la canícula, las serpientes están íntimamente ligadas con los fenómenos pluviales y los efectos que éstos causan, como el hecho de que las serpientes se vuelven muy ponzoñosas y agresivas, como lo refiere don Claudio Ortiz (63 años), habitante de San Miguel Achiutla entrevistado en su propia comunidad.

REFLEXIÓN FINAL

Las prácticas de los pueblos mesoamericanos sobreviven en la actualidad pese al tremendo impacto de la colonización europea, aunque desde luego, se han modificado a través de los años. Sin embargo, los fundamentos de las tradiciones prehispánicas siguen presentes en la cultura de los pueblos indígenas.

Tomando en cuenta lo anterior, se debe descartar la idea de pensar o ver a los pueblos originales de hoy en día como arcaicos; tampoco se les puede considerar como herederos totales de la costumbre y tradición mesoamericana. Los diversos estudios de los pueblos originarios también nos muestran que los componentes culturales han sufrido transformaciones con el tiempo, teniendo como consecuencia, por un lado, la pérdida de elementos

tradicionales; y por otro, la asimilación y adquisición de formas, usos y costumbres de los tiempos actuales. De esta manera, se han conservado ciertos elementos de la cultura de forma sincrética, desde la época antigua hasta nuestros días.

La persistencia de elementos de cosmovisión prehispánica, se explica porque existen en gran parte, las mismas condiciones geográficas, climáticas y los ciclos agrícolas. Consecuentemente, perdura entre las comunidades el deseo por controlar dichos fenómenos, y con ello la continuidad de sus prácticas expresadas de diversas maneras y en diversos contextos (Jhoanna Broda: 18, 2003).

Con respecto a la interpretación de los elementos simbólicos presentes durante las canículas: la lluvia, las serpientes, la luna, el arcoíris, el rayo, el viento, el remolino de agua, forman parte del paisaje natural y cultural de San Mateo Peñasco y de los pueblos vecinos, los cuales hacen posible que la cosmovisión prehispánica siga vigente.

En relación a los impactos de la canícula en la comunidad, la tradición oral ha ayudado a que la gente tome sus previsiones, como el hecho de cuidarse de las enfermedades y de la comida que se consume, no llevar a cabo ciertas prácticas con los animales domésticos, así como llevar a cabo estrategias de protección en sus tierras de cultivo.

Montes, cuevas, cerros o peñascos son elementos que se encontraban estrechamente ligados con los lugares o los sitios sagrados que hoy en día pueden vincularse a una identidad comunitaria, una referencia cultural, a mitos de fundación, con historias locales o con referentes geográficos de localización.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Lammel Anamaria, Golochinoff Marina, Katz Esther. 2008 Aire y lluvia. Antropología del clima en México. Centro de Estudios Mexicanos y Centroamericanos, Universidad Centro de Investigaciones sobre Antropología Social (CIESAS), México. pp. 283- 322.
- Broda, Jhoanna de las Casas. 2003 “La ritualidad mesoamericana y los procesos de sincretismo y reelaboración simbólica después de la conquista”. Graffyllia, Revista de la Facultad de Filosofía y Letras, No. 2, pp. 14-27. UNAM.
- López Austin Alfredo. 1996 “La cosmovisión mesoamericana”, en Temas

Mesoamericanos, coordinadores Sonia Lombardo y Enrique Nalda, México, Dirección General de Publicaciones del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, INAH, pp. 471-500.

Martínez García Guadalupe y López García Ubaldo. El uso de la lengua Tu'un Savi (Mixteco) en la Universidad Intercultural del Estado de Guerrero.

COTIDIANIDAD, CULTURA ALIMENTARIA Y PROTESTANTISMO EN MÉXICO

Carlos Olivier Toledo

Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM

INTRODUCCIÓN

El objetivo de la presente investigación radica en explicar la posición que tuvieron las comunidades evangélicas en torno a la dieta. Llegas desde el último tercio del siglo XIX, las comunidades protestantes sostuvieron un proyecto de salud que buscó mejorar no solo las condiciones de vida del mexicano, también crear una mayor longevidad que pudiera estar dirigida al fortalecimiento de un país que aún se encontraba en reconstrucción.

De modo que lo anterior marcó una ruta dirigida a la construcción de la salud en la que la dieta fue uno de los elementos fundamentales; pero no cualquier tipo de dieta, sino una en la que la proteína cárnica debía quedar fuera del consumo debido a los elementos tóxicos que el eran inmanentes, en efecto, fueron los protestantes la primer comunidad en México en proponer sistemáticamente una dieta de tipo vegetariana, por ser ella, según afirmaban, la que más virtudes le proporcionaría al mexicano.

De modo que esta investigación está consagrada al análisis y comprensión del proyecto dietético promovido por la comunidad protestante desde el último tercio del siglo XIX hasta el primer cuarto del siglo XX. El tratamiento que proponemos para lograr el objetivo consiste en dos apartados. El primero presenta las principales discusiones que existieron en torno a las prácticas alimentarias y la posición que los protestantes tuvieron con respecto a ellas. Será el segundo apartado el dedicado a su propuesta vege-

tariana. Con ello queremos mostrar que de fondo a esta dieta hay una propuesta en torno al cuidado del cuerpo, entendido como aquello que Dios prestó y que no fue entendido de otro modo más que como el templo de Dios que algún día retornaría a él.

I

En 1876 La Gaceta Médica fue contundente en sostener que en los tiempos vividos había mucho descuido respecto a la salud pública y privada, fueron tiempos en que se hacía “poco caso de la salud de los hombres, y a trueque de utilizar algunas sumas, solo se cuida de salir de la existencia averiada o adulterada”.¹ A la comunidad médica le preocupó mucho el hecho de que prácticamente todos los productos alimentarios pasaron por un proceso de adulteración. Eran tiempos en que al vendedor no le importaba ofrecer productos en mal estado, pero con buena cara: la leche, el vino, las bebidas fermentadas, el chocolate “y en una palabra, casi todos los alimentos, bebidas y condimentos, se prestan al fraude; el cual si acrece los productos del vendedor, compromete la salud y la vida de los hombres”.² La adulteración de la carne también estuvo presente. En la década de los años ochenta se afirmó existencia de carnicerías que vendieron carne de res mezclada con la de caballo y que de esa mezcla se hacían los embutidos.³ Incluso hicieron un llamado de atención respecto al consumo de carne roja. Mencionaron que no solo el hombre padecía enfermedades, también los animales tenían males transmisibles a los hombres pero que esto no impedía a los dueños de los rastros venderla enferma. Por ello hubo que reforzar la vigilancia de los veterinarios hacia ésta. De hecho, en 1880 el Consejo Superior de Salubridad y la policía incorporaron en su agenda la tarea de “vigilar la alimentación y la higiene públicas” motivo por el que El Monitor Republicano les sugirió “visitaran las carnicerías donde se venden impunemente carnes, manteca y otros efectos de putrefacción [...] Además en las tocinerías se practicaron preparaciones culinarias que despiden olores insoportables para los transeúntes y el vecindario, y que necesariamente, al infectar la atmósfera, son nocivos a la salubridad pública”.⁴ El problema no

¹ s/a., “Abastos”, 15 de octubre 1876, *La Gaceta Médica de México*, t. XI, núm. 20, p. 396.

² *Idem*.

³ Luis Lagarde, s/t., *Periódico Oficial del Estado de Hidalgo*, 18 de marzo 1886, t. XIX, núm. 11, p. 169.

⁴ s/a., “Higiene pública”, *El Monitor Republicano*, 23 septiembre 1880, s/t., núm.

se redujo a la sanidad de la carne en los rastros o carnicerías; las discusiones se produjeron también con relación a si la carne debía o no ser lavada en casa. El profesor Manuel Aragón sostuvo que era preferible no hacerlo ya que con el agua perdía su calidad y sabor, además de que la putrefacción se provocaba con mayor rapidez.⁵ En realidad, ni siquiera la comunidad médica tuvo claro si era o no benéfico comer carne. De hecho, solo un año después de que La Gaceta Médica afirmara que había que tener cuidado con el consumo de carne enferma, esta misma publicación afirmó que “se puede comer sin inconveniente la carne de animales muertos por distintas enfermedades”, ya que la cocción del animal desaparecía “los caracteres malsanos”.⁶ Y al final se concluyó:

1. No existe razón sanitaria para prohibir la alimentación de los puercos, pollos conejos, gallinas, con los intestinos y despojos de animales muertos.
2. No hay peligro para el hombre comer carne cocida o leche hervida que provenga de bueyes, vacas, carneros, cabras, puercos, pollos y gallinas, afectadas de enfermedades contagiosas por repugnante que sea.⁷

Con todo y ello la comunidad de médicos promovió un tipo de carne que fuera lo más sana posible con la idea de que esto podría generar una mayor constitución física tanto en el hombre como en la mujer. Sin embargo, esta idea se vio frenada con el hecho de que en muchos establecimientos la carne se vendió a un precio que la mayoría de los mexicanos no podían pagar, justo El Economista Mexicano afirmó que “los hombres de ciencia procuran difundir este género de alimentación (la carne) por sus ventajas irremplazables, pero se tropiezan con la dificultad de los precios”;⁸ por ello la prensa como El México Gráfico⁹ y La Patria Ilustrada,¹⁰ presentaron gráficos sobre el difícil acceso que la población tuvo a este producto. Probablemente fue por ello

229, p. 3.

⁵ s/a., “Cuestión de higiene”, *El Foro*, 31 de octubre 1877, t. II, núm. 44, p. 176.

⁶ s/a., “Medios de higiene profiláctica que se deben tener en las poblaciones o comarcas atacadas por epidemias de Tifo exantemático”, *La Gaceta Médica de México*, 1 de noviembre 1877, t. XII, núm. 21, p. 408.

⁷ *Idem*.

⁸ s/a., “La exportación de ganado en la Argentina”, *El Economista Mexicano*, 21 de junio 1906, t. XLII, núm. 16, p. 343.

⁹ Cf., s/a., “Actualidades. Adulteraciones. El veneno a domicilio”, *México Gráfico*, 31 de septiembre 1890, s/t., núm. 113, p. 4; s/a., “El negocio de la carne”, *México Gráfico*, 6 de diciembre 1891, s/t., núm. 179, p. 2.

¹⁰ Cf., s/a., “La cuestión de la carne”, *La Patria Ilustrada*, 15 de noviembre 1891, s/t., núm. 46, p. 547; s/a., “Estadística”, *La Patria Ilustrada*, 29 de febrero 1892, s/t., núm. 9, p. 102.

que a finales del siglo XIX se desarrolló una cantidad considerable de expendios que vendieron «carne clandestina», con cisticercosis o en un proceso de descomposición avanzado;¹¹ además del hecho de que la gente, en general, terminó por creer en la idea de que no había mejor alimento que éste, incluso para los enfermos;¹² también se afirmó que la carne grasa como el tocino era “muy saludable”;¹³ fue por ello que muchos de los platillos fueron elaborados con carne y embutidos de distintos tipos,¹⁴ y siempre recurriendo a la idea de que ésta era pura, limpia y sana, incluida la refrigerada.¹⁵ Así se explica que algunas empresas farmacéuticas llegaron, incluso, a vender «tónicos reconstituyentes» que contuvieron, entre otras sustancias, jugo de carne.¹⁶ Incluso, hubo muchos médicos, entre ellos Eduardo Licéaga, que incorporaron este producto como parte de sus tratamientos.¹⁷

¹¹ Francisco González, “Dirección del rastro de la Ciudad”, *Municipio Libre*, 14 de noviembre 1897, t. XXIII, núm. 268, p. 1.

¹² Z y Z., “Asistencia de enfermos. Alimentos. El Caldo”, *El Mosaico*, 14 de enero 1894, s/t., núm. 2, p. 2.

¹³ Juan Soler, “Alimentación de los viejos”, *La Medicina Científica*, 15 de septiembre 1895, t. VIII, núm. 18, p. 273.

¹⁴ s/a., “Recetas útiles”, *El Mundo*, 28 de mayo 1899, t. I., núm. [sic.], p. 374.

¹⁵ s/a., “Los hechos dicen más que las palabras”, *El Tiempo*, 16 de junio 1908, s/t., núm. 8293, p. 3.

¹⁶ s/a., “VindeVial”, *El Tiempo Ilustrado*, 12 de junio 1892, t. I, núm. 47, p. 11; s/a., “Vino Aroud con Quina y Carne”, *El Nacional*, 24 septiembre 1892, t. XV, núm. 71, p. 4; s/a., “Vino de Somatosa”, *El Mundo Ilustrado*, 8 de abril 1906, s/t., s/n, s/p; s/a. En realidad, el jugo de carne fue un producto desarrollado desde finales del siglo XVIII en Europa; mismo que contó con buen prestigio. Desde estos tiempos se desarrollaron pastillas de jugo de carne recomendadas para enfermos o heridos en los ejércitos o marinas de guerra. También existió el té de carne de vaca —una infusión hecha con restos de carne cruda—. Iniciado el siglo XIX, Justus von Liebig creyó que el nitrógeno producía carne. A partir de este “descubrimiento” dedicó sus esfuerzos a exprimir la carne cruda para producir «el jugo de carne». Sin embargo, fue hasta 1865 que creó un extracto de carne al que llamó Oxo. Introdujo en agua una pasta hecha con carne de vaca cruda, coló el líquido, lo hirvió, lo evaporó y prensó el líquido en forma de cubos. A partir de ahí fueron muchos los fabricantes del jugo de carne, producto que se extendió no solo a Europa, también a Estados Unidos y Latinoamérica. Sin embargo, fue tanto el rechazo de los prosélitos de la comida vegetariana que llegaron a afirmar, incluso, que el jugo de carne era “simplemente, la orina de un buey en una taza”; el mismo Kellogg sostuvo que no era otra cosa que “bacterias putrefactas”. (Felipe Fernández, *Historia de la comida. Alimentos, comida y civilización*, Barcelona, Tusquets, 2004, p. 303).

¹⁷ Cf., Ramón López, “Clínica Interna. Vómitos rebeldes.- Clorosis, e histeria.- Curación”, *La Gaceta Médica de México*, 15 de marzo 1875, t. x, núm. 6, p. 114; Eduardo Licéaga, “Clínica Externa”, *La Gaceta Médica de México*, 1 de agosto

Aunque en 1916 El Faro sostuvo que el caldo estimulaba el jugo gástrico del estómago y lo preparaba para el siguiente alimento, no consideró que éste fuera de alto valor nutricional. Sin embargo, sostuvo que:

... Las partes inferiores y las más corrientes (de la carne) alimentan más. El objeto principal al hacer el caldo, es de contado, obtener el mayor monto posible de nutrimento, y esto se puede conseguir mejor observando las reglas que siguen: Hágase una buena selección y póngase partes proporcionadas de carne, hueso y agua. Póngase sal al gusto y hágase que se cueza a fuego lento. Prepárese de un día para otro para poder desengrasarlo mejor. Se le pueden añadir otras cosas nutritivas como arroz, cebada, fideos, la clara del huevo o huevos enteros.¹⁸

Sin embargo, y a pesar de la posición de El Faro, tal práctica fue rechazada desde siempre por el médico Leví, al que no dejó de sorprenderle “la alta estimación en los clientes por el jugo de carne como alimento”.¹⁹ Consideró lo mismo que algunos de sus colegas estadounidenses respecto a que consumirlo equivalía prácticamente a ingerir la orina, es decir, un líquido compuesto de toxinas que lo único que hacía era envenenar más al cuerpo. Lamentó, también, que la costumbre al tratar casos como la tifoidea y otros padecimientos fuera a través del jugo de carne.²⁰

Pero lo anterior fue solo una discusión accesoria en torno a la dieta. Lo que verdaderamente fue del interés y preocupación de los grupos evangélicos consistió en el consumo perjudicial de alimentos y que en su mayoría las personas no comían pensando en la conservación de la salud. Jeffrey Pilcher menciona que durante el siglo XIX se produjo una vasta producción de recetarios de comida, los que a menudo buscaron la reafirmación de la identidad nacional. Nada extraño si recordamos que durante este periodo el país vivió una especie de combates por las maneras de hacer la cocina.²¹ Hubo, por lo menos la indígena (con sus múltiples expresiones), española, mestiza, francesa,²² inglesa y por supuesto la norteamericana. Es evidente que la mayoría de estas cocinas no estuvieron dirigidas al cuidado de la

1875, t. X, núm. 15, p. 284; Sebastián Labastida, “Higiene Pública. Mortalidad en la niñez”, *La Gaceta Médica de México*, 1 de julio 1878, t. XIII, núm. 20, p. 384.

¹⁸ s/a., “El valor del caldo”, *El Faro*, 1 de septiembre 1916, t. XXXI, núm. 36, p. 573.

¹⁹ Leví Salmans, “Identidad de los orines y el jugo de carne”, *La Salud*, junio 1912, t. V, núm. 6, p. 85.

²⁰ *Idem.*

²¹ Jeffrey Pilcher, ¡Vivan los tamales!, La comida mexicana y la construcción de la identidad mexicana, México, Ediciones de la Reina Roja-Conaculta-Ciesas, 2001.

²² Cf., *idem.*, Guillermo Prieto, *Memorias de Mis Tiempos*, México, José Cajica JR., 1970, Jacques Paire, *De caracoles y escamoles. Un cocinero francés en tiempos de Don Porfirio*, México, Punto de Lectura, 2005 y Sonia Corcuera, *op. cit.*

salud sino a saciar el paladar; diariamente las amas de casa fabricaron sus platillos, crearon nuevas combinaciones de productos, por ejemplo, a finales del XIX, Celerina Maldonado hizo su «enciclopedia culinaria» a partir recortes donde aparecieron platillos, consejos y por supuesto de su propia inventiva. A través de su “recetario tradicional” nos mostró que se comió prácticamente todo tipo de carne: pato, conejo, pollo, pescado, mariscos, ternera (lengua, cabeza, entre otras), cerdo –con esto se fortalece la afirmación de El Nacional respecto a que la carne fue el artículo más esencial de la alimentación de aquellos tiempos–²³ además de los embutidos y huevos. Incluso para guisar la carne se estiló el uso de la manteca de cerdo.²⁴ En general, hay que tenerlo claro, además del café, pulque, vino de mesa, Jerez y cerveza, hubo una cohabitabilidad entre los filetes de venado en salsa portuguesa, pollo asado con ensalada, mole (en sus distintas versiones), frijoles, champiñones a la francesa, paella, chiles poblanos, pastes y tamales oaxaqueños. Incluso Salvado Novo afirmó que no era nada extraño que un trozo de vaca “se te presente con el nombre de carne prensada, y luego de rosbif, y luego de asado, y por último de olla podrida o albondiguillas...”²⁵ La alimentación del mexicano, en general no fue pensada para evitarle tal o cual enfermedad o para prevenirle la recaída producto de algún padecimiento anterior o para fortalecer las defensas corporales; sino para enarbolarse el gusto y el deseo; para saciar un apetito simbólico más que para generar una digestión sana. Fueron muy pocos los casos en los que las publicaciones como recetarios o manuales de cocina buscaron promover la salud y la higiene a través de la alimentación:

También servían (los manuales de cocina) para proteger la salud familiar, con instrucciones para adquirir productos higiénicos, filtrar el agua antes de beberla y detectar la leche adulterada. Y si la contaminación lograba atravesar las defensas de la casa, le enseñaban a la mujer a actuar asimismo como enfermera familiar, administrando con prudencia remedios tales como el omnipresente té de manzanilla.²⁶

Aunque en México escasearon las propuestas dietéticas de orden vegetariano, el siglo XX inició con una crítica por parte de El Nacional en torno a la dieta basada en carnes. Comentó que en Europa ya se había demostrado que el consumo de éstas no generaba tanto beneficio como se había afirmado en otros tiempos, y por lo tanto bastaba con comerla una vez al día. Comparó la alimentación cárnica con la de tipo vegetariano y aunque su intención

²³ s/a., “Útil y productivo”, *El Nacional*, 22 de septiembre 1891, t. XIV, núm. 70, p.2.

²⁴ Celerina Maldonado, *Recetario Tradicional*, México, Conaculta, 2004.

²⁵ Salvador Novo, *Cocina Mexicana o historia gastronómica de la ciudad de México*, México, Porrúa, 1979, p. 277.

²⁶ Jeffrey Pilcher, *op. cit.*, p. 82.

no fue recomendarla, si consideró que esta última podía sustituir con otros alimentos el consumo de carne y grasa animal.²⁷ También a principios del siglo, hubo varias publicaciones que se interrogaron sobre cómo mantener un cuerpo saludable a través de la alimentación, ¿Quién duda que con una alimentación racional se evitan casi todas las enfermedades?, interrogó *El Mundo Ilustrado* en 1907. Ya no estaba en duda si la alimentación podía o no promover la fortaleza del cuerpo sino cuáles eran los alimentos requeridos para tal empresa. Por lo tanto, se trató de comprender cuáles eran los recursos que requería el cuerpo para poder enfrentar las exigencias del día y no permitir el arribo de la enfermedad. Según *El Imparcial*, las investigaciones científicas ya estaban tratando de responder el vacío que había en torno a "... las pérdidas que sufría el cuerpo durante las veinticuatro horas del día. Qué materiales deben constituir la alimentación para que el peso del cuerpo se conserve incólume".²⁸ Esta misma publicación creyó que la mejor dieta era aquella que no estaba reducida a un solo tipo de alimento —como la basada en carne o vegetales—, y que podía ser digerida con mayor rapidez. Con todo y lo sugerente de esta idea, la propuesta final de este artículo consistió en recomendar el consumo de carne, frijol y pan como buenos alimentos para el día.²⁹

Es un hecho que en la primera década del siglo xx ya existieron tres tipos de dieta: la cárnea, la mixta y la vegetariana y que al final el camino dietético se redujo a una elección personal; *El Mundo ilustrado* tuvo razón cuando afirmó que "cada quien sabía a qué atenerse con eso de la elección de alimentos...".³⁰ En este mismo sentido, un sector de las comunidades evangélicas apostó sus reales al camino del vegetarianismo.

Sin embargo, lo anterior no siempre fue así. El mismo Abogado Cristiano Ilustrado, aquel que tuviera como herencia las ideas vegetarianas promovidas por John Wesley, sostuvo en 1883 que de los alimentos más nutritivos y saludables estaba la "carne de buey o vaca, carnero, pescado, leche, queso y huevos, además del pan, las papas, el maíz, harina de avena, arroz, fruta madura, tomates, chicharos y frijol".³¹ Es evidente que para los años ochenta del siglo xix los metodistas aún no habían incorporado la dieta vegetariana

²⁷ s/a., "Noticias científicas. La mejor alimentación", *El Nacional*, t. xxiii, núm. 23, p. 1.

²⁸ s/a., "Las conquistas de la ciencia. El problema de la alimentación", *El Imparcial*, 17 de agosto 1900, t. ix, núm. 1,428, p. 1.

²⁹ *Idem*.

³⁰ s/a., "Lo que se debe comer", *El Mundo Ilustrado*, 7 de abril 1907, t. i, núm. 14, s/p.

³¹ s/a., "La alimentación y la salud", *El Abogado Cristiano Ilustrado*, diciembre 1883, t. vii, núm., 9, p. 69.

como parte de sus prácticas de prevención, más bien fueron partidarios de una dieta mixta. Con todo, ya se puede ver un arraigo en la idea de que alimentándose adecuadamente se podía prevenir la enfermedad y conservar la salud. No tuvieron duda en que una alimentación variada y sana podía retrasar el deterioro corporal. Era posible evitar –creyeron– todas las enfermedades producidas por una alimentación deficiente en ciertos nutrientes y excesiva en otros, tales como la gota, el escorbuto, el beriberi.³²

La nutrición del cuerpo, por lo tanto, se encontró en el centro de la reflexión de los evangélicos. Creyeron que la sangre sería de mayor calidad si se incorporaban a la dieta alimentos adecuados al cuerpo.³³ El incremento de frutas y vegetales, por ejemplo, fue del mayor interés por los evangélicos para nutrir la sangre ya que la carne generaba un incremento de acidez que, entre otras cosas, promovía la producción de enfermedad:

Para mantener la sangre en estado alcalino, la mayor parte de las frutas ácidas (contrario a las ideas generales) ayudarán en este sentido, especialmente tratándose de frutas acitronadas. Es posible disminuir la reserva alcalina de la sangre por faltas dietéticas; pero no es posible aumentarla indebidamente. La tendencia general es demasiada acidez, y la fruta sirve precisamente para contrarrestar este mal. Parecerá sin duda extraño que las frutas ácidas eviten acidez; la razón de esto es que el ácido que se encuentra en las frutas existe en la combinación de sales ácidas de minerales o metales alcalinos, como por ejemplo, la potasa, la magnesia y sodio, y después de oxidarse en la sangre, producen carbonatos alcalinos de estos metales. Las patatas y legumbres sirven para este efecto. Los cereales, pan y carne, forman ácidos; los dulces y las grasas son neutrales; la leche lo es también, entre las frutas, las que producen ácidos son las siguientes: ciruela pasa y uvas.³⁴

Hubo, por lo tanto, que combatir los padecimientos de los habitantes no solo con prácticas de intervención sino procurando fortalecer la química y física del cuerpo a través de lo más inmediato. La sangre fue una especie de «líquido sagrado» que requería no solo una reflexión, también una práctica del cuidado que no podía ensayarse en la cama, el aula o el escritorio, sino a solo través de las prácticas de mesa. Creyeron que el buen alimento y la calidad de la sangre lo que lo que derivaría en la producción de cuerpos robustos y fuertes:

Nuestro poder físico dimana de las sustancias con que nos sustentamos; los alimentos contienen una fuerza latente que se desarrolla en su descomposición. La recepción de alimentos en nuestros cuerpos equivale a una colocación de un

³² s/a., “La nutrición como causa directa de las enfermedades”, *El Mundo Cristiano*, 18 de marzo 1920, t. 2, núm. 12, p. 902.

³³ *Idem.*

³⁴ *Idem.*

mueble real en un reloj. La energía oculta de la carne y del pan, la empleamos en nuestra alimentación y se transforma después en nosotros mismos, cambiándose en otra más elevada esfera de acción.³⁵

Básicamente, la anterior fue la idea que sostuvieron los grupos evangélicos con respecto a la relación entre el alimento y la salud. Por ello no dejaron de reflexionar sobre el tipo de dieta que habían de seguir o promover. Prácticamente desde finales del siglo xix hasta la segunda década de los años xx, las comunidades evangélicas pusieron el dedo en las artes del comer. Se preocuparon por indagar sobre los beneficios de los alimentos llevados a la mesa, porque supieron ver en ese arte una forma para consolidar una nueva era en la salud y el bienestar humano; por ello los presbiterianos tampoco dejaron de insistir en que “lo que comemos y el modo en que lo hacemos reeditarán en fuerza, energía y resistencia”.³⁶ En estos términos, la dieta se volvió uno de los pilares fundamentales de los que dependía la salud. Todavía para principios de los años veinte del siglo xx, El Mundo Cristiano sostuvo que la dieta que más posibilidades tenía para fortalecer al cuerpo era aquella que se componía de “carne, huevos y una cantidad limitada en alimentos ricos en proteína una vez al día”. Pero, a diferencia de lo que se dijo en el siglo xix, creyeron que la carne podía ser sustituida si se incorporaba otro tipo de alimentos. “Puede faltar la carne si está compensada con otros alimentos: legumbres, cereales, y fruta en abundancia; leche todos los días, para niño un litro; para adultos, la mitad; suficiente cantidad de agua, la cual constituye un alimento regulador...”³⁷ De hecho, hubo dos motivos para tal afirmación. El primero consistió en que la producción de carne era muy costosa y ello provocaba un impacto en la repartición de la misma entre la población. Los evangelistas creyeron que era injusto que mientras muchas personas morían de hambre otras consumieran alimentos cuyos costos solo ellas podían pagar, “La vaca se alimenta con heno, pasto y alimentos concentrados en salvado y pan de aceite. Existe la necesidad de fijar la atención al desarrollo de la industria lechera y menos a la cría de estos animales para la matanza, desde el momento que la carne no es una necesidad absoluta, habiendo la cantidad suficiente de otros alimentos productivos, especialmente la leche”.³⁸ Se trató, entonces, de reducir los costos de producción para que el pueblo tuviera acceso al alimento. El segundo estuvo con relación a la idea de que era más sano comer

³⁵ *Idem.*

³⁶ s/a., “Lo que se debe comer y cómo hacerlo”, *El Faro*, 8 de marzo 1912, t. xviii, núm. 10, p. 158.

³⁷ s/a., “Principios fundamentales de la nutrición”, *El Mundo Cristiano*, 4 de marzo 1920, t. ii, núm. 10, p. 856.

³⁸ s/a., “Producción y consumo de alimentos”, *El Mundo Cristiano*, 11 de marzo 1920, t. ii, núm. 11, p. 878.

cereales, frutas, vegetales, entre otros, que carne. No hubo duda que para ser sano, el mexicano, debía consumir alimentos sencillos, tanto en su preparación como en su sabor:

Enmendar los errores de una alimentación, no es obra de un día, pero vendrá por un proceso de evolución. Una persona sana y de buen apetito comerá con gusto los alimentos sencillos y saludables, y solamente los enfermos son los que requieren un cuidado especial, y hay que incitarlos por medio de alimentos exquisitos, a que tomen el alimento. El gusto con el que se toman alimentos sencillos no muy condimentados, es una de las mejores pruebas para saber el estado en que se encuentra el organismo y constituye al mismo tiempo la mejor defensa.³⁹

¿Qué alimento llegaba a la mesa del comensal y cómo debía ser consumido? Fue una interrogante de no poca valía porque de ella se desprendió la necesidad de enseñar una práctica de elección inscrita en el reconocimiento del estilo de vida y la propia condición corporal. Lo que los evangélicos instruyeron fue una manera de hacer que vinculó el arte de cocinar con una sabiduría sobre el bienestar del cuerpo. Son, en efecto, «cosas de la vida»⁴⁰ (que cruzan a todas las clases sociales) que buscaron configurar el tiempo de la salud y del bienestar; prácticas del mundo ordinario a menudo desdeñadas “pero con un papel tan importante en nuestra vida”⁴¹ y en cuyo potencial se encontró, o por lo menos eso se creyó, la fuente de la larga vida. Ese fue el motivo por el que se promovió la alcalinidad en la dieta, a pesar de que la «costumbre» tendía a la acidez; supusieron que este sería el mejor modo de mantener un cuerpo delgado –libre de obesidad– y simultáneamente fuerte y vigoroso.

II

Tan importante fue lo anterior que, incluso, desde años atrás Leví Salmans respondió en su revista de higiene *La Salud* a una demanda de sus lectores promoviendo una gran cantidad de recetas, “formulas delicadas y sanas y especialmente que no tengan carne en su preparación”,⁴² para que éstos pudieran practicar nuevos estilos dietéticos.

Bien se podría afirmar que Leví Salmans tuvo también su recetario de comida vegetariana. Mismo que podría articularse a partir de las múltiples recetas que aparecieron en sus revistas; desde los Nabos cocidos en el horno

³⁹ *Idem.*

⁴⁰ Luce Giard, “Hacer de comer. Artes de alimentarse”, en Michel de Certeau, Luce Giard, Perre Mayol, México, Universidad Iberoamericana, 1999.

⁴¹ s/a., “La nutrición como causa directa de las enfermedades”, *op. cit.*

⁴² Leví Salmans, “Recetas culinarias”, *La Salud*, junio 1913, t. vi, núm. 6, p. 81.

hasta las Ostras vegetales con mantequilla es posible encontrar toda una variedad de formas de cocinar, pero siempre sin carne. Con Leví Salmans y su propuesta dietética encontramos entre los evangélicos un tipo de cocina más radical, aquella que eliminó la carne y que buscó sus “sustitutos de origen vegetal”, tales como nueces, cacahuates y nogales.

De hecho, la incorporación de la propuesta dietético-vegetariana de los médicos metodistas en México se produjo en un momento interesante en Estados Unidos. Aunque no está seguro sobre los motivos,⁴³ Felipe Hernández menciona que desde el último tercio del siglo XIX hasta la década de los treinta del siglo XX se produjo una reducción en el consumo de carne y al mismo tiempo se generó una tendencia en la industria alimentaria en la que se buscó una mayor producción de fuentes provenientes de alimentos vegetales. Sin embargo, lo que si podemos afirmar es que, además de los factores mencionados por el autor, la práctica vegetariana le debe mucho a la reforma de salud surgida, y promovida, entre las comunidades evangélicas durante la primera mitad del siglo XIX hasta las primeras décadas del XX con John Harvey Kellogg y los adventistas del séptimo día. En general, este tiempo es lo que se conoce como la primera fase del vegetarianismo estadounidense (iniciada por Sylvester Graham),⁴⁴ y tuvo como principio el cuestionamiento (además del egoísmo, el sexo y la guerra) al consumo animal. Desde el último tercio del siglo XIX A. L. Colcord presentó algunas razones por las que se debía practicar el vegetarianismo, mismas que fueron apoyadas por la adventista Ellen White:

1. Vivimos en una época de enfermedades. Los animales están enfermando de más en más. El uso de la carne, por lo mismo, tiende a aumentar las enfermedades en el hombre y consecuentemente a abreviar su vida.
2. Vivimos en una época de intemperancia. Las carnes todas son más o menos estimulantes; el uso de ella, por consiguiente, tiende a aumentar este mal.

⁴³ El autor considera que tal variación de la dieta norteamericana pudo deberse a las hambrunas, a las prácticas burguesas o al impacto que produjeron diversos estudios realizados por sociólogos relacionando la mortandad y las clases sociales. (Cf., Felipe Hernández, *op. cit.*).

⁴⁴ Para la segunda se habla de un periodo que va de la segunda guerra mundial al final del siglo XX. (Cf., Linda Civitello, *Cuisine and Culture. A History of Food and People*, United States of America, Wiley, 2008). Con ya 14 años de desarrollo del siglo XXI, de adelantos en las ciencias de la naturaleza y de la industria alimentaria en torno a la producción de alimentos “naturales” (en donde se dificulta la distinción entre lo transgénico, orgánico y sintético) estamos en condiciones de reflexionar si ya se ha pasado a una tercera fase de la historia del vegetarianismo.

3. Vivimos en una época en que se sobreharta la gente. Las comidas de carne son responsables por esto, en gran parte. Un escritor inglés muy conocido, hablando de la cocina, dice: “nadie negará que los alimentos que probablemente comemos con exceso son aquellos que no aparecen en la lista de los manjares vegetarianos, tales como la carne, la caza, el pescado, los huevos, etc. Y parece que el arte culinario se esfuerza para tentarnos con ellos más allá de la satisfacción de nuestro apetito”.
4. Vivimos en una época de vicio e inmoralidad. La alimentación de carne tiende notablemente a incrementar este terrible mal.
5. Vivimos en una época de violencia y exterminio. La costumbre de matar y comer los animales tiende a destruir la sensibilidad y aumentar así la violencia y el crimen.⁴⁵

Fueron estos postulados los mismos que defendió el doctor Leví Salmans (aunque apoyado con mayores argumentos de tipo científico) durante el periodo que vivió en el país. Sostenido en documentos como la Salud y Hogar de Ellen White o las ideas de Harvey Kellogg, Leví Salmans creyó que el consumo de carne generaba una mayor intoxicación en el cuerpo humano:

Los efectos nauseabundos de los olores que salen de las sustancias fecales de [...] una persona acostumbrada al uso abundante de la carne demuestran claramente la potencia de estos venenos sutiles [...] Más graves deben ser los efectos cuando por retención de esas sustancias asquerosas en el cuerpo, todo su contenido venenoso se absorbe en la sangre y circula por todo el cuerpo. En otras palabras, cuando una persona, a causa de su estreñimiento arroja por los pulmones, los riñones y la piel una gran parte de las sustancias venenosas que debieron haber sido descargadas por el intestino, ¡cuán grande daño debe haberle producido!⁴⁶

Lo anterior nos lleva a una explicación puntual sobre la necesidad de la apologética de la práctica vegetariana por lo metodistas: se trató de mantener lo más desintoxicado posible al cuerpo porque esa era la vía para la salud. La evitación de carne implicó la posibilidad de salvar la autointoxicación tan mencionada por la medicina natural de la actualidad. Era necesario, según Leví, no llevar la carne a la mesa; sustituirla por alimentos de mayor calidad para el cuerpo. De otro modo, éste solo sería el receptáculo de toxinas provenientes del animal –por enfermedad o por la comida con que fue alimentado–. En esencia, el vegetarianismo promovió la fortificación de los mecanismos corporales dedicados al mantenimiento de la salud.⁴⁷ El problema para

⁴⁵ Ellen White, *op.*, *cit.*

⁴⁶ Leví Salmans, “La flora intestinal”, *La Salud*, junio 1913, t. vi, núm. 6, p. 87.

⁴⁷ *Idem.*

Leví consistió en que la flora intestinal ya estaba lesionada por tanto consumo animal; de modo que había que cambiar la condición corporal. Propuso la incorporación de hábitos dietéticos, una especie de ingeniería de lo cotidiano, en la que se produjera una modificación profunda del cuerpo, en particular, de la flora intestinal. En síntesis, consistió en lo siguiente:

1. La adopción de una dieta estrictamente Antitóxica. Principalmente frutas, cereales y legumbres frescas.
2. Aumento de la actividad del intestino. Evacuar de 3 a 4 veces por día.
3. Antitoxinas o fermentos protectores. Introducir al cuerpo gérmenes benéficos como el bacilo bulgarico, bífido, glycobacter, entre otros, que generan condiciones desfavorables al para el desarrollo de los gérmenes de putrefacción.⁴⁸

La modificación corporal solo tenía sentido si se lograba aquello que David Paulson llamó como la armonía de la máquina viviente.⁴⁹ La “ingeniería corporal” que buscó Leví tuvo la intención de hacer que el cuerpo pudiera transformar adecuadamente la energía introducida a través de la alimentación y de nuevos hábitos para generar y mantener la salud. Los evangélicos, por lo tanto, vieron en la práctica alimentaria un recurso capaz de transformar la vida del mexicano; de generar un estado de salud que les permitiera prolongar la vida. De modo que vemos en ese programa una necesidad adelantada a su tiempo: la de cultivar principios de vida dirigidos al cuerpo y al respeto a la vida.

⁴⁸ *Idem.*

⁴⁹ David Paulson, “Comiendo sana y científicamente”, *La Salud*, noviembre 1912, t. v, núm. 11, p. 174.

¿LA CERTIFICACIÓN AMBIENTAL COMO EJE TRANSFORMADOR A UNA NUEVA CULTURA?

DRA. ANA MARÍA GUERRERO OROZCO • ISMADEL GALLARDO HERNÁNDEZ
Universidad Estatal del Valle de Ecatepec • Instituto Tecnológico de Gustavo A. Madero

El proceso del desarrollo industrial, empresarial y el crecimiento desordenado de la población ha traído problemas ambientales, económicos, sociales y de sustentabilidad, por negociaciones ausentes de ética y responsabilidad social, con la intención solo de “ganar”, asumiendo procedimientos maquievélicos “el fin justifica los medios”¹ para alcanzar el beneficio individual en detrimento del beneficio colectivo, afectando a la geografía humana y natural. En otros casos la falta de educación y el desconocimiento de factores que impulsen el desarrollo de la comunidad a partir de la integración, en todas las acciones, hacia una visión armónica con el medio ambiente; por ejemplo: el exceso de basura que ha provocado graves daños a la comunidad; el aumento de sustancias contaminantes en el medio ambiente que deteriora árboles, especies animales y vegetales, vitales para un equilibrio eco-sistémico y la proliferación de enfermedades por el exceso de heces fecales en la vía pública, como el cólera; la contaminación de cuerpos de agua; la discriminación de personas; la trata de personas; la esclavitud industrial entre otras problemáticas. “El mundo se enfrenta al gran desafío que implica la necesidad de proteger su medio ambiente y desarrollarse de manera sostenible”² para salvaguardar la vida en nuestro planeta, que a partir de la sobre explotación de los recursos naturales y la generación del efecto invernadero ha intensificado

¹ Cf. Maquiavelo, Nicolás (1999). *El príncipe*, elaleph.com, publicación digital recuperada el 26 de agosto de 2016 y disponible en <www.edu.ar>

² Ignacio Pichardo Pagaza. (2009). *Sostenibilidad y Desarrollo. Ensayo sobre Política Ambiental en el Estado de México*, México, Biblioteca Mexiquense del Bicentenario, Colección Mayor, p. 5

lo que se ha denominado el cambio climático que se define “como la persistente y significativa variación del clima y composición de la atmósfera que se atribuye directa o indirectamente al Hombre”³

Entre tantos problemas ¿Cómo la Certificación Ambiental podría ser el eje transformador a una nueva cultura? Para dar respuesta a ésta interrogante, hemos iniciado un proceso de investigación a partir de la iniciativa de la Universidad Estatal del Valle de Ecatepec en el proceso de los trabajos previos para alcanzar una Certificación Ambiental iso 14001:2015. Asignando como parte de este proyecto inicial a la Dra. Ana María Guerrero Orozco y a la pasante de Ingeniería Ambiental Ismael Gallardo Hernández, quienes nos hemos dado a la tarea de involucrarnos con la investigación documental de las normas iso 14000 sobre Medio Ambiente y la iso 9000 de Gestión de la Calidad, así como con la legislación implicada en este proceso de Certificación⁴. Hemos reflexionado y cuestionado los principios morales aplicables a la vida económica y empresarial; los valores dominantes en las organizaciones y la sociedad, focalizando el análisis hacia casos reales que asumen las organizaciones y de sus diversos constituyentes; al desarrollo de cuerpos normativos voluntarios o procedimientos estandarizados de gestión basados en principios y valores éticos; el seguimiento y descripción de la importancia de estos códigos y procedimientos en organizaciones concretas, así como la observación de sus efectos en las propias organizaciones y su entorno⁵.

¿Cómo un tema de moda en el ámbito de las certificaciones Ambiental, de Calidad o de Responsabilidad social, pueden apuntalar un cambio de conducta en el ámbito empresarial y de la sociedad civil? Lo primero es comprender en principio que es Certificación Ambiental iso 14001:2015;

³ David Federman Korenfeld. (Coordinador) (2009). *Cultura del agua hacia un uso eficiente del recurso vital*, México, Biblioteca Mexiquense del Bicentenario, Colección Mayor, p. 70.

⁴ Ley General de Equilibrio Ecológico y Protección al Ambiente; Ley General para la Prevención y Gestión Integral de los Residuos; Reglamento de la Ley General del Equilibrio Ecológico y la Protección al Ambiente en Materia de Actividades Altamente Riesgosas; Reglamento de la Ley General de Cambio Climático en Materia del Registro Nacional de Emisiones; Reglamento de la Ley General del Equilibrio Ecológico y la Protección al Ambiente en Materia de Autorregulación y Auditorías Ambientales; Reglamento de la Ley General del Equilibrio Ecológico y la Protección al Ambiente en Materia de Evaluación del Impacto Ambiental; Reglamento de la Ley General del Equilibrio Ecológico y la Protección al Ambiente en Materia de Ordenamiento Ecológico; y las diversas normas oficiales mexicanas, entre otras legislaciones.

⁵ Investigación que se encuentra en proceso.

cómo se vincula con otras certificaciones, normas y legislaciones federales, estatales y municipales.

Haciendo un poco de historia, comentaremos que en el año de 1946 se reunieron 25 países con 64 delegados en el Instituto de Ingenieros Civiles en Londres, para consolidar una organización internacional que “facilitara la coordinación internacional y unificación de las normas industriales”⁶. Dando origen a la familia iso. Y, el conjunto de normas iso 14000 sobre Medio Ambiente, que es el tema de nuestro interés, se publicó en 1996; en 2004 se le realizaron cambios menores a la norma iso 14001 para hacerla compatible con la norma de Gestión de la Calidad iso 9001 y evitar que se duplicaran esfuerzos al implementar los dos sistemas⁷ y en 2015, se actualiza a las necesidades vigentes en la alineación de las dos normas.

Encontramos que el funcionamiento de la norma iso 14001 puede ser aplicada a todo tipo de organizaciones sin importar su tamaño, en busca de alcanzar mejores prácticas ambientales a partir de ayudarles a implementar sistemas y procesos en “el consumo energético, la gestión de residuos, el cumplimiento normativo, las solicitudes de la cadena de suministro y la planificación de recursos”⁸. De acuerdo a la norma, los beneficios no solo impactan sobre el medioambiente, sino en alcanzar un modelo de negocio sostenible. La base del éxito que propone la familia iso es la cadena: Planificar-Hacer-Verificar-Actuar, principio de funcionamiento de todas las normas de sistemas de gestión iso y propone como meta que en estas cuatro acciones se realice lo siguiente: en PLANIFICAR se busca realizar una revisión medioambiental e identificar qué afectará a la organización. Así como definir objetivos, metas y planes de acción para mejorar el desempeño, todo ello alineado con la política empresarial de las organizaciones en proceso de certificación. El segundo eje de la cadena; HACER busca implementar los planes de acción para gestión ambiental; VERIFICAR, éste eslabón implementa el monitoreo para medir “los procesos y operaciones contra

⁶ *Apud, Historia de la iso*, (s/f), publicación digital recuperada el 29 de agosto de 2016 y disponible en <<http://blogdecalidadiso.es/historia-de-la-iso/>>

⁷ *Cf. iso Revisions iso 14001 Documento Técnico Antecedentes y actualización de la revisión 2015*, publicación digital recuperada el 29 de agosto de 2016, disponible en <[⁸ *Ídem*](http://www.google.com.mx/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwjQsv3F6-nOAhVNVWMKHSaNAjkQFggaMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.bsigroup.com%2FLocalFiles%2Fes-ES%2FDocumentos%2520tecnicos%2FISO%252014001-revision%2520HI-RES-spanish.pdf&usq=AFQjCNFBZR0GfNvPFdfSDK4VnZwiG6t5Bw&sig=tuUW2QW-f_9gG7oxT4UwiYQ>></p></div><div data-bbox=)

los objetivos de la compañía e informe de los resultados”⁹; y finalmente ACTUAR es el paso donde se adoptan medidas para mejorar el desempeño ambiental de manera regular. Desde nuestro ejercicio, este método permite alcanzar los objetivos deseados, poner en acción lo planificado, verificar a partir de monitorear y medir, y finalmente actuar en las áreas de oportunidad identificadas en el paso anterior.

En la práctica, para conocer los aspectos ambientales significativos y poniendo como caso específico a la Universidad Estatal del Valle de Ecatepec, es necesario tener claro cómo es el contexto externo e interno en donde se ubica la empresa o dependencia interesada en la certificación. De ello, se generan dos matrices de factores externos e internos en tablas conocidas como (MEFE y MEFI). Con ellas, podremos saber cuál es la normativa aplicable, los aspectos ambientales significativos y que tendrán un sustento legal que nos permitirá trabajar bajo lo establecido en cada ley, reglamento o norma, además de detectar oportunidades o amenazas para la organización. En el proceso de la UNEVE, ya se están caracterizando algunos de los aspectos de las matrices de identificación y por ende ya tenemos identificados y listados nuestros aspectos ambientales significativos. Revelándonos, principalmente los relacionados con la generación de Residuos Sólidos Urbanos y Residuos de Manejo Especial. Para dar atención a este tema, debemos poner atención en la Ley General del Equilibrio Ecológico y Protección al Ambiente (LGEEPA) máxima legislación aplicable en ese ámbito. El capítulo VI de la ley mencionada refiere el tema de los “Materiales y Residuos Peligroso”¹⁰. Cabe mencionar que todas las especificaciones establecidas en dicho capítulo son emitidas por la Secretaría del Medio Ambiente y Recursos Naturales Semarnat¹¹. Además toda operación a realizar, respecto al tema de Residuos Sólidos Urbanos y Residuos de Manejo Especial se efectuará bajo la Norma Oficial Mexicana NOM-083-SEMARNAT-2003. Dichas especificaciones son auditadas por la norma ISO 14001:2015, referente a las “Especificaciones de protección ambiental para la selección de sitio, diseño, monitoreo, clausura, y obras complementarias de un sitio de disposición final de residuos sólidos urbanos y de manejo especial”¹², y

⁹ *Ídem*

¹⁰ Cf. *Ley general del Equilibrio Ecológico y la Protección al Ambiente*, p. 68, publicación digital recuperada el 29 de agosto de 2016 y disponible en <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/148_130516.pdf>

¹¹ *Ibid*, p. 68, Artículo 150.

¹² *Norma Oficial Mexicana NOM-083-SEMARNAT-2003* Diario Oficial de la Federación de 20 de octubre de 2004, publicación digital recuperada el 29 de agosto de 2016 y disponible en <<http://www.profepa.gob.mx/innovaportal/file/1306/1/nom-083-semarnat-2003.pdf>> p. 2

la Norma Oficial Mexicana NOM-161-SEMARNAT-2011, indica “los criterios para clasificar a los Residuos de Manejo Especial y determinar cuáles están sujetos a Plan de Manejo; el listado de los mismos, el procedimiento para la inclusión o exclusión a dicho listado;...”¹³

Conocer la legislación que se encarga de regular los contaminantes generados en diversas actividades tiene importancia relevante ya que con ella conoceremos las bases y la metodología para poder llevar a cabo los procedimientos diseñados para un buen control y planificar rutas a seguir para darle un manejo integral a residuos sólidos urbanos, residuos de manejo especial. La normativa nos indica cómo es que se clasifican y cuáles son las características que deben cumplir para que puedan ser clasificados dichos residuos como ya se mencionó. Ello, nos vincula a cumplir cabalmente con las reglamentaciones federales, estatales o locales, evitando incurrir en multas por incumplimiento al desconocer las especificaciones legales.

Estamos de acuerdo que contar con un Sistema de Gestión Ambiental Certificado ISO 14001, como lo prevé la misma norma, generará múltiples beneficios a las empresas¹⁴, además del Ambiental, logrando incorporarla en una sinergia de empresa sustentable y sostenible ya que su estandarización suprime barreras en mercados internacionales, pues el ISO 14001 es un referencial reconocido internacionalmente; además, consolidará un prestigio que le permitirá incorporar a su cartera de clientes, organizaciones sensibles al tema ambiental; igualmente la constante implementación de la cadena de éxito: Planificar-Hacer-Verificar-Actuar en todos los procesos como en el caso de los consumos en energía eléctrica, combustibles, agua y materias primas, permitirá reducir costos aumentando la productividad y al mismo tiempo estará bajando niveles de emisiones y comprometiéndose a mejorar mediante planes de reducción tanto en consumo como en emisión de contaminantes vertidos o residuos. Así mismo, se minimizan sanciones, al asegurar el control y cumplimiento de diversos requisitos legales relacionados con temas ambientales y posiblemente se genere una disminución en el importe de algunos seguros. Finalmente comentamos, que entre otros beneficios se pueden obtener apoyos en concursos públicos con mayor agilidad.

¹³ *Norma Oficial Mexicana NOM-161-SEMARNAT-2011*, Diario Oficial de la Federación del 1 de febrero de 2013, publicación digital recuperada el 29 de agosto de 2016 y disponible en <<http://www.profepa.gob.mx/innovaportal/file/6633/1/nom-161-semarnat-2011.pdf>> p.1>

¹⁴ Cf. Órbita Verde, Medio ambiente, ecología y sostenibilidad, (s/f) *ISO 14001: Beneficios de los sistemas de gestión ambiental*, publicación digital recuperada el 29 de agosto de 2016 y disponible en <<http://www.orbitaverde.com/iso-14001-beneficios-sistemas-gestion-ambiental-8939>>

Sin duda, hemos cavilado sobre la diversidad de problemáticas que se generan en la vida globalizada y principalmente por la corrupción. Pero hemos visto, en este proceso a la inserción de nuestra Universidad, a la Certificación Ambiental, que la Certificación ISO 9001 alcanzada en 2014, ha generado una cultura de orden, responsabilidad e interés, e incluso existe compromiso, no de todas, pero sí de gran parte de la población universitaria y administrativos preocupadas por el deterioro ambiental. En general quienes se incorporan al proceso de Certificación de la familia ISO, operan bajo la normativa correspondiente que permitirá identificar áreas de oportunidad, hasta lograr abatir las no conformidades. Acciones que consideramos pueden convertirse en una pequeña bola de nieve, que crecerá modificando conductas. Cabe destacar que el costo económico es una limitante, para que todas las empresas e instituciones se pudieran certificar, por ser muy alto. Y por otro lado la voluntad política para la planificación y diseño de proyectos sustentables para un eco-desarrollo que promueva verdaderos cambios culturales se esfuman cada cambio de gobierno y la búsqueda de sustentabilidad y sostenibilidad solo se queda en el discurso.

CONCLUSIONES

La sociedad tiene una diversidad de Leyes y Normas ambientales que de acuerdo a la definición de Miguel Ángel Contreras Nieto “Es el conjunto sistematizado de principios y doctrinas jurídicas que tiene por objeto de conocimiento la protección del ambiente”¹⁵. Pero, que sin embargo la realidad que viven las instituciones públicas encargadas de que se aplique la legislación no da resultados verdaderos e integrales. Los factores son diversos: económicos porque no hay presupuesto; de corrupción porque se hacen de la vista gorda por un interés ajeno; políticos porque se centran en la busque de un clientelismo y se aprovechan de los cargos públicos colocando gente inexperta; o algunos justifican su falta de acción argumentando que no hay suficiente personal evitando el seguimiento y verificación adecuada que permita un cambio. Por ello, hemos concluido que los procesos de estandarización y normalización permiten un ciclo constante de la cadena Planificar-Hacer-Verificar-Actuar en las empresas, asociaciones, instituciones y todas las organizaciones que están certificadas o buscan la certificación, en particular en la Certificación Ambiental, que nos permite estar dentro de las leyes y normas vigentes, evadir la corrupción y cumplir adecuadamente, generando beneficios económicos, políticos, sociales y ambientales.

¹⁵ Miguel Ángel. Contreras Nieto. (2009). *Justicia ambiental mexiquense*, Biblioteca Mexiquense del Bicentenario, Colección Mayor, México, p.19.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Contreras Nieto, Miguel Ángel. 2009 Justicia Ambiental Mexiquense, Biblioteca Mexiquense del Bicentenario, Colección Mayor, México, 140 pp.
- Federman Korenfeld, David. (Coordinador). 2009 Cultura del Agua Hacia un Uso Eficiente del Recurso Vital, Biblioteca Mexiquense del Bicentenario, Colección Mayor, México, 512 pp.
- Historia de la iso (s/f), Historia de la iso. Publicación digital recuperada el 29 de agosto de 2016 y disponible en <http://blogdecalidadiso.es/historia-de-la-iso>.
- Documento Técnico. Antecedentes y actualización de la revisión 2015. Publicación digital recuperada el 29 de agosto de 2016, disponible en Ley General del Equilibrio Ecológico y la Protección al Ambiente. (Modificada en 2016), Cámara de Diputados del H. Congreso de La Unión. Publicación digital recuperada el 29 de agosto de 2016 y disponible en http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/148_130516.pdf
- Ley General para La Prevención y Gestión Integral de los Residuos, Reglamento de la Ley General del Equilibrio Ecológico y la Protección al Ambiente en materia de Actividades Altamente Riesgosas. (Modificada en 2016) Cámara de Diputados del H. Congreso de La Unión. Publicación digital recuperada el 29 de agosto de 2016 y disponible en <http://www.bdlaw.com/assets/htmldocuments/Mexico%20%20Draft%20Reglamento%20de%20law%20LGEEPA.pdf>
- Maquiavelo, Nicolás. 1999 El príncipe, elaleph.com, publicación digital recuperada el 29 de agosto de 2016 y disponible en www.edu.ar.
- Normas iso 14000. 2016 <http://www.bsigroup.com/en-GB/our-services/developing-new-standards/Approaching-change/>
- Norma Oficial Mexicana nom-083-semarnat-2003 Diario Oficial de la Federación del 20 de octubre de 2004, publicación digital recuperada el 29 de agosto de 2016 y disponible en <http://www.profepa.gob.mx/innova-portal/file/1306/1/nom-083-semarnat-2003.pdf>
- Norma Oficial Mexicana nom-161-semarnat-2011 Diario Oficial de la Federación del 1 de febrero de 2013, publicación digital recuperada el 29 de agosto de 2016 y disponible en <http://www.profepa.gob.mx/innova-portal/file/6633/1/nom-161-semarnat-2011.pdf>

- Órbita Verde, Medio ambiente, ecología y sostenibilidad (s/f) ISO 14001: Beneficios de los sistemas de gestión ambiental. Publicación digital recuperada el 19 de septiembre de 2016 y disponible en <http://www.orbitaverde.com/iso-14001-beneficios-sistemas-gestion-ambiental-8939>
- Pichardo, Ignacio Pagaza. 2009. Sostenibilidad y Desarrollo Ensayo Sobre Política Ambiental en el Estado de México, Biblioteca Mexiquense del Bicentenario, Colección Mayor, México, 216 pp.
- Reglamento de la Ley General de Cambio Climático en Materia del Registro Nacional De Emisiones. (Modificado en 2014), Cámara de Diputados del H. Congreso de La Unión. Publicación digital recuperada el 29 de julio de 2016 y disponible en http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5365828&fecha=28/10/2014
- Reglamento de la Ley General del Equilibrio Ecológico y la Protección al Ambiente en Materia de Autorregulación y Auditorías Ambientales. (Modificado en 2014) Cámara de Diputados del H. Congreso de La Unión. Publicación digital recuperada el 29 de julio de 2016 y disponible en http://www.profepa.gob.mx/innovaportal/file/3272/1/reglamento_de_la_lgeepa_en_materia_de_autorregulacion_y_auditorias_ambientales.pdf
- Reglamento de la Ley General del Equilibrio Ecológico y la Protección al Ambiente en Materia de Evaluación del Impacto Ambiental. (Modificado en 2014) Cámara de Diputados del H. Congreso de La Unión. Publicación digital recuperada el 29 de julio de 2016 y disponible en http://www.profepa.gob.mx/innovaportal/file/1155/1/reglamento_de_la_lgeep_en_materia_de_evaluacion_del_impacto_ambiental.pdf
- Reglamento de la Ley General del Equilibrio Ecológico y la Protección al Ambiente en Materia de Ordenamiento Ecológico. (Modificado en 2014). Cámara de Diputados del H. Congreso de La Unión. Publicación digital recuperada el 29 de julio de 2016 y disponible en http://www.profepa.gob.mx/innovaportal/file/3275/1/reglamento_de_la_lgeepa_en_materia_de_ordenamiento_ecologico.pdf

SEGURIDAD ALIMENTARIA EN LOS HOGARES EN ZONAS RURALES DE MÉXICO

ANAID GONZÁLEZ HERNÁNDEZ

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, México

INTRODUCCIÓN

La problemática de la seguridad alimentaria está altamente relacionada con la pobreza. Es además un concepto complejo, pues consta de cuatro distintas dimensiones, diversos niveles de análisis y aborda tanto la oferta como la demanda de alimentos. Así pues, su medición resulta igual de compleja, pues al haber distintos niveles de análisis se requiere de indicadores específicos para cada nivel.

Por su parte, el sector rural mexicano presenta diversas peculiaridades que hacen necesario el estudio de la problemática rural. Diversos autores coinciden en que la población rural mexicana se encuentra más rezagada que la población urbana, pues los índices de pobreza y pobreza extrema son mayores en zonas rurales. Además, algunos estudios muestran que el México rural ha pasado por una transformación, dada principalmente por la exposición al mercado y modernización. Provocando cambios en las características de la fuerza de trabajo así como de las fuentes de ingreso.

Por otro lado, la estructura agraria mexicana ha sido sumamente desigual, desde la segunda mitad del siglo XX. Las políticas dirigidas al sector agropecuario consienten y agudizan esas desigualdades, pues se dirigen principalmente a productores con mayor capacidad productiva, dejando de lado a los más pequeños. En este sentido, la problemática de la inseguridad alimentaria se relaciona altamente con la problemática rural. Esta a su vez debe considerar

la dinámica productiva agropecuaria, que ha permeado en la situación socioeconómica de las zonas rurales que parece no mejorar significativamente.

Históricamente las zonas rurales han estado marginadas. La situación de pobreza ha caracterizado a las zonas rurales en todo el periodo de desarrollo contemporáneo. Algunos autores consideran que, si bien la liberalización económica a partir de los 1990s, profundizó y agudizó las tendencias que ya existían, la estructura agraria polarizada y desigual, principalmente la concentración de la tierra y los recursos productivos han sido propiciados por las políticas públicas durante la segunda mitad del siglo XX.

En este sentido, la principal aportación del presente trabajo es mostrar la situación de seguridad/inseguridad alimentaria en los hogares en zonas rurales de México, considerando si tienen o no ingresos por actividades agropecuarias. El ejercicio estadístico descriptivo nos permite conocer la situación general de los hogares, su situación de seguridad alimentaria y cuáles son sus estrategias de vida, a partir del rubro de procedencia del ingreso de los hogares. El modelo de regresión logística permite ver cómo inciden los factores sociodemográficos y el nivel de ingreso en la situación de seguridad alimentaria de los hogares Con o Sin ingresos agropecuarios.

ANÁLISIS DE LOS INDICADORES SOCIODEMOGRÁFICOS, ECONÓMICOS Y DE SEGURIDAD ALIMENTARIA EN LOS HOGARES RURALES

Metodología

Para llevar a cabo el estudio de la seguridad alimentaria en los hogares rurales, se realizó un estudio transversal. Se utilizó la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares (ENIGH) de 2014 realizada por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). La muestra es representativa y aleatoria ($n^\circ = 90\,256$ hogares rurales –menos de 15 000 habitantes– y 125,994 hogares en localidades urbanas/ $n^\circ = 45\,062$, 458 habitantes de localidades rurales, y 74, 835, 194 habitantes de localidades urbanas). Las unidades de análisis para la investigación para conocer la situación de seguridad alimentaria que presentan, son los hogares en localidades rurales y los individuos que los integran

Para procurar la representatividad de los hogares insertados en la producción agropecuaria, se consideran como localidades rurales todas aquellas localidades con menos de 15 000 habitantes.

Por su parte, el concepto de seguridad alimentaria ha tenido cambios de

acuerdo a los paradigmas dominantes en el contexto económico internacional. La referencia de las agencias internacionales y de las políticas públicas de estados nacionales es el concepto de seguridad alimentaria propuesto por la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO, por sus siglas en inglés) en la Cumbre Mundial sobre la Alimentación. En la Cumbre Mundial sobre la Alimentación, en 1996, se definió que “Existe seguridad alimentaria cuando todas las personas tienen en todo momento acceso físico y económico a suficientes alimentos¹ inocuos y nutritivos para satisfacer sus necesidades alimenticias y sus preferencias en cuanto a los alimentos, a fin de llevar una vida activa y sana” (World Food Summit, 1996). Esta definición es ratificada por la FAO en el 2009, y además se identifican cuatro componentes o dimensiones de seguridad alimentaria, agregando: “Los cuatro pilares de la seguridad alimentaria son disponibilidad, acceso, utilidad y estabilidad. La dimensión nutricional es integral al concepto de seguridad alimentaria”.

Operacionalización

La variable dependiente se forma a partir de dos variables para el análisis. Una es el grado de seguridad alimentaria que presentan los hogares y las personas y la otra es si es un hogar Con ingresos agropecuarios o Sin ingresos agropecuarios.

Para la construcción de la variable dependiente se utiliza el ingreso agropecuario (si es $Y_{\text{agro}} > 0$, se considera que es un hogar Con ingresos agropecuarios). Y para la clasificación de seguridad alimentaria se utiliza como base la Escala Mexicana de Seguridad Alimentaria (EMSA), que ha implementado el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) en su medición multidimensional de la pobreza, establecida en la Ley General de Desarrollo Social, ya que el acceso a la alimentación es una de las seis dimensiones.

¹ Acceso a los Alimentos: Acceso de las personas a los recursos adecuados, recursos a los que se tiene derecho, para adquirir alimentos apropiados y una alimentación nutritiva. Estos derechos se definen como el conjunto de todos los grupos de productos sobre los cuales una persona puede tener dominio en virtud de acuerdos jurídicos, políticos, económicos y sociales de la comunidad en que vive, comprendidos los derechos tradicionales, como el acceso a los recursos colectivos. (FAO, 2006).

² Disponibilidad de Alimentos: La existencia de cantidades suficientes de alimentos de calidad adecuada, suministrados a través de la producción del país o de importaciones, comprendida la ayuda alimentaria. (FAO, 2006)

Para determinar la situación de Seguridad Alimentaria, la EMSA considera 6 preguntas para los hogares sin niños y 12 preguntas para los hogares que cuentan con niños, incluidas en el Módulo de condiciones socioeconómicas de la ENIGH. A partir de estas, se obtiene una clasificación con cuatro categorías: Seguridad alimentaria; Inseguridad alimentaria leve; Inseguridad alimentaria moderada; e Inseguridad alimentaria severa.

Utilizando las preguntas correspondientes a la EMSA, en el presente trabajo se realiza una clasificación utilizando únicamente dos categorías: Seguridad alimentaria e Inseguridad alimentaria, si el hogar presenta algún grado de inseguridad alimentaria: leve, moderada y severa

Cuadro 1. Variables dependientes

	Descripción
Seguridad alimentaria y tipo de hogar	1 No agropecuarios con Seguridad alimentaria
	2 No agropecuarios con Inseguridad alimentaria
	3 Agropecuarios con Seguridad alimentaria
	4 Agropecuario con Inseguridad alimentaria

Fuente: Elaboración propia

Como variables explicativas se consideran principalmente variables de carácter sociodemográfico y económicas, como se muestra en el cuadro 2.

Cuadro 2. Variables explicativas

Sociodemográficas		Activos del hogar	
☐	Sexo del jefe de hogar	☐	Quintil de ingreso al que pertenece el hogar
☐	Edad del jefe de familia	☐	Diversidad alimentaria
☐	Educación formal del jefe del hogar	☐	Pobreza y vulnerabilidad
☐	Hablante de lengua indígena	☐	Beneficios gubernamentales
☐	Número de integrantes del hogar		

Fuente: Elaboración propia

En el contexto nacional, de la población total del país, tan sólo el 57.5% presenta seguridad alimentaria. Es decir, alrededor de 42% de la población a nivel nacional presenta algún grado de inseguridad alimentaria, que en términos absolutos equivale a cerca de 51 millones de habitantes. Diferenciando entre zonas urbanas y rurales, la situación de las zonas rurales³ es en general más crítica en términos porcentuales como sugieren autores como Losch, Freguin-Greshe, & White (2012), pues de los 45 millones de habitantes en zonas rurales, más de la mitad presenta algún grado de inseguridad alimentaria, representando el 54% de la población rural total. En las zonas urbanas, de casi 75 millones de habitantes, alrededor de 65% de esta población presenta seguridad alimentaria.

Cuadro 3. Grado de seguridad alimentaria a nivel nacional, localidades urbanas y rurales 2014 (Porcentaje de la población).

Grado de seguridad alimentaria		Tipo de localidad		Total
Urbano		Rural		
Seguridad alimentaria (%)		64.6	45.8	57.5
Inseguridad alimentaria leve (%)		16.3	23.8	19.1
Inseguridad alimentaria moderada (%)		10.9	17.5	13.4
Inseguridad alimentaria severa (%)		8.19	12.87	9.95
Total	Núm. De personas	74,835,194	45,062,458	119,897,652
	%	100	100	100

Fuente: Elaboración propia

COMPOSICIÓN DE LOS HOGARES RURALES

La prevalencia de la inseguridad alimentaria en las zonas rurales es alta. Sin embargo, en los hogares con ingresos agropecuarios la prevalencia de inseguridad alimentaria es aún mayor que en los hogares que no cuentan con producción agropecuaria. De estos últimos, alrededor de la mitad de la población (50.39%) presenta seguridad alimentaria, mientras que para

3 Considerando rurales aquellas localidades de menos de 2500 habitantes

los hogares que cuentan con ingresos agropecuarios, esta cifra es de sólo 38.7% de la población. Es decir, casi dos terceras partes de los hogares con ingresos agropecuarios (61.3%) presentan algún grado de inseguridad alimentaria.

Gráfico 1. Grado de seguridad alimentaria de la población en zonas rurales

Fuente: Elaboración propia con datos de la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares, 2014.



A través de la construcción de deciles de ingreso, se obtuvo el coeficiente de Gini por cada categoría. Los hogares con seguridad alimentaria tienen un coeficiente de Gini más alto que los que tienen algún grado de inseguridad alimentaria, es decir, son más desiguales 0.49 con y sin ingresos agropecuarios, contra un coeficiente de 0.31 de los hogares Sin ingresos agropecuarios con inseguridad alimentaria y de 0.27 para los hogares Con ingresos agropecuarios con inseguridad alimentaria.

En el cuadro 4 se observa la construcción de los quintiles de hogares. Dicha construcción sirvió para analizar la distribución de los ingresos por quintil. De los 11.5 millones de hogares, la mayor cantidad se distribuye entre los hogares Sin ingresos agropecuarios, 9.242 millones (80%), considerando las dos categorías, de los cuales, alrededor de la mitad presenta inseguridad alimentaria. De los hogares restantes, 12% son hogares Con ingresos agropecuarios con inseguridad alimentaria (casi 1.4 millones), y 870 mil tienen ingresos agropecuarios y presentan seguridad alimentaria. Por categorías, la mayor proporción (30%) de los hogares Sin ingresos agropecuarios con seguridad alimentaria se encuentra en el quintil más alto, y solo 11% en el primer quintil. Los hogares Sin ingresos agropecuarios con inseguridad alimentaria se distribuyen de forma más homogénea, concentrando 22% en cada uno de los tres primeros quintiles, 20% en el cuarto quintil y 14% en el quintil más alto. En cuanto a los hogares que presentan ingresos agropecuarios, las dos categorías se concentran en el primer quintil, sin

embargo hay mayor desigualdad en los hogares con inseguridad alimentaria. De los hogares Con ingresos agropecuarios con seguridad alimentaria, el 27% se encuentra en el primer quintil, 21% en el segundo, 17% en tercer y cuarto quintiles y 18% en el quintil más alto. En contraste, los hogares Con ingresos agropecuarios con inseguridad alimentaria concentran un 39% en el primer quintil, 25% en el segundo, 17% en el tercero, 12% en el cuarto y 7% en el quintil más alto.

Cuadro 4. Quintiles de hogares por categoría, número de hogares

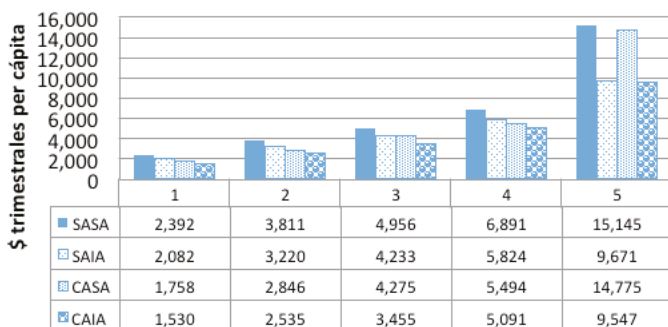
Quintil	SASA	SAIA	CASA	CAIA	Total
1	529,931	994,158	231,317	544,758	2,300,164
2	747,614	1,023,212	181,595	346,831	2,299,252
3	910,634	1,011,305	150,648	229,189	2,301,776
4	1,067,512	919,109	147,598	166,582	2,300,801
5	1,403,589	639,247	159,113	98,790	2,300,739
Total	4,659,280	4,587,031	870,271	1,386,150	11,502,732

Fuente: Elaboración propia con datos de la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares, 2014.

SASA: Sin ingresos agropecuarios con Seguridad alimentaria; SAIA: Sin ingresos agropecuarios con Inseguridad alimentaria; CASA: Con ingresos agropecuarios con Seguridad alimentaria; CAIA: Con ingresos agropecuarios con Inseguridad alimentaria

El gráfico 2 muestra el ingreso corriente trimestral per cápita considerando todos los miembros del hogar, por quintiles. A diferencia de la gráfica 9, los ingresos per cápita sí varían entre categorías en cada quintil, siguiendo en orden descendente: Sin ingresos agropecuarios con seguridad alimentaria (SASA), Sin ingresos agropecuarios con inseguridad alimentaria (SAIA), Con ingresos agropecuarios con seguridad alimentaria (CASA) y por último Con ingresos agropecuarios con inseguridad alimentaria (CAIA). A lo largo de los quintiles no hay un cambio de magnitud del ingreso per cápita, excepto en el quinto quintil. En el quintil más alto, el orden de la magnitud del ingreso es SASA, CASA, CAIA, y por último SAIA. Esta diferencia entre ingresos del hogar e ingresos per cápita puede explicarse también porque los hogares más pobres, en este caso los que presentan inseguridad alimentaria y principalmente los agropecuarios, tienden a tener más habitantes por hogar, lo que reduce el ingreso por persona.

Gráfico 2. Ingreso corriente per cápita (por quintiles)



Distribución del ingreso por rubro de procedencia

En este apartado se analiza el ingreso a partir del rubro del que procede, con base en la construcción metodológica propuesta por Florez y Luna (2015), quienes en su estudio encuentran que los hogares agrícolas presentan una fuerte heterogeneidad en los ingresos por trabajo, negocios y transferencias, por lo que recurren también a una fuerte diversificación de sus fuentes de ingreso como estrategia de subsistencia. Nos permite aproximarnos a conocer la diversificación de los ingresos rurales. En principio, tan solo alrededor de 22% de los hogares rurales reportaron ingresos por actividades agropecuarias, lo que sugiere que las actividades agropecuarias ya no son la principal fuente de ingreso en las localidades estudiadas.

En el cuadro 5 se muestra la composición del ingreso de los hogares rurales, considerando las cuatro categorías propuestas. Es interesante destacar que en el caso de los hogares que no cuentan con ingresos agropecuarios, la mayor parte de su ingreso proviene del trabajo subordinado⁴, con 59% para los SASA y 56.4% para los SAIA. El segundo rubro de mayor importancia lo constituyen las transferencias, 14.3% y 17.9% respectivamente, seguido por estimación del alquiler, con 11.1 y 12.5%. Para estas dos categorías, los ingresos por negocios conforman menos del 10% de sus ingresos corrientes, 8.5% para NSA y 6.7% NIA. En contraste con esto, para la categoría CASA el rubro de mayor importancia son los ingresos por negocios agropecuarios, con 30.2%, mientras que en el caso de CAIA, las transferencias son las de mayor importancia, con 27.9. El segundo rubro de mayor importancia en ambos casos lo constituye el trabajo subordinado, con 24.9, ASA y 27.3% AIA.

⁴ La ENIGH considera trabajo subordinado cuando se responde afirmativamente a la pregunta ¿En este trabajo tuvo un jefe(a) o superior?

Estos datos podrían sugerir que los hogares agropecuarios con inseguridad alimentaria recurren a mayor pluriactividad, pues sus ingresos agropecuarios no son capaces de sostener y cubrir las necesidades que se presentan. Así también, se observa la alta dependencia a las transferencias, que en el caso de las categorías que consideran hogares agropecuarios, los beneficios del gobierno representan más del 10%; para CASA representan el 11% y para CAIA, casi 18%. Como sugieren Losch, Freguin-Greshe, & White (2012), en México, las transferencias gubernamentales tienen gran importancia para los hogares más pobres en zonas rurales. Un dato interesante es que las transferencias de mayor importancia en los hogares rurales Sin ingresos agropecuarios con seguridad alimentaria son las jubilaciones.

Cuadro 5. Distribución (%) del ingreso de los hogares por rubro de procedencia

Rubro de procedencia	Sin ingresos agro con Seguridad alimentaria	Sin ingresos agro con Inseguridad alimentaria	Con ingresos agro con seguridad alimentaria	Con ingresos agro con Inseguridad alimentaria
Trabajo subordinado	59	56.4	24.9	27.3
Negocios	8.5	6.7	38.8	25.3
- Agropecuario	0	0	30.2	20.4
- Otros	8.5	6.7	8.6	4.9
Rentas de la propiedad	4	1.3	1.2	0.7
Transferencias	14.3	17.9	21.8	27.9
- Remesas	1.5	1.5	1.6	1.7
- Beneficios gob	3.1	6.8	11	17.9
- Jubilación	5.2	2.7	3.7	1.5
- Hogares	1.8	2.6	2	2.3
- Instituciones	0.6	1.6	1.1	2.1
Estimación de alquiler	11.1	12.5	10	13.4

Otros Ingresos corrientes	3.1	5.2	3.3	5.3
Ingreso corriente monetario	31,603	20,188	24,535	15,013

Fuente: Elaboración propia con datos de la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares, 2014.

CARENCIAS SOCIALES

En cuanto a la condición de pobreza y las carencias sociales que presenta la población rural, se encontró que existen diferencias importantes entre tener y no tener ingresos agropecuarios, así como presentar seguridad o inseguridad alimentaria. Siendo la población con ingresos agropecuarios la que presenta niveles más altos de pobreza en general. Nos permite observar el contraste entre tener o no ingresos agropecuarios y más aún, entre tener seguridad o inseguridad alimentaria. A pesar de tener seguridad alimentaria, las proporciones de población en situación de pobreza o vulnerabilidad por carencias sociales son muy altas, representando 44.53 y 32.98% respectivamente, en el caso de los no agropecuarios. En el caso de la población con seguridad alimentaria que recibe ingresos agropecuarios, la prevalencia de la pobreza es prácticamente de 70%. Mientras casi el 95% tiene al menos una carencia social. Para las categorías de inseguridad alimentaria, la brecha entre tener o no ingresos agropecuarios parece ser muy amplia, aunque en ambos casos la prevalencia de pobreza y carencias sociales son muy elevadas.

En el caso específico de cada una de las carencias sociales, en general se observa que su prevalencia es menor en los hogares no agropecuarios: El rezago educativo es de 21.48% para los hogares SASA; de 29.55% para los SAIA; de 35.45% para los CASA y de 40.02% para los CAIA. La carencia por acceso a los servicios de salud son de 16.82 % para SASA; 18% para los SAIA; 18.19% para los CASA y 19% para los CAIA. Teniendo una prevalencia más o menos homogénea entre las cuatro categorías. La carencia por acceso a la seguridad social es desigual entre las cuatro categorías, pues es de 65.38% para SASA; 78.68% para los SAIA; 82.8% para los CASA y 89.86% para los CAIA. La carencia por calidad y espacios de la vivienda 10.49% para SASA; 23.62% para los SAIA; 19.2% para los CASA y 32.13% para los CAIA. La carencia por acceso a los servicios básicos en la vivienda es de nuevo la más desigual entre las cuatro categorías, pues es de 28.29% para SASA; 50.1% para los SAIA; 60.78% para los CASA y 78.82% para

los CAIA. La carencia por acceso a la alimentación es de 0 para los SASA, 57.19% para los SAIA; 0 para los CASA y 52.88% los CAIA. En este caso, el tener ingresos agropecuarios muestra cierta ventaja respecto a la prevalencia de padecer inseguridad alimentaria y no tener ingresos agropecuarios.

Seguridad alimentaria y factores sociodemográficos e ingreso. Un análisis con modelos logísticos.

Para conocer el efecto en la seguridad alimentaria de cada tipo de hogar, se realizaron dos modelos de regresión logística, en los cuales se consideran variables sociodemográficas y económicas.

A través de los modelos propuestos se pretende establecer vínculos de causalidad entre las variables independientes y la Seguridad alimentaria (cuadro 30). Así mismo, se podrá comparar los resultados entre cada uno de los modelos, de modo tal que se permita analizar qué diferencias hace el tener o no ingresos agropecuarios en el medio rural, dando continuidad a los análisis de los apartados anteriores.

Variables dependientes (y): Grado de seguridad alimentaria en hogares agropecuarios; Grado de seguridad alimentaria en hogares no agropecuarios. Ambas son dicotómicas: Seguridad alimentaria (0), Inseguridad alimentaria (1).

Variables explicativas (x_i): Sociodemográficas: Sexo del jefe de hogar (binaria): Hombre (Grupo de referencia), Mujer; Edad del jefe de familia (continua): de 13 a 97; Educación formal del jefe del hogar (continua): de 1 a 11; Hablante de lengua indígena (binaria): no habla lengua indígena (Grupo de referencia), habla lengua indígena; Número de integrantes del hogar (continua): de 1 a 21.

Activos del hogar: Quintil de ingreso al que pertenece el hogar (categórica): quintil 1 (Grupo de referencia), quintil 2, quintil 3, quintil 4, quintil 5; Diversidad alimentaria (continua): de 0 a 12; Pobreza y vulnerabilidad (binaria): no pobre y no vulnerable (Grupo de referencia), pobre o vulnerable; Beneficios gubernamentales (binaria): no recibe (Grupo de referencia), recibe.

Para poder conocer el efecto de las variables explicativas sobre la probabilidad de que el hogar presente seguridad o inseguridad alimentaria, se presentan en el cuadro 6 los resultados de los efectos marginales promedio y probabilidades estimadas promedios. Estos resultados permiten explicar las variaciones en la inseguridad alimentaria asociadas con las variables independientes, factores sociodemográficos y económicos.

Cuadro 6. Efecto marginal promedio de las variables explicativas para hogares Con ingresos agropecuarios y Sin ingresos agropecuarios

	Hogares con ingresos agropecuarios		Hogares sin ingresos agropecuarios	
	dy/dx		dy/dx	β
Sexo del jefe del hogar (referencia hombre)				
Mujer	0.051	**	0.019	**
Edad del jefe del hogar	-0.001	**	-0.001	***
Educación formal del jefe del hogar	-0.009	**	-0.012	***
Hablante de lengua indígena (referencia No habla lengua indígena)				
Habla lengua indígena	0.077	***	0.070	***
Quintil de ingreso (referencia quintil 1)				
Quintil 2	-0.019		-0.046	***
Quintil 3	-0.065	**	-0.084	***
Quintil 4	-0.115	***	-0.115	***
Quintil 5	-0.199	***	-0.200	***
Total de integrantes	0.025	***	0.034	***
Diversidad alimentaria	-0.068	***	-0.058	***
No Pobre y no vulnerable (referencia Pobre o vulnerable)				
No pobre y no vulnerable	-0.212	***	-0.219	***
Beneficios gubernamentales (referencia No recibe)				
Recibe	0.040	**	0.055	***

Fuente: Elaboración propia. Significancia: ***p<0.001 **p<0.05 *p<0.1

Los resultados del modelo con las variables sociodemográficas y económicas tienen un comportamiento en la misma dirección entre los hogares

Con ingresos agropecuarios y Sin ingresos agropecuarios, pues cada variable muestra el mismo signo. Sin embargo, las magnitudes son distintas en ambos modelos, lo cual resulta interesante.

CONCLUSIONES

En el análisis comparativo entre hogares rurales Con ingresos agropecuarios y sin ingresos agropecuarios los resultados arrojan que aquellos que sí tienen actividades agropecuarias presentan mayor prevalencia de inseguridad alimentaria, sin embargo, es importante destacar que el nivel de ingreso que poseen es un factor determinante. El análisis descriptivo ha servido para mostrar la desigualdad que se vive en las zonas rurales, las zonas rurales presentan mayores niveles de marginación en comparación con las zonas urbanas. Sin embargo también hay desigualdad y marginación dentro de las zonas rurales, siendo los productores agropecuarios de los quintiles más bajos los que mayores carencias presentan, así como mayor prevalencia de inseguridad alimentaria.

En cuanto al perfil sociodemográfico, algunas características tienen mayor peso sobre otras, como lo es el nivel educativo o hablar una lengua indígena, y ejercen una mayor influencia cuando se presentan en cada tipo de hogar distinto. Esto se pudo constatar con los modelos de regresión logística.

En general, el sector rural mexicano presenta carencias muy importantes, pero resulta interesante que sean aquellos hogares con producción agropecuaria quienes se encuentran en condiciones más precarias. Esto da pauta a repensar las políticas dirigidas al sector rural, específicamente a los productores de alimentos, pues la política dirigida a los pequeños productores es principalmente asistencial, pues se carece de política productiva, que permita mejorar sus ingresos a través de actividades productivas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cuesta, J. (1978). Críticas a la reforma del artículo 3o. México: UNAM.
- Casas, G. R. (1983). Ciencia y Tecnología en México. Antecedentes y características. Año XLV, Núm.4, octubre.
- Lerner, V. (1979). La educación socialista. Historia de la Revolución Mexi-

- cana, Período 1934-1940. Mexico: El Colegio de Mexico.
- CNESIC. (1938). Boletines CNESIC. Boletines CNESIC , Año 1, núms. 1,2,3,4.
- Corona, T. L. (2004). Tecnología, siglos XVI al XX. Mexico: UNAM.
- Sánchez, H. J. (2000). Trazos y mitos de una utopía, la Institución Politécnica. Mexico: Sociedad de Arquitectos del IPN.
- Solana, F. (1981). Historia de la Educación Pública en México, México. Mexico: SEP-FCE.
- World Food Summit. (1996). Rome Declaration on World Food Security. Rome: FAO.
- Vázquez, Z. J. (2005). Nacionalismo y educación en México. Mexico: El Colegio de Mexico.
- Ayala, A., & Swentesius, R. (2014). La inseguridad alimentaria en México y su pobreza rural: la soberanía alimentaria una opción. In R. Swentesius, & A. Ayala, Seguridad y Soberanía alimentaria en México. Análisis y propuestas de política. (pp. 27-42). México, D.F.: Plaza y Valdés.
- Anda, G. C. (2006). 70 Aniversario del Instituto Politécnico Nacional (1936-2006). Mexico: IPN.
- Florez, N., & Luna, M. (2015). Hogares e ingresos en los contextos rurales de México. Coyuntura demográfica, Num.8 , 63-69.
- Hernández, C. E. (1991). El Instituto Politécnico Nacional. Su proceso de creación, sus fundadores,. Mexico: Limusa.
- Hernández, R. R. (2004). La política de la ciencia y de la tecnología en México: siglos XVI-XX. Año VII, No. 20.
- Gutelman, M. (1971). Capitalismo y reforma agraria en Mexico. Mexico: ERA.
- Guevara, N. G. (1983). El saber y el poder. Mexico: Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Gilly, A. (1994). El Cardenismo, una utopia mexicana. Mexico: Cal y Arena.
- John, B. A. (1976). Educación y radicalismo en México. Mexico: SEPSE-TENTAS.
- Knight, A. (1998). Historia de America Latina. Mexico: Critica.
- Martinez, M. d. (2006). Catalogo del CNESIC: AHSEP. Mexico, D.F.: ENAH.

- Monteón, G. H. (2006). El Instituto Politécnico Nacional, proyecto educativo de la Administración del Presidente Lázaro Cárdenas. Mexico: IPN.
- Monteón, G. H. (1986). El Instituto Politécnico Nacional: Proyecto Educativo Revolucionario del. Vol. XV No. 2 Abril-junio.
- Monroy, H. G. (1985). Política Educativa de la Revolución 1910-1940. Mexico: SEPSETENTAS.
- Pérez, T. R. (2005). Historia general de la ciencia en México en el siglo XX. Mexico: FCE.
- Perillat, G. F. (3 de Septiembre de 2015). Brechas urbano-rurales de la pobreza en México. Retrieved febrero de 17 de 2016 from animalpolitico.com: <http://www.animalpolitico.com/blogueros-blog-invitado/2015/09/03/brechas-urbano-rurales-de-la-pobreza-en-mexico/>
- Rangel, P. P. (2005). Ciencia, tecnología y proyecto nacional. Mexico: ANUIES-UNAM.
- Rello, F., & Saavedra, F. (2012). La problemática rural en México en perspectiva histórica: un marco de referencia para el análisis regional. In F. Saavedra, & F. Rello, Integración y exclusión de los productores agrícolas. Un enfoque regional. (pp. 21-34). México: FLACSO.
- República, P. d. (30 de octubre de 1935). Decreto de creación y Reglamento General de Trabajo del Consejo Nacional. Mexico, D.F.
- Rodríguez, d. R. (1994). Enfoques Multidisciplinarios de la cultura científico-tecnológica en. Mexico: UNAM.
- Rodríguez, O. A. (1979). México Contemporáneo (1867-1940) Cárdenas en su historia. Mexico: IPN.

SOCIOS DE LA NEGOCIACIÓN AGRÍCOLA DE XICO, S.A.

SOFÍA TORRES JIMÉNEZ

*Posgrado en Historia, UNAM-Seminario Permanente de Investigación y Divulgación
Histórica de la Región Oriente del Estado de México*

La Sociedad Remigio Noriega y Hermano, conformada por los asturianos Iñigo y Remigio Noriega Laso,¹ con este último como representante legal, solicitó autorización para realizar la desecación del Lago de Chalco en 1894 y le fue autorizada.² Con la disolución de la mencionada sociedad, en 1898, Iñigo se quedó con las propiedades de la región en donde se efectuaron los trabajos. Por esa razón, desde aquella época, él ha pasado como el único responsable de la desecación del Lago de Chalco. Sin embargo, poco se ha dicho del resto de los miembros de la Negociación Agrícola de Xico, quien heredó la concesión referida.

Marco Antonio Anaya dio a conocer los nombres de los inversionistas, su nacionalidad, la cantidad de acciones de cada uno, y en algunos casos, el giro en el que estaban inmersos, sin profundizar. El investigador determinó que algunos socios de la Negociación eran los mismos que los de la Compañía Industrial de San Antonio Abad.³ De la profusa bibliografía de

¹ La Sociedad Remigio Noriega y Hermano se constituyó el ocho de junio 1886. Archivo Histórico de Notarías de la Ciudad de México, en adelante AHNCM, notaría 725, vol. 4991. Notario José Villela. 15/07/1890, f.28v.

² El 1º de agosto de 1894, Remigio Noriega, a nombre de la Sociedad Remigio Noriega y Hermano, solicitó al secretario de Comunicaciones y de Obras Públicas, Manuel González Cosío, autorización para desecar el Lago de Chalco; amparándose en la pertenencia del rancho de Xico. La solicitud fue autorizada y el contrato se celebró el 30 de abril de 1895.

³ Marco Antonio, Anaya Pérez, y Ma. Gloria Trujano, "Iñigo Noriega Laso, 'Negociación Agrícola de Xico' y la 'Compañía Agrícola Colonizadora Mexicana',

Alejandro Tortolero, únicamente se han identificado dos artículos en los que menciona a los socios de la Negociación, limitándose a proporcionar nombre y nacionalidad. Ambos investigadores utilizaron como fuente el acta constitutiva de la sociedad, de julio de 1897.⁴ Trinidad Beltrán, otra investigadora que ha estudiado la desecación del Lago de Chalco, retomó la información proporcionada por Anaya.⁵

El objetivo de la presente ponencia es dar a conocer las actividades económicas en las que estaban inmersos los inversionistas de la Negociación Agrícola de Xico. En el texto se explica que, además de haber sido socios en la Compañía Industrial de San Antonio Abad, también lo fueron en otros negocios como: el Banco de Londres en México y en la Compañía Industrial de Atlixco. El texto, básicamente, se desarrolló con bibliografía empresarial y hemerografía.

El 1º de julio de 1897, Tomás Braniff, José Sánchez Ramos, Henry Waters, Luis Barroso, Faustino Martínez, A. Richard y Compañía, Antonio Basagoiti, Solana, Barreneche y Compañía; licenciado Pudenciano Dorantes,⁶ Noriega y Compañía, Manuel Romano Gavito, Alberto Hackmack, José Breier, Valentin Elcoro y Remigio Noriega y Hermano constituyeron la Negociación Agrícola de Xico y Anexas. Sociedad Anónima,⁷ ante el

1867-1914. Chalco, Estado de México”, en De la Fuente, Juan, Rafael Ortega y Miguel Sámano (Coord.), *Agricultura y Agronomía en México. 500 años*, Chapingo, México, Universidad Autónoma Chapingo, 1993, p.314 y Marco Antonio Anaya Pérez, *Rebelión y Revolución en Chalco-Amecameca, Estado de México, 1821 -1921. Sublevación campesina en la Sierra Nevada*, Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana-Universidad Autónoma Chapingo, 1997. Tomo 2, p.63.

⁴ Alejandro Tortolero Villaseñor, “Haciendas, pueblos y gobierno porfirista: Los conflictos por el agua en la región de Chalco”, *Sistemas hidráulicos, modernización de la agricultura y migración*, Viqueira Landa, Carmen, Lydia Torre Medina Mora, (coordinadores), México, El Colegio Mexiquense-Universidad Iberoamericana, 1991, pp.1-21 y Alejandro Tortolero Villaseñor, “Haciendas, pueblos y gobierno porfirista: los conflictos por el agua en la región de Chalco”, *Entre lagos y volcanes*, Tortolero Alejandro (coordinador), México, El Colegio Mexiquense-H. Ayuntamiento de Chalco Solidaridad (1991-1993), 1993, pp.335-364.

⁵ Trinidad Beltrán Bernal, *La Desecación del lago (ciénaga) de Chalco, México*, El Colegio Mexiquense de Cultura, 1998, pp.1-14.

⁶ En el acta constitutiva de la Negociación Agrícola de Xico se nombra Pudenciano Dorantes, pero en algunas ocasiones se ha localizado como Prudenciano Dorantes. En el presente trabajo se le llamará Pudenciano Dorantes. Archivo Histórico de Notarías de la Ciudad de México, en adelante AHNCM, notaría 25, volumen 7, notario Juan M. Villela. 01/06/1897.

⁷ La sociedad anónima es la que establece con un capital dividido en un número

notario público, Juan M. Villela; con domicilio en la capital. La sociedad se constituyó para explotar agrícola e industrialmente las fincas rústicas denominadas Xico y La Compañía, así como la concesión otorgada por el Gobierno de la República, el 30 de abril de 1895, a la Sociedad Remigio Noriega y Hermano, para desecar el Lago de Chalco. Asimismo, podría explotar cualquier empresa industrial, que tuviera relación con la negociación. La duración de dicha sociedad sería de 99 años, contados desde el primero de junio de 1897.⁸ El capital inicial fue de 3,000,000 de pesos.

El que posiblemente fue el primer Consejo de administración de la Negociación quedó conformado de la siguiente manera: El presidente fue Tomás Braniff, el vicepresidente Henry Capmbell Waters y los vocales: José Sánchez Ramos, Manuel Romano Gavito y Luis Barroso. Los suplentes fueron: Delfín Sánchez, Valentín Elcoro, Faustino Martínez y Antonio Basagoiti. Pudenciano Dorantes quedó como comisario y el suplente fue Alberto Hackmack.⁹

José Sánchez Ramos y Remigio Noriega intervinieron en la fundación del Banco de Londres y México,¹⁰ establecido en 1886.¹¹ En 1891 Tomás Braniff participó como accionista de dicha institución financiera; dos años después ocupó la presidencia de la junta directiva.¹² Henry Campbell Waters, además de ser consejero también fue su director general.¹³ El 21 de octubre de 1896 se constituyó la mesa directiva del Banco. Nueve miembros de la Negociación Agrícola de Xico pertenecieron a ella: Thomás Braniff (presidente), Henry Capmbell Waters, José Sánchez Ramos, Remigio e Iñigo Noriega, Luis Barroso, Valentín Elcoro, Faustino Martínez y Manuel Ro-

determinado de acciones y en la cual no hay socio alguno que responda del resultado de las operaciones sociales, más allá del valor que representa las acciones de que es dueño. Eunice Ruiz Zamudio, "Luis Barroso Arias un empresario mexicano multifacético 1880-1916: sus vínculos sociales y económicos". https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=http%3A%2F%2Fwww.economia.unam.mx%2Fcladhe%2Fregistro%2Fponencias%2F496_abstract.doc Consultado 19/09/2016.

⁸ AHNCM, notaría 25, volumen 7, notario Juan M. Villela. 01/07/1897.

⁹ La Voz de México, 22/08/1897, p.3.

¹⁰ Leonor Ludlow, "Empresarios y banqueros: entre el Porfiriato y la Revolución", en Clara Lida (compiladora), Una inmigración privilegiada Comerciantes, empresarios y profesionales españoles en México en los siglos XIX y XX, España, Alianza América, 1994, p.156.

¹¹ Ibidem, p.156.

¹² Diccionario Histórico de la Revolución Mexicana, México, Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana, 1994, v.8, pp.73-75.

¹³ Daily Anglo American, 23/07/1893, p.2.

mano Gavito.¹⁴ Para 1898 todos ellos continuaban siendo consejeros de la institución financiera. El gerente general era Waters, el subgerente general Hackmack; también socio de la Negociación Agrícola de Xico.¹⁵

Los vínculos que sostenían los miembros de la directiva del Banco de Londres e Iñigo Noriega eran tan estrechos, al grado que las instalaciones en donde se realizaban las reuniones de la institución financiera se situaban a muy corta distancia del domicilio de Iñigo Noriega; la residencia del empresario se ubicaba en la casa de Capuchinas número 12 y el lugar de reuniones del banco era en el número 13 de la misma calle.¹⁶

Cuadro 1. Socios de la Negociación Agrícola de Xico, S. A.

Socios de la Negociación Agrícola de Xico		
Mesa directiva del Banco de Londres,	Negociación Agrícola de Xico,	Compañía Industrial de Atlixco,
21 de octubre de 1896	1º de julio de 1897	5 de enero de 1899
Tomás Braniff, presidente	Tomás Braniff	
General González Cosío		
Francisco Espinosa		

¹⁴ Para 1906 el Banco de Londres tenía sucursales en: Veracruz, Monterrey, Mazatlán, Guadalajara, Puebla, Durango, Morelia, Guanajuato, Querétaro, San Luis Potosí, Aguascalientes y Torreón. Para ese año, el Consejo de administración estaba conformado de la siguiente manera: el presidente era el general Manuel Cosío y los vocales Francisco Espinosa, Rafael Dondé, José Sánchez Ramos, Henry Capmbell Waters, León Signoret, Remigio Noriega, Enrique Tron, Alfonso Michel, Luis Barroso, Valentín Elcoro y el licenciado Joaquín Baranda. Los suplentes fueron: Francisco Yarza, gerente; el subgerente Guillermo Hopfner, el cajero Javier Lavista, el contador Miguel Casillas y Aurelio Díaz ocupó el cargo de inspector de sucursales. *La Voz de México*, 24/10/1896, p.2 y *El Tiempo Ilustrado*, 01/01/1906, p.3.

¹⁵ *El Economista Mexicano*, 05/03/1898, p.1

¹⁶ Archivo General de la Nación, en adelante AGN, TSJDF/Siglo XX/Archivo Histórico/1904/caja 0290/folio 48826 y *La Voz de México*, 07/10/1896, p.3 y 24/10/1896, p.2.

Ignacio de la Torre		
H. C. Waters	Henry C. Waters	
León Signoret		
José Sánchez Ramos	José Sánchez Ramos	
Remigio Noriega	Remigio Noriega y Hermano	
Enrique Tron		
Lamber		
Luis Barroso	Luis Barroso	Luis Barroso Arias
Valentín Elcoro	Valentín Elcoro	
León Olliver		
Florencio Noriega		
Francisco Suinaga		
Iñigo Noriega	Remigio Noriega y Hermano	Iñigo Noriega
Alfonso Michel		
Leon Honorat		
Faustino Martínez	Faustino Martínez	
Delfín Sanchez		
Graciano Guinchard		
Pedro Albaitero		
Manuel Romano Gavito	Manuel Romano Gavito	
José Hause		
	A. Richard y Compañía	A. Richaud y Compañía
	Antonio Basagoiti	Antonio Basagoiti
	Solana, Barreneche y Compañía	
	Pudenciano Dorantes	

	Noriega y Compañía	
	Manuel Romano Gavito	
	Alberto Hackmack	
	José Breier	B. Roves y Compañía
		Agustín Garcín
		Félix Martino
		Benjamín Orcín Aragón
		Leopoldo Gavito
		Sotero Juambelz
		Constantino Noriega
		Manuel André
		Eduardo Vega

Fuente: cuadro elaborado a partir de información proporcionada por La Voz de México, 24/10/1896, p.2, AHNCM, notaría 25, volumen 7, notario Juan M. Villela. 01/07/1897 y Carlos Herrero.¹⁷

Luis Barroso, Antonio Basagoiti e Iñigo Noriega formaron otra sociedad después de haber conformado la Negociación Agrícola de Xico: la Compañía Industrial de Atlixco, S.A. Esta Compañía Industrial también fue constituida ante el notario Juan M. Villela; sus instalaciones se ubicaban en Metepec, Estado de Puebla, pero sus oficinas se localizaban en la Capital. Es notoria e importante la inclusión de Félix Martino en este negocio, ya que cuatro meses después de que se conformó la empresa, Guadalupe Noriega Castro, hija de Iñigo Noriega, se casó con él.¹⁸

Es posible que Manuel Ibáñez haya sido el vínculo entre Noriega y Basagoiti, ya que Ibáñez, al igual que Noriega, era originario de Colombres y realizaban negocios desde 1883.¹⁹ Basagoiti nació en Algorta, Vizcaya, España. Llegó a México, cuando tenía aproximadamente 17 años de edad, en medio de la crisis sociopolítica y militar de la intervención francesa.

¹⁷ Carlos Herrero B., Los empresarios mexicanos de origen vasco y el desarrollo del capitalismo en México 1880-1950, México, Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Iztapalapa-Plaza y Valdés, México, 2004, p.150.

¹⁸ Certificación de acta de matrimonio de Guadalupe Noriega Castro y Félix de Martino Diez Soto, expedida en la ciudad de México el 19 de enero de 2016 y El Chisme, 27/05/1899, p.2.

¹⁹ Leonor Ludlow, “Manuel Ibáñez”, en Ludlow Leonor (coordinadora), Grandes financieros mexicanos, México, 2015, s/n.

Basagoiti se incorporó a la casa comercial de Manuel Ibáñez, de quien fue socio y apoderado,²⁰ ya que se casó con su sobrina, Francisca Ruiz Ibáñez, quien también era originaria de Colombres. A la muerte de Manuel, acaecida en 1891, sus negocios pasaron a manos de su hermano, Luis Ibáñez, y a Basagoiti, quienes preservaron su herencia más importante, el de las remesas de indianos a España.²¹

Entre 1885 y 1900 Basagoiti accedió a la cúpula del banco más poderoso del país, el Banco Nacional de México; todavía en 1909 figuraba como miembro del consejo de administración. Basagoiti también fue promotor, socio fundador y presidente del Banco Hispanoamericano.²² En 1898, las empresas tabaqueras de Antonio Basagoiti se unieron a las de Zaldo hermanos para crear La Tabacalera Mexicana.²³ Esta última compañía, a su vez, estaba vinculada con José Brier, de quien se hablará más adelante. En 1900, Basagoiti fue uno de los cuatro promotores de la Compañía Fundidora de Fierro y Acero de Monterrey y una pieza fundamental en la red de relaciones de Noriega, ya que entre los socios de la fundidora también estaban las familias Madero y Armendáiz,²⁴ con quien Noriega emparentó en 1906, por el matrimonio de su hija Francisca con José Armendáiz.²⁵

²⁰ Mario Cerutti, *Empresarios españoles y sociedad capitalista en México (1840-1920)*, España, Archivo de Indianos, 1995, pp.116 y 117.

²¹ Ludlow, "Manuel Ibáñez...", op. cit., s/n p.

²² Cerutti, *Empresarios españoles...*, op. cit., p.117.

²³ María Eugenia Romero Ibarra, Contreras Valdez, José Mario, et. al., *Poder público y poder privado. Gobierno, empresarios y empresas, 1880-1980*, México, Facultad de Economía. Universidad Nacional Autónoma de México, 2006, p.92.

²⁴ En un cuadro intitulado "Empresas en las que tenían participación miembros de la familia Madero, 1890-1905", Mario Cerutti refiere algunos negocios en los que participó con la familia Armendáiz; éstos fueron: la Sociedad Minera Consolidada de Buenaventura de Vallecillo (minería), Banco de Nuevo León, S.A. (finanzas), Compañía Minera Azteca, S.A. (minería), Compañía de Baños de Monterrey, S.A. (servicios), Compañía Minera Carbonato, S.A. (minería), Compañía Minera del Carmen, S.A. (minería), Fábrica de Vidrios y Cristales de Monterrey, S.A. (industria), Compañía Minera, Fundidora y Afinadora Monterrey, S.A. (industria), Compañía Fundidora de Fierro y Acero de Monterrey, S.A. (industria), Compañía Minera La Palmilla, S.A. (minería). Mario Cerutti, *Burguesía, Capitales e Industria en el norte de México. Monterrey y su ámbito regional, (1850-1910)*, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León- Alianza Editorial, México, 1992, pp. 236-238.

²⁵ Certificación de acta matrimonio de Francisca Noriega Castro y José Armendáiz, expedida en la ciudad de México el 19 de enero de 2016. En una nota publicada en *El Correo Español*, el 23 de febrero de 1906, con motivo de la boda religiosa de Francisca y José, se señala que el matrimonio civil fue en febrero del mismo año. La nota refiere que: "El matrimonio civil se celebró anteayer por la mañana

Hubo un empresario que participó con Iñigo Noriega en los tres negocios mencionados: Luis Barroso. Además, ya habían sido socios en la Compañía Industrial de Hilados, Tejidos y Estampados San Antonio Abad S.A., constituida en 1892.²⁶ Luis Barroso era originario de Tepeaca, Puebla. Nació el 12 de agosto de 1862. Fue hijo de Carlos M. Barroso e Ignacia Arias de Barroso; se casó con Josefina Corichi.²⁷ Como ya se ha mencionado, Barroso participó en la banca e invirtió en los ramos manufacturero, específicamente en el textil, seguido del minero. También fue fraccionador de grandes terrenos.²⁸ Por sus inversiones en la industria textil, Luis Barroso estaba vinculado con otro socio de la Negociación Agrícola de Xico, Manuel Romano Gavito. Leonor Ludlow señala que fue numeroso el grupo de industriales españoles del sector textil, en cuyo ramo sobresalieron Manuel Romano Gavito y Luis Barroso Arias; este último presidente de la Compañía Industrial de Orizaba (CIDOSA), entre 1907 y 1910.²⁹

José Sánchez Ramos, además de ser inversionista del Banco de Londres y de la Negociación Agrícola de Xico y formar parte del que posiblemente fue el primer Consejo de administración de la misma, así como de haber intervenido en la fundación del Banco de Londres y México³⁰ y formar parte de su junta directiva en 1896, estuvo vinculado con la construcción del Ferrocarril Interoceánico. Él fue el superintendente general de dicha línea,³¹ que era la que atravesaba el Distrito de Chalco y tenía estación en la hacienda de La Compañía, que era una de las haciendas adquiridas por la Sociedad Remigio y Hermano y después explotó la Negociación Agrícola.

El español José Sánchez fue hermano de Delfín del mismo apellido, contrajo matrimonio con una hija de Benito Juárez, cuando éste era Presidente de la República. Ireneo Paz apunta que: “[...] habiendo entrado ya con una regular posición en el seno de tan respetable familia, fácil es suponer que las puertas del porvenir se le abrieron desde ese momento de par en par y que

en la casa del Sr. D. Iñigo Noriega, callejón de Santa Inés, número 10”. *El Correo Español*, 23/02/1906, p.2. En 1919 otra hija de Noriega se casó con Joaquín Armendáiz, hermano de José. *El Correo Español*, 23/02/1906, p.2 y *El Heraldo de México*, 16/09/1919, p.5.

26 Anaya Pérez, *Rebelión y Revolución...*, op. cit., p.63 y Ruiz Zamudio, “Luis Barroso Arias...”, op. cit., p.6

27 Ruiz Zamudio, “Luis Barroso Arias...”, op. cit., p.1.

28 *Ibidem*, p.2.

29 Ludlow, Leonor, “Empresarios y banqueros...”, op. cit., p.159.

30 *Ibidem*, 156.

31 Ireneo Paz, *Los hombres prominentes de México*, México, Imprenta y litografía de La Patria, 1888, 419-420.

tuvo el mejor acceso a la política y a los negocios [...]”³² Sánchez Ramos, a su vez, estaba vinculado con Tomás Braniff, por ser los accionistas de la Sociedad de Compañía de las Fábricas de Papel de San Rafael y Anexas, Sociedad Anónima, constituida el 28 de julio de 1894, a la que posteriormente se unió Henry Campbell Waters.³³

Tomás Braniff, quien nació en Staten Island, Nueva York, Estados Unidos, además de ser inversionista del Banco de Londres también invirtió en el Banco Internacional e Hipotecario de México y representó a la Société Financière pour l’Industrie au Mexique que se creó en Ginebra, Suiza, y que promovió la modernización de la industria textil.³⁴ La participación de Braniff en el ramo ferroviaria fue fundamental. Se tienen noticias que su llegada a México se debió a la construcción de ese medio de transporte. En 1865 viajó a México para trabajar en la construcción del Ferrocarril México-Veracruz, a cargo de la empresa contratista Smith Knight and Company.³⁵ Después de la inauguración de esta línea ferroviaria, por el presidente Sebastián Lerdo de Tejada, en enero de 1873, se le invitó a dirigir la campaña del Ferrocarril Mexicano, de la que era accionista; cargo que mantuvo hasta un año antes de su muerte. Braniff fundó la Compañía de los Ferrocarriles del Distrito, en la ciudad de México.

En 1891, Braniff, junto con José Sánchez Ramos, Ebrard, José Spitalier, Roberto Núñez y Fernando Pimentel y Fagoaga fundaron la Fábrica de Papel de San Rafael y Anexas, que obtuvo la concesión para la construcción del ferrocarril de Chalco a Amecameca, donde se ubicaban las propiedades que explotaba la Negociación, y de Atlixco a Puebla, constituyéndose así la Compañía de Ferrocarril de Xico y San Rafael, en donde también formó parte del consejo de administración.³⁶

Braniff también fue inversionista en la industria textil. Se tienen noticias de que en 1881 invirtió capital en la fábrica de San Lorenzo, en Orizaba, dedicada a la manufactura de telas de algodón, que llegó a ocupar el tercer lugar después de Río Blanco y Los Cerritos.³⁷ En 1889 fue accionista de (CIDOSA), que absorbió las fábricas textiles de los Cerritos y San Lorenzo.

³² Ibidem.

³³ Andrea Silva Barragán, “Fábrica San Rafael. El legado físico de la industria papelera y su valor como tema de estudio, 1894-1910, en Boletín de Monumentos Históricos, Instituto Nacional de Antropología e Historia, número 25, mayo-agosto 2012, p.82.

³⁴ *Diccionario Histórico de la Revolución...*, op. cit., v.8, pp.73-75.

³⁵ Ibidem.

³⁶ Ibidem.

³⁷ Ibidem.

En 1890, este consorcio invirtió en la fábrica textil de Río Blanco, Veracruz, la más grande de México.

Otros ramos en los que invirtió Braniff fueron la fábrica de curtiduría La Velocitán, así como con las compañías Eléctrica e Irrigadora del estado de Hidalgo, El Buen Tono, Explotadora de las fuerzas Hidroeléctricas de San Ildefonso y Mármol Mexicano. Participó en las compañías mineras Garduño, La Blanca, Santa Ana, Real del Monte, Santa Gertrudis y Potosí, San Luis, Maravillas, Colón, La Trinidad, Beneficiadora de Zacualpan, El Encino, Hidalgo (Mineral de Peñoles), Cerro Colorado y Xocotitlán.³⁸

Un inversionista que del que no se tienen noticias de haber estado vinculado con el Banco de Londres, el de Nuevo León o el Hispanoamericano, pero que estaba inmerso en la banca, fue el húngaro José Breier, quien residía en la Capital.³⁹ Meses después de la constitución Agrícola de Xico, Breier, junto con las sociedades Zalzo Hermanos y Compañía y Palomo y Compañía, celebraron un contrato con el Secretario de Hacienda para el establecimiento de un Banco de Emisión en el Estado de Veracruz.⁴⁰

De los socios de la Negociación de los que no se tienen noticias de haber estado vinculados a la banca o la industria textil están: Valentín Elcoro y Pudenciano Dorantes. Para 1874, Elcoro tenía un depósito de fierro en la calle de la Cadena número 23.⁴¹ Para 1890 mantenía el depósito y, como socio de Valentín Elcoro y Compañía, tenía un negocio de ferretería y mercería, ubicado en la esquina de las calles de El Ángel y Cadena número 11 y 24.⁴² Para 1896 fue miembro del Consejo de Administración de la cervecería de San Antonio Abad, junto con Tomás de Pedro López, Pedro Noriega, Fortunato Caire, Arturo Durán e Ignacio Gandarillas.⁴³

No se tienen noticias de negocios en los que haya participado Pudenciano Dorantes; él era un político mexicano. Era un abogado, originario de San Miguel Temascalcingo, Estado de México. Fue gobernador del Estado de Michoacán. Tres meses después de la constitución de la Negociación Agrícola de Xico, el 1º de octubre de 1897, rindió protesta ante el Congreso de la Unión, como 5º Magistrado de la Suprema Corte de Justicia de la Unión; puesto que aún tenía para 1903.⁴⁴

³⁸ *Ibidem*.

³⁹ La Voz de México, 08/10/1876, p.3.

⁴⁰ El Popular, 22/10/1897, p.2.

⁴¹ La Iberia: periódico de literatura, ciencias, artes, agricultura, comercio, industria y mejoras materiales, 23/05/1874, p.4.

⁴² El Diario del Hogar, 07/05/1890, p.4.

⁴³ El Correo Español, 05/07/1896, p.3.

⁴⁴ La Voz de México, 07/10/1897, p.2 y AGN, TSJDF/ Siglo XX/ Archivo Histórico/

Cuatro sociedades eran accionistas de la Negociación Agrícola de Xico: A. Richard y Compañía; Noriega y Compañía; Solana, Barreneche y Compañía y Remigio Noriega y Hermano. Se desconoce quiénes eran los accionistas de las dos primeras. De Solana, Barreneche y Compañía se sabe que formaba parte de esa sociedad, un almacén de abarrotes al por mayor, ubicado en la 2ª Calle de Monterilla, número cuatro.⁴⁵ Pese a que se desconoce por cuántas personas estaba conformada la sociedad, se sabe que uno de sus miembros era el vasco Vicente Barreneche. A decir de Carlos Herrero, él fue pieza clave en muchas acciones emprendidas por Basagoiti. “Barreneche era un capitalista que con anterioridad a estas empresas tenía varias empresas en sociedad con otros españoles y algunos capitalistas de otra nacionalidad; de hecho, Basagoiti se había apoyado en él para la creación de las nuevas compañías”.⁴⁶

Otra sociedad accionista de la Negociación Agrícola de Xico era la Sociedad Remigio Noriega y Hermano, que, como se ha reiterado, estaba conformada por los asturianos Remigio e Iñigo Noriega, quienes formaban parte de la mesa directiva del Banco de Londres, pero como personas físicas. Remigio Noriega Laso nació en Colombres, Asturias, España, en 1848 e Iñigo nació en el mismo lugar, el 21 de mayo de 1853.⁴⁷ Su padre fue José Noriega Mendoza, quien se desempeñó en diferentes actividades económicas, como: agricultor de manzanas y productor de sidra,⁴⁸ comerciante⁴⁹ y labrador.⁵⁰ Su madre fue María Laso Posada,⁵¹ quien nació en 1818; los padres de Remigio e Iñigo también eran originarios de Colombres. Los hermanos Noriega Laso fueron nietos de Silvestre Noriega Colombres y María Mendoza (por el lado paterno) y de Antonio Domingo Laso y María de Posada, por el materno.⁵² Tenemos referencias de que Remigio e Iñigo

1904/ Caja 0290/ folio 48826.

⁴⁵ Guía General Descriptiva de la República Mexicana, 01/01/1899, p.301.

⁴⁶ Herrero B., Carlos, Los empresarios mexicanos..., op. cit., p.82.

⁴⁷ María Elena Clara Noriega Gayol, Iñigo Noriega Laso: un indiano durante el Porfiriato y la Revolución Mexicana, México, Universidad Nacional Autónoma de México. Escuela Nacional de Estudios Profesionales, Acatlán, 2002. Tesis para obtener el grado de Licenciada en Historia, p.31.

⁴⁸ Ibidem, p.32.

⁴⁹ AGN, TSJDF/ Siglo XX/ Archivo Histórico/ 1904/ Caja 0290/ folio 48826.

⁵⁰ El padre de Iñigo Noriega, José Noriega, murió el 11 de diciembre de 1908. AGN, TSJDF/ Siglo XX/ Archivo Histórico/ 1904/ Caja 0290/ folio 48826 y El Tiempo, 20/12/1908, p.2.

⁵¹ Sanchíz la refiere como María Josefa Laso Posada.

<http://gw.geneanet.org/sanchiz?lang=es&p=inigo&n=noriega+laso> Consultado 26/06/2016.

⁵² Noriega Gayol, Iñigo Noriega Laso..., op. cit, pp.31 y 32.

tuvieron tres hermanos: Silvestre, Alfonso y Benito o José Benito.⁵³

Los hermanos Remigio, Iñigo⁵⁴ y Benito Noriega arribaron a la ciudad de México el 30 de noviembre de 1868.⁵⁵ Su tío, Iñigo Noriega Mendoza, fue quien los recibió, en su tienda llamada La Mariscala,⁵⁶ determinando que cuando menos los primeros empleos de Iñigo giraran en torno al comercio.

La salida de España de los hermanos Noriega no fue excepcional, ya que durante el periodo de 1821-1934 casi cinco millones de españoles emigraron hacia América.⁵⁷ En el caso de Asturias, de donde procedían los Noriega Laso, las causas de la migración fueron: el exceso de población proveniente del atraso y la vida rutinaria de las industrias agrícolas; la falta casi absoluta de instrucción técnica de los campesinos, así como la ausencia de capitales y el sistema de herencia.⁵⁸ Desde 1845 el prototipo del emigrante era el joven de 14 a 25 años de edad, las más de las veces perteneciente a familias numerosas y sin estudios. Para el emigrante y su familia, el viaje a América representaba una salida, por lo que, en la mayoría de casos, no sólo uno sino varios miembros varones de ésta emigraban,⁵⁹ tal como fue el caso de Iñigo y sus hermanos.

El que los hermanos Noriega se hayan establecido con su tío Iñigo Noriega Mendoza los hace formar parte de lo que se conoce como inmigración en cadena. Es decir que, un pariente o conocido ya establecido en México convocaba a venir a otra persona, dándole techo y empleo. Los Noriega, al llegar a México, formaron parte de un grupo relativamente pequeño y unido, de la región cantábrica de España, que estaba vinculado con el comercio exterior y contaba con contactos externos, para el que eran fundamentales las redes sociales.⁶⁰ Por esta situación también se puede explicar que habiendo iniciado como comerciantes, Iñigo y Remigio se transformarán en banqueros, prósperos industriales y sobresalientes agricultores. En el caso

⁵³ Noriega Gayol refiere a Silvestre, pero no a Alfonso y Javier Sanchíz refiere a Alfonso, pero no a Silvestre. Ibidem, p.33 y <http://gw.geneanet.org/sanchiz?lang=es&p=inigo&n=noriega+laso> Consultado 26/06/2016.

⁵⁴ Iñigo Noriega tenía 15 años.

⁵⁵ Benson Latin American Collection, Universidad de Texas en Austin, Colección Iñigo Noriega Papers, caja 1, carpeta 1, fs. 1-8. Noriega Gayol coincide con la fecha de llegada.

⁵⁶ Noriega Gayol, Iñigo Noriega Laso..., op. cit., p.68.

⁵⁷ Carlos Illades, Presencia española en la Revolución Mexicana (1910-1915), México, Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, 1991, p.34.

⁵⁸ Noriega Gayol, Iñigo Noriega Laso..., op. cit., p.62.

⁵⁹ *Idem*.

⁶⁰ Noriega Gayol, Iñigo Noriega Laso..., op. cit., p.108.

particular de Iñigo Noriega, además de los elementos anteriores, existe un aspecto que lo favoreció considerablemente: su matrimonio con Guadalupe Castro.

Pese a que se desconocen los nombres de la totalidad de los miembros de tres sociedades accionistas de la Negociación Agrícola de Xico, es posible suponer que estuvieron vinculados con algún otro inversionista de la Negociación, o que estuvieran inmersos en alguno de los ramos que explotaba el resto de los socios. Es notorio que los dos rubros más importantes en los que invertían los miembros de la Negociación eran la banca y la industria textil. Braniff y Sánchez Ramos, además, estaban vinculados al sector ferroviario. Con base en la información antes presentada, se comprende cómo los socios del Negociación hayan sido inversionistas en múltiples ramos productivos y cómo les favoreció a los hermanos Noriega el tipo de inmigración de la que eran parte. Estaban vinculados con empresarios de su pueblo de origen, quienes favorecieron el crecimiento de redes que iban de lo social a los negocios; llegando el punto en que era imposible separarlas.

ARCHIVOS

Archivo General de la Nación, AGN.

Archivo Histórico de Notarías de la Ciudad de México, AHNCM.

Benson Latin American Collection, Universidad de Texas en Austin, Colección Iñigo Noriega Papers.

HEMEROGRAFÍA

El Correo Español, 1896 y 1906.

El Chisme, 1899.

Daily Anglo American, 1893.

El Diario del Hogar, 1890.

El Economista Mexicano, 1898.

Guía General Descriptiva de la República Mexicana, 1899.

El Herald de México, 1919.

- La Iberia: periódico de literatura, ciencias, artes, agricultura, comercio, industria y mejoras materiales, 1874.
- El Popular, 1897.
- El Tiempo Ilustrado, 1906 y 1908.
- La Voz de México, 1876, 1896 y 1897.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Libros

- Anaya Pérez, Marco Antonio, *Rebelión y Revolución en Chalco-Amecameca, Estado de México, 1821-1921. Sublevación campesina en la Sierra Nevada*, Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana-Universidad Autónoma Chapingo, 1997. Tomo 2.
- Beltrán Bernal, Trinidad, *Problemas de tenencia de la tierra durante el Porfiriato y la revolución (1876-1915): dos zonas zapatistas del Estado de México*, Estado de México, México, El Colegio Mexiquense, 2010.
- Cerutti, Mario, *Empresarios españoles y sociedad capitalista en México (1840-1920)*, España, Archivo de Indianos, 1995.
- Diccionario Histórico de la Revolución Mexicana*, México, Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana, 1994, v.8.
- Illades, Carlos, *Presencia española en la Revolución Mexicana (1910-1915)*, México, Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, 1991.
- Herrero B., Carlos, *Los empresarios mexicanos de origen vasco y el desarrollo del capitalismo en México 1880-1950*, México, Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Iztapalapa-Plaza y Valdés, México, 2004.
- Paz, Ireneo, *Los hombres prominentes de México*, México, Imprenta y litografía de La Patria, 1888.
- Romero Ibarra, María Eugenia, Contreras Valdez, José Mario, et. al., *Poder público y poder privado. Gobierno, empresarios y empresas, 1880-1980*, México, Facultad de Economía. Universidad Nacional Autónoma de México, 2006.

Artículos

Anaya Pérez, Marco Antonio y Ma. Gloria Trujano, “Iñigo Noriega Laso, ‘Negociación Agrícola de Xico’ y la ‘Compañía Agrícola Colonizadora Mexicana’, 1867-1914. Chalco, Estado de México”, en De la Fuente, Juan, Rafael Ortega y Miguel Sámano (Coord.), *Agricultura y Agronomía en México. 500 años*, Chapingo, Méx., Universidad Autónoma Chapingo, 1993, pp.311-322.

Beltrán Bernal, Trinidad, *La Desecación del lago (ciénaga) de Chalco, México*, El Colegio Mexiquense de Cultura, 1998, pp.1-14.

Ludlow, Leonor, “Empresarios y banqueros: entre el Porfiriato y la Revolución”, en Clara Lida (compiladora), *Una inmigración privilegiada Comerciantes, empresarios y profesionales españoles en México en los siglos XIX y XX*, España, Alianza América, 1994, pp.142-169.

Ludlow, Leonor, “Manuel Ibáñez”, en Ludlow Leonor (coordinadora), *Grandes financieros mexicanos*, México, 2015, s/n.

Silva Barragán, Andrea, “Fábrica San Rafael. El legado físico de la industria papelera y su valor como tema de estudio, 1894-1910”, en *Boletín de Monumentos Históricos*, Instituto Nacional de Antropología e Historia, número 25, mayo-agosto 2012, pp.78-93.

Tortolero Villaseñor, Alejandro, “Haciendas, pueblos y gobierno porfirista: Los conflictos por el agua en la región de Chalco”, *Sistemas hidráulicos, modernización de la agricultura y migración*, Viqueira Landa, Carmen, Lydia Torre Medina Mora, (coordinadores), México, El Colegio Mexiquense-Universidad Iberoamericana, 1991, pp.1-21.

Tortolero Villaseñor, Alejandro, “Haciendas, pueblos y gobierno porfirista: los conflictos por el agua en la región de Chalco”, *Entre lagos y volcanes*, Tortolero Alejandro (coordinador), México, El Colegio Mexiquense-H. Ayuntamiento de Chalco Solidaridad (1991-1993), 1993, pp.335-364.

Tesis

Noriega Gayol, María Elena Clara, *Iñigo Noriega Laso: un indiano durante el Porfiriato y la Revolución Mexicana*, México, Escuela Nacional de Estudios Profesionales, Acatlán. Universidad Nacional Autónoma de México, 2002. Tesis para obtener el grado de Licenciada en Historia.

Artículos de Internet

<https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=http%3A%2F%2Fwww.economia.unam>

<http://gw.geneanet.org/sanchiz?lang=es&p=inigo&n=noriega+laso>

“PUES MEJOR MUERTO, PERO NUNCA SER RENDIDO...”

LA HISTORIA DE FÉLIX VÁZQUEZ JIMÉNEZ, ZAPATISTA DE LA REGIÓN DE TLÁHUAC

BARUC MARTÍNEZ DÍAZ
Universidad Nacional Autónoma de México

El zapatismo fue un movimiento revolucionario sumamente complejo que logró echar raíces en una amplia región del centro de México, más allá de su zona inicial, Morelos, a pesar de que las investigaciones clásicas lo presentaran con tintes localistas. Es bien sabido que las bases principales del Ejército Libertador del Sur fueron las comunidades campesinas de origen mesoamericano, sin embargo, muchos otros actores de diversos orígenes, tradiciones culturales y regiones participaron en su conformación. Aunque tradicionalmente la historiografía zapatista se ha enfocado tanto en las vertientes general como regional, han existido, asimismo, algunos pocos estudios sobre personajes específicos que tuvieron un papel relevante en la revolución del sur.¹ Empero, son escasos los trabajos sobre aquellos zapatis-

¹ Sin pretender ser exhaustivo, muestro algunos ejemplos de estudios acerca de personajes zapatistas: el clásico de Valentín López González, *Los compañeros de Zapata*, México, Gobierno del Estado Libre y Soberano de Morelos, 1980, 280 p. Martha Rodríguez García, “Genovevo de la O y el movimiento zapatista en el occidente de Morelos y el sur del Estado de México”, en *Emiliano Zapata y el movimiento zapatista*, Emilio J. Bejarano E. (intr.), México, Secretaría de Educación Pública, Instituto Nacional de Antropología e Historia, 1980, 9-98 p. Olga Cárdenas Trueba, “Amelia Robles y la revolución zapatista en el estado de Guerrero”, en Laura Espejel López (coord.), *Estudios sobre el zapatismo*, Salvador Rueda Smithers (presentación), México, Instituto Nacional de Antropología e Historia, 2001, 303-319 p. María Eugenia Fuentes Bazán, “Los pastores metodistas Ángel y Benigno Zenteno y su incorporación al zapatismo (1912-1916)”, en Laura Espejel López (coord.), *Estudios sobre el zapatismo*, Salvador Rueda Smithers (presentación), México, Instituto Nacional de Antropología e Historia, 2001, 321-340.

tas que no alcanzaron los rangos militares más elevados o que su participación no fue tan grandilocuente como para cambiar los rumbos del proceso revolucionario, si bien, es un hecho innegable, que formaron parte de él y que sin la suma de todas sus pequeñas, pero no por ello menos importantes, contribuciones el zapatismo no hubiera sido posible.²

Por todas estas consideraciones, me parece pertinente ocuparme en esta ocasión de la historia, casi olvidada, de un veterano mayor de caballería del ejército suriano: Félix Vázquez Jiménez, conocido dentro de las filas zapatistas con el apodo de “El Fierros”. Aún más: la importancia de mi trabajo radica en que Vázquez Jiménez era originario de una región que ha sido escasamente investigada, en cuanto a su relación con el zapatismo, y que se encuentra fuera de lo que fue el núcleo inicial de la revuelta campesina; me refiero a la zona de Tláhuac, puesto que Félix había nacido en el pueblo de San Juan Ixtayopan. Así pues, tomo como un excelente pretexto una historia individual para dotar de carne y hueso a un proceso más general como lo fue la revolución mexicana, con la finalidad de inyectar humanidad a un elemento que las más de las veces

Norma Angélica Castillo Palma, “La revolución en la memoria: las haciendas y el general Herminio Chavarría en Iztapalapa”, en *Signos Históricos*, México, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa, número 21, enero-junio de 2009, 170-181 p. Pedro Castro, “Antonio Díaz Soto y Gama, brazo y memoria del zapatismo”, en *Zapatismo: origen e historia*, México, Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México, 2009, 135-159 p. Sagrario de la O Ortega, “Capacidad comunicativa y liderazgo de los hermanos Fuentes”, en *Zapatismo: origen e historia*, México, Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México, 2009, 183-220 p. Laura Espejel Flores, “Defender el Plan de Ayala: teniente Macedonio García Ocampo”, en Francisco Pineda Gómez y Edgar Castro Zapata (coord.), *A cien años del Plan de Ayala*, México, Ediciones Era, Fundación Zapata y los Herederos de la Revolución A. C., 2013, 51-86 p.

² Hay algunos pocos casos pioneros en el rescate de la voz de aquellos que nutrieron las filas zapatistas aunque no llegasen a tener altos grados en el Ejército Libertador del Sur: Rosalind Rosoff y Anita Aguilar (ed.), *Así firmaron el Plan de Ayala*, México, Secretaría de Educación Pública, 1976, 150 p., (Sepsetentas 241). Aquiles Chiu, “Peones y campesinos zapatistas”, en *Emiliano Zapata y el movimiento zapatista*, Emilio J. Bejarano E. (intr.), México, Secretaría de Educación Pública, Instituto Nacional de Antropología e Historia, 1980, 101-178 p. Salvador Rueda, “Oposición y subversión: testimonios zapatistas”, en *Historias*, México, Dirección Estudios Históricos, Instituto Nacional de Antropología e Historia, Número 3, 1983, 3-32 p. En este último, así como en los dos primeros libros sobre el zapatismo de Francisco Pineda, se rescata parte de las memorias de Félix Vázquez Jiménez. Véanse Francisco Pineda Gómez, *La irrupción zapatista, 1911*, México, Ediciones Era, 1997, 247 p., pp. 169, 172 y 186. Francisco Pineda Gómez, *La revolución del sur, 1912-1914*, Rafael Medrano (pról.), México, Ediciones Era, 2005, 637 p., pp. 100-101, 177-179.

nos es presentado como algo tan frío y tan lejano a nosotros: nuestro pasado.

La historia que aquí quiero presentar pretende ser un viaje a partir de dos niveles: ir de lo particular a lo general y viceversa. Mi intención es mostrar cómo estos dos ámbitos se encuentran íntimamente relacionados a pesar de que la mayoría de las veces tendamos a disociarlos; razón por la cual tengo interés en mostrar cómo es factible este camino para acercarnos a la historia y, a través de la vida de un individuo, se vuelva más significativo la comprensión de los procesos pretéritos.

EL TERRUÑO, LA REGIÓN

Félix Vázquez Jiménez había nacido en el año de 1896, producto del matrimonio entre Casimira Jiménez y Vicente Vázquez, ambos originarios de San Juan Ixtayopan. La familia estaba conformada, además de Félix que fue el primogénito, por Guadalupe, Román y Julián.³ Vicente no poseía tierras en donde cultivar y ello, quizás, se debió a que el pueblo, como se verá líneas abajo, sufrió un despojo territorial en el primer lustro del siglo XX, motivo por el cual Ixtayopan había perdido la totalidad de sus chinampas y únicamente le quedaron las parcelas cerriles.⁴ Estas dos geografías, el lago y el monte, de hecho, fueron las características más notables de la comunidad durante varias centurias, empero, en los primeros años de la vida de Félix, estas condiciones se modificaron bruscamente.

A finales del siglo XIX, Ixtayopan era un pueblo que poseía dos paisajes bien distintos pero que habían estado relacionados a lo largo de cientos de años: el lacustre y el cerril; los cuales les permitieron a sus habitantes crear una cultura y una economía que aprovechara todos los recursos que tenían a su alcance. Hacia el sur de Ixtayopan se extendía la Sierra del Chichinauhtzin, la cual dividía a la Cuenca de México de los cálidos valles de Cuautla y Cuernavaca, y sobre todo una de sus elevaciones, el Teuctli, sobre el que los pobladores habían creado, a través de los siglos, terrazas en donde podían cultivar diversos granos de temporal. Asimismo, del monte los lugareños obtenían una gran diversidad de productos a través de la caza y

³ Entrevista a Félix Vázquez Jiménez, mayor de caballería del Ejército Libertador del Sur, realizada por Laura Espejel el 10 de agosto de 1973 en el pueblo de San Juan Ixtayopan, Tláhuac, Distrito Federal. Programa de Historia Oral, Instituto Nacional de Antropología e Historia.

⁴ Entre muchos otros documentos, puede verse una carta que el representante del pueblo, Perfecto Medina, le envió al presidente Porfirio Díaz. Universidad Iberoamericana, *Colección Porfirio Díaz*, legajo XXXI, doc. 2512.

la recolección; uno de ellos, tal vez el más importante, era el corte de la leña que los habitantes realizaban de forma cotidiana.⁵ Al oeste del pueblo, y muy cerca de él, se encontraba un sitio montañoso de piedra caliza que en el siglo XIX se conocía como Tierra Blanca;⁶ este lugar, conocido durante el posclásico como Tizatepec⁷ quizás fue el origen del nombre del poblado: Iztayohpan.⁸

En el norte del pueblo comenzaba el extenso paisaje lacustre, conformado por ciénegas, lagunas, canales y chinampas que formaban parte de las 9,500 hectáreas del lago de Chalco. Esta zona era aprovechada de manera intensiva a partir de varias actividades: en ella se seguían construyendo chinampas, las cuales se extendían sobre una vasta porción de la ribera sur que por mucho sobrepasaba el casco urbano de Ixtayopan; también de ahí se obtenía el corte de tule y otras pasturas acuáticas que los pobladores utilizaban como forraje para la cría de su ganado doméstico; y, por si fuera poco, servía como el hogar para muchas especies de peces, anfibios, ánades, insectos y moluscos que eran cazados y recolectados para complementar la dieta de los habitantes del pueblo.⁹ Los cuerpos de agua existentes en ese entonces eran alimentados, con respecto al territorio de Ixtayopan, a través de los dos manantiales que brotaban en sus faldas, según lo constató Antonio Peñafiel en 1884.¹⁰

Con respecto a la cuestión administrativa hay que decir que Ixtayopan pertenecía a la municipalidad de Tulyehualco y como tal, algunos de sus

⁵ Entrevista a Félix Vázquez Jiménez...

⁶ *Caminos de Tulyehualco*, Mapoteca Nacional Manuel Orozco y Berra, Colección Orozco y Berra, varilla 9, número 2567.

⁷ Domingo Francisco de San Antón Muñón Chimalpain Cuauhtlehuantzin, *Memo- rial breve acerca de la fundación de la ciudad de Culhuacan*, Víctor Castillo (intr., tr. y notas), México, Universidad Nacional Autónoma de México, LXVIII+157 p., pp. 56-57.

⁸ Iztayohpan puede significar “lugar donde abunda lo blanco” o “lugar de la blanca”; derivado de las raíces *iztac* (blanco como la sal), *yoh* (abundancia) y *pan* (lugar en alto). De ninguna manera pueden ser admitidas las versiones que lo vinculan como un lugar con alta salinidad ya que, debido a sus manantiales, las aguas del pueblo eran dulces. Tampoco es correcta la interpretación de “En el corazón de tierra blanca”, propuesta por alguna persona que desconocía en absoluto el idioma náhuatl.

⁹ Al respecto puede verse mi texto: Baruc Martínez Díaz, “La economía y cultura lacustres en la región de Tláhuac a finales del siglo XIX”, conferencia presentada en el Segundo Congreso Internacional de Historia, Humanismo y Cultura, Universidad Autónoma de Chapingo, jueves 10 de octubre de 2013.

¹⁰ Antonio Peñafiel, *Memoria sobre las aguas potables de la capital de México*, México, Oficina tipográfica de la Secretaría de Fomento, 1884, 208 p., p. 84.

pobladores formaban parte del cuerpo capitular, amén de contar con su propio juez de paz, el que era considerado la autoridad local más importante.¹¹ En cuanto al aspecto religioso, San Juan era considerada una vicaría fija de la parroquia de Tecomitl, lo que significaba que a pesar de estar subordinada a esta última, contaba con un sacerdote de forma permanente y no sólo temporal.¹² El corazón del casco urbano, propiamente dicho, lo constituían su iglesia, dedicada a san Juan Bautista; la plaza pública, con kiosco al centro; y el juzgado de paz, a un costado del templo. Alrededor de estos tres ejes se articulaban las casas de los habitantes, la gran mayoría hechas de *chinamitl* y zacate de monte o lacustre, aunque también algunas, las de los pocos “riquillos”, con piedra volcánica y tejamanil. Las calles de la población eran angostas veredas de terracería por donde circulaban los lugareños y sólo tres de ellas fueron considerados caminos de reales por su importancia en cuanto vías de comunicación mayores: el camino que venía de San Luis Tlaxialtemalco, pasaba por Tulyehualco e Ixtayopan y continuaba hacia Tecomitl y Tetelco; el segundo era el que venía de Tulyehualco y atravesaba la porción montañosa de Tierra Blanca hasta llegar al centro del pueblo; finalmente, hacia el sur, se encontraba el camino hacia Milpa Alta, el cual ascendía por las laderas del Teuctli para llegar a esta población.¹³

Además de la comunicación terrestre, Ixtayopan, como buen pueblo ribereño, contó con canales como vías acuáticas; la gran mayoría de ellos eran de orden local y conectaban las numerosas chinampas que se encontraban al norte de la comunidad. Sin embargo, la principal vía de comunicación lacustre, fue el antiguo canal de Ayotzingo que pasaba a unas decenas de metros del casco urbano y abría la comunicación hacia la ciudad de México, ya que en un punto cercano se entroncaba con el llamado canal Nacional, el cual venía de Chalco, pasaba por Tláhuac, y llegaba hasta el corazón

¹¹ Manuel Dublán y José María Lozano, *Legislación mexicana o colección completa de las disposiciones legislativas expedidas desde la Independencia de la república*, México, Imprenta del Comercio, 1876-1912, 42 t., t. 31-parte segunda, p. 559.

¹² Véase Fortino Hipólito Vera, *Itinerario parroquial del arzobispado de México y reseña histórica, geográfica y estadística de las parroquias del mismo arzobispado*, Amecameca, Imprenta del Colegio Católico, 1880, 158 p., pp. 23, 73, 121 y 153. Fortino Hipólito Vera, *Erecciones parroquiales de México y Puebla*, Amecameca, Imprenta del colegio Católico, 1889, 58 p., pp. 12 y 15. José Trinidad Basurto, *El arzobispado de México. Obra biográfica, geográfica y estadística, escrita con presencia de los últimos datos referentes a esta arquidiócesis, ilustrada con profusión de grabados y con dos cartas geográficas del arzobispado*, México, Talleres tipográficos de El Tiempo, 1901, 416 p., pp. 249, 271 y 374-375.

¹³ *Caminos de Tulyehualco...*

de la capital del país. Ambos, por cierto, fueron clausurados a principios del siglo XX e intentaron ser suplidos por el llamado canal del Sur (hoy río o canal Amecameca) pero sin los resultados previstos, por ello la navegación fue, poco a poco, siendo abandonada en San Juan.¹⁴

Entre estos dos paisajes contrastantes, nació Félix Vázquez y con ellos aprendió a convivir y a ganarse el sustento cotidiano como muchas generaciones de sus mayores lo habían hecho. Empero, en los primeros años del siglo XX, esta situación cambió, debido a que el paisaje lacustre menguó bastante a consecuencia de los proyectos modernizadores impulsados por el hacendado español Íñigo Noriega; uno de ellos, precisamente, consistió en desecar las 9,500 hectáreas del lago de Chalco.¹⁵

LOS PRIMEROS AÑOS

Félix pasó los primeros momentos de su existencia dentro del seno familiar, ayudando en las labores domésticas más sencillas debido a su escasa edad. Su padre, al carecer de tierras para cultivar, trabajaba como remero, es decir, transportando las grandes trajineras que se dirigían a la ciudad de México con toda clase de mercancías. Al haberse cerrados los dos antiguos canales más importantes, que conectaban a Ixtayopan con la ciudad de México, Vicente tuvo la necesidad de realizar sus trayectos por el del Sur, los cuales tenían una duración aproximada de 14 horas. Cierta día que transportaba leña para la capital, en un punto conocido como El Tezontle, la trajinera se le atoró y por más esfuerzos que hizo junto a su compañero durante toda la noche, no lograron salvar el obstáculo. Sin embargo, el resultado fue que a los pocos días, el padre de Félix enfermó de pulmonía y murió por esa causa. Aunque este tipo de padecimientos, debidos a la inclemencia del tiempo, cobraban varias decenas de vidas entre los pueblos ribereños, es factible pensar que, además, la mala construcción del canal, originada a raíz de seguir el proyecto de Noriega y no el de los funcio-

¹⁴ “Petición para abrir un nuevo canal de navegación entre Chalco y Tláhuac”, Archivo General de la Nación (en adelante AGN), *Secretaría de Comunicaciones y Obras Públicas* (en adelante SCOP), *serie Lago de Chalco*, caja 244, exp. 546/8, ff. 2-3. *Proyecto de la canalización de los manantiales y del canal de navegación en la región sur del lago de Chalco*, Mapoteca Nacional Manuel Orozco y Berra, Colección General.

¹⁵ “Petición para desecar el lago de Chalco”, AGN, SCOP, *serie Lago de Chalco*, caja 244, exp. 546/1, ff. 2-12; “Petición para cerrar el canal Riva Palacio”, AGN, SCOP, *serie Lago de Chalco*, caja 244, exp. 546/2, ff. 1r-1v; *La Patria*, 30 de noviembre de 1890, p. 2.

narios del gobierno porfirista, causó el deceso de Vicente.¹⁶

El hecho es que a la edad de siete años, Félix quedó huérfano gracias a ese incidente. Ante esta situación adversa, su mamá se vio en la necesidad de regalar a sus hijos debido a que no podía mantenerlos. A Félix le tocó irse a vivir con sus padrinos: Doroteo y María Jiménez. Ellos, al igual que sus padres y quizás por los mismos motivos, no poseían tierras para cultivar, por lo cual se dedicaban a las diversas labores que el paisaje del ofrecía; una de ellas fue el corte de leña en el Teuctli, a la cual se avocó Félix desde su temprana edad, trabajo que realizaba en la madrugada y la mañana, de las 4 a las 12 del día. Asimismo, su padrino, con el tiempo, comenzó a arrendar algunas tierras para sembrar picante, cultivo comercial de gran importancia que, inclusive, era vendido en los mercados de la ciudad de México y Toluca. Con las ganancias así obtenidas, Doroteo logró hacerse de algunas tierras y, posteriormente, en ellos sembró, junto con Félix, haba, frijol, maíz y picante; el producto, a excepción de este último, era destinado en su mayoría al autoconsumo.¹⁷

Además de estas actividades cotidianas, Vázquez Jiménez ingresó, a la edad de ocho años, a trabajar a la hacienda de Xico, propiedad de Íñigo Noriega. Así, frente a las necesidades de subsistencia, Félix, al igual que muchos de sus coterráneos, tuvo que ir a vender su fuerza de trabajo con aquel que antes los había despojado de su territorio para formar su emporio hacendario. Ahí, en la hacienda, el futuro mayor de caballería conoció las difíciles condiciones que persistían en la ruralidad de mexicana: jornadas extenuantes, bajos salarios, maltrato por parte de los mayordomos y capataces, denigración de la dignidad humana y demostración del uso de la violencia “legítima” para resguardar el orden y progreso porfirista.

De acuerdo con el testimonio de Félix, las jornadas eran de 8 de la mañana a 4 de la tarde; a los adultos se les pagaba 50 centavos y a los niños, como en su caso, 35 centavos. La única comida que se hacía en el día debía correr por cuenta de la familia del jornalero y los mayordomos y capataces golpeaban con unas tablas a quienes no se apuraban al realizar su trabajo. Además de esto, la hacienda poseía un ejército particular, los “amarillos”,

¹⁶ “Informe de la sección con respecto a las quejas de los vecinos de Mixquic y Huitzilzingo”, AGN, SCOP, *serie Lago de Chalco*, caja 244, exp. 546/9, ff. 30r-38v, ff. 33v-34r. “Memorándum de los manantiales mencionados en el contrato para la desecación del lago de Chalco”, AGN, SCOP, *serie Lago de Chalco*, caja 244, exp. 546/13, ff. 2r-8r, f. 4. “Informe de la sección con respecto a las quejas de los vecinos de Mixquic y Huitzilzingo”, AGN, SCOP, *serie Lago de Chalco*, caja 244, exp. 546/9, ff. 30r-38v, ff. 34v-35r. *Proyecto de la canalización de los manantiales...*

¹⁷ Entrevista a Félix Vázquez Jiménez...

que se encargaba de vigilar los límites de la propiedad: de esta manera les remarcaban a los pueblos, de forma cotidiana, que aquello que había sido suyo por cientos de años ya no lo era más y este nuevo orden de cosas se tenía que aceptar, por las buenas o por las malas, al fin las carabinas hablaban a favor del hacendado español.¹⁸

Como sea, el caso es que tanto en la hacienda como en su propio hogar la vida de Félix era dura, a cada momento era pisoteada su dignidad humana. “Me pegaban mucho” recordaba varias décadas después.

SU TRAYECTORIA REVOLUCIONARIA

Luego entonces, las condiciones opresivas en las cuales vivían los campesinos de la región sur de la Cuenca de México, quienes hacía apenas algunos años que habían perdido uno de los espacios más importantes para la reproducción de su vida económica y simbólica (el lago de Chalco), y, por si fuera poco, también, de cierta manera, al perder su medio de subsistencia, habían sido obligados a trabajar en un emporio agrícola recién formado por aquél que les había arrebatado sus bienes comunes (Íñigo Noriega), fueron parte de las causas que explican el que muchos pobladores ribereños se adhirieran al Ejército Libertador del Sur. Félix Vázquez recordaba, muchos años después, cómo la dignidad de él y sus compañeros era cotidianamente pisoteada por sus opresores.¹⁹ Del capataz de la hacienda de Xico, decía: “Pos nos trataba mal [...] porque nos mandaba, nos quería hasta pegar. Les pegaba a los que se quedaban atrás...” De Noriega y sus subalternos, opinó: “Pos nos trataba mal, nos arriaban como si fuéramos animales...” Y, finalmente, al reflexionar acerca de las condiciones de vida imperantes durante los últimos tiempos porfiristas, declaró: “Por eso nosotros estábamos oprimidos, no teníamos qué comer... Porque nos trataba mal [el gobierno de Porfirio Díaz]... Estaba bien que todo estaba barato, ¿verdad?, pero siempre estábamos oprimidos...”²⁰

Así pues, la decisión de engrosar las filas surianas también tuvo relación con elementos tanto del ámbito local como de la situación general que

¹⁸ Ídem.

¹⁹ Con respecto a la importante cuestión de la dignidad humana, muchas veces olvidada en aras de explicaciones sólo economicistas, puede verse el texto de James C. Scott, *Los dominados y el arte de la resistencia. Discursos ocultos*, Jorge Aguilar Mora (tr.), México, Ediciones Era, 2011, 314 p., pp. 140 y ss.

²⁰ Entrevista a Félix Vázquez Jiménez...

atravesaba el país. La orfandad de Vázquez Jiménez, así como la dura vida que padeció al lado de uno de sus padrinos que se encargó de criarlo tras la muerte de su padre, fueron elementos explicativos para comprender su fuga hacia la Tierra Caliente y su ulterior incorporación al Ejército Libertador del Sur. Pero, asimismo, para formarnos una comprensión cabal de tal actuación, es menester avizorar aquellos elementos de orden más global: las extenuantes y fatigosas actividades al interior de la hacienda de Xico, el despojo que sufrió su pueblo a manos de Íñigo Noriega, el mal trato de los capitanes y “amarillos” que mandaban y custodiaban la empresa del hacendado español, las concesiones a los extranjeros que les otorgaba el régimen de Porfirio Díaz, la leva obligatoria que comenzó a sufrir Ixtayopan luego del movimiento revolucionario de 1910; en suma, factores que respondían a dinámicas estructurales del sistema político y económico que existía en el México de finales del siglo XIX y principios del XX.

Tras todos estos factores, Vázquez Jiménez, un buen día de principios de 1911, decidió huir, en compañía de algunos amigos, hacia la Tierra Caliente. Allá, en el cerro de Las Tetillas, entre Yautepec y Cuernavaca, se unió con los entonces partidarios morelenses de Francisco I. Madero; se colocó bajo las órdenes de Daniel Mantilla, quien con el tiempo logró obtener el grado de capitán, ya como zapatista.²¹ Sin embargo, como es sabido, aquellos campesinos del centro del país, que se habían unido a la revolución de Madero, se decepcionaron al poco tiempo al ver que el hacendado norteno no tenía intención alguna de modificar la estructura agraria mexicana, por lo menos no de forma radical como para acabar con la vetusta institución colonial de la hacienda. Así el artículo tercero del Plan de San Luis, que en un principio ofreció esperanzas a los campesinos,²² se llegó a convertir en

²¹ Mantilla fue uno de los capitanes que firmó el Plan de Ayala; en una versión del mismo, diferente a la dada a conocer por Gildardo Magaña, aparece su nombre y su grado. Ésta es la única referencia que he podido encontrar al respecto. Véase John Womack Jr., *Zapata y la Revolución mexicana*, Francisco González Arámburu (tr.), México, Siglo XXI Editores, 1969, 443 p., p. 397.

²² Una parte del citado artículo, rezaba: “Abusando de la ley de terrenos baldíos, números pequeños propietarios, en su mayoría indígenas, han sido despojados de sus terrenos, por acuerdo de la Secretaría de Fomento, o por fallos de los tribunales de la República. Siendo de toda justicia restituir a sus antiguos poseedores los terrenos de que se les despojó de un modo tan arbitrario, se declaran sujetas a revisión tales disposiciones y fallos y se les exigirá a los que los adquirieron de un modo tan inmoral, o a sus herederos, que los restituyan a sus primitivos propietarios, a quienes pagarán también una indemnización por los perjuicios sufridos.” “Plan de San Luis Potosí”, en Jesús Silva Herzog, *Breve historia de la Revolución Mexicana*, México, 2ª. Edición, Fondo de Cultura Económica, 2 t., 1973, t. 1, 157-168 p. p. 163.

letra muerto luego del derrocamiento de Porfirio Díaz y la posterior instauración de la administración maderista. De acuerdo con la interpretación de Félix, Madero claudicó sus ideales y así se los hizo saber durante una de las conferencias que sostuvo con Zapata en el estado de Morelos. El testigo ocular de los acontecimientos refirió los hechos de esta guisa:

Entonces sí, se subió [Madero] arriba de un carro del tren y empezó a arreglar ahí, empezó a decir: compañeros del estado de Morelos, estoy agradecido de que me haigan ayudado a derrocar al gobierno de don Porfirio Díaz, pero sí, al mismo tiempo, sé decirles que las tierras son de los hacendados y el que quiera tierra que trabaje. [...] Sí, yo lo oí, de allí donde está la señorita, eso fue lo que dijo Madero. Entonces había fuerzas allí, soldados de nosotros ¿verdad? Habíamos ahí y luego empezaron a gritar ¡Que muera Madero! Ya las tropas, ya, ¡Muera Madero!, porque dijo que las tierras eran de los hacendados.²³

Ante estas circunstancias, y como es bien conocido, fue surgiendo la separación entre el grupo campesino dirigido por Zapata y los partidarios de Francisco I. Madero. La distancia se acrecentó y los acciones tendientes para asesinar al general Emiliano, orquestadas por el gobierno interino de Francisco León de la Barra, muchas de ellas sin el propio consentimiento y conocimiento de Madero,²⁴ pusieron punto final a la escisión. Fue en esos momentos de fuga constante, asediados por el ejército federal, cuando Vázquez Jiménez tuvo la oportunidad de conocer en persona al general en jefe del Ejército Libertador del Sur. El hecho ocurrió quizás en septiembre u octubre de 1911, cuando las guerrillas zapatistas volvieron a surgir y en el momento en que un grupo se dirigía hacia la serranía de Puebla para crear un nuevo plan que constituyera al zapatismo como movimiento revolucionario autónomo. El “Fierros” explicó detalladamente el encuentro:

Pero después como Madero claudicó sus ideales, no cumplió, no cumplió lo que había prometido, por eso se desconoció ese plan [el de San Luis]; y entonces se dictó el Plan de Ayala. Nos fuimos, por ahí de la Villa de Ayala para abajo, su tierra de Anenecuilco [...] de ahí nos bajamos para la Villa de Ayala, de la Villa de Ayala nos fuimos para'l Jilguero, ahí en el Jilguero, como a las 6 de la tarde, estaba el general Zapata, estaba recargado así sobre su caballo, entonces yo le dije a uno: ‘oyes, yo quisiera conocer al general Zapata’, entonces se levantó la cabeza y me dice: ‘¿qué se te ofrece chamaco?’ Pos yo quería tener el honor de conocerlo. ‘Aquí me tienes a tus órdenes, Emiliano Zapata. ¿A qué venistes?’ Pus vinimos a la revolución. ‘¿De dónde eres?’ San Juan Ixtayopan, Distrito Federal. Dice: ‘eres de Toluca’. Digo: no, Distrito Federal. ‘¿Qué veniste a hacer?’ Pos venimos a la revolución. ‘Tá bien. ¿De dónde eres?’ Del Distrito Federal. Entonces

²³ Entrevista a Félix Vázquez Jiménez...

²⁴ Para comprender el contexto en el cual se llevaban a cabo las negociaciones entre ambos bandos, así como los factores que determinaron su ulterior separación, es muy útil leer el trabajo de Francisco Pineda Gómez, *La irrupción...*, pp. 154-177.

le habló a uno que era su secretario que se llama, se llamaba porque ya murió, Manuel Palafox. Dice: 'a ver, dice, apúntalo, tómallo en cuenta'. Entonces ya me apuntaron [...]²⁵

En esas mismas fechas, Vázquez Jiménez era parte de ese grupo que se dirigía hacia Puebla para la redacción del documento que le dio independencia y autonomía al zapatismo como uno de los sectores más radicales de la lucha revolucionaria mexicana. Ese plan que, antes de se publicara en los periódicos capitalinos, fue leído por Madero y después de hacerlo ordenó que se imprimiera en *El Diario del Hogar*, para que, según el recién electo presidente, "...todos conozcan a ese loco de Zapata."²⁶ Me estoy refiriendo, desde luego, al Plan de Ayala, el que más allá de los supuestos delirios mentales zapatistas, atribuidos por el maderismo, se llegó a convertir en uno de los textos más importantes de la historia mexicana, a tal grado que inclusive ha llegado a ser considerado como fundador del vocabulario político del siglo XX, según la propuesta de Salvador Rueda Smithers:

[...] con el Plan de Ayala nació el vocabulario político moderno; su efecto a mediano plazo fue el final de las haciendas –institución centenaria que vivió su apogeo productivo y sus sueños de utopía menos de un lustro antes de que se redactara el documento zapatista– y el surgimiento del campesino como interlocutor del Estado mexicano hasta cuando menos la decena de 1980. El siglo XX mexicano comenzó con el Plan de Ayala.²⁷

Vistas las cosas desde esta perspectiva, es factible asegurar, entonces, que la redacción y firma del Plan de Ayala fueron dos de los momentos más trascendentes dentro del proceso revolucionario mexicano e, inclusive, de la mayor parte del siglo XX en nuestro país. Félix Vázquez fue testigo y protagonista de ambos hechos, sin embargo, debido a algunas de las circunstancias que vivió en su precaria niñez, como el de haber tenido una deficiente y escasa instrucción escolar, se invisibilizó su participación, aunque gracias a su testimonio grabado, hoy es posible saber que él fue partícipe de estos dos parteaguas de la historia reciente mexicana. De esta manera, Félix refiere en su relato:

Ya de ahí nos bajamos, para'bajo, ya llegamos a un, cerca de un río, ahí está, era un ranchito, como rancho, ahí estaban unos cuantos, que se llama Ayoxustla, Oyoxustla, pero ya es estado de Puebla. Entonces ya fue allí donde se dictó el Plan de Ayala [...] Haste eso vea usted, si yo hubiera tenido algo de colegio, o alguna cosa así, yo hubiera firmado el Plan de Ayala, yo lo hubiera firmado, pero

²⁵ Entrevista a Félix Vázquez Jiménez...

²⁶ Gildardo Magaña, *Emiliano Zapata y el agrarismo en México*, Carlos Pérez Guerrero (continuación de la obra), 5 t., México, Editorial Ruta, 1956, t. 2., p. 97.

²⁷ Salvador Rueda Smithers, *El paraíso de la caña. Historia de una construcción imaginaria*, México, Instituto Nacional de Antropología e Historia, 1998, 233 p., p. 211.

como todas las cosas las tiraba yo a juego, pus casi no, no me llamó la atención [...] Como le digo a usted, yo no sabía leer, ni nada, ni poner mi nombre siquiera, no sabía nada...²⁸

A partir de este momento se sucedieron todos aquellos avatares que Vázquez Jiménez vivió durante la revolución del sur, engrosando, desde entonces, las filas zapatistas. Al parecer a principios de 1912 dejó de estar bajo el mando del capitán Mantilla y se sumó a las filas de Francisco Neri, por lo cual, y de acuerdo con sus memorias, tomó parte en el sitio de Tepoztlán, el que fue llevado a cabo el 30 de marzo de ese año y que culminó con la victoria de los surianos. La participación de Félix durante el sitio fue importante ya que fungió como el encargado de las negociaciones.

Así pues, la participación revolucionaria de Vázquez Jiménez fue constante desde 1912 y durante, prácticamente, todo el movimiento armado, pues él nunca se rindió. Además del sitio de Tepoztlán, recordaría décadas después, también tuvo parte en los de Yautepec, Jonacatepec, Tlayacapan y Jojutla. Asimismo, militó bajo las órdenes de Amador Salazar, Francisco Mendoza, Manuel Contreras y Jorge Méndez. Participó en un buen número de combates, tanto en Morelos como en Puebla, Estado de México y el propio Distrito Federal. En este último, por cierto, tuvo una prolífica actividad sobre todo durante la segunda toma de la capital mexicana por parte del Ejército Libertador del Sur, en 1915, y en la que ha sido considerada por Francisco Pineda como la máxima acción militar del zapatismo, por el despliegue de fuerzas ocupadas y por el radio que abarcó el operativo.²⁹ A este respecto, el “Fierros” recordó: “Nosotros sí entramos varias veces [a la ciudad de México], yo tuve el gusto de entrar cuando sitiábamos a don Venustiano Carranza, tuve el gusto de entrar hasta San Antonio Tomatlán, allá me dieron un balazo...”³⁰

En el relato de Félix, batallas, personajes, fechas y lugares van siendo señalados por él. Sucesos relevantes, de trascendencia nacional (como la firma del Plan de Ayala o la toma de la capital), así como anécdotas cotidianas forman parte de su discurso; ambos fueron contadas con toda naturalidad, no hay una escala que las discrimine, pero esto tiene una razón de ser: todas presentaron el mismo valor porque constituyeron parte de su vida cotidiana dentro de la Revolución; logradas traer a colación, ciertamente, muchos años después, quizás tratadas de ordenar por el paso del tiempo, pero narradas con la sencillez de un campesino que supo que era “ser mejor

²⁸ Entrevista a Félix Vázquez Jiménez...

²⁹ Francisco Pineda Gómez, *Ejército Libertador, 1915*, México, Ediciones Era, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 2013, 492 p., pp. 87-127.

³⁰ Entrevista a Félix Vázquez Jiménez...

muerto, pero nunca rendido”; tal como se le refirió a Laura Espejel durante su entrevista:

–¿Y usted por qué no se licenció si ya la mayoría había dejado las armas?

–Pues porque yo dije que nunca me iba a rendir. Que mejor aventaba las carabinas, pero ser rendido nunca.

–¿Qué pensaba hacer?

–Pues nada... [llora]. Es triste que uno esté con... agarra uno a Emiliano Zapata, se vuelve uno solito. Pues mejor muerto, pero nunca ser rendido.³¹

³¹ *Ídem.*

“...ALLÁ PELEAMOS, ALLÁ VIVIMOS...” LA VIDA COTIDIANA EN UN CAMPAMENTO ZAPATISTA: TECOMAXUSCO

MORONI SPENCER HERNÁNDEZ DE OLARTE
Universidad Nacional Autónoma de México

INTRODUCCIÓN

Durante la Revolución Mexicana las personas buscaron cobijo y abrigo en los lugares que ellos consideraban seguros. En la región suroriente del estado de México, mejor conocida como la *Tierra Fría de los Volcanes*, uno de estos sitios fue el pequeño poblado de Tecomaxusco, perteneciente al municipio de Ecatzingo, enclavado en medio de barreras naturales casi inexpugnables localizadas a más de 2300 msnm.

El general zapatista Gregorio Rivero escogió este lugar como cuartel, pese a la oposición de su amigo y compañero de armas Gral. Everardo González.

[Everardo González] le pidió a mi papá que cambiara su campamento cerca de Juchi, [Juchitepec], mi papá le dijo que no, porque Juchi no tiene montañas, no tiene agua y está bien descampado, los podían venadear fácil... por eso mi papá se quedó en Teco”¹

No solo fue el conocimiento del terreno lo que llevó a elegir a Tecomaxusco como sede de uno de los campamentos revolucionarios más importantes de esta región; también influyeron las redes comerciales y sociales que se tenían con el vecino estado de Morelos.

¹ Diminutivo que los pobladores de la región usan para referirse a Tecomaxusco. Entrevista a Juanita Rivero García, 9 de febrero de 2010, Ozumba, estado de México, realizada por Moroni Spencer Hernández de Olarte.

Se podría pensar que el poblado de Ecatzingo mantendría cierto equilibrio en sus relaciones sociales y políticas con los municipios mexiquenses y morelenses. Sin embargo, al inquirir en la documentación existente y en la memoria colectiva, nos damos cuenta que no fue así. Algunas cartas que guardan ciertas familias y que pertenecen al periodo revolucionario y postrevolucionario muestran que las relaciones de compadrazgo y amistad eran mucho más frecuentes con personas de Morelos que con las de los municipios mexiquenses. Lo anterior explica -en parte- que fuera el general Vicente Rojas, originario de Achichipico, delegación de Yecapixtla Morelos, quien recomendó a Gregorio S. Rivero para que adquiriera el rango de general de brigada dentro del Ejército Libertador del Sur. Por su parte, los ancianos del lugar recuerdan que preferían las corridas de toros de Morelos que las del estado de México. También las fiestas patronales morelenses les atraían mucho más “mi papá se escapaba para ir a Ocuituco, se iba por Huecahuasco, antes no era tan peligroso”²

La importancia del campamento de *Teco* es clara, los documentos prueban que varias acciones militares zapatistas fueron planeadas en este lugar, entre ellas la defensa de los pueblos Atlautla, Ozumba, Tepetlixpa y ¡claro! el legendario ataque a los trenes carrancistas en el año de 1916³.

En este sentido, las características naturales junto con las relaciones sociales que se habían forjado a lo largo del tiempo, incidieron en la permanencia de Tecomaxusco como lugar de reunión de los zapatistas de *Tierra Fría* y los de *Tierra Caliente*.

Sin embargo, no es suficiente con entender por qué y cómo se fundó este campamento, es menester -según mi perspectiva- analizarlo en su cotidianidad para acercarnos a lo que fue el gran mundo zapatista que aún hoy día se mantiene vivo en esta parte del estado de México.

TECO: LA ORGANIZACIÓN

En el campamento de Tecomaxusco, como en muchos otros campamentos, la pirámide de autoridad era clara: “se obedece a los superiores”, en este caso, al general Gregorio S. Rivero. Se infiere que para la elección

² Juanita Rivero García, 9 de septiembre de 2010, Ozumba, estado de México, realizada por Moroni Spencer Hernández de Olarte.

³ Archivo Particular de Gregorio S. Rivero (en adelante APGR), papeles sueltos. Archivo Particular de Perfecto Carmona (en adelante APPC), papeles sueltos. Archivo Particular de Florencio Galicia Castillo (en adelante APFGC), agosto de 1916.

de Rivero, se tomó en cuenta la opinión de los jefes locales, para así evitar colocar a un hombre que tuviese poca simpatía entre el pueblo y por ende pusiera en riesgo el apoyo al movimiento sureño. Al respecto las memorias del coronel Perfecto Carmona mencionan:

Hoy vinieron gentes de Morelos, que según para ver como está todo por estos rumbos, nos llamaron y preguntaron cómo nos mandaba el general Rivero, todos dijimos que bien.⁴

Los apuntes del coronel Carmona muestran que la legitimidad de los jefes revolucionarios en *Teco* no solo estaba respaldada por el Cuartel General Zapatista, sino que debía ser avalada por los jefes locales y por los líderes morales. No contamos con documentación que nos permita generalizar esta práctica a todos los territorios en donde el zapatismo imperaba, de lo que no hay duda es que esta manera de proceder fue aplicada en el campamento zapatista de Tecomaxusco.

En otra línea de mando encontramos a los líderes morales. Entre los más destacados estaba el cura párroco. En algunas de sus anotaciones Perfecto Carmona nos muestra que el consejo del cura era requerido, aunque no necesariamente obedecido:

El padrecito es cabrón, hoy ayudo a pasar a mejor vida a como a diez, como nos dijo el padre se murieron muchos por el combate, pero el general debe responder no el padre, el padre se lo advirtió.⁵

El párroco de este lugar fue uno de los pocos sacerdotes de la región que en los momentos más crueles de la lucha revolucionaria no abandonó a su feligresía, lo que le mereció el respeto y admiración de civiles y jefes revolucionarios e incluso le valió el apodo de “el seguidor de San Pedro y San Pablo”⁶, convirtiéndose así en uno de los líderes morales con más influencia dentro del campamento zapatista de *Teco*.

En otro orden de autoridad tenemos a los jefes que operaban bajo las órdenes de Rivero, quienes se legitimaban por medio de dos vertientes: la primera basada en las redes familiares y de amistad que tenían en los tiempos previos a la Revolución mexicana y la segunda, destacándose en combate. En este sentido, al escribir sobre un capitán de apellido Amaro, Perfecto Carmona mencionó:

No sé por qué no se da cuenta mi general que el capitán Amaro no es bueno para

⁴ APPC, Memorias, marzo 1915.

⁵ APPC, Memorias, abril 15,

⁶ Probablemente tiene que ver con que los santos patronos del pueblo de Ecatingo son, precisamente, San Pedro y San Pablo.

los chingadasos, ese solo lo tienen ahí porque es de los Amaro, nada más que por eso⁷.

En las memorias de Carmona se percibe cierto descontento por el rango que poseía Amaro, a quien considera “buen hombre... [pero] medio pendejo”⁸

A lo largo de sus escritos Perfecto apunta que Amaro le debía su posición al apoyo de su “pueblito” y no a un hecho de armas que “valga la pena”. No obstante, el que el pueblo apoyara a una persona y que ésta llegara a ser líder era algo común y en muchas ocasiones no era visto con malos ojos, siempre y cuando el individuo llevara a cabo la segunda forma de legitimidad: destacarse en combate.

Al referirse al zapatista Julio Villegas, Carmona sostiene que tenía “olfato... para aguantar la pelota”⁹, por ello, su palabra era tomada en cuenta tanto o más que la del cura párroco. Fue tal el prestigio de Julio Villegas, que fue elegido para presentar una queja formal ante el general Everardo González por el mal comportamiento y los abusos que sus tropas habían cometido cuando visitaron el pueblo de Tecomaxusco. Al respecto Carmona apuntó:

Ayer el general Villegas salió con la encomienda de presentar queja ante el Gral. E. González por los abusos y robo que sus tropas hicieron, tenemos que hacernos respetar, mi general Rivero esta que se lo lleva la chingada, si no va Villegas nos agarramos a chingadasos¹⁰

Así, 1.- la autoridad moral, 2.- la legitimidad social previa a la Revolución, 3.- el valor y las victorias en combate y 4.- la relación de cooperación -no de sumisión- frente al Cuartel General Zapatista jugarían un papel notable para mantener la unidad social y militar dentro del campamento zapatista mexiquense de *Teco*.

TECO: LA VIDA COTIDIANA DEL CAMPAMENTO EN TRES EJEMPLOS

Las mujeres

Las líneas de mando no podrían aplicarse sin un colectivo social que las respaldara y obedeciera. En este colectivo se encontraban las mujeres, quienes jugaron un papel importante dentro de este campamento zapatista, sirviendo como correos, enfermeras, preparadoras de alimentos, entre otros

⁷ APPC, Memorias, abril 28 de 1915.

⁸ *Loc. cit.*

⁹ APGR, papeles sueltos, mayo de 1914.

¹⁰ APPC, Memorias. Abril de 1916.

muchos deberes. Así, el campamento de *Teco* nos acerca a los momentos íntimos de la vida de estas mujeres revolucionarias, permitiendo con ello entender que el acontecer cotidiano del zapatista no solo estaba supeditado a los tiempos de siembras y cosechas, o a los tiempos de treguas y guerras; la vida del zapatista estaba influenciada también por las necesidades de sus mujeres.

En la legislación emanada de las sesiones de la Convención Revolucionaria efectuadas en Cuernavaca y la Ciudad de México aparecen dos párrafos que en un primer momento parecería que no impactarían en nada en el desarrollo del movimiento zapatista, pero, al analizar con “lupa” las regiones y campamentos sureños queda claro que sí tuvieron eco. La Convención argumentó:

Proteger a los hijos naturales y a las mujeres que sean víctimas de la seducción masculina, por medio de leyes que les reconozcan amplios derechos y sancionen la investigación de la paternidad.

Favorecer la emancipación de la mujer por medio de una juiciosa ley sobre el divorcio, cimentando la unión conyugal sobre la mutua estimación y el amor y no sobre las mezquindades del principio social.¹¹

Gregorio S. Rivero, aprobó y aplicó normas que buscaron hacer valer lo que la Convención estipulaba. En este sentido, cuando una mujer quedaba en embarazo, lo primero que se realizaba era indagar quien era el padre, para que este respondiera “como hombre porque no se permiten cosas de esas”¹².

Por otro lado, si el embarazo era causa de una violación y el responsable era capturado, inmediatamente era pasado por las armas y el cuidado de la mujer quedaba a cargo de su familia. Si la mujer no tenía algún familiar, entonces el cuidado era responsabilidad del grupo en general y de los líderes morales en particular. Marta Quiroz, originaria de Ozumba y quien fuera violada en un ataque a esta población, se dirigió a Tecomaxusco donde pidió “asilo”. Al ser aceptada, vivió bajo el amparo del cura párroco, dedicándose a trabajar hasta el nacimiento de su hijo, a quien le puso por nombre Gregorio.

Es interesante notar que durante la época revolucionaria encontramos dos polos extremadamente opuestos, uno en donde los “valores morales” parecían ser olvidados, y en otro, dichos valores se hicieron más fuertes y fueron estimados en sumo grado, la boda de Gabriela Valencia y Adolfo

¹¹ Isidro Fabela y Josefina E. De Fabela, *Documentos históricos de la Revolución Mexicana. Debate de las Sesiones de la Soberana Convención Revolucionaria, 1914-1916*, México, tomo IV p. 273-338.

¹² APPC, diciembre de 1916.

Solís ocurrida el 14 de septiembre de 1915 es un claro ejemplo.

Respetando los modos y formas de proceder, “El soldado Adolfo pidió permiso al Gral. para casarse, se le concedió”.¹³ Ya con la autorización de Rivero se procedió a la organización de la boda. En una época tan turbulenta la seguridad, la paz y ¡claro! los alimentos escaseaban, así que la amistad y cooperación se hicieron patentes en la organización de este evento. Gracias a que Solís era un soldado respetado, muchos jefes y personas del campamento cooperaron con alimentos y artículos necesarios para tan esperado acontecimiento. Gregorio Rivero aportó maíz, Carmona frijol y maíz, las mujeres hicieron una vestido con telas que habían tomado en el asalto a la hacienda de San Juan Tehuixtitlán y los niños limpiaron la enramada. Es interesante notar que si bien la mayoría de las personas estarían en la ceremonia, incluidos algunos jefes morelenses, no se descuidó la seguridad del campamento, y “se colocaron hombres para que vigilaran mientras estaba el bodorrio”¹⁴

Sucesos como este sirvieron para distintos fines entre ellos: legitimar el rol del dirigente -fue Rivero quien autorizó la boda- y cohesionar a las personas del campamento. Considero que este hecho muestra que los principios de lealtad, fidelidad, y que “las cosas se hagan al derecho” fueron valorados en gran manera durante la Revolución.

Si bien, muchas veces se afirma que la época revolucionaria fue un momento en donde la barbarie reinó, sostengo que también fue en ese período histórico en donde se le dio mayor estima a valores y principios tan difíciles de hallar en medio de una guerra civil. Carmona hace una anotación que puede sintetizar la pertinencia de autorizar actividades que a primera vista parecían fuera de lugar en un estado de guerra, pero que al ser analizadas, sirvieron como una válvula de escape ante la crueldad que día a día se vivía: “en medio de tanta matanza, es bueno saber que la risa y el amor todavía están por ahí”¹⁵

LA NIÑEZ

En el campamento revolucionario toda fuerza de trabajo era aprovechada al máximo; hombres, mujeres y niños eran puestos al servicio de la causa. En este tenor, en muchos campamentos zapatistas, vivieron y convivieron menores de edad. Recordamos el caso de Manuel Díaz González, quien fue llevado cautivo en un asalto al tianguis de Ozumba por tropas

¹³ APPC, septiembre 14 de 1915.

¹⁴ *Loc. cit.*

¹⁵ *Loc. cit.*

zapatistas y terminó cuidando los caballos del general Ignacio Maya¹⁶.

Los historiadores nos hemos preguntado por muchos años la manera en que los infantes vivían en medio de una sociedad convulsa y por ende insegura. Muchas veces imaginamos que el tiempo lúdico infantil no existía, incluso se ha llegado a mencionar que los campamentos eran un lugar en donde la infancia no tenía cabida. Sin embargo, ¿qué tan ciertas son estas afirmaciones?

Si bien en el campamento de Tecomaxusco la vida de los infantes estaba supeditada a los modos y formas de una sociedad en guerra; la inocencia y carisma de los menores se mantuvo. Así, cuando se atravesaba por periodos prologados de lucha, los niños tenían que acoplarse y los juegos y diversiones disminuían. Mientras que en los tiempos de relativa calma, los niños hacían una vida “normal”.

Un dato sumamente revelador nos lo da Perfecto Carmona en un párrafo pequeño de sus memorias “los niños juegan a la revolución todos quieren ser mi general Zapata”.¹⁷ El contexto del campamento crearía en los niños y niñas una idea del zapatismo idílica, la cual se mantendría por generaciones. Juanita López recordó: “allá en Tecomaxusco pase una partecita de mi niñez, los jefes con su sombrero y su carabina nos cuidaban, mi padre Benito López fue soldado”¹⁸

Eugenia Meyer al respecto sostiene:

Los que fueron niños en los violentos años de 1910 a 1920 experimentaron, por fuerza, vivencias singulares que marcarían su destino y les impondrán pautas a su forma de vivir y pensar. Serían ellos quienes integrarían la generación que... protagoniza un significativo proceso de la vida nacional.¹⁹

Al leer la memoria de Carmona entendemos perfectamente que los niños de aquel momento fueron actores activos en el desarrollo del movimiento revolucionario mexicano. En el campamento de Tecomaxusco los niños “más maduritos” eran enviados como espías a los pueblos en donde el enemigo

¹⁶ Moroni Spencer Hernández de Olarte, “Manuel Díaz González. Un revolucionario de la tierra fría del Popocatepetl”, en: Gobierno del Estado de México, *GESTA*, México, 2010. pp. 22-29.

¹⁷ APPC, mayo 2 de 1915.

¹⁸ Entrevista a Juanita López Alarcón, 4 de diciembre de 2008, Tecalco, municipio de Ozumba, Estado de México, realizada por Moroni Spencer Hernández de Olarte.

¹⁹ Eugenia Meyer, “¿Dónde están los niños? Reflexiones para una historia de la infancia durante la Revolución” en: Laura Espejel López (coordinadora), *Estudios sobre el zapatismo*, México, Consejo Nacional Para la Cultura y las Artes/Instituto Nacional de Antropología e Historia, 2000. pp. 442.

estaba “acampado”. Los menores que realizaban estas tareas eran tenidos en alta estima por los jefes revolucionarios, ya que el trabajo que realizaban era en extremo peligroso. El coronel zapatista Florencio Galicia apuntó que los “chamacos corren riesgos cuando van a vender tortillas a la tropa junto con las señoras”²⁰. No sabemos con certeza la cantidad de niños que fueron utilizados como espías, lo que dejan ver los documentos es que fueron mínimas las misiones de ese tipo, por considerarse peligrosas tanto para los infantes como el para campamento en general. Además, los líderes morales siempre se opusieron a que los niños y adolescentes acompañaran a sus madres cuando tenían que ir a lugares en donde el enemigo se encontraba.

En una de las misas que el párroco de Ecatzingo realizó y que Carmona apuntó se lee: “el padre nos dijo que es nuestro deber cuidar a los niños, porque como dice San Mateo de ellos es el reino de Dios, además creo que si los educamos bien, pueden seguir con la causa cuando nosotros ya pasemos”²¹.

Es interesante notar que en Tecomaxusco hubo un esfuerzo por impartir educación a los infantes. Según los apuntes de Carmona, la madre Leovigilda había sido maestra antes de la Revolución y pidió al padre y al general Gregorio Rivero que le fuera permitido enseñar a los niños del lugar. La respuesta fue afirmativa. Comenzó con 24 niños, los que tenían entre 6 y 13 años. Por desgracia este esfuerzo fue efímero ya que el ataque carrancista a la región puso en alerta a las fuerzas de Rivero, las cuales tuvieron fuertes enfrentamientos en donde murieron varias personas. Por otro lado, la avanzada edad de la profesora Leovigilda impidió una continuidad en la enseñanza, lo que llevó a la cancelación del proyecto.

Años después de la Revolución en un discurso -como presidente municipal de Ecatzingo- Gregorio S. Rivero declaró:

La enseñanza fue parte del camino de la revolución, nos aplastaban porque no sabíamos, nos aplastaban porque no sabíamos leer o escribir... pero gracias a la enseñanza no volverá a pasar²².

El valor que los zapatistas dieron al proceso de adquirir conocimiento fue grande, tanto que Carmona no pudo dejarlo de lado al escribir sus memorias y el general Gregorio Rivero no pudo olvidarlo en los años posteriores a la Revolución. En esos tiempos, la niñez era vista como la esperanza de un futuro mejor, en donde los sacrificios serían aprovechados por nuevas generaciones “más preparadas y listas para defender sus derechos con Libertad, Justicia y Ley”²³

²⁰ APFGC, agosto de 1915.

²¹ APPC, julio de 1915.

²² APGR, septiembre de 1935.

²³ *Loc. cit.*

TECO: DIVERSIDAD RELIGIOSA, MORMONES

Entre 1901 y 1910 familias completas de Ozumba, Amecameca, Zoyatzingo, Tepetlixpa y Atlautla se unieron al mormonismo. En la etapa más cruenta de la Revolución mexicana, los poblados antes mencionados fueron escenario de grandes combates y los miembros de la Iglesia de Jesucristo de los Santos de los Últimos Días (mormones) de estos lugares se refugiaron en el cuartel del general zapatista de Tecomaxusco.

Paulatinamente los mormones refugiados en *Teco* comenzaron a ver en Emiliano Zapata y en su generales mexiquenses a dirigentes en quienes podían confiar, lo que los llevó a enlistarse en las tropas del Ejército Libertador del Sur. Varios miembros de esta iglesia participaron en combates defendiendo lugares simbólicos para ellos, como: Tecalco, Amecameca y Ozumba.

Entre los mormones del campamento de *Teco* destaca el capitán primero Pablo Rojas, quien entre 1889 y 1901 abraza el mormonismo manteniéndose fiel a esta religión hasta su muerte ocurrida entre los años 1915 y 1916. Pablo formó parte del Ejército Libertador del Sur bajo las órdenes del general Gregorio S. Rivero. Según los documentos, Rojas tenía bajo su mando 50 hombres²⁴, con ellos participó en más de 12 combates. Uno de los últimos ocurrió a finales de mayo de 1915, en donde las tropas del coronel Cirilo Solís (quien también se encontraba bajo las órdenes de Gregorio S. Rivero) se enfrentaron a los ejércitos carrancistas que deseaban tomar e incendiar Tecalco²⁵. Lamentablemente entre 1915 y 1916, Pablo Rojas muere en combate y con ello se pierde toda pista sobre él. No obstante, sus compañeros revolucionarios mormones y los no mormones nunca lo olvidarían. Para el coronel Florencio Galicia Castillo, Pablo fue “un buen hombre, sin corruptela y entrón”²⁶

Así, los miembros de la Iglesia de Jesucristo de los Santos de los Últimos Días del cuartel de Tecomaxusco, se ganaron un lugar en las filas zapatistas por la entrega que mostraron en muchos combates, lo que les mereció el apoyo y aprecio de varios jefes revolucionarios. Gregorio S. Rivero escribió:

Los mormones son derechos, antes de la revolución unos de San Juan Tehuixtítlán fueron grandes amigos míos, y los gringos me com-

²⁴ APGR, papeles sueltos, año 1925.

²⁵ Archivo General de la Nación-México (en adelante AGN-MEX) Cuartel General del Sur, Caja 6, 30 de mayo de 1915.

²⁶ Entrevista a Hermelinda Galicia López, 9 de mayo de 2009, Tecalco, municipio de Ozumba, estado de México, realizada por Moroni Spencer Hernández de Olarte.

praban cosas en los días de venta... pido le sean devueltas sus reses al señor Barragán, quien fuera un soldado ejemplar bajo mis órdenes, y su fe no le quita honorabilidad antes a mis ojos es una garantía de lealtad.²⁷

No sabemos con seguridad cuantos combates libraron mormones y católicos unidos, lo que es claro es la gran complejidad del campamento que dirigió Gregorio S. Rivero, jefe zapatista que pudo mantener la unidad entre los seguidores de El Papa y los de José Smith.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

La historia de la vida cotidiana invita al historiador a plantearse nuevas interrogantes, postular nuevas explicaciones y con ello enriquecer el bagaje histórico nacional.

En nuestro caso, la vida cotidiana en el campamento de Tecomaxusco nos ayuda a comprender que el zapatismo no fue un monolito en donde todos pensaron y actuaron igual... la vida cotidiana en *Teco* nos muestra que el movimiento sureño fue totalmente heterogéneo, en el cual hombres, mujeres y niños; jefes y líderes morales; católicos y mormones; se unieron para defender lo que consideraban justo,... se unieron para gritar ¡Viva Emiliano Zapata! ¡Viva el Zapatismo!

Finalmente, creo que el estudio de la vida cotidiana nos enseña que el zapatismo no es como el cielo azul todo, es más bien como el arcoíris unión de colores y, mientras los historiadores no logremos apreciar dichos colores, estaremos en deuda con aquellos actores que la historia ha olvidado.

ARCHIVOS

Archivo Particular del coronel Florencio Galicia Castillo.

Archivo Particular del general Gregorio S. Rivero.

Archivo Particular del coronel Perfecto Carmona.

Archivo General de la Nación-México

²⁷ APGR, año 1923.

HISTORIA ORAL

Hermelinda Galicia López, 9 de mayo de 2009, Tecalco, municipio de Ozumba, estado de México, realizada por Moroni Spencer Hernández de Olarte.

Juanita López Alarcón, 4 de diciembre de 2008, Tecalco, municipio de Ozumba, Estado de México, realizada por Moroni Spencer Hernández de Olarte.

Juanita Rivero García, 9 de febrero de 2010, Ecatzingo, estado de México, realizada por Moroni Spencer Hernández de Olarte.

Juanita Rivero García, 9 de septiembre de 2010, Ozumba, estado de México, realizada por Moroni Spencer Hernández de Olarte.

BIBLIOGRAFÍA

Fabela Isidro, De Fabela Josefina E., *Documentos históricos de la Revolución Mexicana. Debate de las Sesiones de la Soberana Convención Revolucionaria, 1914-1916*, México, tomo IV.

Hernández de Olarte, Moroni Spencer, “Manuel Díaz González. Un revolucionario de la tierra fría del Popocatepetl”, en: Gobierno del Estado de México, *GESTA*, México, 2010.

Meyer Eugenia, “¿Dónde están los niños? Reflexiones para una historia de la infancia durante la Revolución” en: Laura Espejel López (coordinadora), *Estudios sobre el zapatismo*, México, Consejo Nacional Para la Cultura y las Artes/Instituto Nacional de Antropología e Historia, 2000.

LA SOBERANÍA DEL ESTADO EN EL SIGLO XXI: UNA ALERTA FRENTE A LOS INTERESES HEGEMÓNICOS DEL IMPERIO

YADERMIS TEJEDA ELÍAS
Universidad de Camagüey

Por todos es sabido que la soberanía es aquella facultad que tienen los Estados de decidir libremente sobre sus asuntos internos y externos, sin la intervención de un tercer Estado, con arreglo al derecho internacional. De esta manera la soberanía presupone principios básicos como el de independencia y autodeterminación: es decir la capacidad de decidir libremente el régimen económico, político y social que quiero para mi país, sin importar si se es un macro o un microestado, si es laico o religioso, si tiene fronteras o es arcifinio, si es desarrollado o subdesarrollado, porque conlleva la no intervención en los asuntos internos de otro Estado y el respeto recíproco para lograr la coexistencia pacífica.

La soberanía le da la potestad a los Estados para disponer sobre sus recursos naturales, de nacionalizarlos; y el derecho de conservación, es decir, de defender mediante las armas, si fuera preciso, ese régimen que usted ha escogido y legitimado a través de los métodos establecidos en el orden interno.

Ahora bien, soberanía no significa, como en otros tiempos, poder absoluto e ilimitado del Estado, ni siquiera en su territorio, ni sobre sus nacionales. Hoy no puede concebirse de este modo; aun siendo soberano, está sometido a las reglas de Derecho Internacional. De este modo, existen normas imperativas del Derecho Internacional como las que prohíben el apartheid, el genocidio, la esclavitud, y las normas básicas del derecho Internacional Humanitario que los Estados no pueden violar libremente en razón de su soberanía.

Existen otras limitantes a la soberanía de los Estados, como por ejemplo:

1. Cuando contrae voluntariamente a través de Tratados obligaciones con otros Estados o Sujetos del Derecho Internacional a través de las cuales autolimita su soberanía. (Ej: APPRI).
2. Cuando el Estado forma parte de Organizaciones Internacionales, especialmente en las de integración como la Unión Europea, donde sus Estados Miembros han visto cercenada en gran medida su soberanía a favor del Derecho Comunitario en varios ámbitos que han ido aumentando desde los orígenes de la Organización hasta hoy, llegando, entre otras cosas, a la desposesión de la política monetaria, antiguo estandar-te de la soberanía.
3. La limitación, que se produce por efecto de la Organización de Las Naciones Unidas y el Consejo de Seguridad en cuanto a la Protección de los Derechos Humanos y del Derecho Internacional Humanitario. Cuya violación supone un atentado contra la Comunidad Internacional en su conjunto.

...y aquí me detengo porque esta afirmación tiene enormes consecuencias en el ámbito de la responsabilidad internacional. Por un lado, la violación de estos derechos humanos fundamentales reviste una gravedad mayor que la violación de otras obligaciones internacionales, pues genera un incumplimiento de una obligación internacional que supone un atentado contra un bien jurídico fundamental de la Comunidad Internacional generando una *actio popularis* (es decir una acción popular) por la violación de estos derechos humanos fundamentales, lo que posibilita que “cualquier Estado de la Comunidad Internacional pueda exigir responsabilidad internacional a otro Estado, aunque no estén en juego directamente sus intereses”.¹

Por tanto, en el estado actual de la evolución del Derecho Internacional no puede afirmarse el carácter absoluto del principio de soberanía; porque el Estado debe seguir las directrices establecidas por el Derecho Internacional en aquellas materias que han dejado de ser competencia exclusiva, estando obligado a cumplir las normas específicas de las diferentes Organizaciones Internacionales de las que forme parte.

Esto no significa la negación del concepto mismo de soberanía, pero sí la afirmación de que el ejercicio de su poder soberano por parte del Estado está sometido a límites. Así que resulta obligado abandonar la tradicional

¹ De Castro Sánchez, Claribel.: ¿El fin de la soberanía nacional? El derecho de injerencia humanitaria ante los últimos acontecimientos: Breves reflexiones. Revista de Derecho UNED, núm. 1, 2006, p. 123.

doctrina del carácter absoluto de la soberanía, sustituyéndola por una nueva visión en la que la soberanía estatal quede integrada en la superior soberanía de la Comunidad Internacional y sometida, por tanto, a la primacía del Derecho Internacional, conforme a las exigencias que vaya imponiendo su permanente evolución.

Pero volviendo a las normas del Derecho Internacional Humanitario que limitan la soberanía del Estado, aquí tenemos una institución muy importante y es la llamada Asistencia Humanitaria, concebida para brindar ayuda a las víctimas de los conflictos armados, y fundamentalmente desde finales de los 80 del siglo pasado se acepta su aplicación a situaciones de catástrofes en la que el Estado territorial no contaba con los medios necesarios para hacerle frente, la reinterpretación de esta institución ha hecho que se confundan sus términos y su finalidad. Por eso escuchamos hablar de:

- Deber de injerencia.
- Derecho de Injerencia.
- Derecho de Asistencia.
- Derecho de Intervención.
- Intervención de Urgencia.
- Intervención de Humanidad.
- Protección de Humanidad; los que parecen referirse a una nueva figura de derecho Internacional que persigue la protección de los derechos humanos más fundamentales del hombre. Debilitando asimismo principios básicos del derecho Internacional como el de soberanía y no intervención.

En principio, la intervención humanitaria se utilizaba para proteger los nacionales de un Estado situados en el territorio de otro donde se daba una situación de conflicto armado o catástrofe natural, para salvaguardar la vida y los bienes de estas personas y protegerlos contra los malos tratos. Ej:

- Intervención de Bélgica y EUA en el Congo en el 64
- La de Israel en Entebbe en 1976.
- La de Alemania en Mogadisco en 1977.
- EU en Tabas en 1980 y en granada 1983.
- Francia en Islas Comores en 1989.
- EU en Panamá en 1989 y Liberia en 1990.

Tenían que darse dos situaciones:

Las personas protegidas tenían que ser nacionales del Estado interventor.

Que existiera un peligro inminente para sus vidas y propiedades.

Situándose más en la nacionalidad de las víctimas que en cuestiones de humanidad.

Fueron muchos los abusos cometidos provocando que después de 1945 se abandonaran las intervenciones en defensa de los bienes nacionales, permitiéndose solo para la protección de los DDHH.

Sin embargo, hoy se experimenta un derecho de injerencia donde se conservan los criterios de humanidad pero no se exige vínculo de nacionalidad definiéndose como: El derecho que tienen los sujetos de la Comunidad Internacional, una vez conseguida la pertinente autorización del Consejo de Seguridad, a emplear la fuerza sobre el territorio de cualquier Estado con el fin de proteger a los individuos, independientemente de su nacionalidad, frente a la violación de sus derechos más fundamentales por parte de ese Estado, eliminando el origen de las violaciones y cambiando, si llega a ser necesario, al gobierno que genera tales violaciones.²

En otras palabras: te intervengo militarmente sin tu consentimiento para restablecer la situación de violación de derechos humanos que tú eres incapaz de resolver.

La primera mención del concepto injerencia humanitaria fue en 1987, por parte de MARIO BETTATI y BERNARD KOUCHNER, seguida de un considerable número de pronunciamientos públicos realizados, entre otros, por parte de F. Mitterrand, Juan Pablo II y Kofi Annan, que insistían en la idea de que, ante las atrocidades cometidas por los gobernantes de algunos Estados, debía existir alguna posibilidad de reacción de los demás miembros de la comunidad internacional.

Presentándose una problemática: Mientras haya un consentimiento del Estado afectado, no hay dificultades, el problema surge cuando el Estado se opone u ofrece resistencia, ya que se viola el principio de No Intervención en los Asuntos Internos, se viola el principio de prohibición de la amenaza o uso de la Fuerza, y por supuesto, se viola la soberanía.

Para nadie es un secreto que esta fórmula ha sido utilizada últimamente para justificar las intervenciones armadas que se han dado en los últimos tiempos en todo el mundo sabemos quién lleva el liderazgo en este sentido. De hecho, hay un término muy empleado por periodistas y comentaristas

² Claribel de Castro Sánchez.: Revista de Derecho UNED, núm. 1, 2006, p. 145.

políticos para describir un Estado soberano que, se considera, ha fallado en la garantía de servicios básicos, y es el término “Estado Fallido.”

El centro de estudios norteamericanos *Fund for Peace (Fondo para la Paz)* propuso una serie de parámetros para precisar la definición del Estado Fallido, entre ellos:

- Pérdida de control físico del territorio.
- Erosión de la autoridad legítima en la toma de decisiones.
- Incapacidad para suministrar servicios básicos.
- Incapacidad para interactuar con otros Estados como miembros de la Comunidad Internacional.

En fin, un Estado Fallido se caracteriza por ser un fracaso social, político y económico, caracterizándose por tener un gobierno tan débil e ineficaz, que tiene poco control sobre vastas regiones de su territorio, no provee ni puede proveer servicios básicos, presenta altos niveles de corrupción y de criminalidad, refugiados, desplazados.

El concepto mismo de Estado fallido es controvertido, Algunos autores consideran que no hay una definición clara, aceptada académicamente de manera universal, para denominar a un Estado como fallido. Sin embargo, los criterios empleados para tal consideración pueden resumirse en la falta de una autoridad unificada, reconocida y más o menos legal sobre un territorio determinado.

Fund for Peace es quien se encarga de preparar anualmente el Índice de Estados fallidos, que es publicado por la revista *Foreign Policy*. El índice se realiza clasificando los 178 países según una puntuación que resulta de la suma de 12 indicadores sociales, económicos, políticos y militares, que se evalúan individualmente de 0 (totalmente estable) a 10 (totalmente fallidos). Se abarca una amplia gama de elementos de fracaso del Estado como la corrupción generalizada, la imposibilidad de recaudar impuestos, las presiones demográficas severas, la fuga de cerebros y la degradación ambiental, y se va calificando cada Estado atendiendo 4 categorías:

- En Alerta
- En peligro
- Moderado
- Sustentable

Si Ud. revisa los gráficos se dará cuenta inmediatamente que cada año

son más los países que entran en estado de peligro y alerta, por ejemplo Cuba y México, desde el 2005 están en la lista de Estados fallidos, en el caso específico de México aunque ofrece una mejor situación entre el resto de los países latinoamericanos considerados, su inclusión se debe (según Fund for Peace) a la crónica y sostenida marcha al exterior de la población y las considerables desigualdades económicas que hay en la población del país. En el Continente Americano, excepto Argentina, Panamá, Canadá, y por supuesto EU, todos están en la lista de Estados Fallidos.

En estos supuestos el Consejo de Seguridad se ha pronunciado a favor de la intervención humanitaria entendiendo que el Estado no puede rehusar la prestación de socorro y así lo ha hecho también el Instituto de Derecho Internacional en su Sesión de Santiago de Compostela de 1989, en cuyo artículo 5 se establecía que *“los Estados sobre cuyo territorio existen tales situaciones de urgencia no rehusarán arbitrariamente el ofrecimiento de socorros”*.³

Lo cierto es que los países en peor situación, como Somalia, suelen recibir poca ayuda exterior y poca atención de los medios de comunicación. La excepción a esto son aquellos países que han registrado importantes intervenciones militares del exterior como Irak y Afganistán en el nombre de los Derechos Humanos.

En cualquier caso, para justificar y considerar legítima la intervención humanitaria, se deben cumplir una serie de requisitos:

1. la existencia de una violación grave de los derechos humanos que provoque una situación de urgencia.
2. necesidad de actuar debido a la imposibilidad del Estado en cuyo territorio se produce la catástrofe de afrontar la situación.
3. agotamiento de los medios internacionales de protección de los derechos humanos sin que se haya conseguido salvaguardarlos.

Una vez intervenido el territorio, la permanencia del Estado intervenor tendrá un carácter ilimitado en el tiempo y en el espacio porque el fin que busca es la solución de la crisis humanitaria, lo cual puede requerir la utilización de múltiples y variadas medidas, como pueden ser la creación de corredores de seguridad, la implantación de cuerpos policiales internacionales (Haití) que garanticen el mantenimiento de la paz o la reconstrucción de Estados fallidos e incluso la instauración de un gobierno democrático.

³ Carrillo Salcedo, J. A.: La asistencia humanitaria en Derecho Internacional Contemporáneo, p. 140.

La Administración norteamericana se ha pronunciado a favor de una injerencia humanitaria en numerosas ocasiones con el objetivo de erradicar la violación de los derechos humanos, propugnando su derecho preventivo de injerencia humanitaria. Son significativas las palabras que G. BUSH incluyó en el discurso que pronunció el 1 de junio de 2002 en el acto de graduación de West Point:

Luchamos, como lo hemos hecho siempre, por una paz justa, una paz que favorezca la libertad. Defenderemos la paz contra las amenazas del terrorismo y los tiranos [...] Debemos presentar batalla al enemigo, desbaratar sus planes y confrontar las peores amenazas antes de que estas surjan. En el mundo en el que hemos entrado, la única senda para la seguridad es la senda de la acción y esta nación actuará [...] la verdad moral es la misma en todas las culturas, en todo momento, en todo lugar [...] estamos ante un conflicto entre el bien y el mal y América va a llamar al mal por su nombre⁴

Del mismo modo, en el discurso que pronunció ante la Asamblea General de las Naciones Unidas el 12 de septiembre de 2002, el presidente afirmó:

(...) después de generaciones de dictadores deshonestos y tratados violados y vidas desperdiciadas, nos dedicamos a los estándares de dignidad humana compartidos por todos y a un sistema de seguridad defendido por todos [...] Estados Unidos se une al mundo para otorgar ayuda cuando llega a la gente y mejora vidas, para extender el comercio y la prosperidad que conlleva, y para llevar atención médica adonde es desesperadamente necesitada [...] nuestros principios y nuestra seguridad son desafiados actualmente por grupos criminales y regímenes que no aceptan ninguna ley de moralidad y cuyas ambiciones violentas no tienen límite.⁵

Mención especial merece el caso de Irak (2003). En la noche del 19 al 20 de marzo comenzaron los bombardeos sobre Irak. Las razones esgrimidas para atacar Irak fueron, entre otras: desarmarle y sancionarle por el incumplimiento de sus obligaciones internacionales, derrocar a Sadam Hussein, liberar a su pueblo de la opresión y acabar con la grave amenaza para el mundo que suponía Irak, poner fin a las violaciones de los derechos humanos por parte del Gobierno de Sadam, reestructurar y democratizar la región y terminar con el terrorismo de Al-Qaeda.

⁴ G. BUSH.: página web <http://www.whitehouse.gov/news/releases/2002>. Consultado el 17/3/2016.

⁵ G. BUSH.: página web <http://www.whitehouse.gov/news/releases/2002>. Consultado el 17/3/2016.

LA INTERVENCIÓN HUMANITARIA CONFORME A LA CARTA DE NACIONES UNIDAS

La injerencia humanitaria constituye hoy una excepción a tres de los principios más consolidados en el derecho internacional: el de soberanía estatal; el de no intervención en los asuntos internos de otros Estados y el de la prohibición de usar la fuerza armada. Los tres constituyen el pilar de las relaciones internacionales y aparecen plasmados en la Carta de las Naciones Unidas.

Ahora bien, la Carta no se refiere explícitamente a la intervención humanitaria.

De este modo, su justificación se encuentra en una interpretación extensiva de los supuestos que, según el Capítulo VII de la Carta, permiten la adopción de medidas coercitivas contra un Estado, consistente en entender que las violaciones graves de los derechos humanos son aplicables a tales supuestos.

En efecto, la Carta consagra el principio de no intervención, pero también la excepción al mismo, cuando en su art. 2.7 afirma que: *Ninguna disposición de esta Carta autorizará a las Naciones Unidas a intervenir en los asuntos que son esencialmente de la jurisdicción interna de los Estados...; pero este principio no se opone a la aplicación de las medidas coercitivas prescritas en el Capítulo VII⁶.*

Los principios de soberanía y no intervención pueden quedar sin efecto mediante la aplicación del Capítulo VII, el cual otorga al Consejo de Seguridad la capacidad de adoptar medidas coercitivas, incluido el uso de la fuerza armada, contra un Estado que haya cometido una “amenaza a la paz”, “un quebrantamiento de la paz” o “un acto de agresión”. Estas posibles medidas coercitivas están orientadas a “mantener o restablecer la paz y la seguridad”, y constituyen el denominado “sistema de seguridad colectiva” de la Carta de Naciones Unidas.

Como consecuencia, el Consejo de Seguridad, ampliando sus competencias sobre el mantenimiento de la paz y seguridad internacionales, puede ahora, aplicando el Capítulo VII, autorizar acciones coercitivas contra un Estado con objeto de frenar las violaciones de derechos humanos. Así lo hizo, por ejemplo, con ocasión de los conflictos de Somalia (1991), la antigua Yugoslavia (1992) y Ruanda (1994).

⁶ Citado por: Intervención humanitaria. Wikipedia, enciclopedia libre (www.wikipedia.com).

LA INTERVENCIÓN HUMANITARIA UNILATERAL

En algunas ocasiones, la valoración de determinados actos como violaciones de derechos humanos graves y la consiguiente adopción de medidas coercitivas para la protección de éstos no son realizadas por el Consejo de Seguridad, sino por determinados Estados por su cuenta. Algunos ejemplos de estas denominadas intervenciones unilaterales fueron la de Israel en Entebbe (Uganda), en 1976, con ocasión del secuestro de un grupo de israelíes por una organización Palestina; la de Estados Unidos en Granada en 1983, para proteger a los norteamericanos residentes en la isla; y la de la OTAN en Kosovo en 1999 con el fin de frenar las graves violaciones de los derechos humanos contra los albanokosovares por el régimen de Milosevic.

Estas intervenciones unilaterales, al no contar con la autorización del Consejo de Seguridad, son consideradas ilícitas por la gran mayoría de los especialistas en derecho internacional. Ahora bien, algunos autores sí las consideran legítimas porque su fin fue salvaguardar los derechos humanos.

La transformación de sus fines radica en que la OTAN pasa de los meramente defensivos a asumir como misión esencial el defender la seguridad y los valores democráticos dentro y fuera de sus fronteras, incluyendo entre sus cometidos la lucha contra el genocidio, el terrorismo y las armas de destrucción masiva. En cuanto al ámbito de actuación, éste no se circunscribe a los propios miembros de la organización y circundantes, sino a una amplia e imprecisa zona euro atlántica, que abarcaría gran parte del hemisferio norte, incluyendo zonas que Rusia considera de su influencia. En tercer lugar, y esto es lo más relevante, en el Nuevo Concepto Estratégico la OTAN se reserva el derecho de actuar sin el permiso expreso del Consejo de Seguridad de Naciones Unidas, entendiendo que basta con no contradecir la Carta de Naciones Unidas o las resoluciones del Consejo.

Ante la crítica del término, ahora se habla de responsabilidad de proteger. Un concepto más amplio de la libertad: desarrollo, seguridad y libertad para todos. En el mismo recoge la idea de la existencia de una obligación-responsabilidad de proteger que reside, en primer lugar, en los Estados respecto de su propia población pero que, en caso de que estos no quieran o no puedan cumplir con ella, la obligación de proteger recae en la comunidad internacional; ésta, en caso de que sea necesario, podrá recurrir a la fuerza armada para hacer frente a esta obligación.

CONCLUSIONES

No podemos considerar ni confundir la existencia de un derecho de asistencia humanitaria, en el sentido injerencista y violatorio que le pretende dar la doctrina occidental, pues contraviene lo estipulado en los Convenios de Ginebra de 1949 y en sus Protocolos de 1977 en cuanto a la ayuda humanitaria quedando claramente reconocidos el principio del consentimiento previo de los Estados, como una de las bases de la asistencia humanitaria. Dichas estipulaciones solo podrán ser derogadas por una norma posterior de similar jerarquía.

En cuanto a aquellos que ven el fundamento jurídico del supuesto “derecho de intervención humanitaria” a partir de las resoluciones del Consejo de Seguridad, debemos señalar que si bien las resoluciones de este órgano de acuerdo con el artículo 25 de la Carta, son de obligatorio cumplimiento para todos los Estados, estas decisiones no son un reflejo de la voluntad mayoritaria de los Estados, y por tanto expresión de la costumbre internacional, pues cada día resulta más patente el carácter selectivo de sus decisiones y el doble rasero presente en toda su actuación.

No podemos aceptar la presencia de un “derecho/deber de asistencia humanitaria” y mucho menos el “derecho/deber de intervención humanitaria”, aceptar ambos conceptos o sus equivalentes sería la renuncia total a las principales conquistas alcanzadas por las naciones y en las que los principios reconocidos por la Carta de la ONU constituyen los pilares del derecho internacional contemporáneo. Si bien las violaciones de los derechos humanos producidas al interior de determinados Estados deben constituir motivo principal de preocupación entre las naciones, la solución a las violaciones de los derechos humanos, las emergencias humanitarias, la violencia, el hambre y la miseria no está ni podrá estar jamás en la utilización de la fuerza extranjera. La nueva política de “caridad impuesta por las cañoneras” ha demostrado su inoperancia y que en definitiva deja latente el conflicto bajo la amenaza de una posible invasión extranjera, pero sin brindarle una verdadera solución.

Los defensores de la intervención humanitaria conciben la protección humanitaria con un contenido más amplio e independiente del reconocimiento realizado por las normas internacionales. Otorgándole a esta protección un carácter que va más allá de las normas jurídicas y en la que se conjugan normas de derechos humanos y de derecho internacional humanitario.

El aceptar la posibilidad de que existan normas jurídicas en materia de protección humanitaria o en cualquier otra materia, al margen de las normas del derecho internacional significa un cuestionamiento total al actual sistema del derecho internacional y el reconocimiento de la soberanía limitada como fundamento del derecho internacional contemporáneo, lo cual resulta inaceptable pues el derecho internacional exige para el nacimiento de una obligación internacional la manifestación expresa o tácita de la voluntad del Estado en obligarse ante una norma internacional y por tanto reconocer su obligatoriedad y olvidar este presupuesto entraña un atentado a la soberanía de los Estados y la renuncia al principio de no intervención.

BIBLIOGRAFÍA

- Anuario del Instituto de Derecho Internacional, vol. 63, 1989, Disponible en: www.fride.org.
- Bettati, Mario. Las ONGs en el Derecho de Intervención Humanitaria. *Revista Política del Parlamento*, nº 1017-1018, marzo-abril de 2002.
- Byers, M. & Chesterman, S. Tú, el pueblo: Intervención pro-democrática en las leyes internacionales.
- Carrillo Salcedo, J. A. La asistencia humanitaria en Derecho Internacional Contemporáneo, Sevilla, 1995.
- Carrillo Salcedo, J. A. Organización Internacional y soberanía de los Estados en el orden internacional contemporáneo, El DI en perspectiva histórica, Madrid, Tecnos, 1991.
- Castro-Rial Garrone, F. Los derechos humanos y la no intervención en los asuntos internos de los Estados, Curso de Derecho Internacional de Vitoria-Gasteiz, 1990.
- Chhabra, T. La cumbre de la ONU: Una apuesta necesaria. Octubre de 2005.
- Comisión Internacional Sobre Intervención y Soberanía del Estado: La responsabilidad de proteger. Reporte de la Comisión. Diciembre de 2001.
- D. Plattner. La asistencia a la población civil en el Derecho Internacional Humanitario. Evolución y actualidad. *Revista Internacional de la Cruz Roja*, nº 111, mayo-junio 1992.
- De Castro Sánchez, Claribel. ¿El fin de la soberanía nacional? El derecho de injerencia humanitaria ante los últimos acontecimientos: Breves reflexiones. *Revista de Derecho UNED*, núm. 1, 2006.

- Delcourt, B. La posición de las autoridades serbias y yugoslavas respecto a Kosovo: entre razón de Estado y lógica nacional, en Informe sobre el conflicto y la guerra de Kosovo, Ed. del oriente y del mediterráneo, Madrid, 1999.
- Doswald-Beck, L. Y Vité, S. Derecho Internacional Humanitario y Derecho de los Derechos Humanos, Revista Internacional de la Cruz Roja, n° 116, marzo-abril de 1993.
- Dupuy, R. J. Derecho de Injerencia o asistencia humanitaria, Paris, 1995.
- Enciclopedia Libre: Estado Fallido. Wikipedia, Disponible en: www.wikipedia.com.
- Enciclopedia Libre: Intervención humanitaria. Wikipedia, Disponible en: www.wikipedia.com.
- Enciclopedia Libre: ¿Qué es Estado Fallido y Estado débil?Caos político. Guía básica sobre Estado fallido y Estado débil. Wikipedia, Disponible en: www.wikipedia.com.
- Fernández Sánchez P. A. Soberanía del Estado y Derecho Internacional en situaciones de emergencia humanitaria, Sevilla, 1995.
- Franck, T. M. Legitimación y derecho democrático. Disponible en: www.fride.org.
- G. Bush. Discurso que pronunciado ante la Asamblea General de las Naciones Unidas el 12 de septiembre de 2002, Disponible en: <http://www.whitehouse.gov/news/releases/2002>.
- Giles Carnero, R. De la asistencia humanitaria a la injerencia humanitaria: la práctica reciente del Consejo de Seguridad, Sevilla, 1997.
- Jones, G. J. El principio de no intervención en las relaciones internas de los Estados, con Especial Referencia a la Implementación d los Derechos Humanos. En Relaciones Internacionales, Vol 5, 1977.
- Kelsen,H. Derecho y paz en las relaciones internacionales, México, Fondo de Cultura Económica, 2ª Ed., 1986.
- Lortie, M. La Responsabilidad de Proteger y la Reforma de la ONU: El compromiso de Canadá, Fríde, julio 2005, Disponible en: www.fride.org.
- Mali, V. S. Principios Básicos del Derecho Internacional Moderno, Nueva Delhi, 1993.
- Mangas Martín, A. Conflictos armados internos y Derecho Internacional Humanitario, Universidad de Salamanca, Salamanca, 1990.

- Márquez Carrasco, M.C. Problemas actuales sobre la prohibición del recurso a la fuerza en Derecho Internacional, Madrid, 1998.
- Ramón Chornet. ¿Violencia necesaria? La intervención humanitaria en Derecho Internacional, Trotta, Madrid, 1995.
- Remiro Brotons, A. Derecho internacional, Madrid, 1997.
- Resolución 38/7 de la Asamblea General de la ONU. de 28 de octubre de 1983, Disponible en: www.fride.org.
- Resolución 43/131 de la Asamblea General de la ONU, de 1988, Disponible en: www.fride.org.
- Resolución 44/240, de la Asamblea General de la ONU, de 29 de diciembre de 1989, Disponible en: www.fride.org.
- Resolución 45/100 de la Asamblea General de la ONU, de 1990, Disponible en: www.fride.org.
- Resolución 59/565, de la Asamblea General de la ONU, de 2 de diciembre de 2004, Disponible en: www.fride.org.
- Rice, C. Un equilibrio de fuerzas que favorezca a la libertad, Agenda de la política exterior de los Estados Unidos de América, periódico electrónico del Departamento de Estado de Estados Unidos, vol. 7, nº 4, diciembre 2002.
- Sánchez-Apellániz, F. La Intervención en el sistema interestatal anterior a las Naciones Unidas, en Hacia un nuevo orden internacional y europeo. Estudios en homenaje al Profesor M. Díez de Velasco, Madrid, Tecnos, 1993.
- Sánchez C. El derecho de injerencia humanitaria en el orden internacional contemporáneo. El impacto de la Operación Libertad para Irak. Universitas, Madrid, 2005.
- Schachter, O. La legalidad de la invasión prodemocrática. Disponible en: www.jha.ac/articles/a062.htm
- Sorel, J.M. Timor Oriental. Un resumen de la historia del derecho internacional. RGDIP, 2000.
- Strupp, K. La intervención en materia financiera, en RCADI, vol. 8, 1925 (III).

Anexo N.1

Índice de Estados fallidos

El centro de estudio estadounidense *FundforPeace* (Fondo por la Paz) emite anualmente el Índice de Estados Fallidos (*FailedStatesIndex*), que publica la revista *ForeignPolicy*. Clasifica a los países basándose en doce factores, como la presión demográfica creciente, movimientos masivos de refugiados y desplazados internos; descontento grupal y búsqueda de venganza, huida crónica y constante de población; desarrollo desigual entre grupos; crisis económica aguda o grave; criminalización y deslegitimación del Estado; deterioro progresivo de los servicios públicos; violación extendida de los Derechos Humanos; aparato de seguridad que supone un ‘Estado dentro del Estado’; ascenso de élites faccionalizadas e intervención, de otros Estados o factores externos.

Latinoamérica en el nuevo Índice de Estados Fallidos

Haití, Colombia, República Dominicana y Venezuela son los países latinoamericanos con una peor valoración.

Cuba figura en el puesto 58 global, con una valoración mejor que Colombia, Venezuela, Perú o Ecuador, y apenas un poco peor que Brasil.

De los países latinoamericanos que aparecen en la lista, el que recibe una mejor valoración es México, significativamente mejor que la de Brasil.

La revista *ForeignPolicy* y el *FundforPeace* han presentado recientemente la primera edición de su Índice de Estados Fallidos, un estudio que analiza la situación de los países del mundo que se encuentran en mayor riesgo de “colapso” por sus problemas sociales, económicos, militares y políticos. El Índice no ha tenido posiblemente la repercusión que merece. Ha sido elaborado en base a 12 indicadores sociales, económicos, políticos y militares, cuantificados mediante un sofisticado procedimiento desarrollado por la fundación Fondo para la Paz.

Se resumen a continuación algunos de los resultados más significativos del Índice de Estados Fallidos:

- **África** es, con claridad, el continente que ofrece un peor panorama. El primer puesto de la clasificación corresponde a **Costa de Marfil**, seguido de la República Democrática del Congo y Sudán. Ocho de los diez primeros países de la lista son africanos.
- En Latinoamérica, la clasificación de Estados fallidos es encabezada por

Haití (en el puesto 10 global).

- Los siguientes países latinoamericanos son **Colombia** (en el puesto 14), **República Dominicana** (en el 19) y **Venezuela** (en el 21). En el cuadro adjunto se recoge la clasificación de los países latinoamericanos incluidos en el estudio.
- **Cuba** figura en el puesto 58 global, con una valoración mucho mejor, por tanto, que los ya citados Colombia y Venezuela, pero también que países como Perú y Ecuador, y apenas un poco peor que Brasil.
- **México** aparece en el Índice, aunque es el que ofrece una mejor situación entre los países latinoamericanos considerados. En México, los factores que reciben una peor valoración son la crónica y sostenida marcha al exterior de la población y las desigualdades económicas entre la población.
- En **Brasil**, el elemento que es valorado como más preocupante es el de la creciente presión demográfica.
- En **Venezuela** y **Colombia**, el aspecto peor valorado es la “criminalización o deslegitimización” del Estado.
- Los desequilibrios económicos son el síntoma más común del fallo de un Estado, según el estudio, sugiriendo que la desigualdad, más que la pobreza, es un factor determinante de inestabilidad. Las presiones demográficas y la criminalización o deslegitimación del Estado –cuando las instituciones del Estado son consideradas como corruptas, ilegales o inefectivas- son otros de los factores que tienen una mayor influencia para determinar el riesgo de colapso de un país.
- El estudio también concluye que los países en peor situación suelen recibir poca ayuda exterior y poca atención de los medios de comunicación. Las excepciones a esto son aquellos países que han registrado importantes intervenciones militares del exterior (como Irak y Afganistán).
- Otra conclusión interesante es que la intervención exterior no es una garantía de estabilidad. Irak (en el cuarto puesto) y Afganistán (en el 11) son dos ejemplos significativos.

Países latinoamericanos en el Índice de Estados Fallidos

País	Posición 2006	Posición 2005
Haití	8	10
Colombia	27	14
Rep. Dominicana	48	19
Guatemala	51	31
Bolivia	56	-
Cuba	62	58
Ecuador	63	46
Venezuela	64	21
Perú	69	40
Honduras	75	41
El Salvador	77	72
México	85	73
Paraguay	87	36
Brasil	101	62
	132	-

2011

177 Estados fueron incluidos en la lista, de estos 35 fueron catalogados como “en alerta”, 88 “en peligro”, 40 como “moderados”, 11 como “sustentable”. Los peores 20 se nombran abajo. Los cambios en el ranking desde 2010 son indicados entre paréntesis. Hubo un empate en el puesto 18 entre Birmania y Guinea-Bissau.

1.	<u>Somalia</u>	(0)	11.	<u>Guinea</u>	(-2)
2.	<u>Chad</u>	(0)	12.	<u>Pakistán</u>	(-2)
3.	<u>Sudán</u>	(0)	13.	<u>Yemen</u>	(+2)
4.	<u>Rep. Dem. del Congo</u>	(+1)	14.	<u>Nigeria</u>	(0)
5.	<u>Haití</u>	(+6)	15.	<u>Níger</u>	(+5)
6.	<u>Zimbabue</u>	(-2)	16.	<u>Kenia</u>	(-3)
7.	<u>Afganistán</u>	(-1)	17.	<u>Burundi</u>	(+6)
8.	<u>República Centrafricana</u>	(0)	18.	<u>Guinea-Bissau</u>	(+6)
9.	<u>Irak</u>	(-2)	19.	<u>Birmania</u>	(-2)
10.	<u>Costa de Marfil</u>	(+2)	20.	<u>Etiopía</u>	(-3)

2010

177 Estados fueron incluidos en la lista, de estos 37 fueron catalogados como “en alerta”, 92 “en peligro”, 35 como “moderados”, 13 como “sustentable”. Los peores 20 se nombran abajo. Los cambios en el ranking desde 2009 son indicados entre paréntesis. Hubo un empate en el puesto 19 entre Corea del Norte y el Níger.

1.	<u>Somalia</u>	(0)	11.	<u>Haití</u>	(+1)
2.	<u>Chad</u>	(+2)	12.	<u>Costa de Marfil</u>	(-1)
3.	<u>Sudán</u>	(0)	13.	<u>Kenia</u>	(+1)
4.	<u>Zimbabue</u>	(-2)	14.	<u>Nigeria</u>	(+1)
5.	<u>Rep. Dem. del Congo</u>	(0)	15.	<u>Yemen</u>	(+4)
6.	<u>Afganistán</u>	(+1)	16.	<u>Birmania</u>	(-3)
7.	<u>Irak</u>	(-1)	17.	<u>Etiopía</u>	(-1)
8.	<u>República Centrafricana</u>	(0)	18.	<u>Timor Oriental</u>	(+2)
9.	<u>Guinea</u>	(0)	19.	<u>Corea del Norte</u>	(-2)
10.	<u>Pakistán</u>	(0)	20.	<u>Níger</u>	(+4)

2009

177 Estados fueron incluidos en la lista, de estos 38 fueron catalogados como “en alerta”, 93 “en peligro”, 33 como “moderados”, 13 como “sustentable”. Los peores 20 se nombran abajo. Los cambios en el ranking desde 2008 son indicados entre paréntesis.

1. <u>Somalia</u> (0)	11. <u>Costa de Marfil</u> (-3)
2. <u>Zimbabue</u> (+1)	12. <u>Haití</u> (+2)
3. <u>Sudán</u> (-1)	13. <u>Birmania</u> (0)
4. <u>Chad</u> (0)	14. <u>Kenia</u> (+12)
5. <u>Rep. Dem. del Congo</u> (+1)	15. <u>Nigeria</u> (+3)
6. <u>Irak</u> (-1)	16. <u>Etiopía</u> (0)
7. <u>Afganistán</u> (0)	17. <u>Corea del Norte</u> (-2)
8. <u>República Centrafricana</u> (+2)	18. <u>Yemen</u> (+3)
9. <u>Guinea</u> (+2)	19. <u>Bangladés</u> (-7)
10. <u>Pakistán</u> (-1)	20. <u>Timor Oriental</u> (+5)

2008

177 Estados fueron incluidos en la lista, de estos 35 fueron catalogados como “en alerta”, 92 “en peligro”, 35 como “moderados”, 15 como “sustentable”. Los peores 20 se nombran abajo. Los cambios en el ranking desde 2007 son indicados entre paréntesis.

1. <u>Somalia</u> (+2)	11. <u>Guinea</u> (-2)
2. <u>Sudán</u> (-1)	12. <u>Bangladés</u> (+4)
3. <u>Zimbabue</u> (+1)	13. <u>Birmania</u> (+2)
4. <u>Chad</u> (+1)	14. <u>Haití</u> (-3)
5. <u>Irak</u> (-3)	15. <u>Corea del Norte</u> (-2)
6. <u>Rep. Dem. del Congo</u> (+1)	16. <u>Etiopía</u> (+2)
7. <u>Afganistán</u> (+1)	17. <u>Uganda</u> (-1)
8. <u>Costa de Marfil</u> (-2)	18. <u>Líbano</u> (+10)
9. <u>Pakistán</u> (+3)	19. <u>Nigeria</u> (-1)
10. <u>República Centrafricana</u> (0)	20. <u>Sri Lanka</u> (+5)

2007

177 Estados fueron incluidos en la lista, de estos 32 fueron catalogados como “en alerta”, 97 “en peligro”, 33 como “moderados”, 15 como “sustentable”. Los peores 20 se nombran abajo. Los cambios en el ranking desde 2006 son indicados entre paréntesis.

EL ACCESO AL AGUA Y EL PROBLEMA AGRARIO, UN PRIVILEGIO Y CONFLICTO HEREDADOS. EL CASO DE CUATRO CABALLERÍAS DE TIERRA DE LA HACIENDA PORTALES, TLAXCALA, 1883-1921

GABRIEL FERNÁNDEZ CERVANTES

*Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social-CIESAS
Peninsular*

INTRODUCCIÓN

Para poder desarrollar el tema de privilegio y conflicto se cree pertinente entender parte de la situación política de Tlaxcala durante el gobierno del coronel Próspero Cahuantzi (1885-1911). Es preciso señalar el aspecto medular que dio origen a constantes manifestaciones de descontento por parte de pequeños y medianos propietarios de los pueblos tlaxcaltecas, enfatizaremos en el impuesto predial y sus modificaciones. En este estudio la región que nos interesó fue el valle de Nativitas, la razón principal fue la micropropiedad y mediana propiedad y las categorías vinculadas a ella puesto que se manejaron como recursos por parte de los campesinos, quienes mostraron una autonomía mayor que en otras regiones y por lo tanto obtuvieron un margen de maniobra con más amplitud. Además, cabe destacar que esa característica del campesinado fungió como base social a los movimientos reivindicatorios de tierra de los hermanos Arenas (agraristas vinculados a Zapata) y del carrancista Máximo Rojas, quien llegara al gobierno de Tlaxcala en 1914, precisamente nombrado por el Primer Jefe Venustiano Carranza.

El caso que se propone para ser analizado es un conflicto de tierras entre dos dueños de la hacienda Portales, el primero es Alfredo Caso dueño de la hacienda de 1899 a 1918 y William Jenkins, poseedor de 1918 a 1921 vs el grupo de *Asociados del Distrito de Zaragoza*. Pero es necesaria una advertencia; el conflicto tuvo su génesis en 1883, año en que se formó la sociedad

de vecinos de los pueblos de Nativitas, San Gerónimo Zacualpan y San Luis Teolocholco con el objeto de crear una colonia agrícola al adquirir tierras de la hacienda Santa Ana Portales (*cuatro caballerías de tierra, 170 ha. aproximadamente*) a su entonces dueño, el español Luis García Teruel. Pero un factor que a nuestro parecer sostuvo la lucha legal e ilegal de los terrenos en disputa, sin duda fue el acceso al agua de los ríos que enmarcan la hacienda Portales, el Atoyac y el Zahuapan. Aquí se infiere dentro del conflicto una dependencia de los implicados, es decir, cada paso que dieron los *Asociados* determinó el paso que dio el propietario de la hacienda Portales en turno; “como en un juego de ajedrez, que originariamente es un juego de guerra, cada paso que da un jugador, determina el que dará el otro y viceversa”.¹ De allí surge buena parte del principio de incertidumbre que enmarca cada acción social.

El entramado comenzó por la falta de contribuciones fiscales por parte de la sociedad campesina, por lo tanto, la falta de pago del predial fue lo que debilitó jurídicamente a los *Asociados* de 1883 a 1921. Además, en tiempo de los gobiernos revolucionarios de Tlaxcala, urgidos por sanear las finanzas estatales, no podían dar satisfacción a los campesinos que solicitaban excensión de pago, respetar las restituciones hechas por los arenistas ni la creación de colonias agrícolas no reconocidas en 1914 por el entonces gobernador Rojas; de allí que la revolución no aportó ninguna solución a esta reivindicación. Eso aclara el punto más importante del caso: ¿cómo estos campesinos adquirieron tierra de una hacienda bajo Díaz y la perdieron bajo gobiernos de la revolución?

Como ya se dijo, trataremos de analizar las estrategias tanto de la sociedad agrícola y de los que poseyeron la hacienda Portales; analizaremos el caso partiendo de las escalas jurídicas e institucionales, características indispensables para entender las prácticas de poder de los sujetos en conflicto; en este estudio también se tratará de demostrar el poder como una relación, analizando los vínculos de los actores y no el poder visto como un atributo de ellos. Ya lo había manifestado Norbert Elías, todas las relaciones sociales que conforman el espacio de acción de un sujeto se analizan en términos de relaciones de poder. Este término es el resultado de una relación y genera un espacio de negociación.²

Para el caso particular de los *Asociados*, veremos que no fueron víctimas minimizadas a la quietud, al contrario, fueron partícipes de eventos de gran envergadura social y política en la Tlaxcala revolucionaria aprovechando cada espacio de negociación. Similar a lo que Giovanni Levi demostró en su

¹ Elías, Norbert, 1982, p. 90.

² Elías, Norbert, 1982, pp. 87-88, 96-98.

momento en la *Herencia inmaterial*, los campesinos son capaces de elaborar estrategias, no son un grupo apático. Dentro de las estrategias que utilizaron los campesinos *Asociados* destacaremos el juego de categorías de acuerdo a su relación con la tierra, manifestando que ésta existía en momentos en que les convenía y ocultándola cuando las contribuciones fiscales les amenazaban. Por otro lado, analizaremos también la estrategia de Caso y Jenkins para confirmar y mantener sus derechos sobre la hacienda, terrenos en conflicto con la sociedad campesina y el uso del agua de los ríos Atoyac y Zahuapan.

Primero, creemos pertinente mencionar el problema que significó la nueva disposición gubernamental al predial en la década de los 80's del siglo XIX, motivo por el cual tanto micro como medianos propietarios se vieron perjudicados. Después destacaremos las estrategias tanto de sociedad de campesinos como de propietarios en turno de la hacienda Portales que emplearon para poseer tierras y agua. Para cerrar el apartado analizaremos las circunstancias en que Caso y Jenkins tuvieron posesión de la hacienda Portales y cómo emplearon los medios que creyeron indispensables para que sus derechos sobre tierra, pero también de agua fueran confirmados en el marco del gobierno cahuantzista y periodo revolucionario en Tlaxcala.

La reconfiguración de una política tributaria. El impuesto predial

Ricardo Rendón Garcini en su libro *El Prosperato*, planteó a fondo el pensamiento del coronel Próspero Cahuantzi, gobernador de Tlaxcala, de 1885-1911. Garcini afirma que el coronel Cahuantzi conocía muy bien el mundo agrario, él sabía qué estrategias debía utilizar para parecer el mecenas del progreso y la modernidad, en su discurso siempre antepuso la necesidad de imbricar a Tlaxcala dentro de la modernidad, dando un fuerte apoyo a la industria.

Cahuantzi creyó pertinente reconfigurar la participación de los tributarios en el catastro, es decir, pagarían el impuesto aquellos que por tener propiedades valuadas a un bajo costo -ya que antes no lo hacían- la tasa que antes era de 6 al millar, durante el periodo cahuantzista aumentó a 8 al millar, esta subida la justificó para obtener recursos públicos y así tener la posibilidad de beneficiar a los tlaxcaltecas. Estos aportes se reflejaron en obras como la construcción de una cañería de fierro en Zacatelco y un lavadero en la cárcel pública, la construcción en Nativitas de un puente de mampostería sobre el camino que conduce a Puebla, entre otras cosas.³

El gobierno de Cahuantzi buscó legitimar el gravamen a las propiedades

³ *Memoria de la Administración Pública del Estado de Tlaxcala, presentada por el coronel Próspero Cahuantzi el 2 de abril de 1893*, Tlaxcala, Imprenta del gobierno, 1894. p. 19.

de bajo costo y por supuesto, ratificar el impuesto sobre la mediana propiedad. Empero la población afectada no reconocía el discurso del gobernador por las exenciones que se hicieron a la élite como lo demuestra una carta abierta de vecinos de varios pueblos a Cahuantzi en 1903; entre líneas puede leerse:

...el sinnúmero de gabelas que reporta la clase proletaria sin necesidad alguna toda vez que con ese cúmulo de impuestos y principalmente el ocho y el diez al millar nos han conducido a ser unos verdaderos esclavos del terruño, circunstancia bien significativa, cuanto que mientras los pobres soportamos al hambre en medio de tanto padecimiento, mientras que los ricos millonarios sentados en el festín de la fortuna saborean las franquicias que les brinda la suerte hasta el grado de que la familia de un millonario dueño de una gran fabrica de hilados después de disfrutar de diez años de la excensión legal de contribuciones gozó de diez años mas por una concesión especial y sin que podamos saber el motivo de esa gracia tan especial.⁴

Pero Cahuantzi en el informe de gobierno del año de 1886, sostenía que Tlaxcala vivía bajo su administración “una tranquilidad envidiable”, pues lo que se decía por medio de las armas ahora se dirimía de manera pacífica mediante instancias legales.⁵ el gobernador era intolerante con quienes por conductas nocivas se hicieran indignos de pertenecer a la sociedad, entonces no dudaba echar mano de recursos extremos cuando el orden no se generaba espontáneamente.⁶

Se nota que era indispensable primero lograr la estabilidad política de una u otra manera; para realizarla, el gobernador se valió de la represión hasta la concertación de diferentes enmiendas de tipo legal.⁷ Cahuantzi siempre puntualizó el argumento de progreso, para ello se interesó en la inversión de capitales nacionales y extranjeros con la finalidad de obtener un crecimiento industrial, haciendo concesiones y otorgando franquicias que las leyes concedían.⁸ Para el gobernador tlaxcalteca el aumento de capitales en el estado significaba un testimonio elocuente de prosperidad. El proceso de industrialización en Tlaxcala creció en gran medida debido a las facilidades dadas a las empresas por el gobierno estatal, como la disminución o excensión en el

⁴ Archivo Histórico del Estado de Tlaxcala (AHET en adelante), Fondo Histórico, Sección Siglo XX, Serie Justicia y Gobernación, 1903, caja 33, exp. 12.

⁵ Ahet, en el acervo conocido como Candelario Reyes, existen copias mecanografiadas de gran parte de esos informes. *El Informe antes citado es del 1 de octubre de 1886*. Cotejado con las fuentes de RENDÓN Garcini, Ricardo, 1993.

⁶ Ahet. *Discurso de toma de posesión*, enero de 1885

⁷ García Verástegui, Lía, Ma. Esther Pérez Salas, 1990, p. 163.

⁸ Ahet, *Informe de gobierno*, 1 de octubre de 1895.

pago de impuestos, facilidades para el aprovechamiento de tierras con agua y caminos, el crecimiento de la comercialización, el mejoramiento de los transportes y la relativa estabilidad de los precios; a diferencia de ello, los salarios de los obreros crecieron muy poco.⁹

Considerando algunas de las características de Cahuantzi señaladas por Rendón Garcini, se aprecia *grosso modo* que su gobierno tuvo los siguientes tintes: a) gobierno paternalista, b) interés por la moralidad,¹⁰ c) orden, d) paz y e) prosperidad. Este último sustentado con gran seguridad porque según el gobernador, “el progreso estaba llegando a todos los niveles sociales, aun a las localidades pequeñas, donde la miseria los hacía sufrir en otras épocas”. Participando de los objetivos porfiristas, Cahuantzi trataba de que bajo el bien de la paz todo prosperara, desde los ricos hasta la gente proletaria.¹¹ Durante el periodo cahuantzista, se puso especial atención en la hacienda pública, ya que los impuestos recaudados determinarían la envergadura de las obras materiales.¹² También puede agregarse una cuestión imperante que sin duda hizo del gobierno de Cahuantzi un lastre para la clase subalterna,¹³ el

⁹ Polvo Escobar, Virginia y Graciela Acoltzi Cocoltzi, 2010. p. 16.

¹⁰ Los alcances de esa política de moralidad por ejemplo, fueron muy severos para con los expendios de alcohol, es decir, al considerar Cahuantzi que el alcoholismo era un móvil para realizar parte de los delitos que se cometían, optó por tomar medidas enérgicas para el vicioso, RENDÓN Garcini, Ricardo, 1993, pp. 45-51.

¹¹ Ahet. *Informe de gobierno*, 4 de octubre de 1890.

¹² Polvo Escobar, Virginia y Graciela Acoltzi Cocoltzi, 2010, pp. 9-52.

¹³ Hablar de clase subalterna tiene ciertas complicaciones, más si se considera que dicha clase no siempre será reprimida. Ginzburg habla de la cultura de clase subalterna en un contexto diferente, sin embargo, para llevarse a cabo las manifestaciones de protesta o de ideas en contra de lo ya impuesto, la clase subalterna no continúa siguiendo las normas, hasta cierto punto se generan características de rechazo al sistema. Por ejemplo, “los campesinos u obreros de Tlaxcala manifestaron su oposición a las constantes reelecciones de Cahuantzi y la puesta en marcha del impuesto predial a las propiedades rústicas con valores menores a los establecidos años atrás”. Sin embargo, así como ocurrió con Menocchio, es importante ver la influencia que otros grupos pudieron haber tenido en las protestas de la clase subalterna tlaxcalteca. Para reconstruir la cosmogonía del molinero, Ginzburg se dio a la tarea de considerar y descartar lecturas de la época que pudo haber hecho Menocchio, además de lo que pudo haber escuchado o de los movimientos ideológicos y religiosos que pudieron haber sucedido. Para el contexto de Tlaxcala en la época cahuantzista, las consideraciones son los dirigentes de los movimientos campesinos y obreros, sus condiciones sociales, saber si eran propietarios pequeños o medianos (ello porque fueron los más afectados por el impuesto predial), o ya investidos con la ideología parteaguas de Madero, ver el grado y apoyo del antirreeleccionismo en Tlaxcala. Consultar a Ginzburg, Carlo, 1986.

problema fueron las constantes reelecciones del gobernador por un periodo de más 20 años. En Tlaxcala, Cahuantzi representó un rasgo de la dictadura porfirista,¹⁴ por lo tanto a su persona se solidarizaron todos los gobiernos locales, pero la oposición política y popular a partir de ello fue constante.

Regresando a uno de los temas que en estas líneas nos compete, desde 1877 el impuesto predial establecía que las propiedades rústicas con valor menor de 200 pesos pagarían a la Tesorería del Estado una tasa de 8 al millar, igualando el pago al de propietarios de fincas de mayor valor. No obstante, en mayo de 1897 se llevó a cabo en el estado de Tlaxcala una reforma fiscal; la nueva ley de hacienda propuso revaluar las propiedades, particularizando aquellas que no se encontraban registradas en los catastros, entonces las propiedades con valor entre los 50 y 100 pesos también tuvieron que pagar la tasa de 8 al millar, pero en favor de sus respectivos ayuntamientos.¹⁵

De acuerdo a la “Memoria de la Administración Pública del Estado de Tlaxcala del 2 de abril de 1893”, se debía dar una exacta clasificación de las tierras, lo cual arrojaría también su valor exacto, lo que aprovecharía no sólo las rentas del Estado, sino particularmente al propietario, máxime que en ese momento, las fincas rústicas aumentaron de valor. A continuación se ofrece una tabla del catastro de las fincas rústicas y terrenos, correspondiente al año de 1892 concerniente a la municipalidad de Nativitas:

Tabla 1

Distrito de Zaragoza. Municipalidad de Nativitas			
Dueño	Propiedad	Valor de la propiedad	Impuesto predial
Guillermo Zéleny	Hacienda de Portales	\$ 73,700.00	\$589.60
Testamentaria Baldomero Rejón	Id. de Santa Elena	67,000.00	\$536.00
Lic. Bernardo Caso	Id. de Santa Clara	50,000.00	\$400.00
El mismo	Id. de Santo Tomás	45,000.00	\$360.00

¹⁴ Cuéllar Abaroa, Crisanto, 1975, p. 28.

¹⁵ Ley de 6 de febrero de 1897, para entrar en vigor el 5 de mayo de ese año. AHET, Sección Folletería, caja 2, número 61. Ver Rendón Garcini, Ricardo, 1993, nota al pie, p. 19.

Blas Regue- ro y Caso	Id. de Los Reyes	44,000.00	\$352.00
Manuel M. Conde	Id. de Santiago Michac	46,625.00	\$373.00
Lic. Bernar- do Caso	Id. de San Antonio Michac	40,356.86	\$322.85
Lic. José Pacheco	Id. de Santa Águeda	30,550.00	\$244.40
Lic. Bernar- do Caso	Id. de Santa Bárbara	25,000.00	\$200.00
Juan Llame- do	Rancho de San Rafael	16,273.00	\$130,18
Soledad Lozada	Id. de Rojas	2,135.00	\$17.08
Señores de Santa Apo- lonia	Terrenos de Teopanzolco	7,000.00	\$56.00
“ de Tlacuitlapa	Id. en el Rosario	6,000.00	\$48.00
“ de San Miguel del Milagro	Id. Id.	3,000.00	\$24.00
Plinio Petri- cioli	Id. Id.	900.00	\$7.20
Aniceto González	Id. Id.	900.00	\$7.20
Atanacio Bañuelos	Id. de Capula y el Gato	2,227.39	\$17.81
Francisco Mejía	Id. de Teopanzolco	230.00	\$1.84
Testamenta- ria Bazaldúa	Terrenos en Nativitas	750.00	\$6.00
Felipe Ca- brera	Id. en Santa Apolonia	300.00	\$2.40
Antonio Ramírez	Id. en Michac	200.00	\$1.60

Juan Antonio Ramírez	Id. Id.	200.00	\$1.60
Agustín Contreras	Id. en Teopanzolco	500.00	\$4.00
María Antonia Hernández	Id. en Tenanyecac	208.00	\$1.66
		\$463,055.50	\$3704.42

Fuente: Memoria. Administración Pública del Estado de Tlaxcala. Coronel Próspero Cahuantzi, el 2 de abril de 1893. Catastro de las fincas rústicas y correspondientes al año de 1892, municipalidad de Nativitas. Los valores de la cuarta columna son de elaboración propia de acuerdo al impuesto de 8 al millar.

En la tabla anterior se puntualiza el costo del impuesto predial que se debería pagar de acuerdo al catastro y la modificación del impuesto de cada propiedad, es decir, el costo de 8 al millar de las haciendas de la municipalidad de Nativitas, pagadero a la Tesorería. Sin embargo, antes ya existía otro impuesto para aquellas fincas rústicas con valor debajo de los 200 pesos, dicho impuesto era de 6 al millar, esa contribución fue pagadera a los ayuntamientos. Reincidente es entonces puntualizar que la reforma fiscal de 1897 homogeneizó las dos tasas anteriores a 8 al millar, entiéndase esto de antemano que dicha modificación se percibió en las propiedades con valor entre los 50 y 100 pesos, las cuales pagaron a los ayuntamientos y las que valían más de 100 pesos lo harían para las arcas del estado de Tlaxcala. De lo antes dicho, se nota sin discusión alguna que los pequeños propietarios se vieron agravados en su situación; los únicos beneficiados por lo tanto fueron los municipios debido el aumento de tributarios.¹⁶ En la entidad no se hicieron esperar las protestas dirigidas hacia el ya mencionado impuesto predial, éstas se llevaron a cabo en los pueblos del centro-sur de Tlaxcala.

Por otro lado, atendiendo la etapa de “progreso” anterior a la cahuantzista, Tlaxcala ya gozaba de una importante red de comunicación ferroviaria interestatal. La línea del Ferrocarril Mexicano que unía a la ciudad de México con Veracruz pasaba por Apan, Apizaco y Huamantla, ésta tenía un ramal que enlazaba Apizaco, Santa Ana, Tlaxcala y Puebla; la ruta del Ferrocarril Interoceánico corría por la zona norte del estado y tenía una estación en Calpulalpan. Desde la década de 1880 algunos terratenientes comenzaron a construir una serie de vías con trenes de tracción animal, con el propósito de enlazar sus propiedades entre sí, y a éstas con las estaciones de ferrocarril más cercanas.¹⁷

¹⁶ Rendón Garcini, Ricardo, 1993, p.161.

¹⁷ Rendón Garcini, Ricardo, 1996, p. 90.

Un ejemplo de lo antes mencionado es lo que ilustra el Mapa 1, donde las vías que se notan más cortas se unen a las longitudes más largas que indican el nombre del tendido, ya sea del Ferrocarril Mexicano o Interoceánico. En el Plano 1, el casco de la hacienda Portales se conecta con el tendido del Ferrocarril Interoceánico, además, el dibujo elaborado tiene la fecha de 1922, por lo cual no puede asegurarse que ese tendido que sale de la hacienda Portales haya sido de finales del Porfiriato o posterior al gobierno del coronel Cahuantzi, la fuente consultada no menciona fechas, no obstante, para ese momento la transición de dueños de la hacienda Portales se estaba llevando a cabo, del señor W. O. Jenkins a los señores Díaz Rubín.

Mapa 1



Orografía y vías de comunicación a principios del siglo XX. Fuente: Cahuantzi, *Memoria*, 1894, y *Carta general del estado*, 1908.

Plano 1



Casco de la hacienda Portales con ramal hacia el Ferrocarril Interoceánico. Fuente: Archivo Histórico del Agua, Caja 3193, Exp., 43870, Fecha 1922, Fojas 3.

Rendón Garcini sostiene que las haciendas fueron las más favorecidas con la red ferroviaria, ello porque llevaron sus mercancías a distancias más lejanas, en mayores volúmenes, con rapidez y a mejores costos que antes, con lo cual lograron incrementar sus ganancias y hacer más rentables sus propiedades.¹⁸ Las fincas que poseían bosques tuvieron la oportunidad de ganar

¹⁸ Ídem. p. 91.

grandes cantidades de dinero con la venta de durmientes y postes a las compañías constructoras de las líneas del ferrocarril. El paso de este moderno medio de transporte también generó un considerable aumento en el valor de la tierra, con alcances generalizados a todas las propiedades rurales que había en el estado, lo que propició la especulación y el incremento de los impuestos por derechos de tenencia.¹⁹

Otras de las obras públicas realizadas bajo la gubernatura cahuantzista fueron las edificaciones de plazas, kioscos, calles, puentes (como el “puente rojo”), mercados y edificios civiles como el palacio legislativo y el teatro Xicohtécatl.²⁰ Para noviembre de 1902 ya se había comenzado una obra de canalización del río Zahuapan para la instalación de una planta de energía hidroeléctrica y que ésta sirviera a las fábricas y al alumbrado público de la ciudad.²¹ Al alba del siglo XX, el estado tenía una fisonomía cosmopolita.

La venta de cuatro caballerías de la hacienda Santa Ana Portales y el impuesto predial

Aquí se considera un primer problema que originó la disputa de la tierra entre *Asociados* y los dos dueños de la hacienda Portales que entraron en conflicto con ellos, Alfredo Caso y Jenkins. No puede dejarse de lado la problemática entre la sociedad agrícola y la Recaudación de rentas de Zacatelco por incumplimiento de pago del impuesto predial entre 1885 y 1888. Se analiza la compra de las cuatro caballerías de tierra que efectuó la sociedad civil y la forma paulatina en que perdió la propiedad que estaba pagando tanto a Luis García Teruel como el impuesto gravado a la propiedad a la municipalidad de Zacatelco. De esta manera no se ignora este aspecto regional en una de las haciendas consideradas por Alba González Jácome dentro de las más importantes de la cuenca del río Atoyac.²²² La hacienda Portales se ubica en el distrito de Zacatelco, en 1883 estaba adscrita a la municipalidad de Nativitas, su propietario era el español Luis García Teruel; la propiedad se ubicaba entre el río “Saguapam” (sic) y el río “Atoyaque” (sic) según lo deja ver el plano del Archivo General de la Nación de 1777.

⁹ Ídem. p. 91.

²⁰ GARCÍA Verástegui, Lía, Ma. Esther Pérez Salas, 1990, p. 186.

²¹ POLVO Escobar, Virginia y Graciela Acoltzi Cocoltzi, 2010, p.16.

²² GONZÁLEZ Jácome, Alba, 2008, p. 86.

Plano 2



Fuente: Plano del AGN de 1777 consultado por González Jácome, 2008.

El conflicto de la posesión legal de cuatro caballerías de tierra de la hacienda Santa Ana Portales comienza en el año de 1883, y es que el entonces dueño de la finca, Luis García Teruel hizo la venta de cuatro caballerías de tierra a 96 campesinos de los pueblos del “Distrito de Zacatelco” (sic),²³ los terrenos vendidos fueron los denominados como “Labor Venturero”, “Ahuaxtlale”, “Atoyac” y “La Laguna”. La agrimensura de los terrenos era la siguiente:

Los mencionados terrenos parten en el camino real a Puebla del frente de la zanja que divide “Ahuaxtlale” y “Atoyac”, 326 metros al norte está el punto de división que responde al otro situado en el lindero de Santa Águeda, a los 156 metros, partiendo del bordo del Zahuapan hacia el sur; y los linderos son: al oriente, terrenos de la hacienda Santa Águeda; al sur la misma hacienda, la de Xoxtla y el río Atoyac, que separa los terrenos de la hacienda de Santa Clara; al poniente terrenos de las haciendas de Santa Bárbara y Santo Tomás; y al norte quedan lindando con terrenos de la misma hacienda de Santa Ana Portales.²⁴

Se observa que las fracciones de tierra son grandes, lo que al cobro del impuesto predial generó conflictos para los campesinos que por cierto, no del todo fueron los propietarios de las caballerías de tierra. A continuación se ofrece el por qué los campesinos de los pueblos “beneficiados” con la adquisición de las caballerías no se concretaron como “propietarios”.

El señor Luis García Teruel hizo efectiva la venta de las cuatro caballerías por un total de \$38,400; por caballería se haría efectivo el pago por \$9,600. La transacción se llevó a cabo de la siguiente manera, \$9,600 tendrían que ser pagados al siguiente año de haberse celebrado el contrato hipotecario por

³ ARCHIVO JUDICIAL DEL ESTADO DE TLAXCALA (AJET en adelante), Distrito de Zaragoza, 1921, Expediente Jenkins, fojas 23-27. Trata del título hipotecario de cuatro caballerías de tierra de la hacienda Santa Ana Portales, hipoteca que debió haber sido pagada por los 96 compradores de las tierras.

²⁴ AJET, Distrito de Zaragoza, 1921, Expediente Jenkins, foja 23.

parte de los compradores, es decir, dicha cantidad se debió haber cubierto del 15 al 31 de agosto de 1884, pero a partir de ese capital se generaron \$200 de interés; el resto en anualidades de \$4,800, venciénzose la primera el 15 de junio de 1885.²⁵

Conscientes de las responsabilidades para cubrir los gastos antes mencionados, quedaron informados los compradores que la falta de cumplimiento de cualquier pago, haría que todo el crédito se venciera, pero al mismo tiempo, el señor Luis García Teruel quedaría obligado a dejar libres de gravámenes los terrenos que vendió. Otra característica que fue de vital importancia es la que destaca González Jácome acerca de la relevancia en las obras para salvaguardar caminos y enfrentar el problema de los desbordamientos de los ríos Atoyac y Zahuapan:

Desde 1703 el río Zahuapan fue desplazado de su cause original para evitar los frecuentes desbordamientos. Esta situación no cambió en el siglo XIX y ya en el Prosperato, el gobernador Cahuantzi quiso resolver el problema porque después de la primera temporada de lluvias –en 1885– envió una circular a los jefes de distrito para que ordenaran a las haciendas y pueblos participar activamente en la reparación de caminos que les correspondían.²⁶

En el mismo contrato de compra-venta, así como el vendedor se hace responsable de ciertas cosas, los compradores también quedaron obligados a realizar lo que antes ya se dijo, es decir, el de enfrentar el problema del desbordamiento del río Atoyac así como la conservación de los diques.²⁷ Es importante señalar que las cuatro caballerías de tierra estuvieron consideradas como de “riego”, puesto que al venderse a los 96 campesinos se incluyó el derecho de aprovechar las tomas que existían del río Atoyac y Zahuapan (sic),²⁸ principalmente para regar el terreno de “Labor Venturero” como era la costumbre en la finca de la propiedad del señor Teruel. Este acceso privilegiado al agua explicaba el costo bastante alto de estas tierras además de su extensión.

Padrón 1

Padrón de campesinos, medianos propietarios compradores de cuatro caballerías de tierra de la hacienda Santa Ana Portales

Distrito de Zacatelco, Tlaxcala

²⁵ Ajét, Distrito de Zaragoza, 1921, Expediente Jenkins, foja 24.

²⁶ González Jácome, Alba, 2008, p. 61.

²⁷ Ajét, Distrito de Zaragoza, Expediente Jenkins, foja 24.

²⁸ Así aparece en el documento. Ídem, foja 24.

Pueblo de Nativitas	San Gerónimo Zacualpan	San Luis Teolocholco	Santa Inés Zaca-telco
Joaquín Cabrera*	José Guadalupe Montealegre*	Andrés Salaman-ca*	José de la Luz Chavarría
Luis Cabrera	Guillermo Mon-tealegre	Julián Tzompant-zin	José María Chá-vez
Salvador Cabrera	Eduardo Yandio-la	Etanacio Rugerio	Julio Ramos Tu-zpa
Esteban Cabrera	Carmen López viuda	Tomás Serrano	Teofilo Meneces
Juan Cabrera	Francisco Lira	Juan Fernández	Apolonio Men-dieta
José Rosa Hernán-dez	Cirilo Nopal	José de Jesus Sala-manca	Pascual Pedraza
Juvencio Mellado *	Calixto Corichi	Francisco Juárez	Francisco Sem-poaltecatl
Gregorio Tlacuilo	José María León	Celestino Na-huatlato	Pablo Ramírez
José María Minor	Cástulo León		Timoteo Cante
Pablo Díaz	Dionisio del Pilar Tetzol		Lázaro Cante
Juan Cante	José del Pilar Tet-zol		Antonio Atempa
-Andrés Piscil	José de Jesús Tre-vera		Joaquín Atempa
Teodoro Carvajal	Vicente Estrada		Ignacio Atempa
Manuel Bernal	J. Trinidad Pérez		Lorenzo Sánchez
Paulino Martínez	Antonio Flores		Eligio Sánchez
Santiago Cristino	Lucas Meneces		Higinio Sánchez
Lucas José Lara	José María Gon-zález		Valentín Juárez
José María Cotzo-yatzin	Antonio Gonzá-lez		José de los Reyes Morales
José María Zárate	José Rosa López*		Severino Díaz de Guzman
Pablo Vázquez	Teodoro Cortés		José María Sán-chez* Segundo
Hilario Cortés			Julián Fernández

Vicente Pérez			Demetrio Pérez
Patricio Chavarría			Severino Morales
José Guadalupe Trevera			Vicente León
Mariano Romero			Miguel Velázquez
Miguel Romero			
Pedro Durán			
Juan Romero			
Pedro Pérez			
Crispín Díaz			
-María Apolonia Piscil viuda			
Florencio Badillo			
Secundino Hernández			
Miguel Barba			
Domingo Romero			
Vicente Díaz			
Vicente León			

Fuente: Expediente Jenkins, 1921, Archivo Judicial del Estado de Tlaxcala, Distrito de Zaragoza, 1921. Elaboración del Padrón (Gabriel Fernández Cervantes).

El problema del contrato de compra-venta del caso de los Asociados del Dtto. de Zaragoza, Tlaxcala, se evidencia en el periodo de 1883 a 1888. Los campesinos Joaquín Cabrera, José Rosa López, Guadalupe Montealegre y socios fueron embargados de cuatro caballerías de tierra denominadas “Atoyatenco”, “Ahuaxtlale”, “La Laguna” y “Labor Venturero” por concepto de deuda pública de \$727.72 por contribuciones, recargos, multas y gastos por lo cual se sacaron a remate el 10 de enero de 1888 adquiridas por el señor Guillermo Zéleny, quien adquirió las caballerías en costo de \$25,600. El comienzo de los embargos se da en el predio denominado “La Laguna”:

Las mensuras del predio “La Laguna” eran las siguientes: hacia el oriente 83 varas, norte 416, poniente 100 varas, entre poniente y noroeste 40 varas, sur 228 varas, con características de tierra arcillosa de buena calidad, el valor de este terreno era de \$752.00. Posterior a ese embargo, se trabó ejecución de bienes a los ciudadanos Joaquín Cabrera, José Rosa López, Guadalupe Montealegre y Eduardo Yandiola, ello por no cubrir el pago de \$101.75 por con-

tribución de ocho millar y la cuarta parte más de esa cantidad por la multa en que incurrieron. El remate de dicha caballería de tierra sería dado a conocer en el mes de septiembre de 1887 en el Periódico Oficial del Estado, cabecera de Nativitas y en la puerta de la Recaudación.²⁹

Para mejorar el embargo en todos los terrenos de la sociedad compradora, se procedió a una nueva diligencia, ello debido a que no se percibió para la hacienda pública la cantidad que se le adeudaba. El 18 de noviembre de 1887 el que entonces era el encargado valuador de las caballerías Tomás Ramos Contreras, se dirigió a la casa de uno de los integrantes de la sociedad compradora; encontrando al señor José Rosa López se le citó en los terrenos de la sociedad agrícola de la hacienda Portales, lugar donde se le señalarían los bienes para su embargo. Al día siguiente, ya en los terrenos de la hacienda Portales donde el valuador había citado al señor Rosa López, se presentó al lugar el señor Joaquín Cabrera quien manifestó al instante “no tener dinero” para efectuar el pago pendiente; el señor Tomás Ramos Contreras dispuso por lo tanto se trabara ejecución y se designaron tres caballerías de tierra pertenecientes a la sociedad, una situada a orillas del lindero de la hacienda de Xoxtla, conocida con el nombre de “La Laguna; otra caballería llamada “Venturero”, linda con terrenos de la hacienda de Santo Tomás; y otra caballería nombrada “Atoyac” lindando con la hacienda de “Santa Bárbara”.³⁰

La diligencia de embargo, no concluyó. Continuando el mismo día 19 de noviembre de 1887, y al no presentarse en los terrenos de la hacienda Portales José Rosa López, ante Miguel Portis y Juan Zenón, trilladores de trigo (sic),³¹ se trabó “ejecución de bienes” de José Rosa López, una “fanega de terreno llamado “Ahuaxtlale” que lindaba con el camino que conduce a Puebla. La situación de por sí ya era complicada para los campesinos representantes de sus *Asociados*, cuando el día 21 de noviembre del mismo, en el pueblo de San Gerónimo Zacualpan, fue requerido el señor Guadalupe Montealegre a quien se le manifestó que “se debían embargar más de sus bienes para cubrir sus adeudos”, al no tener dinero para efectuar los pagos no quedó más solución que de igual forma como en los casos anteriores continuar con la diligencia para embargarle y también a sus *Asociados* la propiedad completa denominada “Ahuaxtlale”. Dentro de las deudas de los representantes y campesinos de los diferentes pueblos debe considerarse ahora a quienes fueron compradores de las caballerías de la hacienda Santa Ana Portales.

En la tabla 2 puede notarse el costo del terreno valuado de cada campesino y representante de los *Asociados* de los diferentes pueblos. Cabe destacar

²⁹ Ajete, Distrito de Zaragoza, 1921, Expediente Jenkins, foja 30.

³⁰ Ajete, Distrito de Zaragoza, Expediente Jenkins, 1921, foja 31.

³¹ Ajete, Distrito de Zaragoza, Expediente Jenkins, 1921, foja 32.

que siguiendo el lineamiento de la contribución predial de 8 al millar como en la tabla 1 es cómo se realizó éste.

Tabla 2

Municipalidades	Propietarios	Terrenos	Valor	Contribución
Municipalidad de Zacatelco	José María Sánchez y socios	Terrenos de la hacienda Santa Ana Portales	\$607.00	\$4.85
Municipalidad de Tetlatlahuca	Mariano Medel	Id.	\$2,500.00	\$20.00
Municipalidad de Teolocholco	Andrés Zalamanca	Id.	\$400.00	\$3.20

Fuente: Memoria. Administración Pública del Estado de Tlaxcala. Coronel Próspero Cahuantzi, el 2 de abril de 1893. Catastro de las finca rústicas y correspondientes al año de 1892, municipalidad de Nativitas. Los valores de la cuarta columna son de elaboración propia de acuerdo al impuesto de 8 al millar.

Después de haber terminado todo el proceso de la diligencia de embargo, el día 10 de enero de 1888, en la Oficina de Recaudación de Rentas de Zacatelco tuvo lugar el remate de las cuatro caballerías de tierra antes mencionadas, pertenecientes a la finca Santa Ana Portales valuadas en \$38,400. Como ya se mencionó, el embargo se llevó a cabo por concepto de adeudo a contribuciones del erario del Estado, la cantidad era de \$725.10. Desde luego, la reacción de los campesinos a la incertidumbre generada por dicho “despojo” fue un desacuerdo. Según los *Asociados*, al mismo Recaudador de Rentas le constaba que “depositaban en la Recaudación de Zacatelco” la parte de contribuciones que les tocaba, ya los jefes de dicha sociedad completarían los enteros por esas contribuciones.³²

Desde luego, la posición de los campesinos compradores no cambió, quienes comparecieron a la Oficina de Recaudación de Rentas de Zacatelco, el 16 de enero de 1888 se manifestaron perjudicados; según su perspectiva, si sólo se debía una cantidad menor a \$1,000, bastaba y aún sobraba con haberse sacrificado una caballería.³³ Los campesinos trataron de negociar, es decir, la aparente aceptación de perder las caballerías de tierra los llevó a regatear aunque no consiguieron que sólo se les confiscara la parte que ellos creían justa, pero a posteriori, la situación adversa de los campesinos *Asociados* cambió en función de las posibilidades que se les presentaron, el contexto

³² Ajet, Distrito de Zaragoza, 1921, foja 36.

³³ Ajet, Distrito de Zaragoza, 1921, foja 36 vta.

será una revuelta campesina que tratará de reivindicarles las tierras que les fueron –según ellos– “arrebataadas”.

El día 10 de enero de 1888 el señor Guillermo Zéleny se presentó en la Oficina de Recaudación de Rentas de Zacatelco donde se llevó a cabo el remate de las caballerías; Zéleny ofreció \$25,600. No obstante es preciso aclarar que si Guillermo Zéleny adquirió las cuatro caballerías, lo hizo con la intención de anexarlas a la hacienda Portales que compró a Luis García Teruel, volviendo la hacienda a sus dimensiones naturales de 315 hectáreas con los linderos siguientes: al norte con la hacienda de Santo Tomás; la sur con el río Atoyac y hacienda de Xoxtla; al oriente con el río Zahuapan, y al poniente con la hacienda de Santo Tomás y San Antonio.³⁴ Dicho contrato de compra-venta se llevó a cabo en México el día 9 de junio de 1885 según consta en otra escritura de venta de la misma hacienda Portales a los hermanos Bernardo y Alfredo Caso por parte del señor Zéleny.³⁵

Es interesante destacar que el señor Zéleny mientras tuvo la posesión de la hacienda de Santa Ana Portales, las cuatro caballerías de tierra fueron explotadas por el propietario [al menos no se han encontrado documentos que lo nieguen], desde el año de 1885 hasta 1899 cuando se celebró en la ciudad de Puebla el contrato de compra venta a favor de los licenciados Bernardo y Alfredo Caso. En dicho contrato se especifica que el señor Guillermo Zéleny compró y agregó al fundo cuatro caballerías de tierra con los nombres de “El Venturero”, “La Laguna”, “Ahuaxtlale” y “Atoyatenco” que adquirió en remate el 15 de febrero de 1888. El día 22 de junio de 1899, se celebró en la ciudad de Puebla la compra-venta de la hacienda Santa Ana Atoyazolco (conocida como Portales), el vendedor, el señor Zéleny y los compradores los licenciados Alfredo y Bernardo Caso, vecinos del Distrito de Zacatelco. El dicho contrato especifica los siguientes términos: *El señor Zéleny y la señora su esposa Emilia Caso, venden los llenos útiles de campo, ganados, deuda de peones y demás existentes en la finca o pertenecientes a ella.*³⁶ Durante esa transición de dueños de la hacienda Portales en 1899, no se manifestaron brotes de oposición por parte de los campesinos colindantes y “despojados” de las caballerías de tierra durante el año de 1888, tampoco aludieron al impuesto predial.

La importancia de los ríos Zahuapan y Atoyac para la hacienda Portales

Como se hará notar en estas líneas, la argumentación jurídica en el pleito entre hacendado y Asociados girará en torno a los derechos sobre el acceso

³⁴ Archivo General de Notarías, Puebla (AGNP en adelante), Notaría 1, *Libro del segundo semestre de 1918*, fojas A y B.

³⁵ AGNP, Notaría 5, *Protocolo Primer Semestre 1899*, fojas 386 vta.- 391.

³⁶ AGNP, Notaría 5, *Protocolo Primer Semestre 1899*, foja 386 vta.

al agua; por lo tanto, debe analizarse la manera en que el tema del agua fue objeto de negociación e interdependencia entre gran propiedad y pueblos, considerando que en la región sur del estado había cultivos de riego.³⁷ Si el río Zahuapan era un factor de alta productividad para la hacienda Portales, el Atoyac también fue medular. En el año de 1900, los hermanos Caso llevaron a cabo un proceso para que se les confirmaran sus derechos sobre el uso de las tomas de agua del río referido. La petición fue hecha a la Secretaría de Fomento. Según los hermanos Caso, bajo el amparo de la ley de 5 de junio de 1888, en el artículo 2º, fracción B, se estipuló que *serán respetados y confirmados los derechos de particulares respecto de las servidumbres, usos y aprovechamientos constituidos en su favor sobre los ríos....siempre y cuando tales derechos estén apoyados en prescripción civil de más de diez años*.³⁸ Al citar dicha ley, la interpretación de los hermanos Caso fue el detentar su derecho al uso del agua del Atoyac. Las condiciones estuvieron dadas para el requerimiento de entonces, de legalidad y de fundamento. Haciendo alusión a otros fundamentos legales, los hermanos Caso antepusieron, más allá de llenar el requisito de ley, la siguiente idea que los llevó hacer hincapié en su objetivo principal: *Los señores licenciados Bernardo y Alfredo Caso adquirieron la propiedad de la hacienda Santa Ana Portales con sus anexos, edificios, aguas y demás que a esa finca pertenecen a virtud de contrato de compra-venta celebrada con el señor don Guillermo Zéleny y su esposa la señora doña Emilia Caso*.³⁹

Sin duda alguna, en este testimonio se deja ver que el énfasis se hace en la cuestión del agua, punto señalado en el anterior extracto, pero también deja claro el testimonio escrito la adquisición y anexión de nuevos terrenos pues *Guillermo Zéleny y su esposa la señora doña Emilia Caso, adquirieron el citado predio por venta que a su favor formalizó el señor don Luis García Teruel... posteriormente, el señor Zéleny compró y agregó al fundo nuevos terrenos*.⁴⁰ De lo anterior se concluye que para el 26 de abril de 1900, la intensión de los hermanos Caso era, primero, el derecho del uso del agua del Atoyac y segundo, el hecho que se reconocieran como parte de su propiedad los nuevos terrenos que el señor Zéleny agregó en los meses de febrero y junio de 1888. No obs-

³⁷ Rendón, Garcini, 1996, p.92.

³⁸ Aha, Secretaría de Fomento, Confirmación de derechos de uso de agua. Corriente: Río Atoyac, Cuenca: río Balsas, Uso: riego, Estado: Tlaxcala. Caja 1247, Exp. 17178, foja 2.

³⁹ Aha, Secretaría de Fomento, Confirmación de derechos de uso de agua. Corriente: Río Atoyac, Cuenca: río Balsas, Uso: riego, Estado: Tlaxcala. Caja 1247, Exp. 17178, foja 2.

⁴⁰ Aha, Secretaría de Fomento, Confirmación de derechos de uso de agua. Corriente: Río Atoyac, Cuenca: río Balsas, Uso: riego, Estado: Tlaxcala. Caja 1247, Exp. 17178, fojas 2 y 3.

tante, el trámite burocrático para la época exigía más normas que debían cubrirse. A los antecedentes señalados y con el texto de la fracción B del artículo 2º de la ley de 1888 que hace referencia a la explotación y posesión de una propiedad de más de diez años, se le sumaron las siguientes características: a) fundada en justo título, b) buena fé, c) pacífica, d) continua y e) pública.⁴¹

Según la interpretación de los hermanos Caso llenaban los requisitos, además argumentaban que el uso de las aguas del río Atoyac por parte de la hacienda Santa Ana Portales se había llevado a cabo desde tiempo inmemorial de acuerdo al oficio de 26 de abril de 1900. No hay lugar a dudas que la interpretación de los propietarios era el aprovechamiento sin penalizaciones de las tomas existentes del río. En un interrogatorio a los señores Bernardo y Alfredo Caso, hicieron constar que para el riego de la finca expresada se había estado haciendo uso de las aguas del Atoyac, esta sustracción se efectuaba por dos tomas en el bordo del río, además de ello, en su testimonio sostuvieron que la posesión de las aguas ha sido pública.

Considerando la descripción de las tomas de agua, una se encontraba ubicada en el lindero de la hacienda y otra más abajo. Un testigo de palabra fue el señor de apellido Carbajal, quien respondió a una de las preguntas del interrogatorio de ley; la respuesta del señor Carbajal fue que laboró en la hacienda Portales, particularmente en esas tomas –del Atoyac–, además de ello manifestó que su labor era como operario; por lo tanto hace constar que desde hace más de veinte años, la hacienda Portales aprovechaba las tomas de agua a las cuales hace referencia el señor Carbajal desde que era niño.⁴² Si bien el testimonio escrito, la causa principal de la inquietud de los hermanos Caso era conservar los derechos de las tomas de agua; dentro del interrogatorio se precisó algo interesante que dio pauta para llevar a cabo las diligencias y el proceso a que se remite la fuente. Una observación que detalló el Promotor fiscal de Zacatelco fue que si las tomas de agua se encontraban dentro del perímetro de la propiedad de los hermanos Caso; esa pregunta, se respondió lo siguiente: *las presas y las tomas de agua se derivan en límites de la hacienda Santa Ana Portales*.⁴³ Ocotlán Pérez también como testigo declaró que las presas que se forman y la toma de agua se encontraban en el perímetro de

⁴¹ Aha, Secretaría de Fomento, Confirmación de derechos de uso de agua. Corriente: Río Atoyac, Cuenca: río Balsas, Uso: riego, Estado: Tlaxcala. Caja 1247, Exp. 17178, foja 3.

⁴² Aha, Secretaría de Fomento, Confirmación de derechos de uso de agua. Corriente: Río Atoyac, Cuenca: río Balsas, Uso: riego, Estado: Tlaxcala. Caja 1247, Exp. 17178, fojas 5 a 13 vta.

⁴³ Aha, Secretaría de Fomento, Confirmación de derechos de uso de agua. Corriente: Río Atoyac, Cuenca: río Balsas, Uso: riego, Estado: Tlaxcala. Caja 1247, Exp. 17178, fojas 8, 8vta y 9.

la hacienda Santa Ana Portales, además de ello trabajó como operario en las presas y la toma,⁴⁴ por lo tanto la declaración hizo constar que Ocotlán Pérez dijo la verdad.

El proceso ya tenía luz verde para llevarse a cabo, según la Secretaría de Fomento no había inconveniente en confirmar los derechos sobre las aguas del Atoyac que los señores Bernardo y Alfredo Caso dijeron tener, siempre y cuando cumplieran al pie de la letra los requisitos legales.⁴⁵ Para el año de 1901, el ingeniero dispuesto por la Secretaría de Fomento, Julio Beristain realizó los trabajos que determinaron el volumen de agua que por las tomas del Atoyac corría. Luego de llevar a cabo las estimaciones del ingeniero Beristain, se tuvieron en cuenta los resultados siguientes de acuerdo a lo requerido:

1° La hacienda Santa Ana Portales, está situada en el valle conocido con el nombre de “La Cienega”, comprendida en la parte norte del estado de Puebla y Sur de Tlaxcala: entre dos líneas férreas, la del mexicano de Veracruz y la del Interoceánico. 2° El río recorre una dirección de N.O. a S.E. Su lecho está sobre el nivel de los terrenos contiguos y sus márgenes limitadas por reforzados bordes de tierra. 3° Las tomas denominadas de “Arriba” y de “Enmedio” se hallan en la margen izquierda del río. Son simples tajadas en el bordo, con revestimiento de mampostería y ladrillo y sus compuertas las forman con vigas que resbalan en correderas de la misma mampostería. 4° El caudal de agua que lleva el río Atoyac en las diversas épocas del año es muy variable. En lluvias es torrencial, en secas se hace indispensable construir estacadas perpendiculares a la corriente para el mejor aprovechamiento de las aguas. Estos bordes tienen que ser provisionales para evitar el asobre (sic.) del lecho del río y que se desborde en las crecientes originando inundaciones y deslaves en las cementeras. 5° El gasto del agua no es constante, es variable, llegando a un máximo de 14mc285 litros (sic.) por segundo en la toma de “En medio” y 20mc328 litros (sic.) en la toma de arriba, en épocas lluviosas; pero entonces no se utiliza el agua para riego, sino para enlamar los terrenos. 6° Las aguas que toman los señores Caso del río Atoyac tienen doble objeto, regar las tierras en la época que no llueve y abonar las tierras en época de las lluvias. 7° Propongo a esa Secretaría a fin de regularizar el gasto, se fijen compuertas en las boca tomas (sic.).⁴⁶

⁴⁴ Aha, Secretaría de Fomento, Confirmación de derechos de uso de agua. Corriente: Río Atoyac, Cuenca: río Balsas, Uso: riego, Estado: Tlaxcala. Caja 1247, Exp. 17178, folios 11, 11vta., 12, 12vta., 13 y 13vta.

⁴⁵ Aha, Secretaría de Fomento, Confirmación de derechos de uso de agua. Corriente: Río Atoyac, Cuenca: río Balsas, Uso: riego, Estado: Tlaxcala. Caja 1247, Exp. 17178, *Carta al Secretario de Fomento. Agosto 22 de 1900*, folio 16.

⁴⁶ Aha, Secretaría de Fomento, Confirmación de derechos de uso de agua. Corriente: Río Atoyac, Cuenca: río Balsas, Uso: riego, Estado: Tlaxcala. Caja 1247, Exp.

En este testimonio del ingeniero Beristain, da pauta para considerar varios puntos importantes para la hacienda Portales, no obstante por su ubicación geográfica y por las características del entorno se considera a) unas tierras altamente fértiles de acuerdo a la labor de enlamado de las mismas, b) las tomas de agua del Atoyac precisamente eran indispensables para el riego y abono de los terrenos, c) de acuerdo a las disposiciones gubernamentales era necesario conservar los diques y bordos del río para evitar inundaciones y la degradación de la mampostería u otras obras del gobierno y d) un posible alto índice de comercialización de los productos de la hacienda Portales en la región centro-sur del estado y quizá a nivel estatal y nacional, ello debido a las líneas férreas que se encontraron al alcance de la hacienda Portales. Por fin, el 27 de diciembre de 1901 concluía el proceso de confirmación de derechos de agua que los hermanos Caso habían promovido desde el 26 de abril de 1900.⁴⁷

Jenkins a la escena agraria. Continúa el problema

El estado de Tlaxcala, entre 1900 y 1911, vivía un contexto difícil, un descontento generalizado contra el gobierno de Cahuantzi, sobre todo con sus políticas fiscales. De 1911 a 1917, la entidad pasaba por un desequilibrio agrario, consecuencia del movimiento revolucionario; campesinos y obreros vieron alguna esperanza para mejorar sus condiciones de vida adhiriéndose primero a la facción política Maderista, luego a las promesas Carrancistas, los campesinos vieron alguna luz en enero de 1915, pero, ¿en verdad se vieron beneficiados?, ¿la sociedad agrícola del valle de Nativitas vería satisfechas sus demandas? o ¿los hacendados se beneficiaron de dicha ley y posteriormente de las resoluciones presidenciales?

El empresario norteamericano y hacendado William O. Jenkins, bajo ese clima de incertidumbre económica y política en el sur de Tlaxcala, no tuvo problema para adueñarse de las fincas de Alfredo Caso, la hacienda de Santa Clara y la de Santa Ana Atoyazolco (a) Portales. Cuando Jenkins emprendió en juicio reivindicatorio de su posesión de la hacienda Portales contra Vicente Díaz, Juan Macuil, Luis Tuxpa, Juan Cante, Manuel Pérez, representantes de los *Asociados* en 1921, desahogó las pruebas que creyó pertinentes para dar fin de una vez por todas a las hostilidades de las cuales era objeto por parte de la sociedad agrícola mencionada desde que adquirió la hacienda. Hay dos características del contrato de compra-venta entre Jenkins y Caso

17178, *Informe del Ingeniero Julio Beristain al secretario de Fomento*. Octubre 30 de 1901, fojas 23 a 25.

⁴⁷ Aha, Secretaría de Fomento, Confirmación de derechos de uso de agua. Corriente: Río Atoyac, Cuenca: río Balsas, Uso: riego, Estado: Tlaxcala. Caja 1247, Exp. 17178, *Oficio de confirmación de derechos sobre el uso de las tomas de agua del río Atoyac*. Diciembre 27 de 1901, foja 29.

que llaman la atención. La primera es la siguiente:

El derecho de la hacienda Santa Ana Portales de tomar agua de la zanja real de Santo Tomás y el lindero de esta finca la de Santa Bárbara subsistirá solamente como derecho personal del señor don Alfredo Caso, por cuando éste dejase de ser propietario, se extinguiría este derecho y la hacienda tomaría el agua en el lugar que corresponda conforme a sus títulos, que aunque se fijaron entre las haciendas Portales y San Antonio linderos convencionales en tiempo de la comunidad de bienes (entre Bernardo y Alfredo Caso), los que se respetan son los antiguos linderos entre ambas haciendas conforme a los cuales recibió Jenkins.⁴⁸

La cuestión de las tomas de agua era imprescindible en la hacienda Portales, Jenkins se mantuvo al tanto de las contribuciones federales sobre aguas, comunicando que al haber adquirido la hacienda Portales era un hecho que no se había pagado la cuota que por este derecho solicitaba la explotación del vital líquido.⁴⁹ Al mismo tiempo argumentaba que la hacienda mientras fue propiedad de Alfredo Caso, se mantuvo invadida por los pueblos colindantes. De aquí se parte a la segunda característica importante. Jenkins a pesar de tener conocimiento de que cuatro caballerías de tierra de la hacienda Portales estaban en poder de los pueblos de Nativitas, Zacatelco, San Gerónimo y Santa Apolonia, además de que al pueblo de Santa Isabel Tetlatlahuca se le concedió una dotación de 19 has. de la finca referida, adquirió según título de propiedad de 1º de agosto de 1918 la hacienda Santa Ana Portales por precio de \$100,000.⁵⁰

En Puebla Jenkins tuvo un significativo poder político, es por ello que ningún temor tuvo de que sus propiedades fueran fraccionadas, la influencia de sus redes personales impidieron la pérdida de sus propiedades. Pero los pueblos colindantes de la hacienda Portales en Tlaxcala, ofrecen actores agraristas distintos. Ya con Alfredo Caso se demostró que los *Asociados* equilibraron el juego, es decir, al presentarse como un grupo de presión, nunca fueron expulsados de las propiedades en disputa, las tierras para uno y otro ofrecieron significados distintos, para Caso la posibilidad de producir para un mercado, para los *Asociados* una oportunidad de subsistencia o de acceso al recurso importante que es al agua o en el último de los casos, mantenerse como propietarios medianos o micropropietarios.

⁴⁸ Ajet, Distrito de Zaragoza, 1921, Expediente Jenkins, fojas 9 y 9 vta.

⁴⁹ Aha, Secretaría de Fomento, Confirmación de derechos de uso de agua. Corriente: Río Zahuapan, Cuenca: río Balsas, Uso: riego, Estado: Tlaxcala. Caja 1231, Exp. 17040, foja 35.

⁵⁰ Ajet, Distrito de Zaragoza, 1921, Expediente Jenkins, foja 9 vta.

Desde esa parte del entramado, los *Asociados* habían ya equilibrado el juego, la fuerza del mismo aumentó como una posibilidad de reconfigurar el espacio de subsistencia del grupo homogéneo, a pesar de que la resolución a la que Jenkins apelaría para expulsar a los invasores de su propiedad les fue negativa. Ahora bien, atendemos desde nuestra perspectiva a un modelo de juego de dos niveles, modelo que seguimos de Norbert Elías, el tipo simplificado de democratización.⁵¹ Es aquí donde puede suponerse, como lo sugiere Elías, un juego en dos pisos; en el caso de los *Asociados*, ubicados en el piso de abajo, la fuerza que tienen en el juego crece, no escatiman posibilidades y por lo tanto recurrieron a la Suprema Corte de Justicia de la Nación para ampararse contra el fallo de Venustiano Carranza en favor del propietario de la hacienda Portales y contra actos del gobernador de Tlaxcala y presidente municipal de Nativitas.

El 18 de octubre de 1920, se reivindicó el amparo a la sociedad agrícola luego de constituirse entre los vecinos de los pueblos implicados un Comité Agrario representado por Vicente Díaz y Juan Macuil,⁵² el objetivo no cambió, siguió siendo el de fundar una colonia agrícola. Al ganar el juicio de amparo, los *Asociados* se vieron posesionados de las tierras en enero de 1921. William Jenkins sin embargo trató de equilibrar la balanza. Según el testimonio del mismo norteamericano, entabló una demanda el 18 de febrero de 1921 contra los que suscribieron el amparo un año atrás. En la demanda, Jenkins hizo alusión de su posesión inapelable por resolución Presidencial de 31 de mayo de 1917,⁵³ por tanto los vecinos de los pueblos de San Lorenzo Axocomanitla, Zacatelco, La Concordia, Nativitas, San Jerónimo Zacualpan y Coamilpa debían restituírle las caballerías en disputa.⁵⁴

Jenkins trató de recurrir nuevamente al acceso del juego; el control ya lo había perdido cuando la Suprema Corte dio posesión de los predios en disputa a la sociedad, pero con la demanda a los representantes de los *Asociados*, ya no habría posibilidades para ellos de recuperar las caballerías de la hacienda Portales. Era el periodo de gobierno en Tlaxcala de Rafael Apango cuando Jenkins se dirigió al juzgado de la instancia de Zacatelco. Luego de haber dado marcha a la demanda a la cual aludimos hace unas líneas, para el mes de octubre de 1921 le fueron entregadas las tierras, esta vez bajo una escolta militar y con la vigilancia del personal del juzgado.⁵⁵ El proceso de

⁵¹ Elías, Norbert, 1982, pp. 104-107.

⁵² Ajet, Distrito de Zaragoza, 1921, Expediente Jenkins, foja 49 vta.

⁵³ Ajet, Distrito de Zaragoza, 1921, Expediente Jenkins, foja 6 vta.

⁵⁴ Ajet, Distrito de Zaragoza, 1921, Expediente Jenkins, *Demanda impuesta por William O. Jenkins contra los Asociados*, foja 50 vta.

⁵⁵ Buve, Raymond, 1994, p. 174.

demanda que impuso Jenkins tardó varios meses. Durante ese tiempo los campesinos rebeldes no cesaron de causarle problemas, en varias ocasiones el norteamericano tuvo que acudir a la protección militar.

Este pleito agrario llegaría a ser informado al entonces Presidente de la República, Álvaro Obregón. William O. Jenkins envió un telegrama informando la situación jurídica y rebelde de la sociedad campesina; argumentó que *a la mencionada sociedad les fue negada la restitución de cuatro caballerías de tierra de la hacienda Portales por parte de la Comisión Nacional Agraria, por lo tanto, el Juez competente le dio posesión de los predios, pero los invasores rehusaron salir de las tierras y el gobierno estatal no podía ofrecerle garantías*.⁵⁶ En el oficio de 14 de diciembre de 1921, se demostraba que la resolución definitiva era la de devolver judicialmente la hacienda Santa Ana Portales a Jenkins con la orden de que se informara al gobierno federal el estado del asunto.

Entonces para el 22 de diciembre de 1921 se comunicaba al Juez de 1ª Instancia del distrito de Zaragoza, Zacatelco, que la justicia federal en efecto no amparaba ni protegía a Antonio de San Pedro, Miguel Macuil, Nicolás Méndez, Tomás Portillo (personajes estratégicos de Santa Apolonia Teacalco) y demás quejosos que suscribieron la demanda contra el Juez ya mencionado;⁵⁷ quedó ya para esa fecha definida la situación, devolver las caballerías de tierra a Jenkins. Además el sonorense, Álvaro Obregón rechazó para febrero de 1922 la solicitud de dotación que le fue presentada por los mismos *Asociados*, dando fin a la discusión sobre la resolución presidencial de 1917 y que ésta fuera ejecutada y respetada.⁵⁸

CONCLUSIONES

Los efectos de las políticas cahuantzistas se vieron reflejados en los pleitos por tierras en la región centro sur de la entidad tlaxcalteca, los campesinos que eran los más vulnerables, en términos económicos buscaban obtener una porción de tierra para completar parte de su ingreso. En el caso que

⁵⁶ Ajete, Distrito de Zaragoza, 1921, Expediente Jenkins, "Telegrama de Jenkins al Presidente Álvaro Obregón", en *Cuaderno de pruebas rendidas por el Lic. Luis Gómez Daza en el juicio ordinario promovido por el señor W. O. Jenkins contra Juan Cante y socios*. 14 de diciembre de 1921, foja s/f.

⁵⁷ Ajete, Distrito de Zaragoza, 1921, Expediente Jenkins, "C. Juez de Primera Instancia del Distrito de Zaragoza. Negación de amparo", en *Cuaderno de pruebas rendidas por el Lic. Luis Gómez Daza en el juicio ordinario promovido por el señor W. O. Jenkins contra Juan Cante y socios*. 22 de diciembre de 1921, foja s/f.

⁵⁸ Buve, Raymond, 1994, p. 175.

presentamos, una compra de cuatro caballerías de tierra entre Luis García Teruel y un grupo de campesinos asociados que a falta de recursos económicos (de algunos) perdieron la propiedad, pues fue confiscada por no pagar el impuesto predial, lo que permitió a Guillermo Zéleny adquirir la propiedad en subasta, además de que vio la oportunidad de obtener los terrenos adyacentes que en conjunto formaba la hacienda Santa Ana Portales. La pérdida de terrenos por parte de los campesinos *Asociados* generó irritabilidad, pero buscaron de forma legal la devolución de la propiedad la cual a su juicio les pertenecía. Sin embargo, la estrategia de los hacendados fue generar incertidumbre al pasar la propiedad de mano en mano; por lo que Zéleny, el nuevo propietario, vendió a los hermanos Caso la propiedad, lo que generó que el conflicto se reiniciara, pero con uno nuevo dueño.

En tal contexto, el movimiento revolucionario en Tlaxcala, de corte agrarista, originó nuevas expectativas para los Asociados, pues la estrategia cambiaría, las instancias legales no habían cumplido los objetivos que los Asociados buscaron en ellas; por tal motivo, los Asociados recurrieron a la invasión de los terrenos, ya que los sucesos ocurridos en la entidad, generados por el movimiento arenista, les permitió empoderarse y equilibrar la balanza a su favor. El movimiento agrarista impulsado por Arenas, el cual era más radical y prometía la devolución de las tierras a través de los instrumentos de la violencia e invasión, también sirvió de persuasión para los Asociados, el cual al parecer llegó a ser determinante en los momentos de efervescencia que cruzaba la entidad tlaxcalteca. Sin embargo los actos ilegales desvirtuaron el cometido de los Asociados, lo hace constar la negativa del grupo carrancista de restituirlos de los terrenos en disputa; en primer lugar, anteponiendo el aparato legal, no procedía la devolución, por no comprobar el despojo y, en segundo lugar, porque se vincularon los actos de los Asociados con los cometidos por los arenistas. Entonces, por el simple hecho de pertenecer supuestamente a la facción arenista jamás reconocerían las solicitudes de los Asociados.

Sin embargo este grupo agrarista trató de modificar el juego manipulando la información que proporcionaban, es decir, ocultaban sus propias categorías para generar incertidumbre. Concretamente, buscaron de distintas formas beneficiarse para obtener el amparo de las autoridades, por lo que optaron en acudir a la Suprema Corte de Justicia, la cual, otorgó en efecto un amparo el 18 de octubre de 1920, generando una oportunidad a los Asociados a pesar de que William Jenkins había adquirido la propiedad sabiendo que estaba invadida por los campesinos, por lo cual trató de luchar por los mismos medios legales. Jenkins presentó pruebas irrefutables como la restitución inapelable emitida en 1917, que demostraba que los Asociados habían

invadido de forma ilegal los terrenos en disputa.

La toma de decisiones por parte de los campesinos Asociados generó distintos caminos a seguir; al igual, para los diferentes dueños de la hacienda Portales (Caso, Jenkins), la confrontación entre los antagonistas mostró el poder, tanto político como económico que permitió avanzar hacia su meta: el control de la tierra y en especial del agua. En la fabricación de estrategias o en armar su mejor juego, permite observar la construcción social que se formó dentro de una sociedad de antiguo régimen, la cual sufrió cambios en su estructura, generando un nuevo orden en la tenencia de la tierra. Para algunos poblados el movimiento revolucionario permitió el acceso a los recursos naturales, en cambio para los vecinos del distrito de Zacatelco, les fue difícil acceder a ellos. Posiblemente a consecuencia de aplicar un instrumento nada favorable para su causa: la invasión. Instrumento que si bien, permitió reducir el margen de maniobra a los dueños como a las autoridades, la legitimidad de sus derechos perdió validez ante el nuevo régimen que los constitucionalistas construyeron.

ARCHIVOS

Archivo General de Notarías, Puebla (AGNP)

Archivo Histórico del Agua (AHA)

Archivo Judicial del Estado de Tlaxcala (AJET)

Archivo Histórico del Estado de Tlaxcala (AHET)

BIBLIOGRAFÍA

Buve, Raymond, *El movimiento revolucionario en Tlaxcala*, México, Universidad Iberoamericana, Universidad Autónoma de Tlaxcala, 1994.

Cuéllar Abaroa, Crisanto, *La Revolución en el estado de Tlaxcala*, Tomo I, México, Biblioteca del Instituto de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana, 1975.

Elías, Norbert, *Sociología fundamental*, Barcelona, Ed. Gedisa, 1982.

García Verástegui, Lía, Ma. Esther Pérez Salas, *Tlaxcala, una historia compartida. Siglo XIX*, Tomo 13, México, Instituto de Investigaciones José María Luis Mora, Gobierno del Estado de Tlaxcala, 1990.

- Ginzburg, Carlo, *El queso y los gusanos*. Barcelona, Muchnik Editores, 1986.
- Gómez Carpinteiro, Francisco Javier, *Gente de azúcar y agua*, México, El Colegio de Michoacán, Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades-BUAP, 2003.
- González Jácome, Alba, *Humedales en el suroeste de Tlaxcala. Agua y agricultura en el siglo XX*, México, Universidad Iberoamericana, A.C., 2008.
- Memoria de la Administración Pública del Estado de Tlaxcala, presentada por el coronel Próspero Cahuantzi el 2 de abril de 1893*, Tlaxcala, Imprenta del gobierno, 1894.
- Polvo Escobar, Virginia y Graciela Acoltzi Cocoltzi, “Del Prosperato al Congreso Constituyente”, en *Tlahcuilo, Boletín del Archivo Histórico del Estado de Tlaxcala*, Volumen 3, Número 12-13, Nueva Época, julio-diciembre, 2010, Tlaxcala, Gobierno del Estado de Tlaxcala, AHET, 2010.
- Ramírez Rancaño, Mario, *La revolución en los volcanes*, México, UNAM, 1995.
- Rendón Garcini, Ricardo, *El Prosperato*, México, Universidad Iberoamericana, 1993.
- _____, *Breve historia de Tlaxcala*, México, Fondo de Cultura Económica, 1996.

LA PROPIEDAD SOCIAL DE LA TIERRA Y LOS DERECHOS DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS

MIGUEL ÁNGEL SÁMANO RENTERÍA
Universidad Autónoma Chapingo

INTRODUCCIÓN

En este artículo analizamos las contradicciones que hay en la legislación mexicana en materia agraria con respecto a los instrumentos jurídicos internacionales que ha firmado México, en materia de derechos indígenas, como son el Convenio 169 de la OIT y la Declaración Universal de los Derechos de los Pueblos Indígenas de la ONU los cuales no se están cumpliendo a cabalidad, sobre todo en materia de protección de tierras y territorios que poseen los pueblos indígenas de nuestro país. Por el contrario, actualmente el Estado mexicano, junto con las empresas transnacionales extractivas, sean estas de hidrocarburos, mineras y productoras de energía, pretenden despojar a los pueblos de sus territorios y sus recursos naturales, y esto significa atentar directamente contra sus formas de vida y pone entre dicho el respeto a los derechos humanos más elementales como es el derecho a la vida, la alimentación y a la posesión de sus tierras y territorios, que en su gran mayoría es propiedad social distribuida en ejidos y comunidades.

El artículo ésta dividido en cuatro apartados. En el primero abordamos algunos datos sobre los pueblos indígenas y la importancia que tienen para ellos la posesión de tierras y la producción agrícola como una forma de vida, el tipo de recursos que tienen, cuántas unidades de producción indígena son y cuál es el volumen de producción de granos básicos que producen. En el siguiente apartado se analiza a grosso modo cual es la concepción de la tierra y el territorio, como se contempla en los instrumentos jurídicos

internacionales suscritos por México, y cuáles son las incongruencias en materia de legislación agraria en nuestro país. El tercer apartado se refiere a los aspectos jurídicos que implican las leyes secundarias en materia de energéticos y la ley minera, que atentan contra la propiedad social de la tierra y el territorio indígena de acuerdo con las disposiciones de estas leyes extractivas. El cuarto apartado describe algunas luchas de resistencia de los campesinos y pueblos indígenas que se oponen a los megaproyectos que los afectan su territorio y sus recursos. Finalmente cerramos con algunas conclusiones generales y recomendaciones, entre ellas, se requiere de un cambio en la Ley Agraria, para que esté acorde con las disposiciones internacionales que ha firmado México en materia de Derechos Indígenas.

ALGUNOS DATOS SOBRE LOS PUEBLOS INDÍGENAS DE MÉXICO

La población indígena se calcula en unos 13.5 millones de personas, es decir, el 10% de la población total de nuestro país. Esta se distribuye principalmente en 655 municipios eminentemente indígenas, ya que se consideran municipios con más de 70% de población indígena y municipios con 40 a 69% de población indígena. Pero si se consideran a los municipios que tienen menos 40% de población indígenas y más de 5 mil indígenas abarcaría otros 190 municipios, y además los 26 municipios con presencia de hablantes de lenguas indígenas minoritarias, tendríamos un total de 871 municipios con población indígena, que representan el 35% del total de los municipios del país.(Gutiérrez, 2003:21)

Hablar de la tenencia de la tierra y los derechos de los pueblos indígenas de México es tocar uno de los problemas actuales más candentes y preocupantes, sobre todo por la amenaza que representan las leyes secundarias en materia de energía, hidrocarburos y minería, porque atentan directamente contra la propiedad social (ejidos y comunidades) y los territorios de los pueblos indígenas.

Un dato importante a destacar es que la mayor parte de las tierras que poseen los pueblos indígenas se considera como propiedad social. La mayoría son ejidos, ya que se consideran 4,374 ejidos, más 1,258 comunidades y 304 mil unidades de producción privadas, sin embargo, estas últimas abarcan un total de 7.3 millones de hectáreas. La superficie ejidal indígena abarca 15.7 millones hectáreas, y la superficie de las comunidades suman 3 millones de hectáreas, dando un total de 18.89 millones hectáreas de propiedad social, lo que representa casi la quinta parte de todo el país, dando un gran total de 26.1 millones de hectáreas en manos de población indígena-

na.(Robles, 2000, 127) Otros analistas dicen que los pueblos indígenas poseen el 13.1% de la superficie nacional abarcando un total de 25.32 millones de ha, de estas 14.28 millones de hectáreas se concentran en los municipios con más de 70% de población indígena, y otros 11.04 millones de hectáreas se encuentran en los municipios con 40 a 69% de población indígena.(Gutiérrez, 2003:22)

Otro dato que también ilustra la importancia de las tierras indígenas en materia de subsistencia, ya que en ellas los pueblos indígenas producen sus alimentos y tienen recursos para desarrollar otras actividades tanto agropecuarias como forestales. Las tierras de labor de los pueblos indígenas representan el 21.1% del total de la tierras de labor en el país, ya que se cultivan 6.8 millones de hectáreas. Los bosques y las selvas representan el 10.4% a nivel nacional con 6.9 millones de hectáreas, y los pastos representan el 7.9% del total de pastos en México, con 5.6 millones de hectáreas. La superficie sin vegetación son 0.7 millones de hectáreas y otros usos 0.8 millones de hectáreas, dando un total de 20.8 millones de hectáreas.

Sobre la producción de alimentos básicos tenemos los siguientes datos: 906 mil unidades de producción rural (UPR), es decir, el 90.1% de las UPR indígenas, aportaron a la producción nacional 2,3 millones de toneladas de maíz blanco y amarillo, que se cosechan en 1.5 millones de hectáreas y contribuyen con el 9.3 % de la producción nacional de maíz. Por otra parte 192 mil UPR producían 80 mil toneladas de frijol. Las demás UPR indígenas producen chile verde, avena forrajera, trigo en grano, sorgo en grano, algodón, cebada en grano, sorgo forrajero y tomate rojo.(CEDRSSA, 2014:14)

Datos proporcionados en una conferencia por Roque Roldán en un “Taller sobre políticas de tierra” del Banco Mundial realizado en Pachuca, México en mayo de 2002, se estimaba que había 910 mil hombres (85%) de titulares de UPR y 167 mil mujeres titulares de UPR (15%), sumando un total de 1,077,000 titulares de UPR que representa el 27% del total a nivel nacional, es decir, casi una tercera parte de las unidades de producción rural, todas estas son de carácter campesino y familiar.

Con estos datos, hemos tratado demostrar la importancia que tiene la producción agrícola de los pueblos indígenas de nuestro país, sobre todo porque tiene que ver con la tenencia de la tierra. Pero en materia de derechos indígenas uno de los principales es el derecho al territorio, como lo especifican los instrumentos jurídicos internacionales que veremos a continuación, sin embargo, la legislación mexicana solo contempla la tierra.

LOS INSTRUMENTOS JURÍDICOS INTERNACIONALES Y SUS CONTRADICCIONES CON RESPECTO A LA LEY AGRARIA MEXICANA

Si analizamos lo dispuesto por el Convenio 169 de la OIT¹ en cuanto a las tierras encontramos las siguientes disposiciones que deberían de tomar en cuenta los estados nacionales. El Artículo 13 señala lo siguiente: *Al aplicar las disposiciones de esta parte del Convenio, los gobiernos deberán respetar la importancia especial que para las culturas y valores espirituales de los pueblos interesados reviste su relación con las tierras o territorios, o con ambos, según los casos, que ocupan o utilizan de alguna otra manera, y en particular los aspectos colectivos de esa relación.*

La utilización del término “tierras” en los artículos 15 y 16 deberá incluir el concepto de territorios, lo que cubre la totalidad del hábitat de las regiones que los pueblos indígenas ocupan o utilizan de alguna otra manera.

Este artículo es de suma importancia, ya que los pueblos indígenas tienen la concepción de territorios que implica los aspectos de los recursos materiales y espacios simbólicos. Es decir, para los pueblos indígenas la tierra no es un medio de producción, sino un espacio de reproducción de su cultura y su cosmovisión como pueblos, ligados de manera simbólica a los diferentes elementos de la naturaleza como son, el agua, los montes, las plantas y los animales. Para los pueblos indígenas la posesión de tierras y su “hábitat” es un elemento esencial de su desarrollo, ya que ahí se reproducen sus elementos identitarios y culturales, a través de sus tradiciones y costumbres. Estas incluyen mitos y ritos, que tienen que ver con los dioses o fuerzas divinas que habitan en la naturaleza, por ejemplo el viento, el agua, el fuego y la tierra.

Desde el punto de vista racional occidental no se contempla así estos elementos, sino se ven a estos como recursos como mercancías que se deben explotar, para lograr un desarrollo económico. No se toman en cuenta a los pueblos indígenas, que son dueños de estos recursos, y a veces, constituyen un obstáculo para los ambiciosos intereses neoliberales en la explotación de minerales, bosques y playas.

Comparando el artículo 13 del Convenio 169 de la OIT, con lo dispuesto en el Artículo 27 constitucional y la Ley reglamentaria en materia agraria

¹ Aquí analizamos principalmente el Convenio 169 de la OIT en materia de derechos indígenas, porque es un instrumento jurídico internacional vinculante, ya que el Senado de la República Mexicana lo ratificó en 1992, y de acuerdo al artículo 133 Constitucional todos los tratados ratificados por el Senado serán ley suprema y su cumplimiento es de carácter obligatorio para el Estado.

(Ley Agraria), estos instrumentos jurídicos no contemplan el concepto de territorios, sino sólo el de tierra y como un medio de producción. Así, lo señala Carlos Durand cuando dice que:

La nueva legislación agraria dispone que: “La Ley protege la integridad territorial de los pueblos indígenas”. Redacción que fue reelaborada del original y que redujo el concepto territorio al de tierras; deja de paso tratados internacionales como lo son el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo, que fuera signado por México y que establece el respeto a los territorios indios(Durand, 1993:82).

El Artículo 14, del Convenio 169, señala tres incisos que tienen gran importancia con respecto al derecho de propiedad y posesión de las tierras:

1. *Deberá reconocerse a los pueblos interesados el derecho de propiedad y posesión sobre las tierras que tradicionalmente ocupan. Además, en los casos apropiados, deberán tomarse medidas para salvaguardar el derecho de los pueblos interesados a utilizar tierras que no estén ocupadas por ellos, pero a las hayan tenido tradicionalmente acceso para sus actividades tradicionales de subsistencia. A este respecto, deberá prestarse particular atención a la situación de los pueblos nómadas y de los agricultores itinerantes.*
2. *Los gobiernos deberán tomar medidas que sean necesarias para determinar las tierras que los pueblos interesados ocupan tradicionalmente y garantizar la protección efectiva de sus derechos de propiedad y posesión.*
3. *Deberá instituirse procedimientos adecuados en el marco del sistema jurídico nacional para solucionar las reivindicaciones de tierras formuladas por los pueblos interesados.*

Al respecto en la fracción VII del Artículo 27 Constitucional señala lo siguiente:

Se reconoce la personalidad jurídica de los núcleos de población ejidales y comunales y se protege su propiedad sobre la tierra, tanto para el asentamiento humano como para actividades productivas. La ley protegerá la integridad de las tierras de los grupos indígenas. (el subrayado es nuestro)

La Constitución mexicana estaría supuestamente garantizando la posesión y propiedad de la tierra, en especial la de los pueblos indígenas y se daría cumplimiento cabal al Artículo 14 del Convenio 169 de la OIT. Sin embargo, la realidad en México es otra, tan sólo por lo que refiere la Ley Agraria, ya que tiene algunos candados que se pueden abrir para la privatización de la tierra, incluso de las tierras de las comunidades, mediante algunos procedimientos jurídicos, que permiten la aportación de las tierras de uso común para la conformación de sociedades mercantiles y civiles, en

donde ejidatarios y comuneros pueden aportar sus tierras en un proyecto productivo asociándose con inversionistas privados, y poniendo en riesgo la posesión y propiedad de su tierra.

Otro de los preceptos jurídicos, que debería velar por la protección de la tenencia de la tierra y la posesión de los territorios de la población indígena, es el Artículo 2º Constitucional mexicano. Sin embargo, este sólo se refiere a la posesión de las tierras y no de territorios, como se expresa en la fracción VI del apartado A del Artículo 2º que señala lo siguiente:

Acceder, con respeto a las formas y modalidades de propiedad y tenencia de la tierra establecidas en esta Constitución y a las leyes de la materia, así como a los derechos adquiridos por terceros o por integrantes de la comunidad, al uso y disfrute preferente de los recursos naturales de los lugares que habitan y ocupan las comunidades, salvo aquellos que corresponden a las áreas estratégicas, en términos de esta Constitución. Para estos efectos las comunidades podrán asociarse en términos de ley. (Constitución Política, 2010)

Llama la atención que esta fracción reconoce los derechos adquiridos por terceros, pero no dice que tiene que ser necesariamente indígenas. Así, se abre la posibilidad para que otras personas, ajenas al pueblo indígena, tengan posesión de la tierra o puedan explotar los recursos que deberían ser explotados por los pueblos indígenas. Esto se reafirma en la frase final de esta fracción, que en caso de que quieran explotar ciertos recursos podrán asociarse (como ya lo hemos visto antes en la Ley Agraria) aportando sus tierras y sus recursos, para formar asociaciones mercantiles o civiles. No hay una expresión clara, por parte del Estado mexicano, de comprometerse a proteger las tierras de los pueblos indígenas y apoyarlos para la explotación de sus recursos, sino que se invita a los pueblos a asociarse con el capital privado.

Como se puede observar en el Artículo 2º Constitucional se habla de zonas y comunidades indígenas, pero no de territorios indígenas. Esto por “razón” de Estado, ya que si se reconociera la existencia de los territorios indígenas entonces se abriría la posibilidad de reclamos de posesiones ancestrales de los pueblos indígenas. Lo que realmente está en disputa son las tierras y los recursos que poseen los pueblos indígenas, ya que en su mayoría tienen bosques, selvas y otros recursos, que codician las empresas transnacionales.

Otro instrumento jurídico internacional que llama la atención sobre la importancia de las tierras y los territorios para los pueblos indígenas, es la Declaración de la ONU sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, aprobada en septiembre de 2007. Este instrumento jurídico, aunque no es

vinculante, fue suscrito por el Estado mexicano, que tiene la obligación moral de cumplir con los artículos de esta declaración. Con respecto al tema de la tierra y el territorio tenemos seis artículos en ésta declaración, que abarcan del artículo 25 al 30. Estos artículos tienen mucha relación con lo expresado en el Convenio 169, antes referido, pero queremos destacar algunos aspectos no contemplados por el Convenio y que la Declaración de la ONU refiere.

El artículo 25 es muy explícito al hacer referencia a todo tipo de recursos, como son *“las tierras, territorios, aguas, mares costeros y otros recursos que tradicionalmente han poseído u ocupado y utilizado de otra forma...”*. En el Convenio no se especifica la importancia del agua y los mares para los pueblos indígenas. La disputa por el recurso agua se vuelve importante ante los afanes privatizadores de las empresas embotelladoras y el recurso pesquero que se puede obtener de los mares costeros. No hay una legislación clara, en cuanto a derechos de explotación de los recursos acuáticos de los pueblos indígenas.

El artículo 27 de la declaración universal contempla aspectos de central importancia que los Estados nacionales deberían tomar en cuenta para respetar los derechos de los pueblos indígenas. El artículo referido dice:

Los Estados establecerán y aplicarán, conjuntamente con los pueblos indígenas interesados, un proceso equitativo, independiente, imparcial, abierto y transparente, en el que se reconozcan debidamente las leyes, tradiciones, costumbres y sistemas de tenencia de la tierra de los pueblos indígenas, para reconocer a adjudicar los derechos de los pueblos indígenas en relación con sus tierras, territorios y recursos, comprendidos aquellos que tradicionalmente han poseído u ocupado o utilizado de otra forma. Los pueblos indígenas tendrán derecho a participar en este proceso.(ONU, 2007)

ASPECTOS JURÍDICOS DE LAS REFORMAS EN MATERIA DE ENERGÍA, HIDROCARBUROS Y MINERÍA

Las reformas a la Constitución mexicana de 2013, atentan contra el patrimonio nacional. Por decreto presidencial se modificaron los artículos 25, 27 y 28 de la Constitución. En el último párrafo de las modificaciones al Artículo 25 constitucional se señalan los propósitos de la reforma neoliberal, que a la letra dice:

“La Ley alentará y protegerá la actividad económica que realicen los particulares y proveerá las condiciones para que el desenvolvimiento del sector privado

contribuya el desarrollo económico nacional, promoviendo la competitividad e implementando una política nacional para el desarrollo industrial sustentable que incluya las vertientes sectoriales y regionales, en los términos que establece la constitución. (DOF:20/12/2013)

Las modificaciones al artículo 27 Constitucional realizadas en el 2013, le quitan la protestad al Estado mexicano sobre la explotación de los recursos energéticos como es el petróleo. Así lo señala puntualmente Jaime Cárdenas: “El nuevo párrafo séptimo del artículo 27 de la Constitución agrupa en la regulación de los hidrocarburos. La redacción establece:

Tratándose del petróleo y de los hidrocarburos sólidos, líquidos y gaseosos, en el subsuelo, la propiedad de la Nación es inalienable e imprescriptible y no se otorgaran concesiones. Con el propósito de obtener ingresos del Estado que contribuyan al desarrollo a largo plazo de la Nación, esta llevará a cabo las actividades de exploración y extracción del petróleo y demás hidrocarburos mediante la asignación a empresas productivas del Estado a través de contratos con éstas o con particulares, en los terminus de la Ley Reglamentaria. Para cumplir con el objeto de dichas asignaciones o contratos las empresas productivas del Estado podrán contratar con particulares.(2014:58)

Es preocupante, como señala Francisco López Bárcenas, y con el cual estamos totalmente de acuerdo, que las reformas neoliberales, como la del Artículo 27 Constitucional en 2013, y la Energética en 2014, son las nuevas leyes de “desamortización” de las tierras de los campesinos mestizos e indígenas. López Barcenas señala:

“Y en estos momentos, la utilidad de particulares se disfraza de utilidad pública, para despojar a sus tierras a los ejidatarios, comuneros y propietarios privados”. (La Jornada del Campo, No. 87. 20 de diciembre de 2014)

Las reformas tienen como fin proteger al capital y no a todos los habitantes de la Nación. Mucho menos se protegen a los sectores sociales, por el contrario se pretende proteger a los particulares, incluso trasnacionales. Las reformas neoliberales afectan la tenencia de la tierra ejidal y comunal, y estamos convencidos que son realmente contrarreformas agrarias, como lo señala Víctor Suárez (2014:2).

La Reforma Energética atenta contra la soberanía del país, pero también contra la propiedad social en el medio rural. Así lo señala puntualmente Estela Cessa:

“...sobretudo del Capítulo IV: Uso y Ocupación Superficial de la Ley de Hidrocarburos, en los artículo 100 al 117, que dan carta abierta al uso del

suelo por encima de los tenedores, propietarios, ejidatarios y comuneros.”(-Cessa, 2014:29).

También se contempla la afectación de tierras por medio de servidumbre, con la ocupación temporal de tierras para la exploración y extracción de petróleo y gas, tal y como se especifica en la Ley de Hidrocarburos:

“Para el caso de México, la servidumbre se entiende como: *“la ocupación temporal o permanente de bienes, cuando éstos sean de interés social y de orden público”*(Secretaría de Energía, 2014, citado por Cessa, 2014:30)

¿Qué puede suceder en el caso de que los campesinos e indígenas se niegen a rentar la tierra?. Entonces procedería la expropiación “por interés público”, viéndose los campesinos e indígenas a merced de las compañías petroleras, ya que así se especifica en la ley:

Las contraposiciones, los términos y las condiciones para la adquisición, uso goce o afectación de los terrenos, bienes y derechos necesarios para realizar las actividades de Explotación y Extracción de Hidrocarburos serán negociados entre los propietarios, poseedores o titulares de dichos terrenos, bienes o derechos, ejidales o comunales y los asignatarios o contratistas. Tratóndose de propiedad privada, además podrá convertirse la adquisición.” (Citado por Cessa, 2014:31)

Las reformas neoliberales consideran de “utilidad pública” la extracción minería (Artículo 6 de la Ley Minera) y la extracción de hidrocarburos, y esto afectará directamente la tenencia social de la tierra, así como las llamadas “servidumbres”, como señala Francisco López Barcenas. (La Jornada del Campo No. 87, 20 de diciembre de 2014). Además, estamos de acuerdo con el señalamiento que hace Estela Cessa cuando dice:

La servidumbre termina operando como una forma de expropiación, pero con mayor posibilidad de evitar el pago por el usufructo del derecho, bien o terreno. Es una forma de expropiación sin pago. (Cessa, 2014:31)

La posibilidad del despojo de las tierras de propiedad social, contemplado en las reformas constitucionales de 2013, por medio de la expropiación por un supuesto interés público, para generar energía, extraer hidrocarburos y minerales, como actividad prioritaria para la economía de la Nación, beneficia al capital extranjero que se dedica a las actividades extractivistas. Como señala Jaime Cárdenas: “La reforma energética, tanto lo que ve a los hidrocarburos como la energía eléctrica, va encaminada a garantizar no solo las inversiones y el negocio de los particulares, sino principalmente la seguridad energética de los Estados Unidos.”(2014:55)

Queremos señalar que dentro de los 23 artículos transitorios que contempla la Reforma Constitucional Energética destaca lo que contempla el artículo octavo que estipula:

Derivado del carácter estratégico, las actividades de exploración y extracción de petróleo y de los temas hidrocarburos, así como el servicio público de transmisión y distribución de energía eléctrica, a que se refiere el presente Decreto se considera de interés social y orden público, por lo que tendrá preferencia sobre cualquier otra que implique el aprovechamiento de la superficie y del subsuelo de los terrenos afectados a aquellas. La ley preverá los terminus y las condiciones generales de la contraprestación que se deberá cubrir por la ocupación o afectación superficial o, en su caso, la indemnización respectiva. Los títulos de concesiones mineras que se encuentren vigentes a la entrada en vigor de este Decreto y aquellos que se otorguen con posterioridad, no conferirán derechos para la exploración y extracción de petróleo y los demás hidrocarburos sólidos, líquidos y gaseosos, sin perjuicio de los derechos previstos en sus propias concesiones. Los ccesionarios deberán permitir la realización de estas actividades. La ley preverá, cuando ello fuera técnicamente posible, mecanismos para facilitar la coexistencia de las actividades mencionadas en el presente transitorio con otras que realice el Estado o los particulares”

Estamos ante una situación controversial, como lo señala acertadamente Jaime Cárdenas:

“Este artículo transitorio octavo contradice el artículo 2, apartado A, fracción VI, de la Constitución, que contempla el derecho preferente de los pueblos originarios para explotar los recursos naturales en sus territorios, cuando no se trate de áreas estratégicas. Se permite además que las concesiones mineras puedan servir para justificar y fundamentar la explotación de los hidrocarburos.”(Cárdenas, 2014:90)

Esto que menciona Cárdenas, traerá como consecuencia conflictos sociales entre los pueblos indígenas por defender la propiedad y posesión de la tierra, contra los intereses de las transnacionales extractivistas, sobre todo las interesadas en los recursos energéticos y mineros.

Ante el embate de las nuevas reformas que afectan la propiedad social de tierra, en concreto a los ejidos y las comunidades, la Secretaría de Desarrollo Agrario, Territorial y Urbano (SEDATU) y en particular la Procuraduría Agraria (PA) tienen una responsabilidad para capacitar y alertar a los campesinos e indígenas sobre las implicaciones que tendrán estas reformas constitucionales, leyes secundarias y artículos transitorios, para que estos puedan defender sus derechos y sus tierras ante los intereses de las empresas trans-

nacionales. La SEDATU tiene como antecedente la Secretaría de la Reforma Agraria (SRA) que trató de proteger a la propiedad social en el país.

Los pueblos indígenas temen que los megaproyectos provoquen despojos desmedidos de tierras y recursos, y cambien sus formas de vida, ya que como se mencionó al principio muchos pueblos indígenas dependen de actividades agropecuarias y forestales y han mantenido una relación material y espiritual con sus recursos naturales, principalmente bosques, selvas, montañas y el agua, que es vital para la sobrevivencia de plantas, animales y los seres humanos. Si despojan a los pueblos indígenas de sus tierras y territorios los conderán a la miseria, la pobreza y a un desplazamiento involuntario, que tendría consecuencias sociales negativas para el país. Ante la falta de un Estado nacional que proteja las tierras y territorios de los pueblos indígenas ellos mismos son los que tienen que defender su patrimonio, como lo veremos enseguida.

LOS MOVIMIENTOS CAMPESINOS INDÍGENAS CONTRA LOS MEGAPROYECTOS

En México tenemos varios casos de movimientos de resistencia, uno de ellos en la región Montaña y Costa Chica de Guerrero, en donde se ha dado una experiencia de la organización autónoma regional de la Policía Comunitaria, que surgió a raíz del vacío de poder estatal, para garantizar la seguridad de los habitantes en esta región. Actualmente los habitantes de las comunidades se ven amenazados por la expansión de los megaproyectos mineros, ya que las empresas transnacionales pretenden instalarse en su territorio, para hacer extracción de metales a cielo abierto. El gobierno estatal de Guerrero ha dado en concesión 200 mil hectáreas, en cinco años (entre 2005 y 2010), a empresas extranjeras afectando el territorio indígena de la región Costa-Montaña, entre otras están la inglesa Holdschild Mining, la canadiense CamSim y la Faraona Goliat.(Herrera, 2013: 2)

Ante esta situación las comunidades nahuas, *na savi, me phaa* y mestizas de la región se han organizado con diferentes actores de la región como son pueblos, autoridades, profesionistas, estudiantes, radios comunitarias pertenecientes a la Coordinadora Regional de Autoridades Comunitarias (CRAC) y han logrado, de cierta medida, frenar la entrada de las mineras. La organización comunitaria expresada a través de la CRAC, es el principal obstáculo a las mineras para apropiarse de los recursos. Sin embargo, las empresas han empezado a crear la división de los pueblos y las organizaciones y actualmente se vive un clima de hostilidad, incluso orquestado desde el gobierno estatal de Guerrero, que defiende los intereses de las mineras.(Herrera, 2013:3)

El modelo económico capitalista de extracción y explotación de los recursos naturales pone en una situación de vulnerabilidad a los pueblos indígenas. De ahí que surjan movimientos regionales de resistencia en defensa del territorio y no sólo de la tierra, ya que se oponen a estos proyectos de muerte, como es el caso de la Sierra Norte de Puebla, en el municipio de Cuetzalán. El movimiento se inició porque se pretendía impulsar un proyecto ecoturístico en Axtexolahuá, Atequiza y Cohuatichan, que afectaría las fuentes de agua potable que abastecen a 18 mil personas de cuatro juntas auxiliares de Cuetzalán. “De esta manera surgió en abril de 2008, la Coordinadora Regional de Desarrollo con Identidad (Cordesi), integrada por ocho organizaciones, diez empresas sociales, dos direcciones de turismo y cultural y la dirección de un consejo municipal de turismo, quienes realizaron en julio de ese mismo año, un Foro de Turismo Sustentable Regional...”(Meza, 2013:175)

Otro caso similar es el de la Unidad Indígena Totonaca Náhuatl (UNITONA), que es una red de organizaciones nahuas y totonacas de la Sierra Norte de Puebla. Actualmente las comunidades indígenas se enfrentan a empresas nacionales y extranjeras que pretenden despojarlos de sus recursos por la actividad minera. Además se pretende la privatización del agua y la construcción de hidroeléctricas, y se impulsan proyectos de las Ciudades Rurales Sustentables, o Centros Integradores de Servicios. (Velasco y Hernández, 2013:1).

En la Sierra Norte de Puebla se han organizado la Unitona y otros actores como el Consejo Tiyat-Tlalío en “Defensa de Nuestro Territorio”, donde participan doctores, maestros, misioneras, sacerdotes y personas de diferentes comunidades para oponerse al proyecto de la hidroeléctrica. En el municipio de Zautla, Puebla, la población se organizó para expulsar a los trabajadores de una empresa minera china. En el municipio totonaco de Olintla la población se organizó, para impedir la entrada de maquinaria para construir la hidroeléctrica. Los habitantes de la región quieren defender su modo de vida “campesino-indígena”, que se sustenta en la reproducción de la vida humana y la conservación de sus recursos.(Velasco y Hernández, 2013:2)

Pero la amenaza de las empresas está latente. En la región de la Sierra Norte, hay 27 concesiones mineras, se pretenden construir 5 hidroeléctricas y unas 50 ciudades rurales, en varios municipios del estado de Puebla. Esto puede traer como consecuencia afectaciones ambientales, sociales provocado por el desplazamiento forzado de la población de sus comunidades. Las personas y comunidades de la región se ven forzados a defender la tierra y el territorio, así ante los proyectos de “muerte”, esta surgiendo la resistencia indígena, para defenderse y sobrevivir.(Zamora, 2013:1 y 2)

Un caso más es el del estado de Oaxaca, donde el modelo extractivista afecta a las comunidades y pueblos. Las empresas quieren construir carreteras, generar energía eólica, desarrollar viviendas y sembrar transgénicos. Pero los defensores comunitarios de sus territorios han aparecido en todas las regiones en la Sierra Norte, Mixteca, Sierra Sur, Valles Centrales y el Istmo, donde defienden el agua, la tierra, el maíz y el viento. Se trata de defender a la naturaleza de la depredación de las empresas capitalistas que lo único que pretenden es lograr una ganancia en detrimento de la calidad de vida de los habitantes de estas regiones indígenas. (Leyva, 2013:2)

Una lucha emblemática es la de la comunidad Capulalpam, en Oaxaca, que decidió detener la explotación de oro y plata en su territorio. Esto sucedió en el año del 2006, y significó que los pueblos indígenas se rebelaron contra la subordinación a la que estaban sometidos y enfrentaron a las poderosas empresas mineras, que estaban explotando sus recursos. En noviembre de 2012, la Asamblea General de Comuneros y Ciudadanos decidió no aceptar la explotación minera en su territorio, pero la amenaza sigue latente. (Aquino, 2013:1-3)

Otro movimiento que se enfrenta a la barbarie del capitalismo es el que se viene desarrollando en el Istmo de Tehuantepec contra la instalación de los parques eólicos, por parte de ejidatarios en el caso de Unión Hidalgo, y Santa María Xadánique, que presentaron demandas de nulidad de contratos con las empresas eólicas que los hicieron firmar con engaños la concesión de sus terrenos para la instalación aerogeneradores, después les siguieron en la demanda los exmilitantes de la COCEI, para defender los bienes comunales de Juchitán, con el apoyo de la Comisión de Derechos Humanos Tepeyac. Otro caso es el de las tierras comunales de Santa María del Mar, la agencia municipal de Juchitán y San Dionisio del Mar, donde también hay personas afectadas por los parques eólicos. (Cruz, 2013:358)

Este movimiento se enmarca en una amplia red de movimientos que luchan en contra de los megaproyectos. Se vincula a varias organizaciones regionales como son la sección 22 del Sindicato de Maestros y con el Frente de Pueblos en Defensa de la Tierra y el Territorio. A nivel nacional se relaciona con la Red Nacional de Derechos Humanos, "Todos los Derechos Todos", la Red Mexicana de Acción Frente al Libre Comercio (RMALC), la Red Mexicana de Afectados por la Minería (REMA) y el Movimiento de Afectados por las Presas y en Defensa de los Ríos (MAPDER). (Cruz, 2013:347-348).

El conflicto se dio porque los contratos de arrendamiento salen de la esfera del derecho agrario y están en el terreno del derecho mercantil, porque

se trata de contratos privados. Sin embargo, al afectar los derechos de los pueblos indígenas afecta derechos colectivos. Por eso la Comisión de Derechos Humanos Tepeyac, invoca la defensa de “derechos”, como demanda colectiva de los pueblos indígenas y por lo tanto es posible invocar al Convenio 169 de la OIT para defender su territorio ante la invasión de hecho por las empresas eólicas.(Cruz, 2013:369)

En el 2009 se logró la cancelación de 180 contratos de 220 en el Istmo de Tehuantepec mediante la combinación de la lucha legal e ilegal, y se recuperaron más de 500 hectáreas de bienes comunales localizados en Juchitán, Xadani y Unión Hidalgo, porque los campesinos e indígenas recurrieron al Convenio 169 para invocar el derecho a la consulta, adecuada y de buena fe, y el derecho al consentimiento libre e informado, sobre los proyectos que los afecten directa o indirectamente, junto con la movilización social, la organización, la negociación y el cabildeo. En el caso del pueblo Ikood de San Mateo del Mar se da un “...proceso de resistencia contra el megaproyecto eólico transnacional, pues se niega a dar sus tierras para un proyecto que perciben como despojo, miseria y explotación...”(Cruz, 2013:374)

Recientemente se han dado movimientos por la defensa del agua y el territorio de los pueblos indígenas de Sonora, que están buscando a través de la combinación de las formas de lucha conservar sus recursos; como es el caso de los Guarijíos en el río Mayo, donde se pretende construir una presa, o el de los Yaquis que se oponen al despojo del agua de su río para llevarla a la ciudad de Hermosillo por medio de un acueducto. También varios pueblos de varios diferentes municipios del norte han protestado por la contaminación del río Sonora, causado por la minera del Grupo México. Esto ha provocado el desabasto del vital líquido, afectando a varias poblaciones rurales que habitan a lo largo de la esta cuenca hídrica.

Las marchas de la Tribu Yaqui de Sonora en el 2015 atravesaron el territorio nacional “en defensa de la tierra, el agua y la vida”. Estas luchas son emblemáticas en contra del despojo, que están sufriendo varios pueblos indígenas del país, como lo fue en su momento la lucha del Pueblo de Atenco contra la expropiación de sus tierras ejidales, para la construcción del aeropuerto y ante lo cual se defendieron con la ley en la mano lograron la cancelación del proyecto en el 2002.

Actualmente la lucha del pueblo indígena otomí de Xochicuautila ha logrado detener el proyecto de la autopista Toluca-Naucalpan que afectaría sus tierras, sus manantiales y sus lugares sagrados. El 30 de mayo de 2014 se iniciaron los trabajos del proyecto de la Autopista Naucalpan Aeropuerto de Toluca se demolieron casas y negocios de varios pobladores descen-

dientes de otomíes. Cuando los pobladores de San Francisco Xochicautla se enteraron que el proyecto destruiría 600, 000 metros cuadrados de bosque y afectaría la producción del agua de varios manantiales surgió un movimiento en defensa de su territorio y el agua. (Reporteros en movimiento.com, 17 de julio de 2014)

Un año más tarde ya se había constituido el Frente de Pueblos Indígenas en Defensa de la Madre Tierra, y se enfrentaron con la Empresa Autovan para impedir la construcción de la autopista sobre su territorio. La Empresa, apoyada por el gobierno del Estado de México respondió con violencia. El 7 de junio de 2015 más de doscientos granaderos ingresaron a la comunidad de Xochicautla, resguardando la maquinaria que habían introducido los trabajadores de Autovan, para continuar los trabajos de la autopista, esa vez, en los lugares considerados como sagrados por la comunidad. Desde el 18 de junio, la comunidad indígena fue sitiada por los trabajadores de la empresa Autovan, custodiados de manera permanente por policías estatales y ministeriales para continuar con el proyecto carretero Toluca-Naucalpan. (Reporteros en movimiento.com, 8 de julio de 2015)

El 14 de abril de 2016 se logró la suspensión de las obras de la autopista Naucalpan-Toluca, después de dos días de tensión que se vivieron a San Francisco Xochicautla. Un mes antes el Juez Quinto de Distrito en materia de Amparo y Justicia Federales en el Estado de México, otorgó la suspensión definitiva del proyecto de construcción de la autopista. Los principales argumentos que interpusieron los abogados de la comunidad fueron la violación a diferentes derechos de los pueblos indígenas, entre ellos el derecho a la consulta libre, previa, informada, así como, al consentimiento y la constitucionalidad de la determinación de “necesidad pública” de la obra. (Periódico Huellas de México, 14 de marzo de 2015).

Es obvio que los abogados se ampararon en el Convenio 169 de la Organización Internacional de Trabajo y lograron la resolución del juez. Sin embargo la Empresa Autovan se había negado a cumplir el fallo del juez y fue necesario que la comunidad se movilizara para lograr la suspensión definitiva en un acuerdo tomado en la Secretaría de Gobernación “con la participación de representantes de la comunidad, abogados y activistas, así como representantes de los gobiernos federal y del Estado de México.” (La Jornada, 14 de abril de 2016, pág. 25)

Este es un triunfo de un movimiento legítimo de los pueblos indígenas, en este caso el otomí de San Francisco Xochicautla, donde se combinaron nuevamente los dos tipos de lucha, la movilización social y la lucha legal. La última se basó en los instrumentos jurídicos internacionales, para lograr

revertir un decreto de expropiación por supuesto “interés público” de una obra privada, que iba afectar el territorio y los recursos naturales de varias comunidades indígenas otomíes. El triunfo del movimiento social de San Francisco Xochicuautla es alentador, observamos que si se puede detener un megaproyecto cuando se afectan los derechos los pueblos indígenas y se combinan las formas de lucha, es decir, la movilización social y la defensa jurídica

Como señala José Ángel Quintero acertadamente: “Es en éste contexto en que las poblaciones indígenas y campesinas dueños de los territorios y lugares de interés al gran capital, son quienes a partir de la defensa de sus localidades y espacios, no solo en el sostenimiento y persistencia de sus particulares economías, sino sobre todo, en virtud de la visión que poseen acerca de los mismos; de alguna manera, han venido delineando desde la Resistencia, esa alternativa que a ojos de muchos parece inexistente, Es a esta confrontación de visiones a la que nos referimos esencialmente.”(2015:97)

CONCLUSIONES

A lo largo de éste artículo hemos tratado de resaltar la importancia de la tierra y el territorio para los pueblos indígenas de México, ya que es la base de su subsistencia y donde se reproduce su vida cotidiana y su cultura.

Aunque la tenencia de la tierra es mayoritaria de tipo social, principalmente ejidal, la pequeña propiedad tiene gran importancia dentro de la población indígena porque más de 300 mil unidades de producción son de carácter privado minifundista de producción campesina familiar donde se producen fundamentalmente granos básicos para la subsistencia. En conjunto tenemos más e un millón de productores indígenas, es gran mayoría hombres, pero también un número importante de mujeres son responsables de unidades de producción rural, las UPR indígenas representan el 27% de las existentes en el país.

Se observa que hay una contradicción entre los instrumentos jurídicos nacionales en materia agraria con respecto a los instrumentos jurídicos internacionales, sobre todo en lo que se refiere a la protección de las tierras y territorios de los pueblos indígenas, que son los principales artículos que contienen el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y la Declaración Universal de los Derechos de los Pueblos Indígenas.

Las reformas constitucionales en materia de energía atentan contra la propiedad social de campesinos e indígenas al poner a disposición de las

empresas transnacionales la posibilidad de la expropiación de las tierras de carácter social de los ejidos y comunidades para hacer extracción de hidrocarburos, generación de energía eléctrica y la extracción minera. Así los pueblos indígenas quedan a merced del capital, con la posibilidad que se de en los hechos el despojo de sus territorios y recursos, en beneficio de la acumulación internacional.

Observamos una ola de movimientos de resistencia indígena y campesina en contra de los megaproyectos que están afectando el territorio y los recursos naturales de los pueblos indígenas. Estos utilizan una combinación de formas de lucha, tanto legales como la movilización social, para echar abajo los proyectos que los afectan directamente, y en algunas ocasiones han obtenido triunfos que son importantes de destacar, como el caso de Xochicautla.

Consideramos que el Estado mexicano debería modificar la Ley Agraria con el fin de proteger la propiedad social y privada de los pueblos indígenas, y garantizar la conservación de sus tierras y territorios, así como recursos naturales, que les permitan su reproducción socioeconómica y cultural, manteniendo sus formas de vida.

De lo contrario México seguirá incumpliendo con el compromiso adquirido de haber suscrito convenios internacionales que lo obliga a cumplirlos y así respetar los derechos de los pueblos indígenas como es el derecho a la tierra, al agua y a la vida, como un elemento esencial para su sobrevivencia. El movimiento indígena se ha planteado la defensa de la tierra, el agua y la vida, como una estrategia ante los embates de la globalización y el capitalismo que pretende el despojo de estos recursos vitales de los pueblos.

BIBLIOGRAFÍA

- Aquino Centeno, Salvador. "La Leyenda de El Catrín no a la extracción de oro y plata, sí a la vida". En: *La Jornada del Campo*, 20 de abril de 2013, Núm. 67, México
- Cárdenas Gracia, Jaime. 2014. Crítica a la reforma constitucional energética de 2013. Instituto de Investigaciones Jurídicas. Serie Estudios Jurídicos, Núm. 258, UNAM, México
- CEDRSSA, 2014. "Los indígenas en México: población y producción rural". Reporte, marzo. LXII Legislatura, Cámara de Diputados.

- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2010. Editorial Porrúa, México
- Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT). Documento PDF
- Cruz Rueda, E. (2013). Derecho a la tierra y el territorio: demandas indígenas, Estado y capital en el Istmo de Tehuantepec. En, *Justicias Indígenas y Estado. Violencias contemporáneas* (págs. 341-382). Rosalba Áida Hernández, Rachel Sieder, María Teresa Sierra (coord.) México, D.F.: FLACSO México-CIESAS.
- ONU, 2007. Declaración Universal sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, Documento PDF.
- Durand, Carlos. “Nueva juricidad agraria, reforma agraria y pueblos indígenas”. En: Debate sobre las Reformas al Agro Mexicano. David Chacón y Francis Mestries (Coordinadores). Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco, División de Ciencias sociales y Humanidades, México, 1993.
- Gutiérrez Nava, Pedro. “Territorio pluriétnicos y multiculturalidad. Un acercamiento a las realaciones entre estructura agraria y manejo de recursos en los municipios indígenas de México.” Consultado en: www.cdi.gob.mx/pnud/seminario_2003/cdi_pnud_pedro_gutierrez.pdf (7 de abril 2016)
- Herrera Martínez, Edith. 2013. “Los caminos de la resistencia: de la Montaña a la Costa Chica”. En: *La Jornada del Campo*, 20 de abril de 2013, Num. 67, México,
- Ley Agraria, Secretaria de la Reforma Agraria, 1992, México.
- López Barcenas, Francisco. 2014. Participación en la mesa redonda: “Actualidad de la Revolución Campesina de 1910”. Extractos publicados en: *La jornada del Campo*, 20 de diciembre de 2014. No. 87, consultado en: www.jornada.unam.mx/2014/12/20/cam-revolucion.html, (14 de enero de 2015).
- Meza Velarde, A. M. (2013). Maseuales y coyomes de Cuetzalan. Respuesta social: construcción de procesos de defensa del territorio. *El México bárbaro del siglo XXI* (págs. 169-181). Carlos Rodríguez y Ramsés Arenas (coord.) México, UAM-Xochimilco, Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Quintero Weir, José Angel. 2015. El camino de las comunidades. Talleres Gráficos Kipus, Cochabamba, Bolivia

Robles Berlanga, Héctor. “Propiedad de la tierra y población indígena.” consultado en: www.pa.gob.mx/publica/rev-14/Población%20indígena.pdf. (8 de abril de 2016)

Suárez Carrera, Víctor. 2014. “Y venimos a contradecir...oootra vez”. Ponencia presentada en las Jornadas en Defensa de la Tierra, el Agua, la Vida y la Memoria. Mesa sobre La Propiedad Social Hoy. Publicado como documento anexo en: La Jornada del Campo, 20 de diciembre de 2014. Número 87, www.jornada.unam.mx/2014/12/20/com-revolucion.html, (14 de enero de 2015).

Velasco Pesgueros, Blanca Alejandra y Hernández García, Miltón Gabriel. 2013- “UNITONA: defender el territorio, defender la vida.” En: *La Jornada del Campo*, 19 de enero de 2013, Núm. 64, México.

Zamora Lomelí, Carla. “Crece la resistencia a los megaproyectos en la Sierra Norte de Puebla”. En: *Ojarasca (Suplemento periódico la Jornada)*, 13 de abril de 2013, consultado en: <http://www.jornada.unam.mx/2013/04/13/oja-sierra.html> (02/05/2013)

Documentos oficiales

DOF: 20/12/2013. DECRETO por el que se reforman y adicionan diversas disposiciones de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en Materia de Energía. 2 páginas

Ley Minera. Ultima Reforma DOF 11-08-2014, 34 páginas.

LAS TIERRAS DE LOS PUEBLOS EN LOS VALLES CENTRALES DE OAXACA: 1917-1930

JOSAFATH SÁNCHEZ LÓPEZ

*Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Unidad
Peninsular*

Los viejos pueblos de los Valles Centrales fueron testigos de la formación de las haciendas en la tercera década del siglo XVII, sus límites originales difícilmente se conservaron ante la formación de las propiedades seculares españolas y las eclesiásticas.¹ Las nuevas propiedades, en algunos casos, dieron lugar a la formación de nuevos pueblos que nacieron sujetos a las haciendas lo que les impedía tener tierras propias y no podían ser libres. Los dos tipos de pueblos: los libres y los de hacienda fueron protagonistas de la reforma agraria,² pero sólo los primeros pudieron solicitar la tierra desde 1915, los segundos debieron esperar hasta los cambios a la legislación agraria en 1934.

Los pueblos viejos pudieron conservar tierras en los distintos periodos de la historia nacional y lo hicieron en distintas proporciones. William Taylor señaló que los pueblos de Valles Centrales conservaron sus tierras durante la Colonia a pesar de la formación de haciendas y ranchos en el siglo XVII.³ Anselmo Arellanes, por su parte, sostuvo que durante el periodo Independiente los campesinos indígenas tenían dos terceras partes de las tierras agrícolas, aunque no fuesen las mejores.⁴ Paul Garner encontró que, antes de

¹ Taylor, "Las haciendas coloniales", pp. 294-306

² Meyer, "Haciendas y ranchos, peones y campesinos", p. 486. El autor toma la cifra del trabajo de Tanenbaum a quien busca desacreditar la dimensión de los pueblos de hacienda.

³ Taylor, *Terratenientes y campesinos*, pp. 100-172. Los pueblos mantuvieron sus tierras a pesar de una disminución por conflictos con haciendas y caciques.

⁴ Arellanes, *Oaxaca: reparto de la tierra*, p. 32

1920, propiedades como Rancho Zárate pasaron a manos de sus vecinos de la Ciénega en el distrito de Zimatlán.⁵

Este trabajo busca explicar las características de las tierras que los pueblos conservaron hasta el siglo XX cuando se inició la reforma agraria en los Valles Centrales de Oaxaca, también pretende exponer el uso que las instancias agrarias y gobiernos hicieron de esas tierras.

LAS TIERRAS DE LOS PUEBLOS EN LOS VALLES CENTRALES EN LA PRIMERA DÉCADA DEL REPARTO AGRARIO

El 11 de noviembre de 1916 vecinos de Santiago Etla solicitaron restitución de ejidos de acuerdo a la ley del 6 de enero de 1915, esta petición fue rechazada por falta de títulos para demostrar el despojo, por esa razón el 2 de febrero de 1917 el pueblo citado formuló una solicitud de dotación. Tan pronto como la Comisión Local Agraria tuvo la documentación que pedía la dotación designó al personal para la realización de los censos respectivos. El 31 de marzo de 1917 los ingenieros comisionados rindieron informe manifestando, entre otros aspectos, la existencia de tierras que el pueblo poseía para sus viviendas y para actividades agrícolas en una extensión de 67 hectáreas.⁶ Otros pueblos no tuvieron la misma suerte con la prontitud con que se atendía la petición de Santiago Etla, pero presenciaron la mensura de los predios de la zona para substanciar los expedientes agrarios, lo que visibilizó las tierras que tenían bajo diferente forma de propiedad.

La conservación de tierras de los pueblos no se realizó siempre de manera colectiva, algunos vecinos lo hicieron de forma individual, sobre todo después del proceso de desamortización civil aplicada en Oaxaca después de 1862 con la división de las tierras comunales. Campesinos de Ánimas Trujano en el distrito del Centro que no fueron beneficiados con el reparto de tierras en 1864, pues no existían como cabecera, compraron tierras o las heredaron de sus padres.⁷ Esa forma de posesión individual de la tierra permitió que los habitantes de las comunidades pudiesen mantener las tierras al interior de los pueblos.

La posesión de las tierras comunales o particulares por los habitantes de

⁵ Garner, "Autoritarismo revolucionario", p. 293.

⁶ Archivo Histórico de la Junta Conciliación Agraria, (AHJCAO) Santiago Etla, Restitución de tierras, expediente 79, foja 55-56

⁷ AHJCAO, Ánimas Trujano, Dotación, exp. 282, foja 2. Decreto 33 del 4 de febrero de 1868.

las comunidades, algunas veces se vio opacada por la existencia de predios particulares de personas que vivían en otros lugares porque los vecinos no podían cultivarlas, tal era el caso en Santiago Etla donde los ingenieros comisionados para realizar el deslinde de las tierras, reportaron en febrero de 1917 la existencia de diez hectáreas de tierras que no eran propiedad de los campesinos del citado pueblo.⁸

Los campesinos de un pueblo también podían poseer tierras en pueblos cercanos. Uno de esos casos sucedió en 1917 en Ánimas Trujano donde las autoridades municipales manifestaron la exclusión de vecinos en el padrón de solicitantes pues estos tenían tierras en Xoxocotlán y San Bartolo Coyotepec.⁹ No se pudo verificar quienes eran los campesinos mencionados y si era verdad lo señalado por vecinos de Ánimas Trujano, pero la existencia de tierras en un pueblo ajeno al de los campesinos se demostró en otro documento en 1938 en San Jerónimo Tlacochahuaya donde se contabilizaron 115 hectáreas que los habitantes de ese pueblo tenían intercaladas en tierras de propietarios del pueblo de Abasolo.¹⁰

Las tierras que los habitantes de los pueblos conservaron eran de dos tipos, las comunales y las privadas, pero la forma en que estos las poseían fueron las que los ingenieros de la Comisión Local Agraria describieron de forma particular en los informes respectivos que rindieron a las instancias agrarias después de 1917. Esas posesiones eran:

Tierras comunales

Las tierras comunales eran propiedad de los pueblos y estaban en posesión colectiva. Esas tierras eran, en su mayoría, montañosas y poco apropiadas para los cultivos. Servían para que los vecinos pastaran animales, cortaran madera, se aprovisionaran o comercializaran leña.¹¹

Tierras comunales que se encontraban parceladas y cultivadas

Las tierras comunales parceladas eran de propiedad de la comunidad, la posesión y usufructo eran particulares. Los habitantes de los pueblos las heredaban a sus hijos de tal forma que permaneciera en manos de personas de la comunidad.

⁸ AHJCAO, Santiago Etla, Restitución de tierras, Exp. 79, foja 74

⁹ AHJCAO, Ánimas Trujano, Dotación de ejidos, Exp. 60, fojas 36 f y v. Acta de comparecencia.

¹⁰ AHJCAO, San Jerónimo Tlacochahuaya, Restitución de tierras, Exp. 55, fojas 112-114, resolución presidencial

¹¹ Se sabe que pueblos como Tlalixtac de Cabrera rentaban sus tierras otros pueblos antes de la Reforma Agraria.

Tierras parceladas, propiedad de los vecinos.

Estas tierras eran privadas, que se habían sido adquiridas por los campesinos a propietarios, algunos de esos predios podían ser de predios contiguos a la comunidad.

Tierras intercomunales

Las tierras que se encontraban entre dos pueblos y las usaban de forma común los habitantes de ambos pueblos para obtener madera y leña o para pastizales. Algunos pueblos que compartían tierras podían o no pertenecer al mismo municipio, lo que requerían es de acuerdos que permitiera la convivencia pacífica.

Las tierras del caserío (fundo legal)

Las tierras que ocupaban las viviendas de los habitantes. Tenían dimensiones distintas, podían ocupar desde algunas decenas hasta algunas centenas de hectáreas. Las dimensiones variaban porque algunos pueblos podían intercalar viviendas con tierras de cultivos.

Tierras de campesinos fuera de sus pueblos

Las tierras que campesinos poseían fuera de su comunidad, eran propiedad privada, abarcaban pequeñas superficies que podían tener los vecinos en los pueblos próximos.

Tierras parceladas de propiedad individual de personas ajenas a la comunidad, con frecuencia eran superficies pequeñas.

Las tierras eran propiedad privada de personas que vivían en otros pueblos, posiblemente habían sido vendidas por personas de la comunidad. Con frecuencia eran fracciones menores, de dimensiones similares a las tierras de la clasificación anterior.

Un pueblo podía tener varios tipos de las tierras reseñadas. El pueblo que de San Jerónimo Tlacoahuaya en el Valle de Tlacolula, que solicitó restitución de tierras en 1917, luego de algunas décadas de trámite, resultó en 1938 con posesión 5 tipos de tierras: 52 hectáreas de zona urbana, de un conjunto de pequeñas propiedades de las que no se especifican dimensiones, de 101-20 hectáreas de tierras comunales, 978-40 hectáreas de tierras intercomunales, 115 hectáreas de tierras que vecinos de ese pueblo poseían en el de Abasolo.¹² Algunos como Nazareno Etlá apenas tenían 22 hectáreas que sumaban el fundo legal y algunas tierras de cultivo de algunos vecinos.

¹² AHJCAO, San Jerónimo Tlacoahuaya, Restitución de tierras, Exp. 55, Folios 112-114

La ubicación de los pueblos junto a pueblos libres o sujetos a haciendas influyó en la cantidad de tierras que los pueblos pudieron conservar y en los tipos de tierras que tenían. San Martín de los Cansecos que solicitó restitución de 1917, según dictamen que la Comisión Local Agraria dictó ese mismo año, contaba 3 tipos de tierras: una superficie de 52.0578 hectáreas, que abarcaba las viviendas de la localidad y que intercalaban tierras de cultivo; 80 hectáreas de serranía estéril que usan para pastoreo, esas tierras eran de comunales; y 45 hectáreas de tierras fraccionadas y dedicadas al cultivo.¹³ Las tierras de este pueblo estaban cercadas por las tierras de la haciendas El Vergel y San José La Garzona, ambas propiedades de Manuel Mimiaga y Camacho, ver plano 1.

Plano 1. San Martín de los Cansecos.

Fuente: AHJCAO, San Martín de los Cansecos, restitución de tierras, exp. 69, Foja 42.

L

AS TIERRAS DE LOS PUEBLOS EN EL REPARTO AGRARIO



Los tipos de tierras señaladas se encontraron a lo largo de los valles de Etla,

¹³ AHJCAO, San Martín de los Cansecos, Restitución de tierras, Exp. 69, fojas 41-45, dictamen sobre expediente de restitución de tierras.

Tlacolula y Zimatlán. La mayoría de las tierras comunales se encontraron en los pueblos del pie de monte y cadenas montañosas de la región, menores superficies existieron en las tierras bajas e irrigables.

Cuadro 1. Tierras de pueblos y reparto agrario (1916-1938)

Pueblo	Año de solicitud	Año de dotación	Superficie en posesión (Hectáreas)	Superficie adicionada (Hectáreas)
Santiago Etla (Etla)	1916	1917	67	400
San Jerónimo Tlaco-chahuaya (Tlacolula)	1917	1938	1,246.6	277.2
Cuilápam de Guerrero (Centro)	1917	1929	5,182	2,585
San Martín de Los Cansecos (Ejutla)	1917	1918	177.0578	300
San Lorenzo Zimatlán (Zimatlán)	1916	1928	3,681	1,351*

Fuente: Construcción propia con información de Resoluciones Presidenciales, Archivo Histórico de la Junta de Conciliación Agraria.

* Se anotó información del dictamen de la Comisión Local Agraria.

Una muestra de cinco pueblos en los Valles Centrales mostró que existieron tierras de los pueblos con distintas dimensiones (cuadro 1), pueblos como Santiago Etla y San Martín de los Cansecos tenían pocas tierras de cultivo, algunas entre las casas del pueblo, otros como Cuilápam de Guerrero y San Lorenzo Zimatlán, sumaban más de mil.

Los pueblos que solicitaron la restitución de sus tierras reclamaban superficies mayores que las que poseían, así sucedió con Cuilápam de Guerrero que pretendía tierras de pueblos que tenían poblados vecinos como San Pablo Cuatro Venados, San Miguel Peras y Santa Inés del Monte. El fracaso de la petición de restitución llevó a los representantes campesinos a aceptar el trámite de la dotación que la Comisión Local Agraria consideró como necesaria para completar las tierras necesarias para que los solicitantes resolvieran un problema económico.

La petición de restitución implicaba la exigencia de tierras que los pueblos no poseían, la dotación del gobierno que reconocía la existencia de tierras comunales y entregaba una superficie adicional no implicaba una coincidencia ideológica de la reforma agraria. Los campesinos exigían el

reconocimiento de un derecho ancestral mientras que el gobierno pretendía imponer un proyecto agrícola para resolver un problema económico al mismo tiempo que reafirmaba su legitimidad política.

Dos visiones sobre la tierra se enfrentaron en el problema agrario: la de los campesinos que veían con justicia recuperar las tierras que les pertenecía a sus ancestros y a la comunidad; la de los funcionarios carrancistas que veían como Luis Cabrera la necesidad de entregar el ejido agrícola para que los pueblos pudieran resolver las necesidades económicas apremiantes.¹⁴

Las tierras de los pueblos, que fueron delimitadas por los topógrafos de la Comisión local Agraria, tuvieron relevancia para la política agraria implementada por los gobiernos en los Valles Centrales cuando fueron factor de cálculo para las tierras que se entregarían como ejidos. La posesión de tierras que los pueblos tenían como tierras comunales, intercomunales o particulares sirvieron para completar la dotación, justificar las dimensiones de los ejidos o para excluir a campesinos que pretendían convertirse en ejidatarios.

Las tierras que se entregaron como ejidos a los pueblos en los primeros años de reparto agrario no implicó la posesión común, en estricto sentido, pues en realidad se buscaba dotar a los individuos y no a los pueblos. La conservación y propiedad de la tierra de los pueblos justificaba que los dictámenes de dotación consideraran superficies menores o en algunos casos que se negara la acción agraria solicitada.

Los miembros de la Comisión Local Agraria consideraron en 1929 que los campesinos de Cuilápam de Guerrero podían ser dotados con las tierras que ya poseían, debiendo completar la acción con las tierras de haciendas y ranchos aledaños al poblado:

Con las 1451 hectáreas de labor que posee el pueblo se satisfacen las necesidades de 322 individuos a razón de 4-1/2 hectáreas para cada uno de ellos... y con las 3154 hectáreas de pastizal restantes las de 234 individuos a razón de 13.5 hectáreas para cada uno de ellos... quedan por dotarse 493 individuos de los 1049 que tienen derecho; por lo que es procedente la dotación, señalándose una parcela de tipo de 4 hectáreas de terrenos de labor y 8 en pastal.¹⁵

¹⁴ Cabrera, "La revolución de entonces y la de ahora", p. 179. La solución al problema de la producción agrícola vendría de fraccionar las grandes propiedades, el tránsito de pequeños productores a rancheros debía darse en las tierras ejidales.

¹⁵ AJCAO, Cuilápam de Guerrero, Restitución de tierras, Exp. 16, foja 434 v. resolución presidencial.

Leticia Reina escribió hace casi 30 años que desde los primeros gobiernos revolucionarios hasta 1940 se había repartido tierras de propiedad privada a los ejidos.¹⁶ Tal aseveración parece parcialmente cierta, pues si bien las tierras que se entregaron como ejidos, adicionalmente a las propiedades que ya poseían, eran tomadas de las haciendas y ranchos, la superficie del ejido se determinaba descontando las tierras comunales junto con los campesinos que debían cultivarla. Se puede obtener una premisa de este hecho: las tierras comunales servían también para dotar a los ejidos.

Las tierras comunales en los pueblos también fueron importantes en la negación de dotación de ejidos en los Valles Centrales. El pueblo de San Felipe del Agua solicitó en 1923 ejidos argumentando no disponer de tierras para cultivo, señaló las tierras de la hacienda de Aguilera para su afectación. La petición del pueblo citado fue rechazada, la comisión señaló que los vecinos contaban con suficientes tierras comunales.¹⁷

Las tierras que poseían los vecinos en parcelas individuales, algunas en propiedad privada, también fueron tomadas en cuenta en la formación de los ejidos en los Valles Centrales en los tres primeros lustros de la reforma agraria. Guadalupe Etla solicitó dotación de tierras en 1917 recibiendo resolución presidencial positiva en 1925. En su petición señaló como sus sujetos a Santa Domingo Barrio Bajo y San José El Mogote, aunque ambos pueblos terminaron haciendo su petición por separado.

El dictamen de la Comisión Local Agraria consideró que Guadalupe Etla poseía 39-25 hectáreas que se excluyeron de su ejido provisional; contaban con 16-32 hectáreas de las que no se mencionaba su uso; 176 hectáreas que eran propiedad de algunos vecinos -que fueron excluidos del censo agrario-.¹⁸ Para el caso de Santo Domingo Barrio Bajo en Etlan el resultado fue la posesión de 8-60 hectáreas de zona urbana, 51 vecinos tenían 47-21 hectáreas mientras que 27 no poseían tierra alguna.

La resolución para los dos pueblos se dictó en 1925, a Guadalupe se le reconocieron 143 vecinos (jefes de familia y solteros) con derecho a tierra, 21 de ellos que tenían una o más hectáreas fueron excluidos del reparto de las 73-86 hectáreas que constituirían el ejido. Los beneficiarios de la dotación serían 122 campesinos que se habían reportado como poseedores superficies de menos de una hectárea o nada.¹⁹

¹⁶ Reina, Introducción, Historia de la Cuestión Agraria Mexicana, tomo II, p. 18.

¹⁷ AHJCAO, San Felipe del Agua, Dotación de tierras, Exp. 208, Fojas 173-178. Resolución Presidencial

¹⁸ AHJCAO, Guadalupe Etla, Dotación de tierras, Exp. 70, foja 82.

¹⁹ AHJCAO, Santo Domingo Barrio Bajo, Dotación de tierras, Exp. 207, fojas 121-124.

CONCLUSIONES

Las grandes propiedades en los Valles Centrales de Oaxaca a inicios del siglo XX eran las haciendas y ranchos pero no existían en las cantidades ni en dimensiones como en el norte del país. La hacienda El vergel propiedad de Luis Mimiaga y Camacho en 1917, ubicada en Ejutla de Crespo, tenía poco más de 11 mil hectáreas, era una de las propiedades más grandes en la región que no se podía comparar con el latifundio de Luis Terrazas en Chihuahua que contaba en 1921 con más de 2 millones y medio de hectáreas.²⁰

La existencia de predios particulares con poca superficie y la presencia de más pueblos que solicitaron tierra, aunque no todos lo hicieron, representaban un problema para los gobiernos que aplicaron la reforma agraria. Un informe consultado por Juan Hugo Sánchez revelaba que 1900 se habían registrado en Oaxaca 187 pueblos en comparación con 64 haciendas.²¹ Una solución al problema agrario se presentó con la identificación de las tierras que poseían los mismos pueblos que solicitaron restitución o dotación de ejidos.

El resultado de una política agraria, es que limitó el reparto agrario al entregar microejidos y con tierras poco aptas para la agricultura, pero también inició un reconocimiento de las tierras comunales que permitirían unos lustros después la formalización de la propiedad comunal en los pueblos donde ya se les había entregado tierras ejidales. Los pueblos como Ánimas Trujano, Santa Cruz Xoxocotlán, San Martín Mexicápam, San Agustín Yatareni, en el distrito del centro pudieron tener dos formas de propiedad: comunal y ejidal.

BIBLIOGRAFÍA

- Arellanes Meixueiro, Anselmo. 1994, *Oaxaca, reparto de la tierra, alcances y limitaciones*, Oaxaca, UNAM; Pro-Oax, Carteles Editores; UABJO.
- Cabrera, Luis. 1982, "La revolución de entonces y la de ahora", en Meyer, Eugenia, *Luis Cabrera: teórico y crítico de la revolución*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Domínguez Rascón, Alonso. 2003, *La Política de la reforma agraria en Chihuahua 1920-1924. Sus efectos hasta 1940*. México, Plaza y Valdéz/CONACULTA/INAH.

²⁰ Ver Domínguez, La política de la reforma agraria en Chihuahua.

²¹ Sánchez, "La ley del 6 de enero de 1915 y los conflictos", p. 312

- Garner Paul. 1984, "Autoritarismo revolucionario en el México Provincial: el carrancismo y el gobierno preconstitucional en Oaxaca, 1915-1920", en *Historia Mexicana* Vol. 34, no. 2. (Oct. – dic.)
- Meyer, Jean. 1986, "Haciendas y ranchos, peones y campesinos en el profiriato. Algunas falacias estadísticas", en *Historia Mexicana*, Vol. XXXV, 3.
- Reina, Leticia. 1988, Reina, Leticia, *Historia de cuestiona Agraria Mexicana, Tomo II, 1925-1986, Estado de Oaxaca*, Oaxaca, Juan Pablos editor/ Centro de Estudios del Agrarismo en México/ Gobierno del Estado de Oaxaca/Universidad Autónoma de Oaxaca.
- Sánchez García, Juan Hugo. 2015, "La ley del 6 de enero de 1915 y los conflictos agrarios en los Valles Centrales de Oaxaca", en Velasco Toro José Manuel, et al., *La ley del 6 de enero de 1915. Nueve estudios en el centenario de su promulgación*. Veracruz, Gobierno del estado de Veracruz.
- Taylor, William B. 1978, "Haciendas coloniales en El valle de Oaxaca", en Florescano Enrique, (Coord.). *Haciendas, latifundios y plantaciones en América Latina*, México, Siglo XXI.
- 1998, *Terratenientes y campesinos en la Oaxaca colonial*, Oaxaca, Instituto Oaxaqueño de las Cultura; Fondo Estatal para la Cultura y las Artes.
- Archivo Histórico de la Junta de Conciliación Agraria (AHJCAO).

EL ORIGEN DE LA ENSEÑANZA AGRÍCOLA EN EL COLEGIO DE SAN GREGORIO, 1850-1853

REFUGIO BAUTISTA ZANE, MARCO A. ANAYA PÉREZ

Universidad Autónoma Chapingo

INTRODUCCIÓN

Con la conquista y colonización de la Nueva España, hubo un formidable intercambio recíproco de flora y fauna de América a Europa. Los españoles trajeron los animales de tiro y el arado egipcio y otros animales domésticos como el ganado vacuno y caprino; sin embargo, no hubo mayor interés por impulsar una escuela de agricultura, porque el interés de los conquistadores y de las autoridades virreinales, se centró principalmente en la explotación de las minas de oro y plata. Sólo en algunos de los centros educativos se impartieron materias relacionadas con la agricultura como la botánica que se cursaban en la Universidad. Los monjes franciscanos, también impartieron elementos de agricultura que se hacían, después de la doctrina. De la cosecha, recibían un mayor porcentaje las personas que más trabajaban y sobresalían en los cursos de religión.¹ Miguel Hidalgo y Costilla, también fomentó el cultivo de la vid, la cría del gusano de seda y otras industrias como la alfarería en la población de Dolores, del actual estado de Guanajuato.

En las tres primeras décadas del México independiente, las tecnologías agrícolas, seguía siendo las mismas de los años de la Nueva España. Los pro-

¹ Rogelio González González. "Educación y la enseñanza en la época colonial. Seminario de Historia de la Educación, presentado el jueves, 30 de julio de 2009. <http://seminariodehistoriadelaeeducacion.blogspot.mx/2009/07/educacion-y-la-ensenanza-en-la-epoca.html> (pág. Consultada 16.diciembre.2014)

pietarios desconocían el cultivo de los árboles frutales y tampoco se aprovechaban los animales domésticos, decía Lucas Alamán. Para fomentar la agricultura, en 1823, el gobierno exentó de impuestos y del diezmo por diez años, a los propietarios que introdujeran nuevos plantíos como café, cacao, viñas, olivas y morera. En 1831, la exención de pagos se alargó por otros diez años. Como las iniciativas no tuvieron respuesta, Alamán recomendó que se les motivara con premios que se otorgarían a todos los propietarios que se dedicaran a cultivos comerciales o productos de alta demanda en la industria textil.²

Desde 1833 y hasta 1850 (según Leopoldo Río de la Loza), se habían efectuado varios intentos para crear la enseñanza agrícola; sin embargo, todos los intentos que se hicieron en ese sentido a nivel nacional, estatal y particular, resultaron fallidos. La clase gobernante y los políticos de la época (tanto conservadores y liberales), si bien estaban conscientes de la necesidad de crear instituciones para el progreso de la nación, tenían otras prioridades: la consolidación de su poder político e imponer su proyecto de nación. No había condiciones para crear instituciones sociales, que impulsaran el desarrollo de la economía; en rigor, las guerras fratricidas y las invasiones extranjeras, absorbieron los escasos recursos de la tesorería nacional.³

En 1850, no se habían superado las disputas por la nación y el país continuaba navegando por aguas turbulentas que impedían su desarrollo económico-social. Por lo mismo, la actitud del presidente Joaquín Herrera, fue mucho más loable, ya que en medio de tempestades políticas y militares, dio el paso necesario para crear la Escuela de agricultura en el plante ex jesuita de San Gregorio, ubicado a unas cuantas cuadras del zócalo de la ciudad de México. A él va nuestro reconocimiento, pero también a otros personajes que dedicaron sus fuerzas y sus recursos para crear la enseñanza científica de la agricultura como José Urbano Fonseca, Valentín Gómez Farías, los integrantes de la Junta Protectora del Colegio de San Gregorio y principalmente a Leopoldo Río de la Loza, Joaquín Velázquez de León y Benigno Bustamante,

² Agustín Cué Cánovas. *Historia social y económica de México. 1521-1810*. México. Editorial Trillas, p. 277.

³ Rómulo Escobar Zerman. *La instrucción agrícola*. Estación Agrícola Central. Boletín número 18. México, Imprenta y Fototipia de la Secretaria de Fomento Callejón de Betlemitas núm. 8, 1909 pp. 5-6. Otra fuente, señala que 1861 el Br. D. Miguel Leandro Guerra donó la Hacienda de Santa Bárbara para fomentar la educación en Cd. Lagos. Sobre el Liceo, dice que con los intereses de la compra de la hacienda, en 1870 se abre el ex-convento de Capuchinas como Liceo del Padre Guerra, centro educativo que formaría varias generaciones que señalarían a Lagos como importante punto cultural. <http://www.jalisco.gob.mx/es/jalisco/municipios/lagos-de-moreno> Fuente consultada el 15 de julio de 2013.

que fueron los que redactaron los considerandos y el plan de estudios que fue enviado al gobierno de la república.⁴

ESCUELA DE AGRICULTURA DEL COLEGIO NACIONAL DE SAN GREGORIO

El 9 de agosto de 1948, el Ing. Joaquín Velázquez de León, fue invitado a formar parte de la Junta Directiva (o Protectora) del Colegio de San Gregorio; él, junto con el Lic. José Urbano Fonseca (que formaba parte de la misma Junta Directiva), conscientes de la importancia de la agricultura para la estabilidad política y el progreso de la nación, aprovecharon su papel de funcionarios del establecimiento, para plantear a los otros integrantes de la Junta, la creación de una escuela de agricultura.⁵

La propuesta fue en realidad de Leopoldo Río de la Loza, según se desprende de un discurso que este personaje pronunció a finales de 1852 al terminar el curso de química agrícola en el mismo Colegio. En el mismo, expresa que en 1850, presentó un plan de enseñanza agrícola que planteaba como objetivo, “la explotación con mano inteligente, el extenso y rico territorio que aún nos dejara la codicia del vecino”. Agregó que el proyecto fue presentado a dos instituciones educativas, pero que de las dos, solo San Gregorio aceptó impartir la nueva profesión, gracias al respaldo que tuvo de José Urbano Fonseca y Joaquín Velázquez de León, integrantes de la Junta Protectora del mismo establecimiento.

En el mismo discurso de 1852, Río de la Loza justifica la enseñanza agrícola enfatizando que la prosperidad de la agricultura, garantiza la “la pros-

⁴ El decreto firmada por José Ma. Lacunza, como ministro de Relaciones Exteriores e Interiores, aprobando la enseñanza agrícola, fue publicado en el periódico oficial y se puede consultar en el tomo V, Decreto 3419 de la Legislación Mexicana o Colección completa de las disposiciones legislativas expedidas desde la Independencia de la República ordenada por los licenciados Manuel Dublán y José. María Lozano, p. 691.

⁵ Leopoldo Río de la Loza, nació en la ciudad de México el 13 de noviembre de 1807 y murió en 1873. Ingresó al colegio de San Ildefonso. Estudio Química en el colegio de Minería. En 1827 recibió el título de Cirujano. En 1828 se recibió de farmacéutico y de Médico cirujano en 1833. Catedrático de Química desde 1844 en la Escuela Nacional de Medicina y en el Colegio de Minería. En 1845 fue nombrado catedrático de Química aplicada a las artes y a la agricultura en el Gimnasio Mexicano. En 1852 en el colegio de San Gregorio y posteriormente en la Escuela de agricultura de San Jacinto. En 1838, fue miembro de la primera Academia de Medicina y en 1851, presidente de la segunda; hasta 1856, había publicado 19 trabajos sobre Química, farmacia y farmacología.

peridad y riqueza de las naciones”. “Ella hace la opulencia de los imperios y es la felicidad del género humano”; además, es la “es la base de la riqueza y la seguridad pública”, y el lugar donde se encuentran los “más bellos paisajes” y el “aire purísimo que lo vivifica” y provee los alimentos para la gente y el pasto para los animales. En su parte medular, expresa que en el campo está

...el fruto jugoso que lo refresca, la embriagante bebida que lo entona y hasta el eficaz remedio que alivia sus dolencias y que más de una vez lo libra del sepulcro. Las abundantes cosechas le proporcionan, además, el medio de relacionarse con todos los países del globo; de interesarse en la mejora de las vías de comunicación; de cuidar de la seguridad de los caminos; recupera un buen sistema tributario; de tomar parte de la defensa del Estado; en la paz pública; en la obediencia a las autoridades, en la conservación de las instituciones y en ser, en fin, útil a su patria, cuyo engrandecimiento asegura las propiedades adquiridas con el sudor de su rostro...

“... porque no puede dudarse que este arte precioso [la agricultura] es la base de la fuerza de la riqueza y de la prosperidad pública y particular; que la fertilidad o la esterilidad han dominado a su vez a un mismo país según que ha sido protegida o desdeñada, honrada o despreciada: pero siempre que las naciones han tomado empeño en que florezca, han adquirido tal grado de poder, que nadie se ha atrevido a medir con ella sus fuerzas.”⁶

Cuanta razón tenía el Dr. Río de la Loza, al señalar que el desarrollo de la agricultura, era la base de la prosperidad de la nación y que su desarrollo o marginación por parte de los gobiernos en turno, dependía con mucho su estancamiento o su bonanza. De la escasez o abundancia de los alimentos, dependía en gran parte la estabilidad política y económica del país.

Los encargados de redactar el plan de estudios de la carrera agrícola, fueron el propio Río de la Loza, Benigno Bustamante y Joaquín Velázquez de León. El documento que también contenía las consideraciones que justificaban la enseñanza agrícola, y que incluía el plan de estudios de cinco años, fue enviado al ministro de Relaciones Exteriores José María Lacunza, signado por Miguel Cervantes como Presidente de la Junta Protectora del establecimiento y Mariano Domínguez como Vocal Secretario. Fueron aprobados por el gobierno de José Joaquín de Herrera, el 17 de abril de 1850, haciéndose realidad la creación de la primera escuela de enseñanza agrícola superior de México y de América, después de tantos intentos fallidos. El decreto oficial, dice textualmente:

Abril 17 de 1850.- Circular. Se establece en el Colegio de San Gregorio cátedras para enseñar la carrera agrícola.

⁶ Juan Manuel Noriega (Comp.), *op. cit.* pp. 455-460.

Excmo. Sr. Habiendo la Junta Directiva del colegio de San Gregorio, y aprobado el Excmo. Sr. Presidente de la República la creación de cátedras para enseñar en aquel la carrera agrícola, me manda comunicarme a V. E., como tengo el honor de hacerlo, para su conocimiento; y que haciendo publicaren el Estado de su mando, sepan los ciudadanos que tienen ya en donde dedicarse á aprender científicamente una carrera tan útil como provechosa a sus adelantos.⁷

En los considerandos del documento, se argumentaba que la aplicación científica en los trabajos del campo, fortalecería la independencia al país, ya que a diferencia de los capitales industriales y comerciales, el labrador no se llevaba su riqueza al extranjero.⁸ Al abundar sobre las bondades de la enseñanza agrícola, La Junta Protectora del plantel, decía:

...Se trata, en fin, de que la abundancia de las cosechas y el aprovechamiento de todos los frutos agrícolas no sea solo el resultado de la operación ciega y rutinera del empirismo, sino que contribuya también a ese objeto todo lo que hasta aquí han observado las gentes más adelantadas en esta clase de conocimientos, pues esta práctica es la que forma la teoría o la instrucción, contra la que sólo se pueden oponer las gentes muy vulgares...

... la extensión de su territorio y variación de sus climas, forman su más amplia y natural riqueza, la agricultura debe ser la más importante de todas las industrias y la mas (sic) favorecida por consiguiente. La agricultura está adherida al país, promoviendo la pública prosperidad de una manera permanente...⁹

Siendo la agricultura la base y origen de la prosperidad pública y particular de un país, debe fortalecerse considerándola como una ciencia, con su vinculación con otras ciencias exactas”, decía Río de la Loza; agregaba que las asignaturas del plan de estudios, se vinculaban directamente con la agricultura y por tanto, eran indispensables para los estudios agrícolas como la botánica, zoología, mecánica, física, química y la agronomía. Más adelante (en el mismo discurso de 1852), justificaba cada una de las asignaturas con las siguientes razones:

Nada es el agricultor sin la **botánica**, dice Giraldin, que le da a conocer las palabras y las nociones que lo han de dirigir en la preferencia relativa de las

⁷ Legislación mexicana o Colección completa de las disposiciones legislativas expedidas desde la Independencia de la República ordenada por los licenciados Manuel Dublán y José María Lozano. Edición Oficial. Tomo V. México, Imprenta de Comercio de Dublán y Lozano, 1876, p. 691.

⁸ [Leopoldo Río de la Loza, Joaquín Velásquez de León y Benigno Bustamante]. *Presente a los agricultores*, cultivo de los campos: o sea noticia de los ramos de enseñanza que se han adoptado con aprobación del Supremo Gobierno para el establecimiento de la carrera de agricultura teórica y práctica en el Colegio de San Gregorio de México, y en su Hacienda de San José Acolman. Publicado en: *El Universal*, 8-12, mayo, 1850.

⁹ *Ibidem*.

especies que debe cultivar. Sin la **zoología** que le indica los animales útiles y los dañosos, así como la manera de educarlos y el uso que puede hacerse de ellos. Sin la **mecánica** que lo provee de máquinas, instrumentos y utensilios para facilitar sus labores, con mayor perfección, prontitud y economía. Sin la **física** que le enseña la influencia respectiva de los agentes naturales. Sin la **química**, por cuyo medio descubre la naturaleza de los terrenos de labor, la manera de mejorarlos, las ventajas de los diversos abonos, los riegos, el valor comparativo de los productos alimenticios, de la industria y tantos otros cuya enumeración juzgo excusada. La **agronomía** propiamente llamada así, o sea el conjunto de los principios científicos tomados de la historia natural, de la física, de la mecánica y de la química aplicadas al cultivo; ha nacido de los progresos de estas ciencias...¹⁰

Con la carrera agrícola, los jóvenes aprenderían conocimientos prácticos que los capacitarían para explotar las formidables riquezas naturales de la nación, recursos que a mediados del siglo XIX, permanecían prácticamente vírgenes, señalaba.¹¹ También se terminarían las prácticas anacrónicas y empíricas de lo que los autores definen como “cultivadores”. Los egresados de la escuela, podrían aprovechar las técnicas de trabajo y la maquinaria de uso común en los países adelantados de Europa para aplicarlos en México.¹²

Para los autores, otros beneficios de la carrera agrícola, era la formación de profesionales expertos en el estudio de las ciencias naturales como la física, la botánica, la química, la arquitectura rural, la mecánica, la veterinaria y otras materias vinculadas en menor o mayor escala, con la agricultura. De tal forma que el si el alumno lo deseaba, podía profundar el aprendizaje de estas ciencias, convirtiéndose en especialista en el área de un conocimiento específico; lo cual, era útil para un país atrasado como el nuestro.

A pesar de las bondades sociales, económicas y políticas que prometía la nueva carrera, en la prensa de la capital de la República, se generó una fuerte controversia y polarización entre los que apoyaban y los que estaban en contra de la nueva profesión. Los que estaban en contra, afirmaban que la escuela solo serviría para jugar con tierra. Los defensores respondían señalando que asignaturas como botánica, física, química y mecánica, servían “...para algo más que para jugar con tierra...”¹³ y que las

... escuelas de agricultura no eran para jugar con tierra, sino para enseñar todas las ciencias á que la agricultura debe sus adelantos, para desarraigar la rutina que se opone al uso de nuevos abonos, de nuevas máquinas...¹⁴.

¹⁰ Juan Manuel Noriega (Comp.), *op. cit.*, pp. 455-40.

¹¹ [Leopoldo Río de la Loza, Joaquín Velásquez de León, Benigno Bustamante]. *Presente a los agricultores. op. cit., Universal*, 8, mayo, 1850.

¹² *Ibidem*. 9, mayo, 1850.

¹³ *Ídem*.

¹⁴ *El Siglo Diez y Nueve*, 22, diciembre, 1855.

El ilustre liberal Sebastián Lerdo de Tejada, Oficial Mayor del ministerio de Fomento, señalaba que la Escuela, "... no es para jugar con tierra sino para proporcionar la instrucción y conocimientos que se requieren para que el ejercicio de la agricultura deje de ser, entre nosotros, un simple modo de vivir y se convierta en una profesión distinguida, como lo es en todos los pueblos civilizados del mundo".¹⁵ Añadía que la Escuela de Agricultura, significaba una manera rápida de extender los conocimientos agronómicos y que los gobiernos de los estados y territorios del país, también saldrían beneficiados al enviar a jóvenes becados a estudiar la nueva profesión.¹⁶

La creación de la nueva carrera representó indudablemente, un acierto y un avance en la construcción de instituciones que respaldaran el progreso de la atrasada agricultura y el progreso de la nación; sin embargo, México estaba muy lejos de los avanzados planteles educativos agronómicos del viejo continente. En 1850, tan sólo el estado alemán de Prusia, contaba con cinco escuelas superiores de agronomía; cuarenta y cinco granjas modelo, diez escuelas de labradores, una para el cultivo del lino, seis para hilados, una para formar prados, una de establecimiento y cultura de los mismos; una para formar inspectores rurales para los grandes dominios, una de formación de pastores y operaba trecientas ocho academias y sociedades de economía rural.¹⁷ Otro inconveniente para nuestro país, son las asonadas y rebeliones internas que generaban un ambiente de inestabilidad política y financiera.

En el documento "Presente a los agricultores", se establecía que los alumnos que quisieran estudiar la carrera agrícola, deberían tener, por lo menos doce años de edad, saber leer, escribir, contar y pagar:

... a razón de trece pesos dos reales y medio cada mes por tercios adelantados, por la habitación, chocolate, alimentos, enseñanza, y cuidado de alumnos sin que tengan sus familias que ocurrir para asistirlos, sino con la ropa de uso interior y exterior, y el lavado de la que lo requiera, siendo la limpieza y aseo uno de los objetivos de que principalmente se cuida.¹⁸

Como puede verse, la carrera en San Gregorio, no era para hijos de familias humildes, ya que carecía de poder adquisitivo, era más bien para gente de clase media y alta de la sociedad mexicana.

El plan de estudios y el reglamento escolar establecían que la enseñanza agrícola por su propia inherencia, sería no sólo teórica sino también práctica. La finca rural donde los estudiantes ejecutarían sus prácticas y experimentos

¹⁵ *El Siglo Diez y Nueve*, 31, diciembre, 1855.

¹⁶ *Ídem*.

¹⁷ *El Siglo Diez y Nueve*, 19, julio, 1852.

¹⁸ *El Universal*, 12, mayo, 1850.

agrícolas por dos años, sería la hacienda de Acolman ubicada en el distrito de Texcoco, que por esos años, pertenecía al propio San Gregorio. La finca funcionaría como una hacienda-modelo.¹⁹

La Junta Directiva señalaba que el gobierno difundiría en el país la nueva carrera e invitaba a los padres de los jóvenes, que enviaran a sus hijos a la ciudad de México sin temor, porque en la escuela aprenderían educación y buenos hábitos y que regresarían a sus lugares de origen con la preparación para mejorar los cultivos y experimentar con nuevas plantas en sus respectivas regiones. Textualmente señalaban:

Sepan que el ejercicio práctico de los estudios con que ahora se les brinda, los hará volver al seno de sus familias en sus haciendas o rancherías para mejorar el cultivo, hacer productiva la tierra de frutos que tal vez hasta ahora les son desconocidos; pero no por esto menos útiles (y) valiosos, y á llevar los buenos hábitos de una educación moral e ilustrada, que pueda hacer cambiar a la vuelta de algunos años la faz entera de la República.²⁰

La idea de que los egresados regresaran a sus lugares de origen para incrementar la producción de alimentos, aún se mantiene hoy en día en la UACH; sin embargo, tanto ayer como hoy, no ha contado con la estrategia adecuada que motive a los egresados a regresar a sus lugares de origen; en los hechos, buscan en otras regiones y entidades federativas, las expectativas de desarrollo profesional que no encuentran en sus comunidades de origen.

En abril de 1850, se iniciaron los cursos de agricultura con los alumnos que se inscribieron en primer año. Los demás grados, no existían por ser una carrera profesión; de cualquier manera, la Junta Directiva del establecimiento, acordó la publicación completa del plan de estudios de cinco años, que fue incluido en el documento con título largo: *Presente a los agricultores. Cultivo de los campos, o sea noticia de los ramos de enseñanza que se han adoptado con aprobación del Supremo Gobierno para el establecimiento de la carrera de agricultura teórica y práctica en el Colegio de San Gregorio de México, y en su hacienda de San José Acolman.*

De los alumnos que ingresaron 32 fueron beneficiados con becas de “gracia” otorgados por la Junta Protectora del establecimiento. También ingresaron 23 alumnos conocidos como “adictos”; estos eran jóvenes que prestaban algún servicio al Colegio como sacristanes, bibliotecarios u otras

¹⁹ *El Universal*, 11 de mayo de 1850.

²⁰ [Leopoldo Río de la Loza, Joaquín Velásquez de León, Benigno Bustamante], *Presente a los agricultores...* Ver: *El Universal*, 9 de mayo, 1856.

actividades, escribía Mario Gil.²¹ Otros cuatro alumnos, fueron becados por el ministerio de Fomento.²²

La planta docente de la carrera de agricultura en San Gregorio y San Jacinto entre 1850 y 1857 y la materia que impartían, era la siguiente: Leopoldo Río de la Loza, química; Joaquín Velázquez de León, ortografía y geología; Miguel Velázquez de León, 1er. Año de matemáticas; Ceferino Barajas, maestro de primeras letras (también dio las mismas clases en San Jacinto); Juan M. Bustillo, mecánica, geometría, topografía y construcciones (continuó dando las mismas materias en San Jacinto); Joaquín Varela, aritmética y álgebra (también desempeñaba voluntariamente la plaza de preparador en clase de física, tanto en San Gregorio como en San Jacinto); Pío Bustamante, botánica y zoología (escribió una antología que se sirvió como texto en la última cátedra); Agustín Zepeda, médico y atendía la cátedra de patología, terapéutica e higiene (en San Gregorio y San Jacinto); Ignacio Bustillos, dibujo natural y de paisaje; José gener, inglés y francés; Agustín Balderas, francés de primer año en San Jacinto en 1857; Antonio Balderas, música en San Jacinto en 1856; Antonio Pousel, esgrima en San Jacinto en 1856; Feliciano Chavarría, gimnástica y equitación en San Jacinto en 1856; Francisco Chavero, matemáticas (1er. Curso), topografía, cosmografía y geodesia en 1854, en 1857 continuó impartiendo en San Jacinto cosmografía y geodesia (aunque no había alumnos para la última cátedra); Joaquín Guzmán, administrador de la hacienda, posteriormente impartió derecho rural en 1856; Luis Anrocena, delineación en San Jacinto en 1856; Oloardo Hassey, alemán en San Jacinto en 1857; Joaquín de [Mig Feran], mecánica, también impartió provisionalmente, análisis de dos dimensiones y cálculo; Juan Cardona, mecánica analítica en San Gregorio de San Jacinto en 1857; Vicente Heredia, geometría descriptiva, dibujo lineal, geografía y delimitación, arquitectura y geometría descriptiva; Isidro Chavero, mecánica analítica, geometría descriptiva, agrimensura, dio clases en San Gregorio y San Jacinto; Ignacio Alvarado, en 1856, era profesor de veterinaria e impartía anatomía, fisiología; Santiago Mott, era el segundo profesor del curso de agricultura; Eugenio Bergeyre, de nacionalidad francesa, daba clases de operaciones y prácticas de herraje, delineación, anatomía y farmacología, mariscalía y patología a los alumnos de veterinaria en 1856; Victoriano García, era el capellán que impartía clases de religión; Julio Laverriere daba el curso de agricultura desde abril de 1855.²³

²¹ Mario Gil., *op. cit.*, p. 20.

²² *Ibidem*. Como puede observarse, desde un principio (y hasta la actualidad en la Universidad Autónoma Chapingo) se motivó a los alumnos con una beca para que realizaran sus estudios agronómicos; sin este incentivo, la enseñanza agrícola en San Gregorio se hubiera sumado a los anteriores fracasos.

²³ Fuente: Datos tomados del Archivo Histórico de la Biblioteca Nacional de Antro-

Los catedráticos que formaron parte de la planta docente de la Escuela de Agricultura de San Gregorio y que continuaron como profesores en la Escuela Nacional de Agricultura y Veterinaria de San Jacinto, fueron los siguientes: Leopoldo Río de la Loza, Joaquín Velázquez de León, Benigno Bustamante, Juan Bustillo y Miguel Velázquez de León, Ceferino Barajas, Joaquín Varela, Agustín Zepeda, Juan Cardona, José Gener, Isidoro Chavero, Vicente Heredia y Pio Bustamante. Ellos, formaron científica y moralmente, a las primeras generaciones que constituyeron los cimientos de la profesión agronómica en México.

Leopoldo Río de la Loza, Joaquín Velázquez de León, Benigno Bustamante, Juan Bustillo y Miguel Velázquez de León, estaban tan entusiasmados con la enseñanza agrícola que inclusive, ofrecieron prestar sus servicios como docentes sin cobrar centavo alguno. La Junta Directiva del Colegio les agradeció su noble disposición; sin embargo, acordó aceptarlos como profesores dándoles una retribución económica de 25 pesos mensuales (300 pesos anuales).²⁴ Era una cantidad simbólica teniendo en cuenta los ingresos que percibían los profesores de educación superior por esos años,²⁵ los cuales fluctuaban entre los 400 pesos de un profesor de equitación y los mil anuales que percibía un profesor de química.²⁶

Las prácticas agrícolas, se harían en la hacienda de Acolman que por el año de 1850, pertenecía al propio Colegio de San Gregorio. Los estudios prácticos, estarían a cargo de un profesor de agricultura teórico-práctico que viviría en la finca; los alumnos por su parte, también estaban obligados a vivir en la finca agrícola en un lapso de dos años. Al concluir los cinco años de la carrera, los alumnos estarían capacitados y con la experiencia necesaria para manejar operaciones de campo.²⁷

Las materias que llevaban los jóvenes en cada uno de los cinco grados escolares que marcaba el plan de estudios, se puede observar en el siguiente cuadro:

pología. Colección Escuela Nacional de Agricultura. Rollo 4/Vol. 276. F. 226-235. Servicio docente de Profesores de la ENA de 1850 a 1866. 24 de Agosto de 1857.

²⁴ *El Universal*, 9, mayo, 1850. Ver también: Carlos Manuel Velasco Gil., *op. cit.*, p. 22. Era baja la percepción económica para un profesionista; sobre todo, si consideramos que 25 pesos mensuales representaban 83 centavos diarios, y que "... un peón de campo ganaba en 0.18 y 0.30 centavos por jornada de sol a sol." En: Enrique Canudas Sandoval. T. III. *Las venas de plata en la historia de México. Síntesis de Historia Económica Siglo XIX*. México, Universidad Juárez Autónoma de Tabasco y Editorial Utopía, 2005, p. 1660.

²⁵ *El Siglo Diez y Nueve*, 17, enero, 1856

²⁶ Decreto del Presidente Ignacio Comonfort, del 4 de enero de 1856, que reglamenta la enseñanza de la Escuela Nacional de Agricultura en San Jacinto, Distrito Federal.

²⁷ *El Universal*, 11 de mayo de 1850.

Tabla 1. Plan de Estudios de la Escuela de Agricultura del Colegio Nacional de San Gregorio, 1850.

Instrucción en el primer año				
De Matemáticas	Idiomas	Dibujo	Ejercicios físicos	Práctica
Aritmética. Algebra, ecuaciones de segundo grado. Geometría especulativa y práctica. Trigonometría rectilínea.	Gramática castellana Ídem francesa Traducción del francés	Principios de la estampa	Gimnásticos	Práctica al fin de año en el primer mes de vacaciones con los instrumentos de matemáticas.
Segundo año				
De ciencias auxiliares	Idiomas	Dibujo	Ejercicios físicos	Práctica
Agrimensura; Principios de mecánica industrial. Conocimiento de los instrumentos y máquinas de agricultura. De física experimental, lo necesario para el estudio de la agricultura.	Continuación del estudio del francés	Continuación del de la estampa, incluyendo paisaje	Los gimnásticos y los comunes con los instrumentos más usuales de agricultura.	Levantamiento de planos, división de superficies, observaciones con los instrumentos meteorológicos.
Tercer año				
Ciencias auxiliares	Idiomas	Dibujo		Ejercicios físicos

Química general y agrícola, y principios de Oritognosia	Gramática inglesa. Continuación del francés.	Órdenes de arquitectura. Máquinas de agricultura.		Manipulación química.
Cuarto año				
Ciencias auxiliares	Idiomas	Dibujo	Ejercicios físicos	Práctica
Principios de geografía. Ídem de botánica agrícola Ídem de zoología. Ídem de geología	Inglés.	Arquitectura rural. Lavado de planos.	Equitación. Continuación de los de arquitectura.	En horticultura y geología.
Quinto año				
Agricultura teórica, propiamente dicha.	Idioma	Dibujo	Ejercicios físicos	Práctica
Física agrícola. Cultivo de los campos. Veterinaria. Arquitectura rural.	Inglés.	De plantas, máquinas y arquitectura rural.	Todos los del cultivo y labranza. Equitación.	Siembras, riegos y operaciones todas del campo.

Fuente: datos tomados del texto: [Leopoldo Río de la Loza, Joaquín Velásquez de León, Benigno Bustamante], *Presente a los agricultores...op. cit.*

En el plan de estudios se exponen las divisiones por áreas del conocimiento; así encontramos la división de matemáticas, ciencias auxiliares y agricultura. Este último curso, se ofrecía en quinto año y era de carácter teórico-práctico. Los profesores de física agrícola, deberían enseñar los elementos simples o combinados que favorezcan la vegetación así como los fenómenos naturales que perjudican o benefician los cultivos. También deberían enseñar

las diferentes naturalezas del terreno y sus propiedades apropiadas a las diferentes clases de plantas, arbustos y árboles, así como la distribución de los vegetales que pueden ser cultivados; asimismo, los profesores deben conocer la nomenclatura de los vegetales que se cultivan en el país con sus nombres vulgares y científicos, incluyendo el estudio del clima y el suelo más apropiado a cada cultivo; por otro lado, los maestros deben ser expertos en la medición de terrenos y trazos, así como conocer las características generales del suelo, de acuerdo a la región y el tipo de agricultura, con el fin de mejorarlos y que saque el mejor provecho posible de cada cultivo. Para conseguir este objetivo se debe fomentar el uso de mejores instrumentos agrícolas y el uso de abonos.

La agricultura práctica se dividían para su estudio: la agricultura propiamente dicha, educación de los ganados y animales útiles al hombre, agricultura económica y arquitectura rural.

En cuanto a los estudios de veterinaria, debía comprender los conocimientos necesarios para administrar, educar, mejorar y engordar animales.

La arquitectura rural, tenía que estudiar la teoría y principios generales del arte de construcción de edificios en el medio rural, “con solidez, comodidad y salubridad, según cuales fueren los materiales disponibles preservándolos de incendios y de los meteoros dañosos”.

Las asignaturas propiamente agronómicas, era: cultivos de los campos, veterinaria, arquitectura rural, oritognosia (conocimiento de minerales), agrimensura, principios de mecánica industrial y de instrumentos y máquinas de agricultura. El plan de estudios incluía el manejo adecuado del castellano, pero también del inglés, el francés y la práctica de la equitación. La enseñanza de lenguas extranjeras era necesaria, porque los libros de texto que usaban en ese entonces, eran de autores europeos.

Una nota de El Siglo Diez y Nueve, señalaba que los catedráticos debían conocer y manejar la materia que impartieran, de otro modo, sólo impartirían conocimientos generales. El mismo rotativo sugiere que como no hay libros de texto, los mismos profesores tenían que escribir su propio texto elemental sobre su área de conocimiento, después de cierto tiempo como docentes.²⁸ Para motivarlos tenían que ser de tiempo completo y percibir un buen salario, para que puedan dedicarse de tiempo completo a la enseñanza.²⁹

En 1851, la Junta Directiva de San Gregorio pidió y obtuvo del Ministerio de Colonización e Industria, la suma de quinientos pesos “para hacer práctica

²⁸ *El Siglo Diez y Nueve*, 24, diciembre, 1851.

²⁹ *El Siglo Diez y Nueve*, 28, diciembre, 1852.

la enseñanza de la química agrícola”.³⁰ Esta disposición no se cumplió porque el establecimiento carecía de laboratorio de química; tampoco llegaron a realizarse las prácticas agrícolas, porque las autoridades no contaban con los recursos para trasladar a los alumnos a la Hacienda de San José Acolman.

La norma de ingreso a la planta docente, era por concurso de oposición que ganaban los aspirantes mejor preparados académicamente; sin embargo, ya desde esos años, se daban caso de profesores que ingresaron, no por méritos académicos sino por decisiones de los directivos del plantel o del ministro de Fomento,³¹ como fue el caso del profesor Pablo Barrier de nacionalidad francesa, que fue contratado por cinco años como profesor de agronomía para San Gregorio en el año de 1852. Se consideraba que este profesionista, era el más adecuado para la escuela, porque estaba familiarizado con los arados europeos y estadounidenses, que eran poco conocidos en nuestro país.³²

A pesar del apoyo recibido, los estudios agronómicos en San Gregorio, avanzaron con dificultades, hasta cierto punto natural, teniendo en cuenta que no había antecedentes de enseñanza agrícola, ni profesores, ni libros especializados y el país navegaba en un río turbulento, llenos de problemas económicos y sociales. Río de la loza expresaba que los estudiantes tenían poca preparación académica y malos hábitos y que en edificio de San Gregorio, faltaban locales adecuados para las clases, instrumentos y sustancias de laboratorio. Lo poco que se tenía, fue donado por la Junta de Industria y uno de los vocales de la Junta Protectora del mismo Colegio, aportó algunos instrumentos de enseñanza, pero eran insuficientes para solucionar las carencias.³³ De cualquier forma, después de muchos años de fracasos, el proyecto para crear la enseñanza agrícola se había materializado y la escuela marchaba sorteando problemas de diversa índole, primero en San Gregorio y posteriormente en San Jacinto.

Los promotores de la enseñanza agrícola, estuvieron ligados ideológica y políticamente al bando conservador, lo cual explica las clases de religión; inclusive, los documentos oficiales terminaban con la frase: “Dios y Liber-

³⁰ Juan Manuel Noriega (Comp.), *op. cit.*, p. 288.

³¹ *El Siglo Diez y Nueve*, 24, diciembre, 1851. Las relaciones familiares, el compadrazgo y la amistad, hasta hoy en día son motivos suficientes por los que se contrata a la mayoría del personal académico. Sin embargo, a pesar de esa costumbre, llama la atención, que de manera constante se difundan Convocatorias para contratación de personal docente, es el caso de la Secretaría de la Junta de Instrucción Pública de Texcoco que somete Directora de la escuela del lugar, ofrecen \$400.00 anuales y casa en donde vivir. *El Universal*, 17, enero, 1851.

³² *El Constitucional*, 5, julio, 1852.

³³ *Idem*.

tad". Al referirse a los valores religiosos, la Junta Directiva de San Gregorio, señalaba que los gobiernos ya sean de tipo confesional o laico, no habían alcanzado el "bien de la humanidad" ni la felicidad de sus respectivos pueblos, tal como lo establecían sus respectivos sistemas políticos.

LAS PRIMERAS CUATRO GENERACIONES DE GREGORIANOS

Los alumnos que en 1850 iniciaron la carrera de agricultura, nunca pensaron que el destino les deparaba una serie interminable de dificultades, que tendrían que sortear para concluir su carrera; con todo, muchos de ellos perseveraron estoicamente y se graduaron con el tiempo, no en San Gregorio, sino en la nueva sede de San Jacinto donde continuaron sus estudios a partir de 1854. Fueron los primeros profesionistas de la agronomía en la historia de la educación pública en México, los que construyeron los cimientos de la profesión en el país.

Considerando que la carrera era de cinco años según el plan de estudios de 1850, tenemos que las generaciones que iniciaron sus estudios en San Gregorio, egresaron de San Jacinto en los años de 1855, 1856, 1857 y 1858. Los primeros agrimensores o agricultores teórico prácticos, que se titularon entre 1855 y 1858, fueron: José Ma. Becerra, Francisco P. Herrera, Manuel Plowes, Francisco Beltrán, José María Álvarez, Benito Alcántara, Sebastián Reyes, Luis G. Orozco, Prisciliano Carrillo, Antonio Herrera, Agustín Fuentes, Ignacio Salazar y Narciso Aguirre.³⁴

CONCLUSIONES

El trabajo que aquí presentamos a los lectores, es la primera investigación ampliamente documentada en torno al verdadero origen de la enseñanza agrónoma o de agricultura, que se empezó a dar en el colegio de San Gregorio de la ciudad de México a partir de 1850. La fuente principal de nuestro planteamiento, es el escrito: "Presente á los agricultores", publicado en los periódicos de la época.

El origen de la Universidad Autónoma Chapingo y de la enseñanza agrícola, no fue el 22 de febrero de 1854 como se acepta en la comunidad académica universitaria, sino que en realidad, fue el 17 de abril de 1850. En esta

³⁴ Información publicada en el periódico: *La Sociedad*, el 10 de septiembre de 1858.

fecha, el gobierno del Presidente Joaquín Herrera, a través de su ministro de Relaciones José Ma. Lacunza, aprobó la impartición de la carrera agrónoma o de agricultura que se impartió (a partir de ese momento) en el Colegio de San Gregorio.

Para escoger la fecha del 22 de febrero como “Día del Agrónomo”, sólo se tiene como referencia el dato aportado por el Dr. Leopoldo Río de la Loza en su libro: *La agricultura y la veterinaria en la nación mexicana*. Este eminente científico, no aporta dato alguno sobre la fuente original para su afirmación; en cambio, el documento *Presente* a los agricultores, es muy completo y abunda en información sobre las vicisitudes de la carrera agrónoma o de agricultura. También aporta bastante información y argumentos justificatorios sobre la importancia de la nueva carrera para el progreso de la economía.

En el siglo XXI, el país está muy lejos de alcanzar la autosuficiencia alimentaria. El fracaso se debe (como dijo Río de la Loza en 1852, en su discurso de 1852) a políticas de Estado. Del apoyo o marginación que reciban los productores, de las instancias gubernamentales, depende el progreso o el estancamiento de la agricultura. Desde 1982 (con el presidente Miguel de la Madrid), los gobiernos (priistas y panistas) adoptaron la política neoliberal abriendo las fronteras a productos agrícolas de empresas trasnacionales con precios subsidiados y por lo mismo, más competitivos que arruinaron a los pequeños y medianos productores, generando pobreza y una emigración masiva a las ciudades del país o al país vecino del norte.

Casi 165 años después que se vertieron estos conceptos, todavía no se alcanza en nuestro país, ese bienestar ni “la felicidad” para todos. La construcción de un “pueblo civilizado y de alta moral”, que anhelaban los impulsores de la enseñanza agrícola, está muy lejos de ser una realidad. En el México del siglo XXI, el país importa toneladas de granos básicos para satisfacer la demanda interna; y la mayoría de los campesinos, nada en un mar de carencias económicas y sociales.

En la época actual, los estudiantes siguen viajando al extranjero para especializarse, pero regresan con ideas extranjerizantes distintas y métodos de trabajo inadecuados generalmente a la esencia del productor mexicano. Para los gobernantes neoliberales, la agricultura no es prioridad en las políticas de Estado. Solamente cambiando el modelo económico que tiene casi 35 años de vigencia, pueden abrirse alternativas para construir un modelo económico-social más justo, democrático, nacionalista y humano, tal como lo soñaron en 1850, los impulsores de la enseñanza agrícola: Leopoldo Río de la Loza, Joaquín Velázquez de León y Benigno Bustamante.

FUENTES CONSULTADAS

- Cué Cánovas, Agustín. Historia social y económica de México. 1521-1810. México. Editorial Trillas.
- Rómulo Escobar Zerman. La instrucción agrícola en México. Estación Agrícola Central. Boletín número 18. México, Imprenta y Fototipia de la Secretaria de Fomento Callejón de Betlemitas núm. 8, 1909.
- Fuentes Mares, José. Biografía de una nación. México. Editorial Océano, 1987.
- Gil, Mario. Centenario de la Escuela Nacional de Agricultura, 1854-1954. México. Universidad Autónoma Chapingo, 2013.
- Noriega, Juan Manuel (Comp.). Escritos de Leopoldo Río de la Loza, México, Secretaria de Instrucción Pública y Bellas Artes, Imprenta de Ignacio Escalante, 1911.
- Quirarte, Martín. Visión panorámica de la historia de México, Editorial Libros de México, México, 1976.
- Legislación mexicana o Colección completa de las disposiciones legislativas expedidas desde la Independencia de la República ordenada por los licenciados Manuel Dublán y José. María Lozano.
- [Río de la Loza, Leopoldo, Joaquín Velásquez de León, Benigno Bustamante]. Presente a los agricultores”. Cultivo De Los Campos. O Sea Noticia De los Ramos de enseñanza Que Se Han Adoptado con la Aprobación Del Supremo Gobierno Para el Establecimiento De la Carrera De agricultura Teórica y Práctica En El Colegio De San Gregorio De México y En Su Hacienda De San José Acolman” Fue publicado en varios números de: El *Universal*, 8, 9, 10. 11 y 12 de mayo de 1850.
- Schmidt Díaz de León investigadora de Tulane University. “El Colegio Nacional de San Gregorio: Una institución formadora de profesionistas en la primera mitad del siglo XIX”. Ponencia presentada en el Segundo Congreso de la Educación Superior en México: Historiografía y Fuentes, realizado del 2 al 4 de mayo de 2002 en Zapopan, Jalisco Tulane University.
- Trina María Ovalle. Historia de la Universidad Autónoma Chapingo. México. UNAM. Facultad de Filosofía y Letras. Tesis que optar por el grado de Maestría en Pedagogía, presenta... México, D. F., 1981,

Archivo

Archivo Histórico de la Biblioteca Nacional de Antropología. Colección Escuela Nacional de Agricultura. Rollo 4/Vol. 276. F. 226-235.

Internet

Zaragoza, Eloy Fernández Clemente. La enseñanza de la agricultura en la España del Siglo XIX. http://www.marm.es/ministerio/pags/biblioteca/revistas/pdf_ays/a056_03.pdf Consulta: 8 de enero de 2012.

Wikipedia, la enciclopedia libre. http://en.wikipedia.org/wiki/History_of_Michigan_State_University Consulta: 2 de enero de 2012.

Periódicos

La Sociedad, 10 de septiembre de 1858.

El Constitucional, 5 de julio de 1852.

El Siglo Diez y Nueve. Años de: 1851, 1852 y 1855

El Universal. Años de: 1850-1851 y 1856.

ESCUELA NACIONAL DE AGRICULTURA DE SAN JACINTO, MÉXICO, 1853-1861

MARCO ANTONIO ANAYA PÉREZ
Universidad Autónoma Chapingo

El origen de la Universidad Autónoma Chapingo se remonta al año de 1850 con la creación de la Escuela de Agricultura (EA) en el Colegio Nacional de San Gregorio, primera institución de enseñanza agrícola superior de América, que en 1853 se convirtió en Escuela Nacional de Agricultura (ENA), y en 1978 pasó a Universidad Autónoma Chapingo (UACH).

Este trabajo, es parte de una investigación más amplia que integrantes del Programa de Humanidades del IISEHMER está realizando sobre la Historia de la UACH, 1850-1978. En este evento presentaré los primeros años de la ENA analizando el incierto y azaroso camino de la enseñanza agrícola que iniciará con la administración del primer Rector Lic. José Guadalupe Arriola, 1850-1856, para posteriormente ver la administración del primer Director Dr. Leopoldo Río de la Loza, 1856-1861.

DE ESCUELA DE AGRICULTURA A ESCUELA NACIONAL DE AGRICULTURA

El 20 de abril de 1853, Antonio López de Santa Anna, llegaría por última vez a la presidencia de la República respaldado por un movimiento militar dirigido por el bando conservador.¹ Su administración, dirigida por el ideólogo del movimiento Lucas Alamán, apoyado por Teodosio Lares, José Ma. Tornel y Antonio Haro y Tamariz, estableció una nueva estructura de

1 José Fuentes Mares, *Biografía de una nación...* op. cit., p. 160

gobierno.² Estas Bases, serían el eje para reorganizar el gobierno santanista, del cual surgiría el ministerio de Fomento, Colonización, Industria y Comercio.³

La Secretaría de Fomento tenía bajo su responsabilidad los ramos de estadística general, industria, agrícola, minera y mercantil, exposiciones y vías de comunicación. La enseñanza superior, también fue una de sus ocupaciones, de ella dependían el Colegio de Minería y las escuelas de minas, comercio y agricultura. Solo la Academia de las tres nobles artes de San Carlos (arquitectura, pintura y escultura), dependía de la Secretaría de Relaciones.

Al frente del nuevo ministerio gubernamental de Fomento, fue puesto el Ing. Joaquín Velázquez de León y como Oficial Mayor Miguel Lerdo de Tejada. El Ing. Velázquez, era coronel de ingenieros, diplomático, político y catedrático del Colegio de Minería. Se había distinguido por fomentar los estudios de agricultura y era miembro también de la Junta Protectora del Colegio de San Gregorio. El ministro ayudado por su sobrino y otros dos colaboradores, se encargó de elaborar la ley del 17 de agosto de 1853, que reformaba los estudios de educación superior que daría prioridad a la enseñanza agrícola.⁴

La prioridad del Estado, entre otras, fue el ocuparse de impulsar la agricultura para satisfacer un incesante mercado nacional e internacional demandante de alimentos y de materias primas para la industria; para ello, era fundamental impulsar a nivel nacional la Escuela de Agricultura de San Gregorio. A estas necesidades responde el Gral. Antonio López de Santa Ana cuando emite el decreto del 17 de agosto de 1853 que establece el Colegio Nacional de Agricultura. Esta Institución estará integrada por la Escuela de Agricultura de San Gregorio, que a partir de ese momento se transformará en Escuela Nacional de Agricultura y la Escuela Nacional Veterinaria que se creará para tal efecto. Parte del Decreto, dice:

2 Desde el inicio del México independiente, los asuntos que trataban las cuatro secretarías existentes, eran numerosos y de muy diversa naturaleza que reclamaban su inmediata atención, lo que naturalmente un sólo hombre no podía atender, por lo que en múltiples ocasiones se buscó ampliar el aparato administrativo. Es hasta el 22 de abril de 1853 cuando se promulgan las Bases para la Administración de la República del 22 de abril de 1853, que contemplaba la existencia de las secretarías de Justicia y Negocios Eclesiásticos e Instrucción Pública; Fomento Colonización, Industria y Comercio (de nueva creación); Guerra y Marina; Relaciones Exteriores; Gobernación (de nueva creación); y Hacienda y Crédito Público (se le agregó la temática del Crédito Público).

3 Guadalupe Araceli Urbán Martínez. *Fertilizantes químicos en México... op. cit.* p. 17.

4 Juan Manuel Noriega (Comp.), *Escritos de Leopoldo Río de la Loza... op. cit.*, pp. 289-290.

“Art. 1º Se establece una escuela de veterinaria agregada a la de agricultura que existe en el colegio nacional de San Gregorio.

Art. 3º Se destinan para a los gastos de ambas escuela, que llevarán el nombre de *colegio nacional de agricultura...*⁵

AGRICULTOR TEÓRICO-PRÁCTICO

Mientras la Escuela de Agricultura de San Gregorio tenía los niveles educativos de primaria y superior, la Escuela Nacional de Agricultura contaba con primaria, secundaria y superior. El Plan de Estudios para la carrera de Agricultor Teórico-Práctico elaborado por Joaquín Velázquez de León y su sobrino Miguel se haría en siete años. Contemplaba realizar dos años de prácticas agrícolas y llevaría materias auxiliares importantes para los estudios agronómicos como Química, Botánica y Geología.⁶

Río de la Loza menciona como defectos del Plan de Estudios, que la carrera no contemplaba las excursiones agrícolas (viajes de estudio), que eran excesivos los años de estudio y la gran cantidad de materias que tenían que llevar en la carrera.⁷ Por primera vez se pide incluir las “excursiones” en el Plan de Estudios, necesarias como una actividad integradora del conocimiento agronómico.⁸

La planta docente, compuesta por 26 profesores, incluyendo al Rector y tendrá un costo de \$20,000.00 anuales. Así mismo, la administración del Colegio Nacional de Agricultura tendrá el compromiso de elaborar su Reglamento Interior, que, entre muchas otras cosas, normará la elaboración y aplicación de exámenes, expedición de títulos profesionales y plazas de nueva creación.

5 Antonio López de Santa Ana, establece el Colegio Nacional de Agricultura mediante decreto del 17 de agosto de 1853. HNDM. *El Universal*, 6, septiembre, 1853.

6 Guadalupe Urbán Martínez, La creación de la carrera de Ingeniero Agrónomo en México. En: María de la Paz Ramos Lara y Rigoberto Rodríguez Benítez (Coord.), Formación de ingenieros en el México del siglo XIX. México, UNAM/UAS, 2007, p. 53. Juan Manuel Noriega (Comp.), *Escritos de Leopoldo Río de la Loza... op. cit.*, p. 304.

7 Ídem.

8 Los viajes de estudio aparecen y desaparecen del Plan de Estudios la existencia de recursos tanto de los alumnos, como de la Institución. Al menos en Preparatoria Agrícola inician en 1972 bajo la dirección del Maestro Efraín Hernández Xolocozin, y a la fecha continúan financiados por la UACH. *Idem*.

Con la idea de fortalecer la carrera, el gobierno determinó que a los ocho años de establecida la carrera de agricultura, no se admitirán en juicio ni surtirán efecto legal los inventarios justipreciados de fincas rústicas, hechos por individuos que no estén titulados de agricultores por el Colegio Nacional como agrimensores.⁹

INICIO DE CLASES

Desde el 17 de agosto de 1853, la Escuela de Agricultura ya como ENA continuará con su labor académica en las instalaciones del Colegio Nacional de San Gregorio; sólo esperando que se concluyeran los trabajos de adaptación de las instalaciones de San Jacinto, que por Decreto ocuparían. Mientras la ENA encontraba acomodo, en el país estallaba una confrontación bélica entre liberales y conservadores. El 1 de marzo de 1854 fue proclamado el Plan de Ayutla, Gro., con lo que iniciaba la Revolución liberal. Sus caudillos fueron el Gral. Juan N. Álvarez, Florencio Villareal e Ignacio Comonfort. Más tarde se unieron otros destacados liberales, como Benito Juárez y Melchor Ocampo. Su propósito fue el de derrocar al gobierno imperial del Gral. Santa Anna, establecer un gobierno interino y convocar a un Congreso Constituyente que redactara una nueva Constitución.

22 DE FEBRERO DE 1854

Como las instalaciones de San Jacinto no estaban listas para recibir a la Escuela Nacional de Agricultura, las inscripciones y las clases se iniciaron en San Gregorio, aunque simbólicamente se iniciaran un 22 de febrero de 1854 en San Jacinto y en San Jacinto lo harán el 17 de abril de ese mismo año. Los elementos de que disponemos, para sostener tal afirmación, son los siguientes:

- A principios de enero, el periódico *El Siglo Diez y Nueve*, el 5 de enero da cuenta de que el Sr. Vázquez de León, Ministro de Fomento, "... se ha ocupado con la mayor actividad y empeño de llevar á cabo el establecimiento de la escuela nacional de agricultura y que al efecto ha mandado reparar el local de San Jacinto, y comprar varios instrumentos, maquinas,

9 Antonio López de Santa Anna, Artículo 19° del decreto del 17 de agosto de 1853 que establece el Colegio Nacional de Agricultura. HNDM. *El Universal*, 6, septiembre, 1853, Ver: Anexo 3.

modelos, semillas, &, para que pueda haber una escuela práctica. Está para llegar de Francia un profesor de agricultura, que ha sido recomendado por personas inteligentes, y viene a dar algunas clases de la escuela...”¹⁰

- *El Siglo Diez y Nueve* del 20 de marzo señala, que “Parece que en esta semana quedará instalado tan vital establecimiento en San Jacinto...”¹¹ *El Universal* del 23 de marzo, dice que: “Los periódicos de la capital han anunciado que muy próximamente quedará planteada la escuela de agricultura creada por superior disposición...”¹²
- Aunque tardía la nota periodística, *El Siglo Diez y Nueve*, del 21 de mayo, nos dice que hace días que la Escuela Nacional de Agricultura abrió sus puertas en San Jacinto:

“Nos es grato anunciar que hace días está ya establecida la nueva escuela de agricultura, cuya creación se decretó por el ministerio de fomento. Ocupa el exconvento de S. Jacinto y en el local se hace con [celeridad] las reparaciones convenientes para que se haga una buena sala de actos, un gabinete de física, un laboratorio de química, un estanque de natación, una biblioteca, &, &

Hay un número considerable de alumnos y se espera que aumente con los que deben venir de los departamentos. Han comenzado todas las clases preparatorias, y tanto el Sr. director Arriola como los señores profesores procuran empeñosamente el progreso del establecimiento. Entre los catedráticos figuran los Sres. Río de la Loza, Mier y Teran y Chavero. Dentro de poco ha de llegar de Europa un excelente profesor de agricultura y también se aguardan algunos aparatos y máquinas pedidas por el señor ministro de fomento...”¹³

- Por su parte, el periódico *El Siglo Diez y Nueve*, del 19 noviembre de 1854, dice: “Se hizo ayer la distribución de premios entre los alumnos de esta escuela, que apenas cuenta con siete meses de establecida, y ha hecho rápidos progresos...” Lo que implicaría que las clases en San Jacinto iniciaron en el mes de abril y no en febrero. Por cierto, después de tener listas las instalaciones para la ENA, se ocuparon de construir y adaptar las de la escuela Primaria, cuyas clases se iniciaron 13 de julio de del mismo año de 1854.¹⁴ Por su parte, los alumnos de Jurisprudencia y Cánones que también estudiaban en San Gregorio, al serles requerido el edificio por los Jesuitas, tuvieron que retirarse, trasladándose al Colegio de San Ildefonso, a unas cuantas calles del Zócalo de la ciudad de México.¹⁵

10 HNDM. *El Siglo Diez y Nueve*, 5, enero, 1854.

11 HNDM. *El Siglo Diez y Nueve*, 20, marzo, 1854.

12 HNDM. *El Universal*, 23, marzo, 1854.

13 HNDM. *El Siglo Diez y Nueve*, 21, mayo, 1854.

14 HNDM. *El Siglo Diez y Nueve*, 19, noviembre, 1854.

15 Juan Manuel Noriega (Comp.), *Escritos de Leopoldo Río de la Loza... op. cit.*, p. 290.

La única referencia que tenemos de que el 22 de febrero de 1854 se iniciaron las clases en San Jacinto, es la que proporciona el eminente químico Leopoldo Río de la Loza, en su obra: *La Agricultura y la Veterinaria en la Nación Mexicana*. Dice: "... los amantes de la agricultura tuvieron el gusto de que los alumnos tomaran posesión del nuevo plantel el día 22 de febrero de 1854." Por la trascendencia de la fecha, el gremio agronómico la ha considerado como fundacional de la Escuela Nacional de Agricultura y como "Día del Agrónomo".

LIC. JOSÉ GUADALUPE ARRIOLA PRIMER RECTOR DE LA ENA

El Lic. José Guadalupe Arriola, Rector del Colegio de San Gregorio se trasladó al nuevo plantel de San Jacinto con el mismo nombramiento.¹⁶ Por ello, éste ilustre personaje, tiene el mérito de ser el último Rector en San Gregorio y el primero con ese cargo en San Jacinto; lo que trasciende en la Historia de la Universidad Autónoma Chapingo, pues, considerando este hecho, el Ing. Rogelio Posadas del Río es el último Director de la ENA y el segundo Rector de la Universidad, no el primero como se le tiene considerado.

Después de siete meses de establecida la Escuela (abril-noviembre), al concluir los cursos en noviembre de 1854, se realizaron los exámenes correspondientes al Ciclo Preparatorio, como es la costumbre en el sistema educativo de ese tiempo: en un acto público se efectuó el de Química Agrícola.¹⁷ Asimismo, se repartieron premios a los alumnos sobresalientes tanto de la educación básica como la superior.¹⁸ En dicho evento estuvieron presentes

16 El Lic. José Guadalupe Arriola fue nombrado en enero de 1852 Rector del Colegio Nacional de San Gregorio en sustitución del Dr. Sollano. *El Universal*, 24, enero, 1852. El Lic. Arriola pasó con el mismo cargo a administrar al Colegio Nacional de Agricultura. Este hecho histórico, es suficiente mérito académico para que éste ilustre personaje sea considerado en Sala de Directores de la Universidad, y lo incluya como el primer Rector de la Universidad. Por este hecho histórico, también valdría la pena considerar colocar su busto en la Calzada de los Agrónomos Ilustres de la Universidad Autónoma Chapingo.

17 Archivo Histórico de la Biblioteca Nacional de Antropología. Colección Escuela Nacional de Agricultura. Rollo 2, Vol. 272. Doc.210, S/E, [noviembre, 1854]. El folleto difundido para la presentación de la materia de Química, dice: MATERIAS DEL EXAMEN. I. Introducción al estudio de la Química, escrito por el profesor de este colegio D. Leopoldo Río de la Loza. II. El Compendio de Química de los profesores Pelouze y Fremy de la edición de 1853, destinado para los liceos de Francia.

18 *Ibíd.*, p. 291.

los ministros de Gobernación, Fomento y Hacienda.¹⁹

Poco a poco fueron realizando las obras que necesitaba San Jacinto, entre 1855 y 1856 se ocuparon de la construcción de una vivienda para el profesor de prácticas, de un despacho, del establo, del drenaje, de un camino para comunicar el Colegio con el campo, se dio mantenimiento a otros edificios, se limpiaron ríos y zanjas, se instaló el alumbrado de gas y el ariete hidráulico y se iniciaron trabajos en la huerta.²⁰

Río de la Loza afirmaba que si los terrenos agrícolas se utilizaran para negocio, se obtendría una ganancia de 2 mil 500 pesos a 3 mil pesos anuales. Sin embargo, esto no se obtenía, porque los predios no se explotaban para ganar dinero sino que se dedicaban a la enseñanza, lo cual afectaba la producción e incrementaban los gastos del gobierno en el plantel.

Se ha invertido en la siembra de magueyes, lo mismo que en la compra de aperos de labranza y ganado. Al referirse a las cosechas de maíz y trigo, resaltaba que fueron satisfactorias a pesar de las heladas y del intenso frío; sin embargo, se perdieron cultivos que trataron de aclimatar. Decía, que los alumnos deben conocer los cultivos de las tierras de clima templado, pero también deben familiarizarse con plantas de otros lugares del país como árboles y plantas de monte, producción de pulque, cultivo de la caña, del café, de la vainilla, de los viñedos, etc. También se debe impulsar la cría de ganado y el mejoramiento de las razas, pero aclaraba que la Escuela no contaba con medios para impulsar esas actividades.

ALUMNOS Y PERSONAL DOCENTE

A fines de 1855, el establecimiento contaba con una planta docente de veinte profesores además del Rector. Los maestros titulares tenían sustitutos que ocupaban las cátedras en caso de que los primeros no pudieran dar clases. Los maestros Ignacio Bustillos y Juan M. Bustillos, Miguel Velásquez de León, Joaquín Velásquez de León y Carlos Audifred, por ejemplo, no pudieron ocupar sus cátedras y fueron sustituidos por Isidoro Chavero, Francisco Hermosa, Joaquín de Mier y Terán y José Genner.

Cuando se establece una institución educativa, nos dice María de la Paz

19HNDM. *El Siglo Diez y Nueve*, noviembre, 1854.

20 Siliceo, Manuel, *Memoria de la Secretaría y de Estado y Despacho de Fomento, Colonización, Industria y Comercio de la República Mexicana*, 1856, México, 1856, Segunda Parte, p. 30.

Ramos Lara, tiene una etapa de dependencia con respecto a otra. En principio contratará profesores, tendrá autoridades y aún utilizará laboratorios y bibliotecas de otras instituciones. Concluida la etapa de organización y fortalecimiento, sus egresados serán considerados para ocupar cargos de profesores o de directores.²¹

La existencia del capellán indica la tendencia conservadora que prevalecía en los centros educativos, acorde con la posición ideológica de la administración pública que creó la educación agrícola. También se destaca la enseñanza de materias relacionadas con la agronomía como dibujo natural y de paisaje, mecánica y agrimensura, geografía, arquitectura rural, matemáticas, botánica, física y química. En cuanto a la enseñanza agrícola, solamente se incluye la cátedra de agricultura, siendo el francés Julio Laverrierel profesor titular de la materia, contratado por cinco años. En la solemne distribución de premios de fin de año escolar, dicho profesor mostró a los distinguidos visitantes una máquina para desgranar trigo inventada por un francés.²²

A partir de 1856, el Gobierno decidió becar a un alumno por cada Estado (24), Territorio (1) y Distrito Federal (1), en total 26. Al referirse a la matrícula escolar, el entonces Director del plantel señalaba que al terminar el año de 1856, saldrían 20 alumnos por bajo rendimiento, pero que en el siguiente año de 1857, ingresarían 40 nuevos alumnos. Para atenderlos, solicita la construcción de nuevos dormitorios; estas obras son necesarias para el aprendizaje de los alumnos, decía.²³ Pensando en formar profesores para el plantel, el directivo menciona que están realizando ahorros para enviar a Europa a dos o más alumnos que estuvieran por concluir su carrera para perfeccionar sus conocimientos y contar así con profesores para la enseñanza agrícola.²⁴

Las clases de primaria en San Jacinto eran necesarias, ya que en esos años eran incipientes y muchos padres de familia no tenían dinero para pagar los estudios. Esta realidad obligó a las autoridades a dotar a la Escuela de Agri-

21María de la Paz Ramos Lara. "El Colegio de Minería, la Escuela Nacional de Ingenieros y su proyección en otras instituciones educativas de la ciudad de México (siglo XIX)", En: María de la Paz Ramos Lara y Rigoberto Rodríguez Benítez (Coord.), *Formación de ingenieros en el México del siglo XIX*. México, UNAM/UAS, 2007, p. 31.

22 HNDM. *El Siglo Diez y Nueve*, 25, noviembre, 1855.

23Ídem. Siliceo, Manuel, *Memoria de la Secretaría y de Estado y Despacho de Fomento, Colonización, Industria y Comercio de la República Mexicana, 1856*, México, 1856, p. 75

24Ídem. Siliceo, Manuel, *Memoria de la Secretaría y de Estado y Despacho de Fomento, Colonización, Industria y Comercio de la República Mexicana, 1856*, México, 1856, p. 75Checar.

cultura con su propia enseñanza elemental gratuita, que en la práctica fue su semillero, que estuvo a cargo de Zeferino Barajas.

Aunque los estudios superiores eran gratuitos, los alumnos externos de estudios superiores pagaban de colegiatura \$180,00 que le significaba a la Institución un ingreso de 24 mil pesos anuales.²⁵ La cuota que pagan los alumnos por estudiar es mínima, decían las autoridades, "... pues la pensión que se les exija a los jóvenes es la del consumo que hacen en sus alimentos, y la misma que pagan en cualquiera de los otros colegios nacionales como San Juan de Letrán, San Ildefonso."²⁶

El conflicto bélico suscitado entre liberales y conservadores y la intervención francesa que derivó en la imposición del gobierno imperial de Maximiliano (1864-1867), afectaron al país y naturalmente a la Escuela Nacional de Agricultura: el número de alumnos que tenía la Escuela de 1850 a 1864 era de 60 alumnos y en abril de 1864 sólo tenían 36.

LA REVOLUCIÓN DE AYUTLA

En el mes de agosto de 1855, el gobierno conservador de su "Alteza Serenísima", pasó a la historia barrido por los vientos liberales generados por el Plan de Ayutla del general Juan Álvarez. Los revolucionarios denunciaron al gobierno santanista de vender el territorio de la Mesilla, de prorrogar la dictadura, de desperdiciar dinero en gastos superfluos, de favorecer el enriquecimiento de sus favoritos, de atentar contra la libertad de prensa y de querer sustituir a la República por una Monarquía.²⁷

Al tomar Santa Ana el camino del exilio el 9 de agosto de 1855, se formó un Gobierno Provisional encabezado por el Gral. Juan Álvarez, para ser sustituido el 11 de diciembre de 1855 por Ignacio Comonfort, de tendencia liberal moderada. En el Ministerio de Fomento quedó Manuel Siliceo, quién continuó apoyando los estudios agronómicos.²⁸ En su informe como ministro de Fomento, Manuel Siliceo defiende la enseñanza agrícola asegurando que con el tiempo redituará al país incalculables beneficios. Afirmaba que los peritos instruidos, que egresaran imbuidos con un espíritu de empresa pondrían sus

25 Siliceo, Manuel, *Memoria de la Secretaría y de Estado y Despacho de Fomento, Colonización, Industria y Comercio de la República Mexicana*, 1856, México, 1856, p. 75.

26 HNDM. *El Universal*, 2, diciembre, 1854.

27 Antonio García Cubas, *El libro de mis recuerdos...* op. cit. p. 600.

28 Juan Manuel Noriega (Comp.), *Escritos de Leopoldo Río de la Loza...* op. cit. p. 291.

conocimientos al servicio de la agricultura, colaborando en la explotación de las riquezas del país.²⁹

INCIERTO Y AZAROSO CAMINO DE LA ENSEÑANZA AGRÍCOLA

Conforme a lo dispuesto en el Artículo 13 del Decreto del 4 de enero de 1856 expedido por I. Comonfort, la planta docente nombró de entre ellos al nuevo Director que sustituiría al Rector, Lic. José Guadalupe Arriola, recayendo la responsabilidad en Leopoldo Río de la Loza (1807-1876). Por ello, el 18 de enero de 1856 estando reunidos la Junta Protectora de Estudios de San Jacinto, profesores y alumnos precedidos por el Ministro de Fomento, se dio lectura a un oficio de nombramiento como Director del Colegio Nacional de Agricultura al Dr. Leopoldo Río de la Loza para el periodo de 1856-1861, por renuncia del Rector José G. Arriola.

La Junta consideró que Río de la Loza era el más idóneo para ocupar el cargo de director, pues es "... fundador del estudio de la química en la república, cuya ciencia es tan indispensable para el mejor cultivo de los campos, en sus aplicaciones agrícolas..."³⁰ El haber sido nombrado Director del Colegio Nacional de Agricultura por el que tanto trabajó, fue un gran reconocimiento; pero lo es más, porque fue electo democráticamente por sus compañeros profesores.³¹ Hecho histórico que volvió a repetirse 117 años después, cuando en 1973 profesores y alumnos eligieron al Dr. Fidel Márquez Sánchez como Director de la Escuela Nacional de Agricultura.

Río de la Loza no permaneció todo el año de 1856 al frente del establecimiento. En el contexto de crisis nacional que originó la Guerra de Reforma

29Siliceo, Manuel, *Memoria de la Secretaría y de Estado y Despacho de Fomento... 1856...* op. cit. p. 76.

30 HNDM. *El Siglo Diez y Nueve*, 18, enero, 1856. Entre las muchas aportaciones a la Química, encontramos que también fue el primer mexicano que escribió el primer libro de texto de Química, titulado: *Introducción al Estudio de la Química o Conocimientos preliminares para Facilitar el Estudio de la Ciencia*, escrito en el año de 1862. Patricia Aceves Pastrana "Recuperan primer libro de química escrito por un mexicano." <http://ciencias.jornada.com.mx/noticias/recuperan-primer-libro-de-química-escrito-por-un-mexicano>. Página electrónica consultada en Internet el 11 de noviembre de 2013.

31 Reglamento Interior de la Escuela Nacional de Agricultura de abril 15 de 1856. En su Artículo 1, señala que: "El Director será nombrado de entre los catedráticos de ciencias en junta general, conforme a lo prevenido en el artículo 13 de la ley de 4 de enero del corriente año."

pidió una licencia temporal, siendo sustituido por el ingeniero Joaquín Mier y Terán. El 22 de noviembre de 1856, Río de la Loza reasumió el cargo manteniéndose en la dirección hasta enero de 1861. El primero de julio del mismo año, una ley reglamentaba los estudios y los exámenes de agrimensura y autorizaba al Colegio Nacional de Agricultura a expedir títulos profesionales.

Agricultor, Mayordomo Inteligente y Profesor de Agricultura

El 4 enero de 1856 el gobierno dio a conocer la Ley de Enseñanza Agrícola, que sustituía la de 1853. Dicho Decreto, dividía la enseñanza en Superior y Común. La primera, la carrera agrícola se avocaría en cinco años a formar al Agricultor Teórico Práctico y la segunda en tres, a Mayordomos Inteligentes.³²

Los alumnos que estudiaban para mayordomos, estaban obligados a trabajar en calidad de peones en las tierras de la Escuela. Además de la Instrucción Preparatoria y Superior, conservaba la Escuela Primaria en la que los alumnos aprenderían doctrina cristiana, urbanidad, lectura, escritura, las cuatro reglas de la aritmética, quebrados, decimales, denominados y gramática castellana.³³ De acuerdo con dicha ley, el Director era el responsable ante la Junta Protectora del Establecimiento y Enseñanza de la Agricultura, del cumplimiento de las leyes y reglamentos; asimismo, era el encargado de vigilar el cumplimiento de los programas de estudio así como la asistencia puntual de maestros, alumnos y empleados de San Jacinto.³⁴

La Junta, estaba integrada por tres propietarios y tres suplentes. Sus integrantes tenían la obligación de velar por el cumplimiento de la Ley del 4 de enero de 1856, que reglamenta la enseñanza en la Escuela Nacional de Agricultura³⁵ y de su Reglamento del 15 de abril de 1856³⁶, supervisar la aplicación de los recursos y el planteamiento de propuestas tendientes a mejorar

32 Es de hacerse notar que el 25 de diciembre de 1854 el supremo Gobierno emite una disposición en la que informan que conforme al Plan General de Estudios, se exige Secundaria (tres años) y Preparatoria de las Ciencias (dos años) para a alumnos interesados en cursar las carreras de Agricultura y de Minería. HNDM. *El Siglo Diez y Nueve*. 15, enero, 1855.

33 HNDM. *El Monitor Republicano*, 21, enero, 1856.

34 Memoria de la Secretaria de Estado y Despacho de Fomento, Colonización, Industria y Comercio de la República Mexicana, escrita por el Ministro del ramo C. Manuel Siliceo para dar cuenta con ello al soberano Congreso constitucional. México, Imprenta de Vicente Riva Palacio, 1867, p. 73.

35 El Anexo IV es una transcripción literal de la Ley del 4 de enero de 1856. Decreto emitido por el Presidente sustituto Ignacio Comonfort, que reglamenta la enseñanza en la Escuela Nacional de Agricultura.

36 El Anexo V refiere una transcripción literal del Reglamento del 15 de abril de 1856. Reglamento Interior de la Escuela Nacional de Agricultura.

la enseñanza. La Junta estaba integrada por: Presidente, José Urbano Fonseca; Vocal, Mariano Riva Palacio; Secretario, José María Godoy. Los suplentes eran Luis Robalo, Joaquín G. Icazbalceta y Manuel Campero.

CATEGORÍAS DE ALUMNOS, RELIGIÓN Y PREMIOS

En el Reglamento del 15 de abril, en su artículo 57, se señala que los alumnos se dividirán en externos e internos, y estos últimos en pensionistas y de gracia. Podrán estudiar desde la instrucción Primaria y posteriormente cursarla carrera de Mayordomo Inteligente, Agricultor y Profesor de Agricultura.

Sobre las categorías, señala que para ser alumno pensionista o externo, se requiere haber cumplido la edad de trece años, ser de constitución robusta, sana y comprobar buena conducta. En el caso de los alumnos de gracia, se necesitan, además de los anteriores requisitos, ser mayor de 14 años, obligarse a cursar los cinco años de la carrera y ser hijos de padres notoriamente pobres. Para alumnos agraciados con nombramiento de los estados o territorios, se les solicita que tengan absoluta aptitud para la carrera Agrícola Superior y en caso de no concluir sus estudios, se comprometan a erogar los gastos que ocasionó su formación.

La matrícula para las clases superiores se abrirá el 15 de diciembre de cada año y se cerrará el 31 del mismo mes, aunque en la práctica se ampliaba hasta finales del mes de enero.

El informe de Manuel Siliceo Ministro de Fomento del Gobierno del Presidente Comonfort, puntualizaba que en 1855 el total de alumnos era de 38, de los cuales, 22 eran internos y 16 externos. De los internos, 14 eran pensionistas y 8 tenían becas de gracia. En noviembre de 1856, había 82 educandos, de los cuales, 52 eran internos y 3 externos en clases superiores, 27 eran alumnos que estudiaban las primeras letras. De los 52 internos, 39 eran pensionistas, 13 con becas de gracia, aunque de estos últimos, 2 cursaban las primeras letras.³⁷

Para difundir las carreras que ofrece San Jacinto, acuerda con el gobierno enviar comunicados a los gobernadores de cada uno de los Estados y territorios, para que nombren y manden a la Escuela cada cinco años a un alumno

37 Siliceo, Manuel, *Memoria de la Secretaría y de Estado y Despacho de Fomento, Colonización, Industria y Comercio de la República Mexicana*, 1856, México, 1856, pp. 72-74.

sostenido y educado por el establecimiento. También, de solicitarlo los gobiernos o los hacendados, podrán designar a alumnos para estudiar, a cambio de permanecer tres años en la escuela y a trabajar como perones.³⁸

Al finalizar cada mes (de enero a octubre) los profesores entregan a la Dirección del plantel una lista de evaluación de alumnos por materia, que de acuerdo al Reglamento del 15 de abril de 1856, debería contemplar: sobresaliente, muy bien, bien, cero.

Los exámenes de final de año, que se realizan en el mes de noviembre, son los que se consideran para aprobar o reprobar el año. Al concluir los cursos y la evaluación, los catedráticos pasan al secretario de la Escuela una relación de alumnos que han cursado sus respectivas cátedras, anotando la conducta que en todo el año hayan observado y la evaluación de conocimientos correspondiente a cada una de las materias cursadas. En total, la Escuela cuenta con setenta y cinco alumnos 16 de gracia y 35 pensionistas y 24 externos.

AGRICULTOR, VETERINARIO E INGENIERO

A fines de 1856, el gobierno tomó las medidas pertinentes para cambiar nuevamente los planes de estudio de la ENA, implementando carreras diferentes a las agronómicas propiamente dichas, como la de ingeniero topógrafo, mecánico y civil. Río de la Loza se opuso a las reformas y a las nuevas carreras. Temía y con razón, que los estudiantes de Agronomía y de Veterinaria dejaran los estudios que realizaban para optar por las nuevas carreras más lucrativas y reconocidas. A pesar de estas advertencias, la Junta Protectora y el gobierno reformaron los planes de estudio que entraron en vigor mediante el Decreto de Ignacio Comonfort publicado el 31 de diciembre de 1856;³⁹ que denominaron: “Organización de las carreras de agricultor, de veterinaria e ingenieros en la Escuela Nacional de Agricultura.”

En lo que respecta a la parte agrícola, el documento establecía las carreras de Mayordomo, Agricultor Teórico-Práctico y de Profesor de Agricultura. Por su parte, los estudios de Veterinaria fueron divididos en mariscal (o albéitar) y el de Profesor o Médico Veterinario.⁴⁰

Como se esperaba, muchos alumnos que estudiaban Agronomía y Veterinaria se cambiaron a otras carreras, principalmente a Topografía. Para llenar

38 HNDM. *El Siglo Diez y Nueve*, 25, enero, 1855.

39 *Ibíd.*, p. 295.

40 *Ibíd.*, p. 306.

los huecos que dejaron los alumnos de Veterinaria, Río de la Loza logró que siete estudiantes de la Escuela de Artes, se pasaran a San Jacinto a estudiar dicha carrera.⁴¹ También consideraba que el crecido número de alumnos perjudica a la buena marcha de la educación y de la enseñanza.

En 1856, Río de la Loza desempeñaba al mismo tiempo el cargo de Director y el de profesor de la cátedra de Química. Por su parte, el maestro francés Laverriere, que impartía las clases de Agricultura, también figuraba como Vice-Director. Las clases de Alemán desaparecieron y las de Inglés y Francés fueron impartidas por el mismo maestro.

Por las condiciones propias de guerra civil, en 1856 continúan las clases de Gimnasia y Manejo de Armas. Estos cursos son un indicativo de las condiciones históricas de la época, e indicaban que los alumnos figuraban como ejército de reserva para ser usados en un momento dado en la lucha contra los ejércitos conservadores. Sin embargo, el ministerio de Fomento enfatizaba que la instrucción militar, sólo tenía el propósito de que los jóvenes educandos sirvieran a su patria en caso de una invasión extranjera.⁴² Este hecho es el antecedente de la futura militarización de la Escuela en la primera década del siglo XX. En este año, el establecimiento aún contaba con sus propios recursos financieros, lo cual permitió que los sueldos a profesores y empleados se pagaran puntualmente.

En 1857 la Escuela por primera vez tuvo dos Prefectos y un Subprefecto; este último era a la vez preparador de las clases de Química. Otras materias que aparecieron por primera vez en este año, fueron: Anatomía, Música, Anatomía y Fisiología, Anatomía y Farmacología, Economía y Derecho Rural, Geografía y Astronomía, Mecánica Analítica, Topografía y un escribiente sustituto de primeras letras. En su informe de 1857, Río de la Loza señalaba que deberían darse 30 cátedras, pero cinco de ellas aún no se daban, pues no había alumnos que alcanzaran el grado en que deberían tomarlas en las nuevas carreras.

Dice que han enfrentado diversos problemas que con sus variantes existen hoy en día, como es el caso de la atención a grupos numerosos de más de 30 alumnos, que dificultaba la enseñanza; lo resolvió dividiendo los grupos en dos secciones, cada una con su respectivo maestro.⁴³ También afrontó el problema de los alumnos que ingresaban con malos hábitos y con carencias elementales de Aritmética causa fundamental del alto índice de reprobación

41 *Ibíd.*, p. 295.

42 Siliceo, Manuel, *Memoria de la Secretaría y de Estado y Despacho de Fomento... 1856...* *op. cit.* p. 74

43 *Ídem.* p. 73.

y de deserción escolar. Este problema lo atendió impartiendo cursos de “nivelación” de conocimientos matemáticos, para con esta preparación pudieran iniciar sus estudios profesionales. Los cursos de “nivelación”, llamados “clase Preparatoria”, la dividió en dos secciones a las que se les impartía las materias de Matemáticas y Francés.⁴⁴ En la parte deportiva y recreativa, menciona que se invirtió un buen recurso económico para impulsar boliche, billar, juego de pelota y otros más; enfatizaba que el deporte era necesario para que los alumnos desarrollaran su aspecto físico.

PERSONAL DOCENTE

Como en México no existían maestros especializados para hacerse cargo de las cátedras de agricultura, el primer titular de Fomento Joaquín Velázquez de León, contrató por cinco años al profesor Julio Laverriere de nacionalidad francesa.⁴⁵ Fue seleccionado por el Sr. Pacheco, Ministro de México en Francia.⁴⁶ Este catedrático daría clases de agricultura y prácticas agrícolas que se hacían en la hacienda anexa, en cuyos terrenos se cultivaba maíz azul y blanco, frijol prieto y papa.⁴⁷

La contratación del especialista europeo, no dio los resultados esperados surgiendo diversos inconvenientes que dificultaron la transmisión de conocimientos; por ejemplo: el profesor no hablaba español, lo cual impedía la comunicación con alumnos y profesores; tampoco estaba familiarizado con las costumbres y los climas geográficos del país;⁴⁸ asimismo, carecía de métodos pedagógicos apropiados para la enseñanza y las prácticas de agricultura se concretaron a romper “terrones con el azadón”.⁴⁹ A pesar de ello, el Gobierno y el Ministerio de Fomento, decidieron respetar el contrato firmado con el profesor con modificaciones.⁵⁰ Julio Laverriere, dejará la cátedra de Agricultura, pero a cambio escribirá una obra que sirva de texto en la cátedra de Agricultura, entregando la primera parte de la obra a fines de septiembre y la segunda a fines de diciembre de este año y la tercera a fines de mayo de

44 *Idem.*

45 HNDM. *El Siglo Diez y Nueve*, 6, enero, 1854.

46 HNDM. *El Universal*, 9, mayo, 1855.

47 Pues Guadalupe Araceli Urbán Martínez. “Fertilizantes químicos en México...” *op. cit.*, p. 77.

48 Noriega, Juan Manuel (Comp.), *Escritos de Leopoldo Río de la Loza*, *op. cit.* p.290.

49 *Ibid.*, p. 293.

50 Ídem. Rollo 5/Volumen 277. F. 162-163.

1859.⁵¹ Finalmente el gobierno decidió mandarlo de comisión a otra región del país. Sin embargo, no se aprendió con dicha experiencia: las autoridades de Fomento contrataron de inmediato otro maestro de Agricultura de la misma nacionalidad, obteniendo los mismos resultados desafortunados; por lo mismo, también se pidió su remoción.

Al respecto, Leopoldo Río de la Loza, dice que "... muy poco se adelantó con el cambio, a pesar de que el nuevo profesor llevaba, como su anterior, el título de profesor de agricultura, expedido por una de las escuelas europeas; su falta de conocimientos climatológicos, de la aptitud de los trabajadores, de los usos y costumbres del país, y algunos defectos pernicioso a la buena educación extraños al profesorado, nulificaron la enseñanza y obligaron a la Dirección a solicitar que fuera separado."

Del modelo francés de Grignon que se quería adoptar en la ENA, Adolfo Barreiro y señala lo siguiente:

Preocupadas, sin duda, las personas que invirtieron en ella, con los programas de otras Escuelas, y deseando modificar el personal de la de San Jacinto, en consonancia con las ideas de la época, se intentó trasladar á la Escuela de México, un orden de enseñanza que por inadecuado debía ser improductivo. Baste anunciar, que en los países tomados por modelo están reconocidos y estudiados sus terrenos, sus producciones, sus aguas, climas, influencias meteorológicas, necesidades industriales, aptitud individual, todo, en fin, de cuanto debe tenerse presente, al organizar una Escuela de ese género, á la vez que en México casi todo está por hacer, todo está por crear. Allá abundan los establecimientos para toda clase de enseñanzas, aquí son limitados; allá bastan las elementales designadas en los respectivos reglamentos, y aquí es indispensable que á todas, pero muy especialmente á las naturales, las físico-químicas y las matemáticas se dé mayor extensión; allá serán provechosas las lecciones orales, aquí son del todo infructuosas cuando son exclusivas; allá no convendrá que haya internos, aquí es una necesidad territorial; allá se tiene una juventud, en su mayor parte vigorosa y capaz de resistir á las influencias de aquel clima, aquí este, es generalmente fatigante y sus nacionales menos robustos; allá conviene á los cursantes de agricultura trabajar como un gañán, aquí ni su posición social lo permite, ni su constitución se presta á ello; ... medítese un poco sobre todas y cada una de las condiciones particulares de México; reflexiónese en lo que se ha dicho; con relación á los fatales resultados que dieron aquí los Profesores cuya carrera habían hecho en Europa, y se convendrá en que no es conveniente adoptar sin examen en el orden Agronómico, todos los métodos, instrucciones y usos de otros países. Esta última proposición es aplicable á otras varias carreras. Pretender trasplantar á México la enseñanza Europea tal como allá se da, equivale á retroceder: las ciencias necesitan aclimatarse y la enseñanza relacionarse con las costumbres,

con la constitución individual y con las capacidades relativas; sin esto, no hay que aguardar buenos frutos.⁵²

Ante el fracaso del segundo profesor francés, la Junta Protectora y la Dirección del plantel, nombró como profesor de agricultura a Francisco de León y Collantes, mexicano que conocía tanto la agricultura del país como la de Estados Unidos. Su contratación en 1860 fue realmente significativa para la formación de los futuros agrónomos, ya que con él se iniciaron las Excursiones Agrícolas, hecho sin precedentes que motivó el aprendizaje práctico de los alumnos.⁵³ Además, en Primer Año incluía el análisis del suelo, generalidades sobre el manejo de maquinaria, elementos de drenaje y el cultivo del maíz. En Segundo Año veía fisiología agrícola (la relación de las plantas con el suelo) e incluyó el uso de abonos en los cultivos de trigo, avena, centeno y arroz.⁵⁴

Otro hecho que resultó significativo para la ENA, fue la incorporación como docente de Santiago Motte quién era encargado de la hacienda y ayudante de Laverrier en las prácticas agrícolas, quién a partir del 12 de enero de 1857 fue nombrado catedrático interino del segundo curso de Agricultura, para a partir del año de 1858 sustituir definitivamente al profesor francés.⁵⁵ También fue importante la contratación de Joaquín Guzmán, profesor de Economía y Derecho Rural, quién, además fue el encargado de dirigir unas palabras al público asistente en la entrega de premios de noviembre de 1858.

Las autoridades decidían a quién se contrataba, pero a partir de la aparición de la Ley del 4 de enero de 1856, con arreglo a lo dispuesto en su Art. 21, los interesados en dar clases tenían que concursar por la plaza. Entre enero y febrero aparecieron en periódicos de la capital tres Convocatorias para cubrir por oposición la cátedra del idioma francés, equitación y de operaciones prácticas de herrajes.⁵⁶

Hecho inusitado para la época, es hasta el año de 1918 cuando el movimiento estudiantil de Córdoba, Argentina, se rebeló en contra de la enseñanza escolástica, conquistando demandas que dan inicio a la universidad moderna: cogobierno estudiantil; autonomía política, docente y administrativa de la universidad; elección democrática de autoridades; y la selec-

52 Adolfo Barreiro, *Reseña Histórica de la enseñanza agrícola y veterinaria en México*. México, Tipografía El Libro del Comercio. -Cocheras 22, 1906, p. 16.

53 Guadalupe Araceli Urbán Martínez. "Fertilizantes químicos en México...", *op. cit.*, p. 77

54 *Ibíd.*, p. 80.

55 *Ibíd.*, p. 77

56 HNDM. *El Siglo Diez y Nueve*, 31, enero y 7, febrero, 1856.

ción del cuerpo docente a través de concursos públicos, entre otras.⁵⁷

En el Informe de fin de cursos de 1857, señala el profesor Aquilino Mendieta, que para impulsar la carrera de agricultura resultaba necesario tener una materia que se avoque a la cría de ganado de la vacada de ordeña o de matanza, de la caballada, y también se integre una de bosques y arbolados, que se aboquen a estudiar el mejoramiento de la fruticultura y de las inmensas riquezas forestales que multitud de aprovechamientos pueden tener.⁵⁸

CATEGORÍA DE LOS ALUMNOS

A finales del año de 1857, el *Monitor Republicano* señala que existen escuelas públicas gracias al interés del supremo Gobierno, en particular de la Secretaría de Fomento que se ha encargado de fomentar la educación superior, haciéndose cargo de la Escuela Nacional de Agricultura, de la Escuela de Comercio y de la Escuela Industrial de Artes y Oficios. Una de las estrategias para motivar que los alumnos se interesaran por estudiar en las Escuelas Nacionales, consistió en otorgarles becas.

Como los alumnos buscaban graduarse lo más pronto posible para ejercer la profesión, era común que dejaran las carreras de Agricultor o de Veterinario y solicitaran examen para titularse y ejercer como Agrimensor, que tenía un costo de \$32 pesos.⁵⁹ Ante esta situación de abandono a dichas carreras, Río de la Loza, solicita a las autoridades que para retener a los alumnos, deben tomar las siguientes medidas: que todo alumnos con Beca de gracias deberá concluir la carrera de Agricultor o de Veterinario y no se les autoriza que realicen exámenes para ingresar a otra carrera.⁶⁰

57 La “Rebelión de Córdoba”, “Grito de Córdoba” o “Insurrección de Córdoba” es referencia obligada para los estudiosos de la educación superior. Por su trascendencia hasta hoy en día, existen numerosos trabajos que dan cuenta del hecho histórico, entre los más destacados, se encuentran, personajes de la talla de: José Carlos Mariátegui, Julio Antonio Mella, Aníbal Ponce, Héctor Agosti, Juan Marinello, Ernesto Giudici, Carlos Rafael Rodríguez y Jorge Thénon. Ver: Raquel Tibol. “La rebelión estudiantil de 1918 en Córdoba, Argentina”. Fuente: <http://www.jornada.unam.mx/2006/05/14/sem-raquel.html>. Consultada 15-IX-2009.

58 HNDM, *El Monitor Republicano*, 16, noviembre, 1857.

59 Archivo Histórico de la Biblioteca Nacional de Antropología. Colección Escuela Nacional de Agricultura. Rollo 7, Vol. 280. Doc. 274, 31, octubre, 1860.

60 HNDM. *Diario de Avisos*, 17, enero, 1859.

LA GUERRA DE TRES AÑOS Y LA ENA

La promulgación de la Constitución liberal de 1857, provocó el descontento de la Iglesia y en general del sector conservador. Al hacerse irreconciliables las posiciones ideológica-políticas entre ambos grupos, la guerra civil se hizo inevitable, surgiendo así la Guerra de Reforma también llamada Guerra de Tres Años 1858-1860. En estos años, ambos grupos se enfrentaron en los campos de batalla buscando imponer por la fuerza de las armas su respectivo proyecto de nación.

También fue muy preocupante y complicado para alumnos, administrativos y autoridades el cierre de San Jacinto por causa de la Guerra de Tres Años, el traslado al Colegio de San Juan de Letrán en noviembre de 1860: "... El día 18 de noviembre, los alumnos salieron con la mayor parte de sus muebles y se mandaron por cuenta del Colegio algunas camas al de Letrán. El 19 se mandó el resto de las camas que quedaron aquí [...]. El 20 como a la una y media de la tarde se presentaron soldados constitucionalistas diciendo que traían orden de llevarse los caballos de aquí..."⁶¹

También faltó dinero para atender las necesidades de ropa y calzado de los alumnos y las nuevas obras que se estaban realizando tuvieron que suspenderse. En fin, San Jacinto entró en una etapa de decadencia económica y académica que provocó el desaliento del personal de la Escuela.⁶² Sobre la baja del nivel académico, Río de la Loza, señala:

"Entre los males consiguientes á la marcha de la Escuela durante este período, fue otro de incalculables consecuencias, el de la admisión tumultuosa á los exámenes á los exámenes de agrimensores, en los que aún funcionaron como sinodales los mismos alumnos, de la manera más extraña: así es, que los títulos se multiplicaron con perjuicio de los estudios agronómicos, y con descrédito del Establecimiento"⁶³

Dados los problemas de confrontación bélica, muchos jóvenes abandonaron sus estudios, otros cambiaban de carrera; por esta situación el Dr. Río de la Loza, preocupado por la desertión de alumnos, y buscando fortalecer las carreras de Agricultura y Veterinaria, solicita al ministro de Fomento, la autorización para que los alumnos becados por el supremo Gobierno se les informe que de no concluir la carrera de Agricultura o de Veterinaria, tendrán

61 Archivo Histórico de la Biblioteca Nacional de Antropología. Colección Escuela Nacional de Agricultura. Rollo 7, Vol. 280. Doc. 459-461. 31 de diciembre de 1860.

62 Noriega, Juan Manuel (Comp.), *Escritos de Leopoldo Río de la Loza...*, op. cit. p. 296.

63 Íbidem, p. 298.

que pagar a la ENA el costo de sus estudios. Igual exigencia para los Alumnos de Gracia, quiénes tendrán que pagar sus estudios, a razón de trescientos pesos anuales. Para garantizar el pago, los Alumnos de Gracia deberán tener un fiador. También acuerdan que ningún Alumno de Gracia podrá solicitar examen general en otra profesión antes de haberse recibido de Agricultor o de Veterinario.⁶⁴

La confrontación entre liberales y conservadores pronto impactó en la Escuela. Una nota periodística da cuenta de ello: "... asegura que un vértigo inexplicable se ha apoderado de algunos de sus alumnos, hasta el punto de desatenderse completamente de los estudios, no para dedicarse a la lectura de novelas, ni para vivir en la holganza de una recreación perpetua, como suele suceder con la juventud, sino para ocuparse de política..."⁶⁵ Naturalmente la ENA niega la existencia de tal movilización estudiantil, afirmando que no se han suspendido clases.

Desde noviembre de 1860, ya se anunciaban que las inscripciones se llevarían a efecto dentro de los primeros quince días del mes de enero de 1861. Los requisitos para ser Pensionista, Medio Pupilo o Externo se requiere: "... haber cumplido 13 años, ser de constitución robusta y sana, y acreditar buena conducta." Los alumnos que no se presenten dentro de los 15 días del mes de enero, perderán el Año Escolar y la beca de Gracia los que la tienen.⁶⁶ Como estaba previsto, el día 12 de enero se iniciaron las clases. En la ceremonia, estuvieron presentes el presidente de la República, el Ministro de Fomento y el de Relaciones.⁶⁷

A pesar de la formación religiosa que se daba a los alumnos que políticamente los acercaba con el Partido Conservador, muchos simpatizaban con la causa liberal. En el mes noviembre de 1860, en ceremonia de premiación un alumno leyó una poesía que fue criticada por las autoridades del plantel porque "exageraba los principios de libertad". Esta poesía fue aprovechada por los alumnos y "parte de la concurrencia" para lanzar gritos subversivos en contra del supremo Gobierno". Sin embargo, cuando el Gobierno investigó la veracidad de los hechos para castigar a los culpables, alumnos y maestros negaron que se hubiera alterado el orden y atacado al Gobierno.⁶⁸ Lo mismo sucedió el 24 de julio de 1858, cuando Joaquín de Mier y Terán, encargado de la Escuela Nacional de Agricultura, se dirigió al *Diario de Avisos*, para

64 HNDM. *Diario de Avisos*, 17, enero, 1859.

65 HNDM. *La Sociedad*, 24, julio, 1858.

66 [HNDM. *La Sociedad*], 1, enero, 1861.

67 HNDM. *Siglo Diez y Nueve*, 12, enero, 1861.

68 Archivo Histórico de la BNAH. Colección ENA. Rollo 9, Vol. 282. Miscelánea 1859-1861.

publicar una nota que afirma que los alumnos no han suspendido clases para “dedicarse a la política”. La nota, dice lo siguiente:

En dos artículos publicados por ustedes bajo el rubro de “Colegio de Minería y Colegios de Agricultura y Medicina” para explicar los lamentables sucesos que han tenido lugar recientemente en estos establecimientos, se asegura que “un vértigo inexplicable se ha apoderado de algunos de sus alumnos, hasta el punto de desatenderse completamente los estudios, no para dedicarse a la lectura de novelas, ni para vivir en la holganza de una recreación perpetua, como suele suceder con la juventud, sino para ocuparse de política.”⁶⁹

ARRECIA EL TEMPORAL

Para salvaguardar las instituciones republicanas y ante las pocas fuerzas militares de que disponía, Benito Juárez se vio obligado a abandonar la capital del país iniciando un itinerario azaroso que lo llevaría a la ciudad fronteriza Paso del Norte, hoy Cd. Juárez, Chihuahua. Antes de abandonar la ciudad de México, el gobierno dictó iniciativas que afectaron a las instituciones educativas, incluyendo la Escuela Nacional de Agricultura.

En enero de 1861, Juan N. Navarro, fue nombrado Director en sustitución de Río de la Loza,⁷⁰suspendió las clases y tomó decisiones poco afortunadas que afectaron la marcha del establecimiento poniéndolo al borde de su desaparición. Río de la Loza señalaba que el edificio y los terrenos de San Jacinto fueron arrendados por diez años al profesor que impartía clases de agricultura. Como comprobante del contrato, el arrendatario sólo presentó un recibo firmado por el Director por siete mil pesos. Esta cantidad equivalía a un pago de setecientos pesos anuales.⁷¹

Para Río de la Loza, un inconveniente por el cual no ha impactado la ENA en el campo, obedece a la falta de calidad en la educación. Dice que la admisión masiva de estudiantes a los exámenes que realizaban los agrimensores, y por si fuera poco, aplicados por los mismos alumnos, provocó que se multiplicaran los agrimensores afectando la calidad de su formación y por ende, el prestigio de la Escuela.

Para mejorar la calidad de la enseñanza y obtener sólidos conocimientos, el ex director planteaba que se incluyeran en el plan de estudios clases de

69 HNDM. *La Sociedad*, 24, julio, 1858.

70 HNDM. *Siglo Diez y Nueve*, [enero],1861.

71Noriega, Juan Manuel (Comp.), *Escritos de Leopoldo Río de la Loza... op. cit.*, p. 299.

Latín. Aseguraba que si bien era una lengua muerta, su aprendizaje era necesario porque los nombres de las plantas y los animales son de origen latino. Por la misma razón, recomendaba el aprendizaje del griego antiguo, ya que de él se derivaban “los términos científicos.”⁷²

En este año, la Escuela Nacional de Agricultura ofrecía ocho carreras: Mayordomo de Fincas Rusticas, Mariscales, Veterinarios, Ingenieros Topógrafos, Ingenieros Civiles, Ingenieros Mecánicos, Administradores de Negociaciones Agrícolas, Profesores de Agricultura.⁷³ Los estudios de Agricultor duraran siete años.⁷⁴

CIERRE DE LA ENA

Nuevamente la ENA cerró sus puertas, ahora fue el día 30 de mayo de 1863 y sus instalaciones fueron transformadas en cuartel de las fuerzas invasoras. Después de corto tiempo el Profesor Don Joaquín Varela Salcedo sustituyó al Dr. Navarro, en la Dirección del Plantel, y el primero de febrero de 1864 volvieron a abrirse los cursos, aunque no de todas las materias profesionales, y según el Plan de Estudios del año de 1856 ligeramente modificado.

En Junta Extraordinaria celebrada el 1 de abril de 1863, catedráticos y empleados de la Escuela presidida por el Agrimensor Sebastián Reyes, en ausencia del Director que se haya en la campaña de Puebla, acordaron protestar por la intervención extranjera en México, sin importar la causa o pretexto que la motivase. Firman el 1 de abril de 1863, los señores: Sebastián Reyes, José Andrade, Luis Ordaz, Francisco Chavero, Lauro M. Jiménez, Agustín Zepeda, José M. Márquez, Carlos González Angulo, I. Alvarado, Francisco Domínguez, J. Varela, J. Vivanco, Leopoldo Río de la Loza, José L. Gómez. Es también importante destacar que Eugenio Bergeyre al negarse a firmar el acta respectiva por ser súbdito francés, se dio de baja de la materia de mariscalesería veterinaria; en cambio los extranjeros Hassey, Poole y Paredes se mantienen en sus puestos por adherirse a la protesta.⁷⁵

El conflicto bélico convirtió a la Escuela en un cuartel, por lo que esta

72Noriega, Juan Manuel (Comp.), *Escritos de Leopoldo Río de la Loza... op. cit.*, p. 308.

73 HNDM. *El Siglo Diez y Nueve*, 19, diciembre, 1861.

74 HNDM. *La Independencia*, mayo, 1861.

75 HNDM. *El Siglo Diez y Nueve*, 10, abril, 1863. Por su lado, también la Escuela Nacional de Medicina protesta por la intervención francesa. Checar mismo periódico con fecha 11

Institución se vio obligada a cerrar sus puertas el 30 de mayo de 1863 para abrirse el 1 de febrero de 1864.⁷⁶El 3 de noviembre ya con el control francés, funcionarios y empleados prestan sus servicios en la Secretaría de estado y del Despacho de Fomento, Colonización, Industria y Comercio del Imperio Mexicano, presentaron juramento de adhesión y obediencia al Imperio. Son numerosas las personas que se apoyan al Imperio, de entre los 32 profesores y empleados de la Escuela Imperial de Minas, destaca Joaquín Velázquez de León; 25 de la Academia Imperial de Bellas Artes de San Carlos; 8 de la Escuela Especial de Comercio, y cinco por la Escuela Imperial de Agricultura: Profesor depositario de la Escuela. Joaquín Varela; Profesor de Primeras Letras, Carlos González Angulo; Conserje, Agustín Moro del Moral; Administrador de la Hacienda, Lucio Becerra; Escribiente, Tomás Becerra. Noviembre 3 de 1863.⁷⁷

CONCLUSIONES

La Escuela de Agricultura, fue la primera escuela de agricultura del país y de Latinoamérica; por su importancia en la economía, en 1853 fue elevada a Escuela Nacional de Agricultura. Su constitución fue fundamental para formar los cuadros técnicos agronómicos que necesitaba el país, para el desarrollo de la agricultura, principalmente en las etapas de la historia de México, en que la economía descansaba en el medio rural. Como su nombre lo indica, desde un principio tuvo el carácter de nacional, ya que en su seno, se educan jóvenes de todos los estados y regiones del país; por ende, es un factor de integración de diversas culturas regionales que forman la nacionalidad mexicana.

También es importante destacar que desde un principio, la ENA-UACH, tuvo un carácter de profesión de Estado. No fue una profesión liberal como la del médico, abogado o el ingeniero. La formación de ingeniero agrónomo, fue impulsada por el Estado; sus egresados, prestarían sus servicios en programas y proyectos agropecuarios impulsados por los distintos gobiernos estatales, municipales y federales.

Es de destacarse que dentro del conflicto entre liberales y conservadores, fue creada un establecimiento de carácter agrícola, que en momentos despegó como una institución educativa moderna, de vanguardia en contra la enseñanza escolástica. Ejemplo de ello, lo es la inclusión en su Plan de Estu-

76 Rómulo Escobar Zerman, *La instrucción agrícola en México... op. cit.* p. 12.

77 HNDM. *La Sociedad*, 10, noviembre, 1863.

dios de las “excursiones agrícolas” como una actividad integradora del conocimiento agronómico; igual de importante lo es la elección democrática de Leopoldo Río de la Loza como Director de la ENA. No meno trascendente, es el contratar personal académico mediante examen de oposición.

FUENTES DE CONSULTA

- Alvarado, Ignacio. *Reseña histórica de la Escuela Nacional de Agricultura, que el director de ella dirige a la Comisión de Presupuestos del Congreso de la Unión*. México, Imprenta del Gobierno en Palacio, 1871.
- Barreiro, Adolfo. *Reseña Histórica de la enseñanza agrícola y veterinaria en México*. México, Tipografía El Libro del Comercio. -Cocheras 22, 1906.
- Bazant, Milada. *La desamortización de los bienes de la Iglesia en Toluca durante la Reforma (1856-1875)*. México, Biblioteca Enciclopédica del Estado de México, 1979.
- Bazant, Milda. “La enseñanza agrícola en México: Prioridad gubernamental e indiferencia social (1853-1910).
- Escobar Zerman, Rómulo. *La instrucción agrícola en México*. Estación Agrícola Central. Boletín número 18. México, Imprenta y Fototipia de la Secretaría de Fomento Callejón de Betlemitas núm. 8, 1909.
- Gómez Segura, Marte Rodolfo, *Episodios de la Escuela Nacional de Agricultura*. México, Colegio de Postgraduados/Escuela Nacional de Agricultura, 1976.
- Legislación Mexicana o Colección completa de las disposiciones legislativas expedidas desde la Independencia de la República ordenada por los licenciados Manuel Dublán y Jose. María Lozano.
- López de Santa Anna, Antonio. Decreto que reglamenta la enseñanza de la Escuela Nacional de Agricultura. 4 de enero de 1856
- Noriega, Juan Manuel (Comp.). *Escritos de Leopoldo Río de la Loza*, México, Secretaria de Instrucción Pública y Bellas Artes, Imprenta de Ignacio Escalante, 1911.
- Orozco y Berra, Manuel. “Colegio de San Gregorio”. En: *Carlos Manuel Velasco Gil, Centenario de la Escuela... op. cit.* p. 69.
- Río de la Loza, Leopoldo. “La Agricultura y la veterinaria en la nación mexicana.” En Juan Manuel Noriega (Comp.). *Escritos de Leopoldo Río de la*

Loza, México, Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, Imprenta de Ignacio Escalante, 1911.

[Río de la Loza, Leopoldo, Joaquín Velásquez de León, Benigno Bustamante]. *Presente a los agricultores, cultivo de los campos: o sea noticia de los ramos de enseñanza que se han adoptado con aprobación del Supremo Gobierno para el establecimiento de la carrera de agricultura teórica y práctica en el Colegio de San Gregorio de México, y en su Hacienda de San José Acolman*. HNDM, *El Universal*, 8-12, mayo, 1850.

Urbán Martínez, Guadalupe Araceli. “Fertilizantes químicos en México (1843-1914).” Tesis de Maestría en Historia, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 2005.

Velasco Gil, Carlos Manuel (Mario Gill). *Centenario de la Escuela Nacional de Agricultura, 1854-1954*. México, Universidad Autónoma Chapingo, 2011.

LAS NEGOCIACIONES DE PAZ ENTRE EL GOBIERNO COLOMBIANO Y LAS FARC-EP (FUERZAS ARMADAS REVOLUCIONARIAS DE COLOMBIA-EJÉRCITO DEL PUEBLO)

ÁLVARO GONZÁLEZ PÉREZ
Universidad Autónoma Chapingo

El 26 de septiembre de este año se culminaron las negociaciones entre el gobierno colombiano y la guerrilla en la ciudad de Cartagena firmando el acuerdo final de Paz. Pláticas y negociaciones que se había iniciado en la ciudad de la Habana Cuba en noviembre del 2012.

Sin embargo, dicho acuerdo firmado por el mandatario colombiano Juan Manuel Santos y el máximo dirigente de las FARC-EP Timoleón Jiménez, o Timochenko, tuvo un revés inesperado cuando el 2 de octubre los colombianos votaron en un plebiscito un NO por la Paz, perdiendo su validez dicho acuerdo largamente discutido y aprobado por ambas partes.¹

Por lo tanto las negociaciones de paz entre el gobierno colombiano y la guerrilla es un proceso que no ha finalizado, y no solo por el hecho del mencionado plebiscito del pasado 2 de octubre, donde se perdió lo que con tanto trabajo de casi cuatro años se había logrado, sino que no sabemos cuál va a ser el curso de los acontecimientos aun si se hubiera dado un NO a la guerra, es decir las contradicciones de clase en Colombia no han desaparecido y dicho acuerdo de paz no es garantía para llegar no solo a

¹ Pese a que las encuestas apostaban por un SI por la Paz, la votación del 2 de octubre fue según la Registraduría Nacional del Estado Civil: el NO obtuvo 6 millones 471 mil 376 votos (51.21 %) y por el SI logró 6 millones 377 mil 482 votos. (49.78 %) Desafortunadamente la decisión final la dio una minoría ya que se convocó a votar a 34.9 millones de colombianos, de los cuales menos de 13 millones votaron (12 millones, 848 mil, 858) lo que indica que el 63% no voto, el más alto abstencionismo en muchos años.

un adiós a las armas, sino además iniciar un proceso de compensar a las víctimas de la guerra con un acuerdo final de paz pero también de justicia.

Hay un sector muy poderoso dentro y fuera de Colombia que está actuando para sabotear dichos acuerdos, por considerar que benefician a sus odiados enemigos la FARC-EP. Su líder más visible es el actual senador y ex presidente: Álvaro Uribe Vélez de sucios antecedentes de narcotraficante paramilitar y criminal, que su fortuna se creó y se posó en el campo colombiano. Ese campo que durante la larga guerra de 52 años, se calcula que casi 8 millones de hectáreas fueron expropiadas por la fuerza a los legítimos propietarios, pequeños y medianos campesinos, que ha dado por resultado que un 53% de la tierra cultivable de Colombia esté en manos de 2 mil 300 personas. Son estos latifundistas los que se oponen a dicho tratado de paz, donde se menciona y se acuerda que 10 millones de hectáreas serán entregadas y con títulos de propiedad a campesinos en su mayoría desplazados sin tierra.²

Los acuerdos de paz tienen 6 puntos y son los siguientes: 1.- Reforma Rural integral. 2.- Participación de los ex guerrilleros en política. 3.- Cese del fuego y de hostilidad bilateral y definitiva. 4.- Solución al problema de las drogas ilícitas. 5.- Víctimas. 6.- Mecanismos de implementación y verificación.

La extrema derecha, los grupos empresariales, grandes terratenientes y ganaderos así también las grandes compañías transnacionales liderados por Álvaro Uribe Vélez se oponen a los puntos 1, 2, 3, y 5 Porque se ven amenazados en sus negocios y privilegios, por ello en su propaganda por votar por el No, argumentaban ¿quieres que Timochenko sea tu presidente? Detrás de esta pregunta ha estado una intensa campaña de desprestigio hacia la guerrilla como terroristas, narcos, plagiarios etc.

Existe un gran temor de la clase más privilegiada de que los ex guerrilleros se conviertan en una gran fuerza política que los desplace.

Tras 52 años de guerra y resistencia de la guerrilla colombiana era previsible que una paz estable y duradera tuviera muchos obstáculos, ya que el capitalismo no solo colombiano sino estadounidense aspira a una paz que asegure sus empresas e inversiones en Colombia, sin guerrillas armadas y no armadas. Por eso el gobierno colombiano asegura a sus empresarios que el

² Enrique Santiago asesor jurídico de las FARC-EP, citado por Marcos Roitman Rosenmann, *Colombia, entre el Nobel, la paz y la guerra, ni sí, ni no, abstención. La Jornada, 9 de octubre 2016*. De hecho el acuerdo especifica Reforma rural integral donde el gobierno creará un fondo de tierras y distribuidas gratuitamente: 3 millones de hectáreas en los primeros 10 años, aparte otros beneficios como vivienda asistencia técnica y otros. *La Jornada, 26 de septiembre 2016*.

acuerdo de paz no toca para nada a la propiedad privada, ni su modelo neoliberal, sino al contrario daría un respiro a los inversionistas, porque dicho acuerdo de paz tendría detenidos a los ex guerrilleros en asuntos políticos y de reformas, pero además el gobierno controlaría la situación política, a través de préstamos para impulsar pequeñas empresas y otros subsidios para todos los desmovilizados.

De acuerdo al tratado de paz y los planes del gobierno de Juan Manuel Santos, estaba previsto lo siguiente: Se calcula que unos 15 mil guerrilleros entregarían sus armas a una comisión de las Naciones Unidas, además la ex guerrilla tendría al menos 5 escaños en el senado y 5 representantes como diputados, y para mediados del próximo año los ex guerrilleros formarían su propio partido.

Para el 2017 los guerrilleros desmovilizados recibirían un subsidio de 205 dólares mensuales durante un periodo de dos años, y además una ayuda de 660 dólares por una sola vez para emprender proyectos productivos.

Juan Manuel Santos desde el inicio de su gobierno pensó en la negociación por la paz basándose en tres elementos:

Uno.- La correlación de fuerzas estaba a favor del Estado y debilitada la guerrilla había las condiciones para negociar.

Dos.-Dado que en diversos bombardeos la guerrilla había perdido importantes dirigentes, entre ellos: Manuel Marulanda, El Mono Jojoy, Raúl Reyes, Alfonso Cano entre otros, el Secretariado de las FARC estaba y se sentía vulnerable, por lo que la negociación era una buena salida.

Tres.- Además consideró que gran parte de la población estaría apoyando las negociaciones de Paz.³

Las FARC-EP por su parte valoro que de los 52 años de lucha, había cambiado mucho la correlación de fuerzas, hoy la guerrilla carece de alta tecnología ni cómo combatir a un ejército moderno apoyado por el imperialismo estadounidense y el Estado de Israel, que ya no existe selva o montaña que sea refugio seguro para la guerrilla como era hace 50 años atrás. Por eso se juegan el todo por el todo en la negociación, conscientes del peligro de dejar sus armas, existe la experiencia de años atrás de la Unión Patriótica un partido de izquierda que aglutino a ex militantes de las FARC-EP y que logró en poco tiempo ser la tercera fuerza política del país hacia 1986, fueron asesinados más de 7 mil de sus militantes, dos candidatos a presidente, alcaldes, diputados, senadores y jueces.

³ Gómez Giraldo, Marisol, *Negociar la paz como si no hubiese guerra.*, Proceso, No 2082.

Sin embargo los dirigentes de las FARC-EP están en lo dicho han firmado la paz, a pesar del riesgo; por su parte el mandatario colombiano ha recibido un apoyo internacional al ser designado con el premio Nobel de la Paz, premio que ignoró que Juan Manuel Santos fue responsable de los llamados “falsos positivos” cuando fue ministro de la Defensa de Colombia, de la masacre de Sucumbíos Ecuador, que durante las pláticas por la paz en la Habana Cuba dio la orden de proseguir en la guerra a pesar de que la guerrilla había hecho un alto al fuego. Premio Nobel de la Paz que ignoro los esfuerzos del gobierno venezolano y cubano por ser intermediarios en las negociaciones, sin descartar a la misma guerrilla las FARC-EP, que dio muestras de pacificación al entregar prisioneros de guerra al gobierno colombiano.

LOS JÓVENES Y LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS

GUMERSINDO-VERA-HERNÁNDEZ • ELSA-GONZÁLEZ-PAREDES

*Instituto Politécnico Nacional-ESCOM • Instituto Politécnico Nacional
-ESIME-Culhuacán*

INTRODUCCIÓN

Se ha insistido mucho en nuestro país sobre lo benéfico que serán las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación [TIC] cuando se incorporen a la educación, cuando se utilicen cotidianamente en el proceso de enseñanza aprendizaje en los diferentes niveles educativos, tanto se ha persistido que por momentos hasta nos la creemos, insisten como si fuera ser un milagro; dicen que las cosas en la educación van cambiar, serán mejores; así de milagro no se puede, es necesario emprender otro tipo de acciones, no solo con buenos deseos cambiaremos el futuro en el país a partir de la inversión en educación, ciencia y tecnología.

Reducir la brecha tecnológica no se hace sólo con la compra de los dispositivos modernos por parte del gobierno, su uso y masificación social, tiene que ir más allá de los objetos; sin embargo, estamos muy lejos de que eso suceda, se continúan realizando acciones poco razonadas y muy irresponsables, no hay un plan, un proyecto con miras de futuro, no se ha observado la usabilidad de las TIC de una manera consciente, no se ha realizado un plan pedagógico, en síntesis no existe un modelo integral para la incorporación de las TIC al terreno de la educación, entendida esta como el proceso de enseñanza aprendizaje.

Es innegable pensar que las consecuencias, buenas o malas, que han tenido las nuevas tecnologías en la sociedad, es un fenómeno social emergente que ha llegado para quedarse por un largo tiempo. En la última década

de este siglo hemos sido testigos de cómo las hemos incorporado a nuestras vidas, como una extensión del cuerpo humano, los nuevos dispositivos electrónicos, principalmente los *smartphone*, teléfonos móviles modernos, con varias y diversas apps, aplicaciones, que son utilizadas en las actividades cotidianas de los sujetos, desde escuchar música, hasta enviar un correo electrónico o checar su estatus en las redes sociales. Las TIC han llegado y se ha incorporado a la vida de los sujetos y, que ha modificado, transformado su comportamiento, y que seguirá en ese rumbo. Hasta dónde, no lo sabemos, pero si podemos lanzar la hipótesis de que será mucho más lejos y que socialmente debemos estar observando este nuevo objeto para saber más sobre ello. El propósito de nuestra labor es no perder de vista estos objetos que están modificando la vida y el comportamiento de estos nuevos sujetos, una nueva sociedad.

LOS JÓVENES LA ESPERANZA DEL FUTURO

Su futuro ya es su presente y muy poco ha hecho el gobierno para contribuir en su formación, no les han brindado las herramientas necesarias para poder afrontar esa pesada carga que se les ha puesto a cuestas; gobierno, funcionarios y políticos son responsables y cómplices de los pésimos resultados en la educación de nuestro país, visto así su futuro se ve caótico, incierto, con pocas o limitadas posibilidades de salir adelante en poco tiempo.

Desde diferentes ámbitos sociales la familia, en la escuela, el gobierno, el Estado nos han vendido la idea de que la única posibilidad que tenemos los hombres de aspirar por una vida mejor solo será posible mediante el estudio, que únicamente estudiando una carrera profesional se puede lograr este ascenso, tener una mejor vida. Las generaciones pasadas, aquellas que vivieron a mediados del siglo XX y las subsiguientes hasta la generación *millennium*¹ (Álvarez, 2014), de alguna manera vislumbraron un mejor futuro si

¹ La generación del milenio. Un estudio que se realizó en los EU se refiere a la generación que nació entre los años 1980 y 2000, una generación que nació en los inicios del boom tecnológico, se les dice nativos de la tecnología, la usan para casi todas sus actividades, forma parte de su estilo de vida. Tienen características típicas de los jóvenes, pero también otras muy apegadas a las nuevas tecnologías, son optimistas, competitivos, pragmáticos, inquietos, prosumidores (no sólo son consumidores sino también crean contenidos y los suben a la red, hacen un uso permanente del internet y más aún de las redes sociales. <http://www.colombiadiigital.net/actualidad/articulos-informativos/item/6210-la-generacion-del-milenio-o-generacion-y.html> Consultado 14 de febrero de 2015.

estudiaban una licenciatura y mucho mejor si hacían una maestría, no se diga un doctorado, sin embargo esa posibilidad de ascenso económico y social ahora ya no existe, decía un colega haciendo referencia a esa posibilidad de una vida mejor: “el elevador de los ascensos económicos se nos descompuso hace años”. Cuánta razón tienen esas palabras, en la realidad ha quedado demostrado que esa posibilidad de crecimiento económico y social ha quedado clausurada. Hoy es común encontrarnos a muchos profesionistas de diversas disciplinas académicas desempeñando actividades ajenas a su profesión porque no hay trabajo, entonces se tienen que emplear de choferes, de vendedores, de promotores y un gran etcétera. El crecimiento económico no será posible en tanto no se ponga el acento en la educación y el desarrollo científico y tecnológico, mientras continuemos siendo un país que depende científica y tecnológicamente de otros.

Desde la mirada de las ciencias sociales y las humanidades mucho se ha insistido que los sujetos entendamos, que nos quede claro de dónde venimos, que conozcamos la historia de nuestro país, ello con el claro propósito de ubicarnos en nuestro tiempo y espacio, para saber quiénes somos y porqué somos así, pero lo vital es saber hacia dónde queremos ir, qué futuro estamos construyendo para nosotros y nuestros descendientes.

El historiador Inglés Eric Hobsbawm en su brillante *Historia del Siglo XX*, nos dice que a los jóvenes no les interesa saber sobre su historia, su pasado, incluso va más allá cuando se refiere a que tampoco les preocupa su futuro, que hay apatía y desesperanza en ellos, producto de los cambios sociales que se han suscitado en el mundo, en sus países y en sus vidas, que es el capitalismo y el mundo globalizado que los ha puesto allí (2005), que esos jóvenes desinteresados están así pero no porque ellos quieran sino porque las condiciones económicas, políticas y sociales los han dejado de esa manera. Sin embargo, sólo unos cuantos han entendido el significado de ese proceso histórico evolutivo. Los medios de comunicación masivos, principalmente la televisión y el silencio cómplice de los gobiernos, nos han enseñado a ser sujetos que sólo pensamos en nosotros mismos, sujetos individualistas. Es evidente que no hay un sentido de comunidad, de sociedad; lo que existe es el individualismo capitalista y consumista. El capitalismo con esa voracidad que lo caracteriza nos ha metido en la lucha de la competencia y por ende la sobrevivencia, si no consumes no eres nadie, no existes. Por ello es importante educar con sentido social y no sólo apostándole a la incorporación de las nuevas tecnologías al proceso de enseñanza-aprendizaje sin un análisis serio. Como decía Paulo Freire en su trabajo *La pedagogía del oprimido*: “Educar es hacer que los sujetos tomen conciencia” (1970).

EL ROSTRO DETRÁS DE LA USABILIDAD DE LAS TIC

Efectivamente, el uso de las TIC no garantiza y, no creemos que lo hagan en un largo tiempo, la buena usabilidad de las mismas en la educación, que el uso por los alumnos sea o vaya a ser benéfica en su formación. Lo cierto es que no será posible observar los resultados en un corto tiempo. En definitiva, hay que construir y convencer con planes, con modelos, el uso y beneficio de las mismas a los usuarios. Los que nos dedicamos a la docencia a últimas fechas hemos observado que en los salones de clase los alumnos indistintamente usan sus móviles, aunque lo prohíbas como parte de las reglas del salón de clase, ellos se conectan a las redes sociales, lo menos oyen música o juegan, pero como herramienta ninguno o muy pocos, contados lo hacen, es más un distractor que un apoyo.

Históricamente ha quedado demostrado que es más fácil caer en el ocio y la distracción, que en el trabajo, el estudio y la reflexión, estas últimas actividades son mucho más complejas y pocos, muy pocos las realizan. En lo que respecta al uso de las tecnologías en el salón de clase, hay buenos y malos ejemplos de la usabilidad de las mismas. Es importante aclarar que NO estamos diciendo que las TIC no deben de incorporarse al proceso de enseñanza aprendizaje, estamos diciendo que debemos construir una propuesta para sacar el mejor rendimiento a esas nuevas herramientas, al mismo tiempo estamos afirmando [actualmente] que el uso de laps, smarphones y tablets por parte de los alumnos, es más un distractor que una herramienta de apoyo en su formación cotidiana en el salón de clases e incluso en sus relaciones sociales presenciales.

Entonces, es menester reflexionar sobre quiénes son esos sujetos que están usando o incorporando esas tecnologías en su educación. Tenemos que saber, a partir de la observación y la práctica, por qué no han impactado como se esperaba en su proceso de formación, cuáles son los factores que hacen que ello suceda de esa manera. Aunque, también es necesario mencionar y no olvidar que los académicos de una u otra manera no hemos estado al tanto de los miles de fenómenos sociales que se presentan a diario a partir de la mala usabilidad que se le ha dado a estos dispositivos, hasta cierto punto lo humano, nuestro objeto y sujeto, nos ha sido ajeno, es fundamental el regreso a las raíces, decía Paulo Freire “Hablar del humanismo y negar a los hombres es una mentira” (1970). En el campo de lo social, el problema es de responsabilidad en el uso de las herramientas, los jóvenes las utilizan más para chatear, mandar mensajes, navegar y resolver en lo inmediato problemas, búsquedas de los deberes, sin embargo no hay análisis, reflexión sobre lo que bajan para resolver tareas, en ese sentido tenemos otros problemas como el del plagio de

otros trabajos, el de cortar y pegar, el de la redacción, el de la gramática, el del uso del lenguaje, etc., etc., entonces ese uso no ha sido del todo un buen uso y nos ha abierto otros problemas que es necesario analizar, ellos están en la inmediatez, en lo superficial, no van más allá en sus deberes, se quedan con lo primero que aparece en los buscadores, no profundizan en sus pesquisas, por lo tanto no hay análisis de la información, no reflexionan lo que encontraron, se quedan con lo superfluo, solo lo de encimita, entonces lo grave es que tipo de académicos, de profesionistas estamos formando. Los que cortan, pegan y plagian como EPN o los que bajan y bajan datos pero no los razonan.

Reducir la “brecha tecnológica”, dotando de equipos a diestra y siniestra sin un plan, sólo ejerciendo una política pública, dotar a los alumnos de educación básica de computadoras portátiles e incluso tabletas, sin una línea clara, obviamente esta acción no ha sido bien analizada, organizada, los políticos y servidores públicos no tienen el conocimiento y menos aún la visión para diseñar una buena política orientada a reducir esa brecha y hacer que la usabilidad que se le dé a esos aparatos en la educación básica sea buena, ni los maestros, ni los alumnos están listos para asumir una responsabilidad que les fue dada desde arriba, sin ninguna planificación, la mayoría de esas computadoras y tabletas son usadas por los alumnos para el ocio y el entretenimiento y poco para la construcción de conocimiento, entonces la brecha se hace más grande.

Todos fuimos jóvenes. Pero no por haber sido joven y haber vivido un tiempo y un espacio todos somos iguales. La variable del tiempo es inevitable y si a ella sumamos la del espacio, los lugares, pues el resultado es que tenemos diferentes tipos de generaciones de jóvenes. Cada individuo es producto del tiempo y del lugar que le toco vivir, ningún tiempo pasado fue mejor, cada generación es producto de su época. Así, los jóvenes de hoy son mucho muy diferentes a los jóvenes de cualquier época y lugar, se podría decir que lo único que tienen en común es ser o haber sido en algún momento jóvenes. Friedrich Nietzsche en su libro *El ocaso de los ídolos* nos dice: *...sólo se es “fecundo” cuando se es rico en antítesis; sólo se sigue siendo “joven” cuando el alma no descansa, cuando no busca la paz* (1982), característica intrínseca de ser joven. Entonces, se será joven en tanto no se permita al cuerpo y al cerebro descansar, siempre hay que estar activos, la vejez no es motivo para descansar. Hay que entender a las nuevas generaciones, transmitirles nuestras experiencias y orientarlos, más no sujetarlos u obligarlos a hacer lo que nosotros no hicimos, ellos no son responsables de nuestros errores o frustraciones.

La UNESCO, ha definido, como parte de sus políticas de asistencia social y no de hoy sino de mucho tiempo atrás, que se considera jóvenes a aquellas personas que tengan de 16 a 23 años de edad. Nuestros jóvenes son aquellos

que se encuentran en el proceso de terminación de su educación de nivel Medio Superior e inicio del nivel Superior, en términos de edad ello sería entre los 16, 17 años para el Medio Superior y de 17-18 para el Superior (ONU-UNESCO). Pero esto no es lo esencial hacer tabla rasa y definir un estándar de lo que significa ser joven, ya vimos que es importante el lugar y el momento, amén de las condiciones de cada país.

Para poder definir lo que es ser joven en lo que respecta a su nivel educativo y su edad, lo importante será más bien investigar, qué están haciendo, en qué están pensando y sobretodo cómo lo están haciendo los jóvenes de este tercer milenio, no podemos y mucho menos debemos aceptar que el pasado es mejor que el presente, hacerlo, aceptarlo sin reflexionarlo, es tanto como negar la evolución de la humanidad, es negar todos los avances científicos y tecnológicos que han sucedido a lo largo de la historia del hombre. Todos los hombres, los sujetos, somos producto de nuestra época, del tiempo y el lugar que nos ha tocado vivir, ese tiempo nos hace ser como somos, únicos y pero diferentes, sujetos inmersos en lo complejo por esencia misma. No hay otro igual a nosotros, estamos formados con la influencia de la familia y de la escuela, de nuestra comunidad, pertenecemos a un país, un lugar, pero somos diferentes, no son lo mismo los jóvenes de los Estados Unidos que los de México o los de Guatemala. *Todos fuimos jóvenes y demandábamos cosas comunes, educación, trabajo, una casa, alimentos una vida mejor, etcétera.*

JÓVENES: SUJETOS Y OBJETOS DE INVESTIGACIÓN...

Nadie puede saber cómo serán las generaciones de jóvenes que vienen, pero lo que sí sabemos es que, con base en su pasado, ellos demandarán las mismas cosas que nosotros, probablemente estemos en una época mucho más tecnologizada, seguro que sí, pero finalmente *todos querrán tener una posibilidad de construir un mejor futuro*. Los jóvenes de ahora, nada o poco tienen que ver con los jóvenes de los sesenta, cada generación es producto de su momento. Lo que si tendríamos que señalar e insistir, es en aquellas características comunes que hace que los jóvenes sean jóvenes, aquí en nuestro país y en el mundo entero. Ya dijimos que un factor sumamente importante es la edad y los procesos culturales y educativos que están viviendo, pero hace falta observar que *tienen la fuerza de la juventud, el ímpetu, la irreverencia, lo contestatario, la ilusión, el amor del otro o la otra a flor de piel, la curiosidad, la prisa por crecer, por tener una vida mejor, porque no se acabe el planeta, por cuidar la naturaleza, etc.* Retomando el punto, la prisa por crecer; ellos en ese afán no se han detenido en pensar las consecuencias de ese tratar de madurar rápidamente, como si con ello pudieran resolver

los problemas de sus casas, de sus padres, del país; aunque tampoco podemos perder de vista y es necesario explicarles que ese asunto tampoco es responsabilidad de ellos, finalmente es un problema que el Estado, el gobierno ha sido incapaz de resolver y sólo ha realizado políticas públicas mediocres, pero eso es otro asunto. Lo que sí es claro es que NO podemos hacerlos responsables de que su presente y su futuro se vean muy malos, eso finalmente es la cobardía e incapacidad del gobierno y no de ellos, ellos son el futuro y el presente de nuestro país.

A los jóvenes los tenemos que educar en el análisis, en la reflexión, en la crítica. Por naturaleza los jóvenes son rebeldes, contestatarios, revolucionarios, no podemos, es más no debemos cortarles las alas de la creatividad de la imaginación. No debemos creer que todo lo sabemos y por ello sabemos lo que los jóvenes quieren, pensar las cosas de esa manera es estar mal, es no entender a los jóvenes, ni el momento que estos están viviendo, un mundo muy veloz, que por momentos pareciera que va en un caballo desbocado (A. Giddens, 1999). No debemos imponerles los modelos, las cosas, ellos no creen en nada y mucho menos en los adultos. Ellos son capaces de usar herramientas naturales como la observación y a partir de allí crear, de construir con base en el análisis y la reflexión sus propios modelos, su nuevo mundo. Dice el poeta Mario Benedetti, ¿Qué les queda a los jóvenes? No les hemos heredado un mundo mejor, porque no lo hemos estado acabando, no les queda más que un mundo de mezquindad, de envidia, de odio y eso es lo que ellos tendrán que revertir, pero confió, son jóvenes y lo pueden hacer, lo creo y lo espero que construyan un mundo mejor de lo que hicimos nosotros, tendríamos que hacer un recuento del pasado y darnos cuenta de los múltiples errores que hemos cometido, para con nosotros, los humanos y para con nuestro entorno, nuestra casa.²

Nuestros jóvenes necesitan de nuestra experiencia, de nuestra guía para no cometer los mismos errores que otras generaciones cometieron, no necesitan que los apuremos, no requieren de gritos y golpes, requieren de nuestro apoyo, necesitan, les urge, que se diseñen políticas públicas que atiendan sus inquietudes y problemáticas, basta de utilizarlos como elemento de discurso político de políticos mediocres y arribistas, ellos, nuestros jóvenes son los que están llamados a cumplir un papel histórico. Ellos son los que tienen que definir su futuro, es necesario decirles hasta el cansancio, de dónde vienen, sus raíces, que sepan quiénes son y hacia dónde quieren ir, tienen que construirse un futuro, pero no sólo como sujetos individuales, sino como sujetos que forman parte de una comunidad, de un país y que tienen que hacer las cosas para todos, no más a la individualización de los sujetos.

2 Benedetti, Mario. *Memoria y esperanza: mensaje a los jóvenes*. Alfaguara, México 2001.

Nosotros los adultos también fuimos como los jóvenes de ahora, nada más que ya se nos olvidó y eso siempre será grave, porque creemos estar convencidos que lo nuestro fue mejor, les hablamos a esos jóvenes desde el pulpito de la sabiduría y desde nuestro confort o conformismo, desde nuestros pequeños logros individuales, desde esa postura les decimos lo que según nosotros está mal y lo que está bien, nos olvidamos de lo que nos decían nuestros padres sobre lo que nos convenía y nosotros aborrecíamos. Pero ellos, nuestros jóvenes, no son tontos, ellos también observan y han aprendido que en nuestro discurso viejo hay algo que no funciona, que esta caduco, que ya no es producto de su época. Ellos son el futuro, nosotros el pasado, y parte de lo que hemos dejado de hacer o se nos ha olvidado es hacer comunidad, trabajar por la sociedad, ya no nada más por mí y mi familia, sino por toda la sociedad. Es necesario hacer que regresen los valores sociales, el respeto, la honestidad, la honradez, porque nosotros los adultos hemos permitido que la descomposición social llegue hasta donde ha llegado. Es necesario preparar a los jóvenes para que construyan un mundo mejor, pero también es urgente que nos olvidemos de muchos temores y traumas que arrastramos.

El ser humano, los sujetos, hasta el momento es la hipótesis que se ha manejado por mucho tiempo, existirán por muchos años más, aunque como dice la Historiadora israelí Yuval Noah Harari que *dentro de uno o dos siglos el homo sapiens se extinguirá* (2014), que el homo sapiens está condenado a la extinción en un par de siglos y que finalmente esa será una más de las revoluciones de la humanidad, que el hombre será sustituido por otro más tecnologizado (*homo tecnologizado*), menos humano. Finalmente esa es una incógnita más de la raza humana, que tendremos que atender los científicos, pero es necesario atender ese paradigma que plantea Noah. Así como esa hipótesis, hay otras, lo cierto es que, por muchos años más el hombre, la raza humana y muchos seres vivos más del reino animal seguirán existiendo. En síntesis, es natural que seguirán habiendo jóvenes en nuestro mundo y ellos harán las cosas como les toque vivir en su tiempo y en su espacio, ya verán otros lo que depara el destino al homo sapiens.

Nuevos objetos que están determinando el comportamiento de estos nuevos sujetos. Sujetos y objetos que deberían estar en la lupa de los académicos hoy en día, las ciencias para su mejor estudio se clasificaron hace muchos años, sin embargo, a la fecha se habla de una división en el terreno de la investigación, no más bien en una descalificación de unas sobre otras, unas sirven son serias, las otras, las otras nomas ahí están, eso dicen las duras de las sociales, de las humanísticas, sin embargo ese viejo discurso ha quedado rebasado hace tiempo, dice Salvador Jara que esa cuestión ya es un mito, que es necesario establecer un diálogo permanente entre las disciplinas y que ello será mejor

para la investigación científica.³ Dice Jonh D. Bernal en su libro *La Ciencia en nuestro tiempo*, “Las ciencias sociales no sólo difieren de las ciencias naturales en las cuestiones de que se ocupan, sino también en sus métodos. A este respecto las ciencias sociales han sido muy mal tratadas” (1979). Este es un tema viejo, que de alguna manera ¡YA! tiene que ser superado, es fundamental para el desarrollo científico y tecnológico que las investigaciones y aportaciones de los académicos, de los científicos ahora se hagan de una manera colectiva, que compartan objetos y sujetos para realizar más y mejores investigaciones y por ende mejores resultados, la separación de las disciplinas en la actualidad ya no es factible, el trabajo colaborativo interdisciplinario es menester del siglo XXI. Las ciencias, todas, y sus investigadores debemos, observar esos nuevos fenómenos y trabajar juntos (Jara, 2009).

La mala usabilidad de las nuevas tecnologías por parte de los jóvenes es un nuevo síntoma en el salón de clase, los jóvenes hacen, imitan lo que ven hacer a sus compañeros, jugar, distraerse, hablar, comer, hacer otra cosa, menos poner atención a lo que explica el profesor, los humanos tendemos a imitarnos. Basta que uno de estos jóvenes en los salones de clase saque su *smarphon* y los otros lo hagan igual, la cuestión es para qué lo usan. Antes lo utilizaban para consultar su correo electrónico, ahora con el uso de las redes sociales, mal utilizado el concepto, lo utilizan para revisar su estatus de su cuenta de *Facebook* o para enviar y recibir mensajes instantáneos de *whatsap*, *viber*, *Line*, u otro, de tal manera que es más un distractor que una herramienta que pueda ser incorporado al proceso de enseñanza aprendizaje.

Es realmente alarmante observar como el objeto ha modificado el comportamiento del sujeto. En días pasados en un periódico mexicano presentaron algunos porcentajes de los usos que los jóvenes le están dando a estos nuevos dispositivos, principalmente el móvil, que como ya dijimos no es el único. La mensajería instantánea es el uso con un mayor índice porcentual entre los jóvenes, pero que no son los únicos, esta aplicación es usada por la gran mayoría de los usuarios de un teléfono moderno. El 90 % de los usuarios hacen uso del *Whatsap*, *Viber* y *Line* principalmente. Usar o dejar de hacerlo no es el problema, el asunto está en cómo se usa, en julio de 2011, se publicó en el periódico *El Universal* que la mayor cantidad de accidentes automovilísticos en nuestro país ya no eran por consumir bebidas embriagantes sino por mandar o recibir mensajes conduciendo, el alcohol ha quedado en un segundo lugar, hablar o mandar mensajes está en el primer sitio (Pérez y Martínez, 2011). Tan grave es el asunto que en días pasados que se dio a conocer lo nuevo del reglamento de tránsito se incluye una de las multas más caras por el uso del celular mientras se conduce.

3 Jara Guerrero, Salvador. *El ocaso de la certeza. Diálogo entre las ciencias y las humanidades*. Prólogo de Maurice Beuchot. Editorial Morevallado, México 2010.

Al navegar en la red, los jóvenes de hoy han caído en el inmediatismo y más de las veces en información de cultura popular general, ellos consultan, buscan cualquier duda respecto de lo que sea lo “googlean” y zas ahí está la respuesta más popular, no la más científica, académica no solo lo más popular, no importando las fuentes de la referencia, solo la más popular. “Googlear” término, que no concepto, que ellos utilizan cotidianamente, para realizar búsquedas en la red, el porcentaje de uso es del 84%. Lo grave o preocupante del asunto es que no hacen una mayor búsqueda de información se quedan con lo que encuentran a la primera, de los miles de opciones que nos da el buscador, otro punto es las páginas más socorridas, no haciendo ningún criterio de selección, obviamente las respuestas más populares finalmente serían las de *mx.answers de yahoo*, las del rincón del vago, buenas tareas y las de *Wikipedia*, lo grave es que ya no buscan libros o revistas, eso ha quedado en el pasado, es para los viejitos, los que se formaron antes del boom tecnologizado.

Durante mucho tiempo las cuentas de correo electrónico estaban acaparadas por los usuarios jóvenes, las usaban hasta el cansancio, mucho, ello era en buen medida debido a que ellos iniciaron la práctica del chat al momento, esto les permitió estar conectados de una manera más permanente, hoy en día el uso de cuentas de correo electrónico no es tan popular entre ellos, casi las han abandonado, ahora han suplantado esa aplicación por el *Facebook y el twitter*, ahora han sincronizado sus diferentes dispositivos y saben inmediatamente que han recibido un mensaje. Los usuarios de esta aplicación según esta investigación son del 83% de los jóvenes encuestados. En días pasados leí en un espectacular de TelMex, sobre el periférico sur, un dato que me dejó muy pensativo, el dato decía que para el 2010 más del 50% de la población mundial estará conectada al internet por medio de algún dispositivo, ¡imagínense!, ello es que si en el mundo hay poco más de 7 mil millones de habitantes entonces la media sería casi 4 mil millones de personas.

Los jóvenes de hoy se han perdido de momentos, de situaciones familiares y de comunicaciones muy significativas, lúdicas, las nuevas tecnologías han contribuido a que se vuelvan más individualistas, no piensan en comunidad. Que lejos han quedado aquellos días de los ritos que se hacían preparando las cosas para salir de vacaciones, una de ellas tenía que ver con la cámara fotográfica, antes no se podían sacar indiscriminadamente fotos eso costaba, ahora se saca lo que sea, se estropeo el sentido del gusto, la sensibilidad se ha perdido. Volvemos al punto del mal uso que de la tecnología estamos haciendo, se ha invadido la vida privada, ahora cualquiera te toma una foto, cámara 78%.(González y Vera, SOMECE 2012) En el caso del uso en el salón de clases, los alumnos ya no toman apuntes ahora toman fotos al pizarrón, ya no hay apuntes. Hoy es común te pregunten si tienes *Facebook o twitter*, la gente se sorprende cuando alguien

contesta que no, los comentarios y los señalamientos se continúan porque no se puede concebir que en las primeras décadas del tercer milenio alguien no use estas herramientas. La usabilidad de esta aplicación se ha popularizado, ya se usa por muchos sectores de la población, el carácter clasista de la misma se ha superado. Ahora todo mundo tiene *face* si no, no existe. Esta aplicación ha provocado serios accidentes automovilísticos e incluso choques peatonales por ir mensajeando o chateando por las calles sin poner atención y si poniendo en riesgo su vida, redes sociales 77.6%. Una preocupación permanente del hombre ha sido medir el tiempo, el tiempo referido al clima. Antes había que ver el periódico para saber cómo iba a estar el clima, después ese espacio lo vino a utilizar y popularizar la televisión. Ahora es muy común que hablemos y nos fijemos antes de salir de casa cómo va a estar el tiempo para ver cómo vamos a salir a la calle, con paraguas, con falda, con botas, ello dependerá de lo que se diga en el móvil. Clima 77%. La contaminación también es un tema que nos preocupa, sabemos que la hay de diferentes tipos, la que ahora nos ocupa es la del uso de los audífonos de los móviles, los jóvenes y otros no tan jóvenes pero que también lo usan han mostrado serios problemas de audición, una investigación del CONACYT así lo confirma (Molina, 2014). Aunque como dice Maru Molina la autora del artículo, esa no es solo una preocupación en nuestro país ya que es un fenómeno más global y la Organización Mundial de la Salud ya se ha manifestado y ha propuesto que sea un tema abordado por los gobiernos, sin embargo aún no hay en nuestras leyes nada que observe la regulación de este nuevo problema. La música en los móviles no sólo ha traído el problema del oído sino también el de los valores morales, los jóvenes y otros han buscado tener acceso a la música gratis, aquella que pueden descargar de la red sin ningún problema, ello ha provocado otro tipo de problemas como los derechos de autor para los cantantes y compositores, pero también el cierre y apertura de negocios. Uno más de los nuevos objetos a observar es el que se refiere al tema de los GPS (Sistema de Posicionamiento Global). Muy lejos quedo en la historia el astrónomo, matemático Erastótenes fue el primero que hizo el cálculo para determinar cuánto media la tierra (Babine, 1971). Hoy en día por medio de los muchos satélites que monitorean nuestro planeta es muy fácil saber la ubicación de cualquier cosa.

A MANERA DE CONCLUSIÓN, PARCIAL...

El tema es emergente y no ha sido lo suficientemente observado por los académicos, los fenómenos se han comenzado a presentar y todavía no es posible hacer aseveraciones contundentes. Las ciencias sociales son las lla-

madras a trabajar estos nuevos objetos, sujetos y su relación; deben poner en la mesa de discusión la problemática que se da a partir del impacto de esas tecnologías en la sociedad y los jóvenes; analizar el papel que juegan las grandes corporaciones y el Estado respecto del uso de estos dispositivos. Al igual que Freire, Max Weber considera que el sujeto tiene que tomar conciencia de sus acciones, hacer que el sujeto repiense en sus acciones y consecuencias, apelando a sus valores morales y re-evalué su comportamiento.

Es urgente que pongamos el acento en la educación, de acuerdo a las nuevas condiciones sociales en nuestro país y en el mundo, es importante saber que no habrá crecimiento económico en nuestro país mientras no haya un desarrollo científico y tecnológico y para ello es importante atender el tema de la educación en todos su niveles, poniendo especial atención a las formas de utilizar las nuevas tecnologías e incorporarlas al proceso de enseñanza aprendizaje de una manera crítica, re-pensar los planes y programas de estudio de los diferentes niveles e incorporar estas tecnologías de una manera planificada.

REFERENCIAS

- Babini, José. *El siglo de las luces: ciencia y técnica. Biblioteca fundamental del hombre moderno*. Argentina 1971.
- Freire, Paulo. *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI, México 1970.
- Jara Guerrero, Salvador. *El ocaso de la certeza. Diálogo entre las ciencias y las humanidades*. Prólogo de Maurice Beuchot. Editorial Morevallado y Universidad de San Nicolás de Hidalgo, Nicolaita de Michoacan, México 2010.
- Giddens, Antony. *Un mundo desbocado, los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Taurus, 1999.
- González, Elsa-Vera, Gumersindo. "Uso y abuso de la tecnología, el uso de los teléfonos celulares. Nuevos objetos, nuevos sujetos de investigación". Memorias, SOMECE 2012.
- Hobsbawm, Eric. *Historia del Siglo XX*, CRITICA, México 2005.
- Jara, Salvador. *El ocaso de la certeza*, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México 2009.
- Benedetti, Mario. *Memoria y esperanza: mensaje a los jóvenes*. Alfaguara, México 2001.

- Nietzsche, Friedrich. *El ocaso de los ídolos*, Editorial Gradifico. Argentina.
- Noah Harari, Yuval. *De animales a dioses, breve historia de la humanidad*, DEBATE, México 2015.
- Savater, Fernando. *El valor de educar*, SNTE, México 1997.
- Weber, Max. *Ciencia y política*, Argentina 1988.
- El Universal, diario. Raphael, Ricardo. “Ipa’s por votos”, 14 abril 2015, México DF.
- El Universal, diario. Pérez, Cristina – Martínez, Fernando. “Manejar o chatear o combinación letal”, 10 de julio de 2011, México DF.
- Álvarez, Eliana. Enero 2 de 2014. <http://www.colombiadigital.net/actualidad/articulos-informativos/item/6210-la-generacion-del-milenio-o-generacion-y.html>. Consultado 14 de febrero de 2015.
- Molina, Maru. <http://www.conacytprensa.mx/index.php/ciencia/salud/153-el-uso-excesivo-de-reproductores-de-sonido-causa-problemas-de-audicion-en-jovenes> Consultado en septiembre de 2014.

DEL SER Y LA CONCIENCIA
Desarrollo humano

DE LA TEOLOGÍA DE LA LIBERACIÓN A LA REVOLUCIÓN RELIGIOSA EN MÉXICO

RAMÓN PINEDA GÓMEZ
Universidad Autónoma de México

La Teología de la Liberación se hace necesaria en el Continente Americano como complemento al racismo y despotismo euro centrista dirigido por los cristianos. La iglesia católica vio perdida la batalla de reconquista frente a las repúblicas y el socialismo en la segunda mitad del siglo XX y optó por apoyar formas de gobierno no democráticas y consolidar a los aristócratas y el Colegio Militar como la nueva “nobleza” capaz de disponer de la “indiada” sin el menor remordimiento. Pero todo sistema de control requiere de un elemento pacificador y aquí entra la dignificación del sacrificio y la “caridad cristiana” impulsado por el “cristianismo protestante”.

Desde el inicio de los estudios históricos y antropológicos acerca del Continente americano o “Nuevo Mundo” los investigadores sociales se han esmerado en explicar cómo los seres humanos emigraron a estas tierras. El que nuestra América no es cuna de ninguna forma de humanidad se ha levantado como una verdad incuestionable por el principio creacionista judío- católico y por extensión al modelo racista euro céntrico. Los hallazgos de fósiles humanos en tierras europeas insisten en soportar estos supuestos.¹

La emigración hacia América, implica que ninguno de sus habitantes previos al “descubrimiento” tiene derechos históricos ni divinos, son descendientes de primitivos inmigrantes europeos que “decayeron” debido a prácticas idolátricas como aconteció en África y Asia.

¹ <http://www.nationalgeographic.es/viaje-y-culturas/encuentran-uno-de-los-esqueletos-ms-antiguos-de-amrica-en-una-cueva-submarina>

El humano perfeccionado en el “hombre blanco”, que creó la civilización Europea y se ganó el derecho a su expansión y conquista innovadora. Los seres humanos en África, Asia y América se mantuvieron en el salvajismo a causa de condiciones inherentes a su emigración o expulsión de Europa con la consecuente degeneración genética y religiosa. El hombre había surgido en Europa y de ahí se había extendido, Grecia y Roma eran la cuna de la humanidad y sede del Cristianismo.

Esta teoría ha demostrado su validez en América Latina por su poca inmigración anglosajona y en Estados Unidos por su constante inmigración “blanca” y su racismo. Estos argumentos son el sustento del Ku Klux Klan², el Apartheid en Sud África³ y el racismo colonialista español que discriminó entre Ibéricos y criollos al grado de provocar las guerras de Independencia. Estos elementos de la historicidad “científica euro céntrica” nos siguen apabullando.

Y tienen efectos directos en asuntos de propiedad agrícola⁴, innovación social, científica y tecnológica. La Conquista española nunca estableció la propiedad privada. El Papa dividió el mundo redondeado entre España y Portugal cuyos Reinos eran instrumentos del Cristianismo para expandir el evangelio y cristianizar. La línea Alejandrina, sirvió para hacer responsables de la evangelización a los reinos. A partir de ahí, serán los ministros quienes tendrán la Misión de evangelizar a los humanos perdidos en las tierras descubiertas a favor de la cristiandad. Los Misioneros serán los exploradores y asignaran a particulares la administración de tierras y pobladores a evangelizar.

La tierra no se dividió en propiedades y mucho menos que ampararan la expedición de títulos entre inmigrantes Europeos ni Criollos. La negación del alma para los “naturales” justificó la toma de tierras y la creación de encomiendas. La Encomienda no otorga la propiedad sino que la consigna. Como el feudalismo sin nobleza. Los encomenderos que se mantuvieron en buenos términos con el clero, heredaron a sus hijos, los que no tenían hijos dignos, simplemente perdieron la encomienda⁵.

Los inmigrantes españoles tuvieron mayor derecho que los criollos y eso a la larga fue un motor independentista. España no permitió el cultivo de la vid y mantuvo el Chocolate como privilegio secreto de la Corte de Madrid, el resto de Europa lo conoció después de la invasión francesa a España. Con res-

² https://en.wikipedia.org/wiki/Ku_Klux_Klan

³ <https://en.wikipedia.org/wiki/Apartheid>

⁴ Cartas de Relacion de Hernan Cortes, <https://www.wdl.org/es/item/7335/>

⁵ https://es.wikipedia.org/wiki/Abolici%C3%B3n_de_la_Inquisici%C3%B3n_espa%C3%B1ola

tricciones como estas la actividad económica y científica se retrasó en la hoy Latinoamérica y también en España, la vida era fácil para los peninsulares por la abundancia de sus colonias. Esa abundancia devino en pereza intelectual y altanería hispánica. La revolución industrial que iniciaban los Vascos fue detenida abruptamente y debió emigrar hacia la hoy Francia e Inglaterra que termino convertida en el taller de la humanidad con dos revoluciones industriales y grandes invenciones en su territorio o en sus colonias⁶.

Sin embargo toda esta maraña pseudohistórica y pseudocientífica, llevaron a buscar en la Teología de la liberación un espacio contra la reconquista de América por la Mafia estadounidense y la reconstrucción de la Europa de la Post Guerra.⁷

La tragedia humana que significó el periodo entre la Primera y Segunda Guerra Mundial creó una reproducción de radicales “infeles” en la transición de los Imperios a la nueva Europa de las Naciones encabezadas por el “Gollismo”⁸ francés, y radicalizó los movimientos justicialistas en América del Sur.

En Estados Unidos los movimientos anarquistas⁹ y sindicalistas se consolidaron con muy favorables contratos colectivos. Para los años 60s los trabajadores estadounidenses eran la élite mundial¹⁰. En Europa los “Partisanos” se volvieron comunistas, Socialistas o anarquistas, distanciándose de la iglesia Católica, comprometida con las Monarquías, el Duce y Hitler.

Bajo este panorama Republicano, el Papa Juan XXIII¹¹, llamó al Conci-

⁶ http://www.skwirk.com/p-c_s-56_u-424_t-1100_c-4258/the-second-industrial-revolution/nsw/the-second-industrial-revolution/the-industrial-revolution/_tb-p, https://es.wikipedia.org/wiki/Revoluci%C3%B3n_Industrial

⁷ Al finalizar la Segunda Guerra Mundial, Europa se convirtió en una exportadora neta de población e importadora de capital modificando los términos de intercambio con sus colonias y afectando el desarrollo de los estados nacionales con modelos fascistas y populistas como Stroessner, Somosa, o la dinastía Duvalier en Haití. (https://en.wikipedia.org/wiki/Alfredo_Stroessner) en Paraguay, La Democracia Cristiana en Chile, etc.

⁸ Fenby, Jonathan . *The General Charles De Gaulle And The France He Saved*. Skyhorse Publishing/A Herman Graf Book, 77pg

⁹ https://en.wikipedia.org/wiki/Beat_Generation y confra https://en.wikipedia.org/wiki/United_States_in_the_1950s

¹⁰ <http://www.history.com/topics/1950s>

¹¹ “Nos place terminar esta exhortación con un trozo de ese maravilloso libro de consuelo, el “Apocalipsis”, que puede servir de substancioso alimento para la meditación, especialmente de los sacerdotes. En él se describe como una verdadera liturgia que se desarrolla en el cielo: “Y vino otro ángel y se detuvo junto al altar, teniendo un incensario de oro, y le fueron dados muchos perfumes, para que

lio Vaticano Segundo. La renovación de la fe, es una necesidad imperiosa para la reconstrucción y salvaguarda de las Monarquías. El protestantismo o cristianismo se expande en el idioma de cada nación y los pastores con sus esposas e hijos, viven entre la población civil e influyen abiertamente en la vida cotidiana de las Repúblicas, haciendo del cristianismo una “forma de vida”, mientras el Sacerdote y las Monjas se presentan como una exterioridad de la vida social.

Para 1960, los rituales católicos se efectúan aun en latín, el Sacerdote daba siempre la espalda a los fieles salvo cuando subía al pulpito para dar el sermón. El cristianismo se había extraviado en la nueva sociedad y su apoyo fundamental y razón de ser, en decir Las Monarquías eran ya una especie en extinción. Las Naciones Unidas y la Cumbre de Bandung en 1955¹², unificaron los esfuerzos independentistas agrupados en los “Países No alineados” y la “primera década contra la colonización”¹³ que se distancia de la Guerra Fría, e ignora, con absoluta razón, al catolicismo como doctrina libertaria y pacificadora.

Es difícil olvidar el arribo de los misioneros amparados en las armas de los invasores blancos para “evangelizar” a los salvajes adoradores de ídolos de barro. Es difícil entender que los no europeos deben rendir pleitesía a un Dios todopoderoso y severo que obliga a pagar tributo a las Coronas. Hoy hace apenas un siglo África y Asia rendían tributo a las Coronas europeas y a la “república francesa” y en el Continente Americano el cristianismo nos seguía insistiendo que la conquista Ibérica y los Reyes Católicos nos habían sacado del atraso.

hiciese su ofrenda con las oraciones de todos los santos sobre el altar de oro que está en presencia del trono. Y subió uno de los perfumes con las oraciones de los santos de mano del ángel en el acatamiento de Dios. Y tocó el ángel el incensario, y lo llenó del fuego del altar, y lo arrojó a la tierra. (Ap 8, 3-5; Cf., 5, 8.) Es sugestiva esta imagen de la influencia que la oración de los santos, de la Iglesia, por la bondad y misericordia de Dios, tiene sobre el curso de los acontecimientos y de la historia humana.” Juan XXIII. “**SACRAE LAUDIS DE SU SANTIDAD JUAN XXIII SOBRE EL REZO CON ESPECIAL PIEDAD DEL OFICIO DIVINO POR EL FELIZ ÉXITO DEL CONCILIO ECUMÉNICO VATICANO II**” AAS 54 (1962) p. 66; *Discorsi, Messaggi, Colloqui del Santo Padre Giovanni XXIII*, vol. IV, pp.877-885 en http://w2.vatican.va/content/john-xxiii/es/apost_exhortations/documents/hf_j-xxiii_exh_19620106_sacrae-laudis.html

¹² <http://www.historiasiglo20.org/GLOS/noalineados.htm>

¹³ Cfra, Resolución 1514, “Declaración sobre la concesión de la independencia a los países y pueblos Coloniales”, 12, dic., 1960. UN (PDF)



Para 1920, el panorama del Catolicismo y su apoyo de estado había cambiado, la solución era recuperar el poder destruyendo a las Repúblicas socialistas y reinstalar a las Coronas. Necesitaron un millón de muertos y bañar en sangre a España durante el franquismo, pero España sigue siendo un Reino.

En la lucha contra las Repúblicas socialistas, las religiones debieron inventar el radicalismo guerrillero de Osama Bin Laden¹⁴ y combinarlo con el Papa Polaco para provocar la rebelión religiosa en la Europa Central. El bloque socialista se enfrentaría al fanatismo religioso y no con la amenaza atómica.

En América Latina, los refugiados de la Republica española ayudaron a consolidar a las Repúblicas Latinoamericanas, pero mantuvieron ese dejo "castizo" que los acercó a la "derecha europea" que se reagrupó después de la "2da Guerra Mundial" con los Aristócratas y los militares.

La sabiduría europea reinstala su racismo y hegemonía. Las colonias, españolas, francesas, alemanas y libanesas en México, mantienen una fuerte carga religiosa dentro de sus parámetros republicanos. La mayoría de los colegios españoles en América Latina son administrados por congregaciones católicas.

Las revueltas por la autonomía Universitaria en México fueron organizadas para evitar la influencia del Estado Revolucionario en la educación¹⁵. Esta autonomía ha sido utilizada por bachilleres egresados de escuelas reli-

¹⁴ <http://www.taringa.net/posts/info/5386764/Al-qaeda-Osama-bin-laden-historia.html>

¹⁵ Gutierrez Lopez, Miguel A. "La autonomia universitaria en Mexico: ideas y definiciones, 1910-1980." *Tempo - Revista Cultura, Tecnologia Y Patrimonio*, Jul 1, 2008, <http://www.thefreelibrary.com/La+autonomia+universitaria+en+Mexico%3a+ideas+y+definiciones%2c+1910-1980.-a0201371099n>

gias para organizar huelgas en la UNAM, bajo banderas “radicales” y que han aumentado la demanda estudiantil en escuelas particulares¹⁶. La huelga más evidente fue la organizada por Falcón y Castrobustos en la década de los 70s¹⁷. Las siguientes huelgas fueron más disimuladas.

Para la segunda mitad del siglo XX, los dictadores empiezan a aparecer para substituir a los Movimientos Populistas en Argentina y Brasil, para de ahí extenderse a toda Latinoamérica, como fórmula exacta para reconquistar a las colonias y expulsar al “Comunismo”.

En Colombia, Camilo Torres¹⁸ abría el espacio al cristianismo justicialista. El clero no era monolítico, había ahí entre los miserables la simiente de compromiso que siglos atrás dividió a la Iglesia con Lutero. Ahora un sacerdote de poca monta y mucha pobreza se levantaba contra la aristocracia y el alto clero latinoamericano. La iglesia católica estaba con los miserables, los entendía, los comprendía y más que nada, los consolaría en la derrota para reiniciar el camino del bien y el orden. Camilo cayó, pero la Iglesia estuvo ahí para reencaminar a los feligreses y renovar la esperanza en la vida eterna¹⁹.

Si bien es cierto que los ideólogos del liberalismo y capitalismo más renombrados son europeos²⁰, también es cierto que la experiencia democrática, libertaria y republicana es una experiencia Americana y con americana me refiero a todo el continente. Todos y cada uno de los Países Americanos que se independizaron antes de la tercera década del siglo XIX fundaron Repúblicas. Para mediados del XIX la separación entre Iglesia y Estado estaba definida con la libertad de cultos y la supresión de títulos nobiliarios.

Con esto, la construcción de la sociedad americana se movió hacia el ca-

¹⁶ Antes del “Movimiento del 68” las escuelas de enseñanza media superior recibían solicitudes de inscripción de los “rechazados” de la UNAM, los exámenes y periodos de inscripción para el IPN y la Escuela Normal de Maestros y Normal Superior eran posteriores al examen de admisión a la UNAM. Para 1969, los “pudientes” saturaron el cupo en escuelas particulares. La huelga y el conflicto UNAM es un buen negocio.

¹⁷ <http://www.jornada.unam.mx/2013/04/25/opinion/028a1pol>; <http://www.ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=visualiza&idart=1786>

¹⁸ https://en.wikipedia.org/wiki/Camilo_Torres_Restrepo

¹⁹ Almeida, Clodomiro. “La Democracia Cristiana en América Latina”. Revista Nueva Sociedad Nro 82 Marzo/Abril. pp 139-149 (PDF) nuso.org/media/articles/downloads/1380_1.pdf

²⁰ J.J, Rousseau, K Marx, Thomas Moro, Robespierre, etc. Eran los teóricos del XVIII y XIX, pero en nuestro Continente no hacíamos teorías, construíamos las Repúblicas a sangre y fuego contra el clero y la Europa Imperial

pitalismo liberal con algunas reminiscencias de servilismo como alternativa al esclavismo. El peonaje substituyó a la encomienda y al servilismo. Los nuevos inmigrantes enviados por Inglaterra para reconquistar los Estados Unidos, introdujeron el "peonaje" en California, Nuevo México y Arizona²¹. Texas lo adoptó al concluir la Guerra Civil.

El peonaje reduce los costos del trabajador, pero no permite la expansión del comercio. Esto explica que el norte de Estados Unidos y las ciudades latinoamericanas prosperaran industrial y comercialmente, pero el campo en el sur de Estados Unidos y en América Latina se atrasó por la severa concentración del ingreso y la falta de intercambio comercial. Por más fiebres del oro que inventaron para California y Alaska, el comercio y la industria han sido los puntales del desarrollo capitalista. Sin mercancía no hay mercado y sin mercado no hay realización de la ganancia.

El cristianismo demanda una Iglesia fuerte y propietaria²², la tierra en propiedad de la divinidad y los hombres al servicio del clero merecen estas propiedades para expandir el culto, pero esta lógica feudal no tenía sentido para las nuevas repúblicas carentes de "realeza", por tanto las propiedades quedaban en manos de las congregaciones y no del Estado despótico. Hoy día la Corona británica es socia de todas y cada una de las empresas mineras de la Comunidad Británica de Naciones, una parte es de la Reina Isabel; sus hijos y nietos tienen también cierta asociación de acuerdo a sus títulos nobiliarios.

La Corona Británica apoya invariablemente la privatización de todas y cada una de las empresas estatales como PEMEX o la CFE de México. Pero en caso de que la Reina fallezca, las propiedades no son de la Reina, sino de la Corona Británica, es decir del Estado. La Reina Isabel no puede incluir al Presidente Obama, ni a la Primera Dama de México en su testamento ni mucho menos al Primer Ministro Cameron para compensarlo por Brexit²³.

La participación de empresas británicas u holandesas en México es en

²¹ <http://www.pbs.org/tpt/slavery-by-another-name/themes/peonage/>

²² Constantino define esta naturaleza del Cristianismo cuando utiliza a los fieles católicos para reconquistar su Imperio después de recibir un "golpe de estado" cuando conquistaba Bretaña. Los cristianos no pedían nada más que la vida eterna y este era un sacrificio que Constantino estaba dispuesto a tomar. Ninguno de sus soldados católicos tenía asegurado el paraíso al morir en batalla, pero la única forma de comprobarlo era haciéndolo y Constantino les dio la oportunidad sin necesidad del Circo Romano. La única forma de consolidar la estabilidad del Imperio recuperado fue atando al cristiano a la tierra de Dios. Y nació el Feudalismo, el poder está en la tierra y no en su productividad, DURANT, Will. The History of Civilization part II, The life of Greece

²³ https://es.wikipedia.org/wiki/Anexo:Monarcas_brit%C3%A1nicos

alguna medida una expansión de las empresas de las Coronas Europeas, es decir empresas públicas. Claro que el industrial o el agricultor mexicano se va a sentir aliviado pues ya no va a tratar con CONASUPO, pero si con una empresa propiedad de la Reina o de algún Rey. Que no es lo mismo pero es peor, es la forma más elegante de imperialismo capitalista, que recupera a las colonias sin invertir en armamento, sino en las formas de extracción de la riqueza colonial.

Al terminar la Segunda Guerra Mundial, el espíritu republicano invadió Europa y las Constituciones redefinieron la naturaleza de las Monarquías, al volverlas Constitucionales. La Sociedad Civil se redefinió con sindicatos, partidos políticos, organizaciones gremiales y representantes populares en las novedosas Cámaras Bajas, o de los comunes en la republica sería la de Diputados.

Este proceso alertó al Imperio Británico que imaginativamente convirtió los procesos de independencia en una nueva forma de colonialismo. Lo importante del Imperio es la generación de rentas y no el ejercicio del autoritarismo.

La 2da Guerra, le creó el problema independentista al Imperio británico, pero también les dio la solución pues su mejor aliado fue una ex colonia. Los Estados Unidos. Al igual que Australia y Canadá, dos colonias con predominio caucásico. El racismo había afectado negativamente al Imperio británico y desarrolló los movimientos independentistas; pero el racismo también le ayudó a derrotar al nazismo. La República Francesa había dado algunos ejemplos de este “buen uso” de las colonias en la 1ra Guerra Mundial, conformando su ejército con poblaciones de sus colonias africanas y con afroamericanos, proporcionados por Estados Unidos, que por ser negros no podían pelear bajo la bandera de las Barras y las Estrellas²⁴.

²⁴ “Although the 369th won much of the glory for the 93d Division, the 370th, 371st, and 372d Regiments, each assigned to different French divisions, also proved themselves worthy of acclaim at the front. The 370th fought hard in both the Meuse-Argonne and Oise-Aisne campaigns. Seventy-one members of the regiment received the French Croix de Guerre, and another twenty-one soldiers received the Distinguished Service Cross (DSC). Company C, 371st Infantry, earned the Croix de Guerre with Palm. The 371st Regiment spent more than three months on the front lines in the Verdun area, and for its extraordinary service in the Champagne offensive, the entire regiment was awarded the Croix de Guerre with Palm. In addition, three of the 371st’s officers were awarded the French Legion of Honor, 123 men won the Croix de Guerre, and twenty-six earned the DSC.” en Jami Bryan “Fighting for Respect: African-American Soldiers in WWI” Article originally appeared in *On Point*, an Army Historical Foundation publication. <http://www.militaryhistoryonline.com/wwi/articles/fightingforrespect.aspx>

A partir de entonces la Reina Isabel II, ha mostrado sus habilidades como estadista, reconstruyendo el Imperio como una Comunidad Británica de Naciones. Todos los actos de brutal represión fueron ejercidos por los Primeros Ministros o los administradores coloniales y nunca con la representación de la Corona.²⁵ La Reina, sin hacer mucho ruido ha venido expandiendo su influencia en economías externas, los cuellos de los administradores y jefes de Gobierno han pagado los errores. Lo que no consigue el Reino Unido, lo negocia la India, lo que es imposible entre Buenos Aires y Londres, lo resuelve Ottawa o Sidney. Lo que parece imposible entre Vietnam y Gran Bretaña es sencillo para Taiwán. Así sin mayor complicación entre acuerdos de libre comercio de gran envergadura, la Corona Británica ha extendido su influencia en todo el mundo.

Sin poner un solo pie militarizado en México, la Corona británica consiguió invadir Texas, Arizona y California con la clara intención de recuperar las trece Colonias y algo más. Si el sur perdió la Guerra Civil y Francia no pudo retomar México, eso es otra historia, pero la estrategia estuvo ahí. México recibió en Tampico a Francisco Javier Mina, que venía de Inglaterra con todo el apoyo independentista, pues el enemigo común de toda Europa era el Imperio Español.

La Princesa Diana es inolvidable y hoy día más famosa que Franklin D. Roosevelt. Es difícil que hablen de Stalin o Pierre Curie, pero el Príncipe Harry y Kate la duquesa de Cambridge son el futuro. La aristocracia prevalece. No con tanta relevancia, pero sí con la misma intensidad, la Corona Española y su incontrolable Rey Juan Carlos ahora substituido por su hijo en el Trono madrileño, ha conseguido encantar a Latinoamérica. Ya no se espera el fin de semana para ver la América contra las Chivas, sino al Barza contra el Real, ya no importa el River contra el San Lorenzo, sino el Atlético contra el Español. ¿A quién le importa el Santos contra el Fluminense, cuando se juega la Copa del Rey?

Esto que parece una secuencia de frivolidades mexicanas, es el sustento de la gran contra reforma consumada en los años 90s²⁶, cobijada por las insistentes y persistentes visitas Papales²⁷ y los festejos del 5to centenario del “descubrimiento de América” y las reuniones de la hispanidad o reconquista.

²⁵ <http://www.britishempire.co.uk/> <https://www.facebook.com/britishempire.co.uk>

²⁶ <http://cronica.diputados.gob.mx/Iniciativas/54/194.html> http://www.academia.edu/16299653/RESONANCIA_RELIGIOSA_EN_M%C3%89XICO_CIFRAS_B%C3%81SICAS. <http://www.informador.com.mx/mexico/2012/366564/6/aprueban-la-reforma-religiosa.htm>

²⁷ http://www.milenio.com/elpapaenmexico/Mexico-America-Latina-visitas-papales-Papa-Francisco-mensaje-dificultades-sociales_0_682131801.html

1990. Como por embrujo, a la mitad de una terrible crisis financiera, con la efervescencia del crimen organizado en guerrillas de narcotráfico, después de un trágico terremoto y con la mirada elevada a los cielos preguntándonos el porqué de tanta tragedia en tan pocos días, la izquierda mexicana reclama el voto para los ministros de los cultos religiosos, tragándose de un solo bocado “el radicalismo católico del Partido Acción nacional” la democracia se revuelve a favor de la Derecha²⁸.

La izquierda mexicana tratando de recrear la Teología de la liberación respaldando la participación clerical en la Revolución Sandinista, se fue de frente confundiendo la “Caridad Cristiana” con la revolución democrática²⁹. Si bien para Nicaragua la Teología de la Liberación significaba un avance revolucionario, para México significa un atraso sustancial. El debate teórico práctico al interno del catolicismo que confronta al alto clero con el bajo clero, no tiene lugar ni sentido en una República con derechos sociales. México ya tiene un sistema de pensiones, un sistema de salud y otro de educación amparado por el Estado y con bases laicas que permiten la libertad de cultos.

En países con dictaduras donde el alto clero está asociado familiarmente con la aristocracia y el ejército, para explotar a la “indiada” quizá ahí la teología de la liberación tiene sentido. Pero en sociedades donde los derechos Constitucionales y la actividad democrática es un quehacer cotidiano, la Teología de la Liberación, como bandera reivindicativa es tan progresista como las tesis de Martin Lutero.

En menos de seis meses y sin soltar una bala El Vaticano recupero fuero, voto y propiedades en México mientras Benito Juárez y los héroes de la Reforma del 1857, observaban desde el recién creado Panteón Comunista, como la república sucumbe en la lucha contra el PRI. Lenin escribió “Un paso adelante y dos pasos atrás” la reforma religiosa es “Un paso adelante y caída libre”.

El campo mexicano está ahora plagado, como en el Porfiriato, de inversión británica. Minas Canadienses y, plantaciones de Té, las canciones campiranas se han substituido por corridos de narcotraficantes, el lenguaje obsceno y agresivo ha substituido las canciones de amor y con la proliferación de pecadores irredentos, las nuevas religiones se han diseminado. México ya permite al clero tener propiedades y hacer proselitismo sin mayor requisito que plantarse con unos folletos en cualquier esquina o incomodar a los mexi-

²⁸ <http://cronica.diputados.gob.mx/Iniciativas/54/194.html> El Dip. Pablo Gomez hace la exposición de motivos

²⁹ https://es.wikipedia.org/wiki/Ernesto_Cardenal, https://es.wikipedia.org/wiki/Teolog%C3%ADa_de_la_liberaci%C3%B3n,

canitos cada domingo a la hora del fútbol para hablar de la biblia o del Dalai Lama.

Los criminales reciben las bendiciones católicas en Bodas, bautizos, fiestas de quince años sin importar que sean abiertamente buscados por la justicia. La teología de la liberación no impide al clero de cualquier nivel, la recepción de ofrendas a cambio de bendiciones.

Criminales que cultivan, procesan y distribuyen estupefacientes para destruir la vida de niños y adolescentes, reciben la bendición. Criminales que secuestran y asesinan, también reciben el perdón divino. Los templos florecen, las congregaciones religiosas se multiplican, las novicias y los seminaristas están bien comidos y bien dormidos. Los ministros con vocación de perversión sexual se movieron en la impunidad absoluta y provocaron la renuncia de un Papa.³⁰

El clero católico se ha movido en la difícil condición de apoyar al sistema despótico y controlar, atenuar, y dulcificar la explotación de los “salvajes”. No pasó inadvertida la llamada de atención de Juan Pablo II al sacerdote Ernesto Cardenal en su visita a Nicaragua³¹. La iglesia está para mitigar el sufrimiento, no para emancipar y revertir los fundamentos de su poder.

¿El Papa está minando el poder de las Repúblicas Socialistas y mientras tanto un sacerdote reniega de sus orígenes aristocráticos para hacer una revolución socialista? ¿Acaso Juan Pablo II, no fue claro? La teología de la liberación no es un proceso republicano ni socialista; es simplemente una evangelización que mitiga como lo hicieron fray Bartolomé de las Casas, Vasco de Quiroga y Fray Toribio de Benavente “Motolinia” protegiendo a los nativos pero garantizando el poder. Es decir, la Teología de la Liberación es una forma avanzada de la “caridad cristiana”.

Si las iglesias no intervienen como mediadoras ante el desenfreno de los “elegidos”, entonces los miserables harán guerras de independencia, revoluciones liberales o peor aún revoluciones socialistas.

¿Cuánto perdió el catolicismo por ignorar los abusos del Zarismo?, ¿cuánto perdió el clero por apoyar a Maximiliano?, esas faltas de atención son inexcusables en el Siglo XX y XXI. Pero el alto clero vio el fracaso de la Teología de la Liberación en Nicaragua y nunca permitió que se extendiera al resto de Centroamérica. Hoy día la crisis de refugiados iniciada en la década

³⁰ https://en.wikipedia.org/wiki/Pope_Benedict_XVI confra. Sexual abuse in the Catholic Church

³¹ <http://infocatolica.com/blog/historiaiglesia.php/0909160945-recuerdos-del-pon-tificado-de>

de los 80s³² se llama indocumentación y tiene un campeón en Donald Trump.

Las izquierdas han sobreestimado el compromiso del Catolicismo y cristianismo en la consolidación de la democracia y la igualdad étnica en América Latina. Para el caso de México, está equivocada percepción implicó la Contra Reforma Religiosa y el ataque iracundo contra los derechos sociales laicos a favor de la “bondadosa y privatizadora caridad cristiana”. Y no puede haber caridad sin mendigos ni paraíso sin sufrimiento terrenal.

Los persistentes ataques al IMSS y al ISSSTE, después de la adopción del modelo de pensiones Pinochetista chileno conocido como AFORES y diseñado por el equipo económico de la Primer Ministro Margaret Thatcher, está basado en la “caridad cristiana” que no puede aceptar como derecho humano ni social el que los seres humanos que han trabajado constantemente para crear empresas y desarrollar sociedades, tengan la posibilidad de retirarse a disfrutar de sus últimos años de vida con un ingreso permanente y atención medica ilimitada. Las “rentas” están reservadas para el Clero y la Nobleza, ese es el principio de la cristiandad.

Ante la falta de infraestructura médica en México para apoyar la privatización de los servicios de salud, el Estado ha limitado la expansión del IMSS e ISSSTE para apoyar que la venta de seguros para gastos médicos mayores, sea un triunfo sindical. Hoy día instituciones públicas y algunas firmas privadas dan seguro de gastos médicos a sus empleados para compensar la reducida oferta de servicios médicos del IMSS e ISSSTE, que además de que ya no invierten ni crecen, están reduciendo plazas y hacen contrataciones por servicios profesionales. Es decir los dineros públicos, de los patrones, de los trabajadores y del sistema de pensiones se han orientado a crear la infraestructura hospitalaria privada que fortalezca a las aseguradoras británicas (las estadounidenses, desaparecieron en la crisis del 2006), y a los hospitales y clínicas particulares.

Este es el modelo de “caridad cristiana” y de teología de la liberación que busca limitar la participación del Estado y de los sindicatos en el establecimiento de derechos sociales. El mismo chamaco entre los 25 y 30 años de edad, que apoyo el sistema de las AFORES en los 90s, es el mismo padre de familia, diabético, gordo, agobiado con deudas que ha trabajado por honorarios y que en su AFORE no tiene ahorros suficientes para imaginar que puede jubilarse a los 50 o 55 años de edad es decir dentro de los próximos cinco años.

La madre de familia que perdió a su esposo bajo la nueva ley del IMSS,

³² http://portal.unesco.org/culture/es/ev.php-URL_ID=9374&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

tiene la pensión de viudez y sus hijos reciben los servicios médicos como huérfanos de un afiliado al IMSS³³. Sin esto, ellos serían beneficiarios de la “caridad cristiana” o del Seguro popular que trata de solventar la brutal crisis de salud y envejecimiento poblacional sin acceso a los sistemas de pensiones ni retiro.

La “caridad cristiana” institucionaliza la miseria y la ayuda estatal al miserable, pero niega el derecho a la salud y al retiro. Los derechos se reclaman, se exigen pero la ayuda se pide, implora y si se recibe entonces se agradece. La teología de la Liberación transforma los derechos sociales en ayudas de Estado en su transición a la ayuda religiosa y desaparición de los derechos sociales.

En los últimos años México ha recibido a muchos repatriados que después de trabajar arduamente en Estados Unidos en la esperanza del sueño americano y la reforma migratoria, simplemente envejecieron sin ahorros y sin derechos. Otros que sí lograron regularizarse están regresando pues en Estados Unidos no existe el sistema de pensiones ni de servicios médicos como el IMSS o el ISSSTE.

Es un hecho que muchos mexicanos residentes en Estados Unidos y estadounidenses residentes en México son beneficiarios del IMSS, pues los primeros pagan sus cuotas en los Consulados mexicanos y los segundos porque se cansaron de estar pagando los seguros de gastos médicos y no tener ninguna retribución o derecho después de estarlos pagando por décadas. La reforma del Presidente Obama es simplemente la obligación del patrón de asegurar al empleado y que la aseguradora no niegue la renovación de la póliza por que el asegurado adquirió una enfermedad crónica o de costoso tratamiento como el cáncer.

Cuando los ministros religiosos dan los servicios de educación y médicos, el clero está administrando el conocimiento y el derecho a la salud y la digna transición a la vida eterna. El educando y el enfermo les deben a los

³³Existen dos tipos de pensión cuando es por fallecimiento no profesional y cuando es por fallecimiento de riesgo de trabajo. Fallecimiento por riesgo no profesional (fuera de trabajo): es todo aquel accidente o enfermedad que origina la muerte del trabajador como consecuencia de alguna eventualidad ajena a sus actividades profesionales. Para obtener este tipo de pensión es necesario que al fallecimiento tuviera 150 semanas cotizadas tener esposa o concubina, o se encontrara disfrutando de una pensión de invalidez. Tiene derecho al 90 % de la pensión que le hubiera correspondido al asegurado y para la orfandad se otorgara el 20% a cada uno, hasta los 16 años sin comprobar estudios y hasta los 25 años comprobando estudios en el sistema educativo nacional (incorporado a la SEP). <http://www.pensionesimss.org.mx/index.php/pension-por-viudez-y-orfandad>

hombres de religión el saber y la salud. La educación deja de ser un derecho y la salud ya no es una obligación de la sociedad sino una caridad religiosa.

En los últimos meses la Plaza de la Revolución en la Ciudad de México que honra la Memoria de los 10 millones de mexicanos que murieron peleando por el respeto a la Constitución del 1857, y donde están los restos de los dirigentes revolucionarios³⁴, incluyendo aquellos que confrontaron la Contrarrevolución, mejor conocida como el “Movimiento Cristero”, pues han tenido que revolverse en sus tumbas y sentir sus pecaminosas almas arder con mayor intensidad en el infierno de los laicos, pues; las Autoridades de Cultura de nuestra nación y de nuestra Ciudad Capital instalaron una réplica de tamaño real, de la Capilla Sixtina en la Plaza de la Revolución³⁵.

En los próximos días, las autoridades de Cultura, seguramente pondrán la restaurada estatua ecuestre del Rey de España en la Plaza de la Constitución nada más para celebrar el buen trabajo escultórico de Manuel Tolsa, como festejaron a Miguel Ángel Buonarroti. Baste recordar que en Política la forma es fondo y la Catedral Metropolitana está arriba del Templo Mayor de los Aztecas, en Cholula hay un templo católico arriba de cada uno de los centros ceremoniales Cholultecas.

La Teología de la Liberación es el Caballo de Troya de clero contra las Repúblicas y los Derechos Sociales. Para las religiones la educación y la administración de la muerte son piezas fundamentales. La educación laica y científica no deja espacio para la fe ni la justa compensación a los sufrimientos “en este valle de lágrimas que abate³⁶” con el paraíso y la vida eterna. Es cierto que durante 20 siglos y contando, el arte ha girado en torno de las deidades, en arquitectura, literatura, música, teatro..., no hay en la cultura laica ni republicana un repertorio de obras de arte capaz de competir en ostentación y variedad.

Es fácil para el mundo de las religiones, equipararse al universo de las formas artísticas como unívoco e inequívoco, es cierto que los enfermos terminales y sus familiares invocan la imperiosa necesidad de una alternativa a la muerte biológica, que sería la eternización del alma o la trascendencia de nuestras obras y ser recordados por generaciones futuras.

³⁴ [https://es.wikipedia.org/wiki/Monumento_a_la_Revoluci%C3%B3n_\(M%C3%A9xico\)](https://es.wikipedia.org/wiki/Monumento_a_la_Revoluci%C3%B3n_(M%C3%A9xico))

³⁵ <http://www.proceso.com.mx/443271/reproduccion-la-capilla-sixtina-en-la-plaza-la-revolucion><http://www.eluniversal.com.mx/articulo/cultura/artes-visuales/2016/06/7/inauguran-replica-de-capilla-sixtina-en-la-cdmx>

³⁶ Salvador Díaz Mirón “A Gloria” <http://www.poemas-del-alma.com/salvador-diaz-miron-a-gloria.htm>

Cuando la administración de la educación y la salud están a cargo de los fabulosos laicos, la ciencia médica avanza y los enfermos pudientes crean fundaciones laicas para apoyar la investigación como HHMA, Ford Fundación, etc. Otros otorgan tierras e instalaciones a Universidades como Hersey a Penn State. En Estados Unidos es muy cierto que la mayoría de las universidades tienen administraciones religiosas; pero las donaciones de particulares se hacen para proyectos específicos y no para el libre albedrío de la junta de notables. El dueño de una empresa fuerte con infantes enfermos de cáncer, puede donar un millón de dólares para decorar los pabellones de los hospitales infantiles y construir salas de juegos, pero ni un solo centavo para una capilla ni crucifijos o estrellas de David o medias lunas musulmanas.

Permitir que el llamado “humanismo” y la teología de la liberación transformen los derechos sociales en la esperanza de un milagro o la caridad cristiana, es sin duda un salto hacia atrás y muy desafortunadamente, en México se continúan abriendo espacios al fanatismo religioso y dismantelando la infraestructura ideológica, cognitiva y material que dio origen a la Revolución de Independencia, la Liberal del 1857 y la Revolución del 1910.

CULTURA Y FORMACIÓN CÍVICA: UNA RESPUESTA ACERTADA DE NUESTRAS SOCIEDADES ANTE EL PROCESO GLOBALIZADOR

MSC. MARÍA EUGENIA GRAU PÍREZ
Universidad de Camagüey

Si de algo es culpable la humanidad hoy en día, es precisamente de haber olvidado su dimensión humana y la importancia de su estar en el mundo como fuente creadora de riqueza cultural. Esto se debe a que ha hecho una inversión de valores, ha transferido a lo material y a lo económico los valores que sólo corresponden a la naturaleza humana: la dignidad, el respeto y la felicidad

LA CULTURA JURÍDICA COMO IMPORTANTE SUBSISTEMA EN EL MICROSISTEMA GENERAL DE LA CULTURA

La cultura constituye un poderoso mecanismo espiritual y material, de socialización, de estructuración, consolidación y desarrollo de la sociedad, por tanto no es mero resultado o producto sino una actividad humana de carácter a la vez colectivo e individual. Sujeta a un proceso de transformación dialéctica, es transmitida en la medida en que los sujetos de una sociedad, y la sociedad misma, se la apropian de manera creativa, remodelándola de manera constante como creación humana.

Por tradición, el concepto de cultura ha estado restringido a la creación artístico-literaria. Sin embargo, en la contemporaneidad, los estudios culturológicos que han venido adquiriendo un desarrollo de gran calibre, afirman que no puede considerarse en calidad de un reducido ámbito de producciones exclusivamente artísticas, *sino como el amplio campo en el que se entrecruzan las más variadas actividades axiológico-comunicativas*. Cfr. Álvarez y García yero, 2014, pp. 11-28).

Procedo aquí desde una noción de cultura desarrollada a partir del pensamiento del eminente semiólogo cultural *Iuri Lotman en cuanto a la semiología de la cultura*. Se aborda el tema, pues considerando que la cultura es un *macrosistema abierto e históricamente condicionado de comunicación axiológica*. A partir de la cultura, las sociedades y los individuos pueden desarrollar no solo una comunicación convencional ----emisor-receptor, sino también una autocomunicación, así como proyectarse en las tres líneas del tiempo para cumplir las funciones vitales para toda la sociedad: *comunicarse con el pasado* para servirse de él en las circunstancias presentes de una sociedad, *actualizar en el presente* la comunicación social efectiva en un instante dado; y *proyectar para el futuro* redes estructurales de la más diversa índole, -económicas, educacionales, políticas, etc,

La cultura es también el modo de existencia de las dinámicas sociales: la familia, la organización del trabajo, el proceso productivo mismo, la tradición, la educación y los fenómenos de la superestructura social, tienen su existencia dentro del marco de la cultura y solo dentro de ella. Así se revela como un factor dinámico y creador de la sociedad, sobre todo en lo que se refiere a la organización y desarrollo de la producción de bienes, pero también en lo que tiene que ver con el intercambio de ellos, con la estructuración de la familia y de los sistemas de valores sin los cuales un grupo humano no puede sobrevivir Cfr. Eco, 1999).

Dentro de la cultura como macrosistema, es posible distinguir subsistemas estructurados que se relacionan específicamente con una esfera de la vida social ---económica, política, institucional, etc.- Uno de los más importantes subsistemas axiológico-comunicativos de la sociedad a partir de su etapa histórica, es el de la *cultura jurídica*, el cual se encarga de producir, comunicar, transmitir y desarrollar signos y valores jurídicos en el marco de una sociedad histórico concreta.

Hoy por hoy la *cultura jurídica* es tema de asignaturas completas en universidades de varios países, como en Chile. Así, pues la cultura jurídica en el momento presente debe ser entendida no solo en el ámbito de la compleja existencia de una sola entidad humana, dígase una nación, por ejemplo), sino que también es susceptible de ser considerada como realización de interrelaciones supranacionales. Es el caso específico de la cultura de América Latina, la cual existe como unidad para muchos importantes pensadores, desde Simón Bolívar a José Carlos *Mariátegui*, y, desde luego José Martí. En su ensayo *Nuestra América*, Martí 1975) establece como uno de los principios fundamentales para la defensa de la identidad regional el de las interrelaciones culturales entre nuestras naciones t. VI, p.20).

Por otra parte, la *cultura jurídica* no es ajena al sistema general de la cultura, sino una de sus parcelas, la cual existe en un tiempo-espacio concreto. José Pablo Barragán 2012) señala una cuestión importante al respecto:

La cultura es un producto social; el Derecho, como fenómeno social, es un resultado de ese producto. La cultura y el Derecho como producto social tienen como objetivo el llevar al desarrollo armónico de los pueblos; no se puede hablar de cultura renegando del Derecho, pues este es descendiente de la cultura como un todo general. Por tanto el Derecho es parte de ese todo armónico como creación cultural de estabilidad social... El Derecho así entendido es un fenómeno cultural. Antes que un conjunto de prescripciones o reglas particulares, es un conjunto de creencias y presupuestos acerca de la forma y carácter de la comunidad donde vivimos. El Derecho es un marco de significación desde el cual interpretamos nuestro mundo social y nos interpretamos dentro de él p.2).

Entre los filósofos del Derecho en América Latina, Binder 2013) ha dedicado atención a esta categoría en el actual contexto latinoamericano:

De hecho, con cierta frecuencia se nos achaca carecer de cultura jurídica. Corrupción, impunidad, violencia, abuso de poder, arbitrariedad, caudillismo, etc., nos acaecerían debido a la falta de cultura jurídica. Pero no es posible después de varios siglos de profusa producción normativa, carecer de cultura jurídica. La cultura jurídica nos servirá o será una carga pesada para nuestras sociedades, pero no se puede afirmar su inexistencia, ni siquiera su débil presencia en la vida social. No hablamos aquí de "cultura jurídica" en el sentido de erudición jurídica o de conocimiento de las habilidades del profesional del Derecho o la sapiencia del profesor universitario. La cultura jurídica trasciende a una persona en particular y no depende de sus esfuerzos para adquirirla. Es algo objetivo que nos sostiene y que no se adquiere por el estudio de los textos legales, de un modo individual o como producto de una formación especializada. p.6).

La importancia de la cultura jurídica es grande y compleja, afirma José Pablo Barragán: "La importancia que tiene la cultura jurídica y su debida forma de implementación en la educación de las personas, es que mediante esto se puede constituir una sociedad con formación integral, de valores y principios ético-jurídicos, que le ayudarán a lograr la justicia de paz, la cultura de o justo y de la convivencia Barragán 2012, p.2). La cultura jurídica, como la cultura en su sentido más amplio de macro-sistema del cual aquella forma parte, es una inmensa caja de resonancias, de modo que un elemento axiológico de un país puede atravesar fronteras hacia otros, y viceversa: toda historia de la cultura jurídica tiene que ver con el modo en que una sociedad recepciona ideas jurídicas generadas en el seno de otra.

La cultura jurídica constituye también un espacio no institucional que constituye una zona de mutua relación entre el sistema jurídico en tanto construcción sistémica conceptual, y el dinamismo del proceso social. Binder añade una cuestión de gran interés:

La cultura jurídica es algo objetivo donde están inmersa las personas, que ha sido construido colectivamente y que se nos presenta como tradición –obviamente no como tradicionalismo, en especial por la connotación conservadora de la palabra, que no es aplicable al análisis que aquí se hace, que ... en la visión hermenéutica de Gadamer, significa antes que nada historia, una historia que nos sostiene y se articula entre nosotros principalmente como lenguaje o, mejor aún, como sistemas articulados de signos productores inmersos en un sistema de comunicación que provoca efectos sociales p.6).

En cuanto a la cultura como macrosistema de comunicación. Es necesario traer a colación una cuestión más de las que aborda este autor:

Con este particular sentido, cultura jurídica es tradición jurídica, transmitida, elaborada y reelaborada por la lectura e interpretación de textos y la comprensión de las ciencias sociales que esos textos motivan. Agustín Squella propone distinguir entre cultura jurídica externa y cultura jurídica interna. La primera se corresponde con las ideas, creencias y percepciones del conjunto de la población; la segunda, con la de los operadores jurídicos. Se trata ... de creencias, puntos de vista, actitudes, hábitos de trabajo y valoraciones respecto del sistema legal presentes en quienes podríamos llamar actores o protagonistas principales que intervienen en la producción, aplicación, defensa y difusión del Derecho; es la "cultura jurídica que comparten legisladores, jueces, abogados, funcionarios y profesores de Derecho" p.7).

LA CULTURA JURÍDICA ANTE EL PROCESO GLOBALIZADOR

El fenómeno globalizador ha generado importantes cambios jurídicos en nuestras sociedades. Se trata de un proceso cuyo motor es el comercio internacional y los flujos de capitales y que incorpora también aspectos de índole social, cultural y, por supuesto tecnológica. En el orden de los efectos de la globalización el Derecho se ve como receptor de esos grandes cambios transformando muchas de sus instituciones, dando lugar a nuevas formas de juridicidad, modificando las clásicas funciones de Derecho, etc. Además, es importante señalar que todos esos cambios e interdependencias que tienen lugar en nivel mundial no serían posibles sino se hubiese contado con instrumentos jurídicos para ello.

Así, el Derecho- o ciertos instrumentos jurídicos- ha contribuido a lo que llamamos globalización de nuestras sociedades, pero, al mismo tiempo, la globalización está haciendo cambiar los sistemas jurídicos y la concepción del Derecho. Acompañado de una creciente relativa pérdida de la soberanía por parte de los Estados como consecuencia del avance del derecho Supranacional como del Derecho Transnacional.

Cómo asimilan y responden nuestras sociedades ante estos cambios, qué esperamos del Derecho. El Derecho no solo debe encontrarse a la altura de las transformaciones que hemos emprendido en la sociedad, que sea capaz no solamente de servir de instrumento para los cambios, sino que sea a la vez portador de valores, de principios y que contribuya realmente a las aspiraciones del proyecto social de cada sociedad. Pero todo ello, no debe olvidarse, reclama de una concreción en el plano individual.

Atienza, señala una serie de tesis cuya pretensión es servir como base a propósito de cuál pueda ser el papel del derecho y de los juristas en la sociedad global.

Llevar las instituciones jurídico-políticas del constitucionalismo –las instituciones surgidas para implementar la protección de los derechos humanos y asegurar un ejercicio democrático del poder--- al ámbito, mundial no es precisamente una empresa fácil. Es una exigencia moral cuyo éxito—como ocurre con todas las empresas morales--- no está nada asegurado. Pero, en todo caso, una precondition para el éxito es trazarse ideas claras sobre los fines a los que se aspira y sobre los medios de los que se dispone.

Desde el punto de vista del entramado social, en el nivel estatal, supraestatal o infraestatal, pueden encontrarse individuos de cuatro tipos fundamentales que quizás podríamos designar así: los avispados, los idiotas, los parias y los cívicos. Los primeros son los que logran situarse en una posición de ventaja, porque saben aprovechar sus oportunidades y actúan sin muchos frenos morales. Los segundos, los idiotas, pueden pertenecer al campo de los privilegiados o de los desventajados, pero no son conscientes de su posición o no quieren serlo: parece ser que en su sentido originario---en la Grecia clásica---- el idiota era el individuo que no se interesaba por las cosas públicas, por los asuntos de la ciudad, de la polis. Los parias son los que se encuentran en una situación de profunda desventaja, pero no por su propia culpa, sino por la acción combinada de avispados y de los idiotas. Los cívicos, en fin tratan de que no haya, en la medida de lo posible, ni privilegiados ni desventajados; para ello procuran poner límites a los avispados, despabilar a los idiotas y redimir a los parias.

Sobre esa base se sostiene como idea central en el presente trabajo, la

interrelación existente entre la Cultura Jurídica, el Derecho y la Educación Cívica.

La importancia trascendental que puede tener en cualquier sociedad la formación cívica se pone de manifiesto al analizar de forma integral las diferentes dimensiones que alcanzan sus contenidos y la estrecha relación que tienen éstos, con los que considero, sus pilares básicos: la historia, los valores, y la legalidad.

En su esencia, la asumimos como la formación del individuo en sociedad, para el cumplimiento de los deberes y el conocimiento y defensa de los derechos, la comprensión de los principios que rigen la sociedad, su organización socio política y funcionamiento, así como la vía educativa idónea para desarrollar en los ciudadanos el sentido de responsabilidad ante un actuar en perjuicio de un individuo y/o la sociedad. Es frecuente que se dirija principalmente a niños y jóvenes, para que la escuela contribuya de conjunto con la familia a desarrollar en ellos, la condición activa de ser social, desde las primeras edades, aunque continúe siendo importante en todas las edades y niveles de enseñanza, admitiéndola como una cuestión insoslayable de presente¹.

De forma responsable, tener en cuenta a la legalidad como principio de la vida política, exigencia de la sociedad civilizada y, como método admisible de dirección estatal, en planes y programas de Formación Cívica, convoca educativamente a la sociedad a la salvaguarda del orden, al respeto del derecho ajeno, a la certeza jurídica y a la confianza en los órganos e instituciones que generan las normas y/o inciden en su cumplimiento.

El Derecho es arsenal axiológico, político e ideológico. Sus contenidos más generales debidamente seleccionados² y bien sistematizados en programas de estudios principalmente dirigidos a niños y jóvenes, puede considerarse un factor de desarrollo social, un multiplicador directo de los intereses que salvaguarda la sociedad, un reproductor de los espacios para difundir la ética de los patrones de conducta que regula, puede articular consensos, fortalecer la hegemonía política, rescatar la cultura histórica de una nación y fortalecer la identidad nacional y la ideología predominante.

El cumplimiento consciente de las normas jurídicas exige cada vez más, un mayor nivel de educación jurídica esencial, de conocimiento de la estructura, las funciones, las instituciones y las normas jurídicas fundamentales. El

¹ Cano Ll. María Teresa. Compendio de Cívica. Cultural S. A, La Habana, 1944, P.10 (“cívica del presente, no la del futuro ciudadano”)

² Los contenidos mínimos que asumimos como básicos son los siguientes: La Constitución, las leyes, los derechos, la organización estatal, la participación ciudadana, la responsabilidad y la toma de decisiones.

nivel de educación jurídica - se convierte- en un pilar cognoscitivo de la estimativa de valores sociales, y constituye un fundamento esencial de la ética.³

El conocimiento y enseñanza efectiva de los contenidos regulados por la Constitución de un país, como principal reservorio jurídico de los valores que consagra una sociedad, pudieran ser considerados respectivamente, derecho y deber cívico. No menos importante resulta la participación ciudadana en el ejercicio del poder político, la cual depende en gran medida de los niveles de cultura jurídica alcanzados por los sujetos políticamente activos de la sociedad.

Conocer una Constitución puede significar conocer a un pueblo adentrarse en su historia⁴ y constatar jurídicamente el alcance de sus conquistas más legítimas y de los valores compartidos por la sociedad. La Constitución como decisión del pueblo soberano, es además de un acto jurídico, un trascendente documento político, un acto del pueblo que construye su gobierno.

Dominar los contenidos constitucionales debiera considerarse derecho y deber: Derecho, primero si se tienen en cuenta, la historia, las conquistas y valores que formaliza jurídicamente la Ley Suprema; segundo porque la Constitución reconoce y garantiza derechos individuales y colectivos, como resultado democrático y expresión de la soberanía popular, y por último, porque uno de los deberes fundamentales del ciudadano es cumplir la Constitución y las leyes⁵, y conocerla por tanto, se convierte en condición necesaria para su cumplimiento.

Deber institucional, en tanto el conocimiento debe ser debidamente orientado y convenientemente exigido⁶. El conocimiento espontáneo de los contenidos constitucionales no garantiza, ni material, ni formalmente su

³ Ver: Varona Duque de Estrada, Francisco. Prólogo a Problemas de la Ética Judicial, Kotov. D. P.- Ministerio de Justicia, La Habana, 1985, p.24

⁴ Hart Dávalos, Armando. Cultura, ética y política solidaria. "Es importante que los especialistas en derecho, y entre ellos los estudiantes y profesores, se empeñen en estudiar estos tres textos legales (1869; 1901; 1940), porque en ellos pueden encontrar la evolución del pensamiento jurídico cubano antes de la Revolución que sirvió de antecedente al proceso iniciado en el Moncada y La historia me absolverá y continuado con la declaración del carácter socialista de la Revolución en 1961. <http://www.granma.cubaweb.cu/secciones/comentarios/nacional-07.htm>.

⁵ Ver, Constitución de la República de Cuba, Revisada y concordada por la Dirección de Legislación y Asesoría del Ministerio de Justicia, La Habana, 2005, art. 66

⁶ En algunas Constituciones se reconoce formalmente la obligatoriedad del estudio de la Constitución y la instrucción cívica. Ver Constitución Política de Colombia, art. 41

cumplimiento ni su necesaria defensa.

En esa dirección la Educación Cívica se puede constituir a su vez en un eficaz mecanismo de control social, pues a través de ella es posible promover una cultura de conocimiento de las normas morales y jurídicas que asegure potencialmente la participación de todos y la asimilación consciente de los valores aceptados socialmente.

A MODO DE CONCLUSIONES:

A través de la Educación cívica el Estado y la sociedad civil pueden divulgar la cultura democrática y promover una participación informada y responsable de los ciudadanos en los asuntos públicos.

La Educación cívica no es solamente instrucción, constituye un proceso de aprendizaje que procura la adquisición de hábitos que propicien una conducta en la que esté presente el acatamiento y respeto de las normas que conforman el ordenamiento jurídico de una sociedad.

La educación cívica constituye un área de actividad que compromete conjuntamente al Estado y a la sociedad civil. Es responsabilidad de todos. La cultura cívica debe ser una práctica constante, un *modus vivendi y modos operandi*⁷, una actitud asumida en la convivencia social.

La Educación Cívica constituye un eficaz mecanismo de control social, pues a través de ella se puede promover una cultura de conocimiento de las normas morales y jurídicas e impulsar la participación política y la asimilación consciente de los valores aceptados socialmente.

Por último, Atienza señala:

La globalización ha contribuido, hasta ahora, a enardecer los ánimos de los avispadados, y a que aumente considerablemente el número de los idiotas, en los países ricos y de los parias, en los pobres. Pero lo que el mundo necesita, obviamente son ciudadanos cívicos. Y el Derecho, no cualquier Derecho, sino un Derecho imbuido de los valores del constitucionalismo es, probablemente, uno de los instrumentos más potentes con los que cuentan para llevar a cabola ingente tarea de civilizar el mundo.

⁷ Despotovich, Natasha Una gran oportunidad para la democracia. <http://www.fun-glode.org/clavesdelmundo/2004/05/120504.htm>

EL PAPEL DEL DERECHO EN LA DISMINUCIÓN DE LOS EFECTOS NEGATIVOS DEL TURISMO EN LAS COMUNIDADES RURALES

MsC. MARÍA SOLEDAD RACET MORCIEGO
Universidad de Camagüey

El turismo, como bien es sabido, es un fenómeno económico y social complejo. Actualmente se define¹ como una industria multisectorial que supone un gran desafío, al tiempo que un ámbito de estudio auténticamente multidisciplinario. Aunque su aparición como fenómeno social, económico y cultural es más bien reciente, ha vivido un crecimiento espectacular, en particular en la esfera económica, que ha desbordado las previsiones más optimistas. Como fenómeno extraordinariamente complejo que resulta, obliga a cada ciencia a encararlo con prismas propios para lograr una perspectiva integradora, por lo que puede decirse que requiere de un análisis interdisciplinario.²

Pero en ningún caso puede ser considerado el turismo como una actividad inocua, siempre genera impactos o consecuencias, dado que el propio desplazamiento de personas y la realización de actividades fuera del lugar de residencia conllevan una serie de efectos en el lugar de destino. La OMT así lo considera y en consecuencia reconoce impactos positivos o negativos. Asimismo clasifica estos impactos³ en socioculturales, económicos y ambientales, a su vez en positivos y negativos. Entre algunos de estos efectos o

¹ JAFARI, J. *Enciclopedia del turismo*, Ed. Síntesis. Madrid, 2001, p-635.

² Vid. LÓPEZ BONILLA, Jesús Manuel; LÓPEZ BONILLA, Luis Miguel. Evolución y perspectivas del enfoque interdisciplinario en el estudio del turismo. En *"Estudios Turísticos"*. N° 160, Instituto de Estudios Turísticos. Madrid, 2004, p. 33

³ OMT Criterios Globales de Turismo Sostenible. [Http://www.sustainabletourismcriteria.org](http://www.sustainabletourismcriteria.org)

impactos negativos pueden citarse desde la óptica sociocultural :Introducción de una arquitectura foránea y no integrada en el paisaje, Riesgo de pérdida de la identidad cultural, tensión social en aquellos lugares donde surgen reductos de gran lujo turístico junto a espacios de pobreza y precariedad, sobreexplotación de los recursos culturales si se sobrepasa la capacidad de carga, desplazamiento de personas desde otras comunidades, tendencia a que la población local ocupe puestos no cualificados y que los puestos vinculados a la toma de decisiones sean asumidos por personas de fuera de la comunidad. Desde la óptica económica destacan el abandono de otros sectores productivos al ver al turismo como única fuente de recursos, enriquecimiento de agentes externos a la comunidad, desigual distribución de los ingresos percibidos, aumento de los precios. Desde lo ambiental tenemos la generación del riesgo de sobreexplotación de los recursos naturales si se sobrepasa la capacidad de carga, el peligro de deterioro del Patrimonio Natural, aumento del impacto ambiental ,deterioro o destrucción de espacios naturales, excesiva concentración de visitantes en áreas y momentos concretos, pérdida del paisaje natural (por construcciones) y aumento de la contaminación.

Si aplicamos el concepto de sostenibilidad y desarrollo sostenible a la actividad turística, veremos que consiste en gran medida en tratar de controlar estos impactos negativos, y gestionar correctamente los impactos positivos.

El término desarrollo sostenible es un concepto relativamente joven, que evoluciona constantemente. Se utilizó por primera vez en 1987 en el llamado Informe Brundtland,⁴ que lo definió como aquel que satisface las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de las futuras generaciones de satisfacer sus propias necesidades. Contempla diversos aspectos, aunque generalmente se tiene en cuenta el medioambiental y se obvian el sociocultural y el económico, estos tres puntos se interrelacionan y concilian, apuntando hacia un objetivo común: definir proyectos viables. Aplicar este concepto a los diferentes renglones de la economía, parece ser la vía más adecuada para no hipotecar el futuro de la humanidad, y tanto los Estados como las Organizaciones internacionales, han ido avanzando en la adecuación de este concepto. El marco jurídico representa, en este sentido, un medio fundamental para alcanzar un armónico y sostenible crecimiento económico y social, siendo la intervención administrativa clave para la salvaguarda, en particular del medio ambiente. De este modo con mucha frecuencia, los Estados, establecen un marco normativo que parte del reconocimiento constitucional de ese

⁴ Documento socioeconómico encargado por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) a una comisión Comisión de Medio Ambiente y Desarrollo encabezada por la política noruega Gro Harlem Brundtland, Accesible en http://es.wikipedia.org/wiki/Informe_Brundtland

deber de salvaguarda, centrándolo en la protección al ambiente .Así, a nivel constitucional, puede encontrarse referencias variadas, como es el caso de la las constituciones española y argentina⁵ referido en lo particular a la visión del derecho al ambiente en contrapartida al deber de salvaguarda, es decir, a la vez que es un derecho constituye un deber. Otras constituciones como la brasileña incluso amplían las obligaciones, hasta el punto de exigir el estudio previo de impacto ambiental obligatorio para cualquier obra, o de actividades públicas y privadas que tenga potencialmente un efecto significativo de degradación de ambiente”⁶. La Constitución cubana por su parte reconoce en el art 27 el deber del Estado y de los ciudadanos de proteger el medio ambiente, pero vinculándolo con el Desarrollo Sostenible para hacer más racional la vida humana y asegurara la supervivencia, el bienestar y a seguridad de las generaciones actuales y futuras .⁷

Aplicando estas consideraciones sobre “Desarrollo sostenible” al turismo, se traduce en “Turismo Sostenible”, es decir, tratar de llegar a una situación de equilibrio que permita al sector turístico funcionar con un criterio de rentabilidad a largo plazo, pero no a expensas de los recursos naturales, culturales o ecológicos .Ese concepto de crecimiento o desarrollo sostenible, aplicado al turismo, ha generado la aparición de numerosas declaraciones, en el seno de organizaciones y asociaciones internacionales.

En 1991, en el 41.º Congreso de la Asociación Internacional de Científicos y Expertos del Turismo (AIEST), se definió el turismo sostenible como el que «mantiene un equilibrio entre los intereses sociales, económicos, ecológicos, integrando las actividades económicas y recreativas con el objeto de buscar la conservación de los valores naturales y culturales .Luego en el marco de la Asociación de Estados del Caribe (AEC) se firmó en 1994,el Convenio para el Establecimiento de la Zona de Turismo Sostenible en el Caribe ,por la se reforzó el concepto de sostenibilidad y se incluyó la importancia de la participación de las comunidades locales ⁸.

En 1995, la OMT, el Consejo Mundial de Viajes y Turismo y el Consejo de la Tierra elaboraron conjuntamente el «Programa 21 para la Industria de los Viajes y del Turismo», como seguimiento de la Conferencia de Río,

⁵ Cfr art 45 de la Constitución española y 41 de la Constitución de la República de Argentina .Accedido en www.laley.net

⁶ Cfr. art 225 Constitución brasileña. En ese mismo sentido la Constitución de Chile (artículo 19), la Constitución de Paraguay (artículos 6 y 9).

⁷ Cfr. art 27 de la Constitución de la República de Cuba.

⁸ HERRERO AMO, María Dolores, ÁLVAREZ MONTOYA, Aránzazu.(Coord.) Formación profesional y turismo sostenible. Universidad Carlos III. Madrid,España,2011,p.33

desarrollando la primera Conferencia Mundial del Turismo Sostenible en la isla de Lanzarote. Esta conferencia abordó de manera específica la sostenibilidad del turismo. Uno de los principales logros fue la promulgación de la “Carta del Turismo Sostenible”, compuesta por 18 principios, donde se apuesta por la sostenibilidad a nivel local. Insiste igualmente en la necesidad de preservar el entorno y prever una evolución aceptable respecto a la incidencia del turismo sobre los recursos naturales, la biodiversidad y la capacidad de asimilación de los impactos y residuos producidos. En él se decía: «El desarrollo del turismo sostenible cubre las necesidades de los turistas actuales y de las regiones receptoras mientras se protegen y refuerzan las oportunidades para el futuro. Se prevé que sea posible la gestión de todos los recursos de manera que las necesidades económicas, sociales y estéticas puedan satisfacerse sin perder la integridad cultural, los procesos ecológicos esenciales, la diversidad biológica y el sistema de apoyo de la vida. La actividad turística había de ser: «soportable ecológicamente a largo plazo, económicamente viable y equitativa, desde una perspectiva ética y social, para las comunidades locales.»⁹

Esta visión se ratifica luego en el Código Ético Mundial para el turismo de 1999, que constituye un conjunto de principios éticos sobre los que los Estados se apoyan para desarrollar la actividad turística con importantes referentes para la regulación jurídica interna. En el Código se ratifica en su artículo 3 que el turismo es un factor de desarrollo sostenible y en tal sentido consagra el deber de los agentes del desarrollo turístico de salvaguarda del medio ambiente, llama a la distribución en tiempo y espacio de los movimientos de turistas y visitantes, y a equilibrar mejor la frecuentación, con el fin de reducir la presión que ejerce la actividad turística en el medio ambiente y de aumentar sus efectos beneficiosos en el sector turístico y en la economía local. También establece la necesidad de programación de forma tal que se proteja el patrimonio natural que constituyen los ecosistemas y la diversidad biológica, y que se preserven las especies en peligro de la fauna y de la flora silvestre. El turismo de naturaleza y el ecoturismo constituyen formas de turismo particularmente enriquecedoras y valorizadoras, siempre que respeten el patrimonio natural y la población local y se ajusten a la capacidad de ocupación de los lugares turísticos.¹⁰

Luego se desarrolló la Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Sostenible de Johannesburgo (2002), y respecto al turismo plantea que el desarrollo

⁹ Conferencia mundial de Turismo sostenible, Lanzarote (1995). Carta del Turismo Sostenible. <http://www.datosdelanzarote.com>

¹⁰ Vid Código Ético Mundial para el Turismo <http://www.terresdelebre.org/cat/doc/Castellano.pdf>

del turismo sostenible responde a las necesidades de los turistas y de las regiones anfitrionas presentes, a la vez que protege y mejora las oportunidades del futuro. Está enfocado hacia la gestión de todos los recursos de manera que satisfagan todas las necesidades económicas, sociales y estéticas, y a la vez que respeten la integridad cultural, los procesos ecológicos esenciales, la diversidad biológica y los sistemas de soporte de la vida». De ella resultaron los siguientes principios

- a) Los recursos naturales y culturales se conservan para su uso continuado en el futuro, al tiempo que reportan beneficios.
- b) El desarrollo turístico se planifica y gestiona de forma que no cause graves problemas ambientales o socioculturales.
- c) La calidad ambiental se mantiene y mejora.
- d) Se procura mantener un elevado nivel de satisfacción de los visitantes y el destino retiene su prestigio y potencial comercial.
- e) Los beneficios del turismo se reparten ampliamente entre toda la sociedad.

Aquí se aprecia la importancia que se ofrece a la protección del medio en las comunidades receptoras del turismo conocido como Turismo verde/de naturaleza: visita a espacios naturales (protegidos o no), con especial interés en el paisaje, flora y fauna, y el Turismo rural: referido a actividades turísticas que se desarrollan en el ámbito rural¹¹. Este tipo de turismo se produce en escenarios naturales, entre ellos áreas protegidas que encierran importantes valores de su entorno y biodiversidad, así como en comunidades rurales. Entre los principales impactos negativos que este tipo de turismo puede presentar destaca la sobreexplotación de los espacios rurales, al presionar la capacidad de carga del lugar, otra resulta la dependencia económica, dado que hace más vulnerable a la comunidad, que pueden dejar de lado otras actividades productivas. Según documenta Adame Cerón,¹² se pueden constatar afectaciones por exceso de ruido y desechos desbordados, las relaciones y contactos socioculturales son estereotipados y efímeros, el crecimiento desorbitado de estacionamientos, la concentración de smog, entre otras consecuencias, que afectan la imagen, la tranquilidad, el mantenimiento del paisaje, en fin, la vida de numerosos poblados, lo

¹¹ MONTANER MONTEJANO, Jordi. Estructura del mercado turístico, Madrid, Síntesis, 2001.

¹² ADAME CERÓN, Miguel Ángel. Las prácticas de turismo alternativo en Morelos. Revista Homo Viator de la Escuela Superior de Turismo de IPN. Año III, México, 2012, Num 3, p.14

que hace cuestionar seriamente las bondades de este tipo de turismo si no se controla.

Hacia lo interno ,luego del reconocimiento constitucional mencionado supra, resulta frecuente encontrar una regulación de manera directa por la legislación turística como vía para paliar los efectos negativos del turismo .Así, en la legislación turística es frecuente encontrar el reconocimiento del desarrollo sostenible como principio de la actividad turística, concebido en sus tres ejes básicos: ambiente, sociedad y economía. Así lo reconocen las leyes de turismo de varios Estados latinoamericanos.¹³ Con este reconocimiento se traduce la necesidad de trabajar para la disminución de los impactos negativos en las tres esferas: social, económica y ambiental.

En el caso de Cuba ,aunque en estos momentos no se cuenta con una norma de alto rango que regule las competencias turísticas, dado que todo lo concerniente a la actividad aparece recogido con carácter reglamentario , la definición de turismo sostenible se reconoce claramente en la Ley 81 de 1997 o Ley del Medio Ambiente de la República de Cuba y que expresa que el turismo sostenible es aquel que se efectúa de modo tal que armonice el empleo eficaz de las potencialidades estéticas, recreativas, científicas, culturales y de cualquier otra índole de los recursos naturales que constituyen su base, con la protección de estos recursos y la garantía de que puedan proporcionar iguales o superiores beneficios a las generaciones. También existen otras disposiciones de carácter reglamentario que establecen criterios claves como son la obligatoriedad de las evaluaciones de Impacto y Licencia Ambiental. Que permita la inserción armónica e integrada de la infraestructura constructiva al entorno natural Otras cuestiones importantes a regular son la estimulación a la participación comunitaria en la actividad turística en las diferentes áreas de destino, el respeto a la capacidad de carga de los ecosistemas mediante el establecimiento de límites a la misma, con el objetivo de conservar los recursos naturales y la biodiversidad ,la adopción de medidas para reducir los residuales y evitar la contaminación, entre otras.

Sin embargo, no basta con la promulgación de un marco normativo fuerte, que a veces puede resultar muy de avanzada, sino que, se requiere que se aplique adecuadamente el derecho, de tal modo que los tribunales se pronuncien a favor de la sostenibilidad.

¹³ Cfr art 3.1 Ley 29408 General de Turismo del Perú, art. 2 de la Ley 25.997 Nacional de Turismo de Argentina, art 2 de la LEY No. -1558 de 2012 modificativa de la Ley de Turismo de Colombia, art 3.XIX Ley General de Turismo de los Estados Mexicanos DOF 2009.

CONSIDERACIONES FINALES

El turismo, como actividad económica y social de masas, genera impactos negativos y positivos en los lugares de destino, dado el propio desplazamiento de personas .A la vez resulta necesario ponderar estos impactos, trabajando en el logro de la disminución de los negativos.

Los impactos negativos de carácter sociocultural, económico y ambiental que produce el turismo pueden ser irreversibles, sobre todo en este último eje. Por ese motivo se requiere la realización de una correcta gestión que potencie los efectos positivos .En ello juega un papel al fundamental el Derecho.

La minimización de impactos negativos del turismo asociada al término desarrollo sostenible, conlleva al termino turismo sostenible, que ha ocupado la atención de numerosas declaraciones internacionales, fundamentalmente en el seno de la OMT .Las mismas llaman a los Estados, a las autoridades y agentes de la actividad turística a actuar responsablemente en la adopción de medidas que permitan el crecimiento económico sin comprometer el futuro de la humanidad.

Al reconocer el desarrollo sostenible como principio se aboga por una distribución equitativa de los beneficios y por la garantía de los derechos individuales y sociales, así como la seguridad del uso y disfrute del patrimonio natural y cultural para las futuras generaciones. Se requiere para el logro de tales objetivos, que en los ordenamientos jurídicos se reconozca a nivel constitucional el deber de salvaguarda del medio Igualmente se requiere sea declarado el desarrollo sostenible también a nivel infra constitucional, en varias normas como las de medio ambiente y en particular dentro de los principios que rigen la actividad turística, como vía para minimizar los impactos negativos en las comunidades receptoras, lo que implica a su vez el desarrollo de políticas públicas dirigidas a tal cometido. Numerosos ordenamientos jurídicos latinoamericanos cuentan ya con esos pronunciamientos.

En las comunidades receptoras, particularmente en el turismo de naturaleza, se debe prestar atención a la adopción de disposiciones reglamentarias en el ámbito local que permitan frenar las conductas infractoras respecto al medio, con el fin de proteger los recursos naturales, patrimoniales y la idiosincrasia de dichas comunidades.

Además de una regulación coherente, se requiere de una correcta aplicación de las normas jurídicas, para que estas no sean letra muerta.

BIBLIOGRAFÍA

- ADAME CERÓN, Miguel Ángel. Las prácticas de turismo alternativo en Morelos. Revista Homo Viator de la Escuela Superior de Turismo de IPN .Año III, México, 2012, Núm. 3.
- ALONSO, Jesús y CASINILLO, Joaquín (2010): «Turismo y sostenibilidad. Hacia un turismo más sostenible», en Aranda, Ángel; Delgado, Luis Miguel y De Juan, José M.^a (coord.), Turismo: Una visión Global ,Cizur Menor (Navarra), Aranzadi.
- JAfARI, J. *Enciclopedia del turismo*, Ed. Síntesis. Madrid, 2001.
- LÓPEZ BONILLA, Jesús Manuel; LÓPEZ BONILLA, Luis Miguel. Evolución y perspectivas del enfoque interdisciplinario en el estudio del turismo. En “*Estudios Turísticos*”. N° 160, Instituto de Estudios Turísticos. Madrid, 2004
- MARTÍNEZ NADAL, Apolonia: *Estudio sobre contratación turística empresarial con determinación del significado de términos contractuales usuales* .Ed Cámara de comercio .Servicios de estudios y publicaciones, Govern Balear, Palma de Mallorca, 2002,
- MOTA FLORES, Enrique, LACERDA BADARO, Ruy (Coord.).La ordenación jurídica del turismo, *Estudios de Derecho del Turismo: Perspectivas de Derecho Comparado europeo y latinoamericano*, 1ª edición, ED.IBC-DTUR, Río de Janeiro, 2008
- MONTANER MONTEJANO, Jordi Estructura del mercado turístico, Madrid, Síntesis, 2001
- SANZ DOMÍNGUEZ, Carlos: Régimen Jurídico - Administrativo de la intermediación turística. *Tesis en opción al grado científico de Dr. en Derecho*, Universidad de Sevilla, Ed Consejería de Turismo, Comercio y Deporte, Junta de Andalucía Sevilla,2005 .

En Internet

- Código Ético Mundial para el turismo (2002). <http://www.terresdelebre.org/cat/doc/Castellano.pdf>
- Conferencia mundial de Turismo sostenible, Lanzarote (1995). Carta del Turismo Sostenible. En <http://www.datosdelanzarote.com>
- Global Sustainable Tourism Council (2007): Criterios Globales de Turis-

mo Sostenible. En <http://www.sustainabletourismcriteria.org/>

Constitución española y otras. En [http:// www.laley.net./](http://www.laley.net/)

UNA MUERTE EXISTENCIAL

ALEJANDRO BRAVO PÉREZ
Universidad Humanista de Hidalgo

La muerte es un hecho real en la vida, pensar en ella puede hacernos sentir un profundo vacío, puede hundirnos en el sinsentido más absoluto de nuestra existencia, negarla es como evitar ver el camino final de la vida, por lo mismo cuando se llega a cobrar conciencia de ella, otorgamos una vida llena de significado para cada momento de nuestra existencia.

Si uno prende la televisión, escucha la radio, lee el periódico, se hablará de muerte. Debida a la violencia presentada en todas sus formas, las personas juzgan los hechos violentos en nuestro país, sin en cambio nadie considera la muerte existencial que como sociedad estamos haciendo. La tecnología, las empresas, los créditos, las modas, los estereotipos, etc., son un medio para encontrar una muerte existencial, imaginemos la existencia sin ningún pensamiento sobre la muerte. La vida perdería parte de su intensidad y se empobrecería. Una de las maneras en que constantemente nos engañamos es creyendo que verdaderamente necesitamos objetos materiales o éxito profesional y cuando los conseguimos, la satisfacción dura muy poco.

Ser consciente de la muerte, nos permite recordar que la existencia no puede posponerse, somos seres en movimiento, pensar y hablar en pasado, nos hace seres estancados en el tiempo, hablar y pensar en futuro, nos hace evadir el tiempo, pero ser seres en movimiento nos hace ser uno con el presente, un presente que fluye a la par del tiempo. Reflexionar sobre la muerte, nos hace prestar atención en nuestro ser, donde un encuentro con nuestra propia muerte, nos hace experimentar la vida como una posibi-

lidad de posibilidades, el arte del “aquí y ahora”, nos hace darnos cuenta de que; mientras viva, tiene la posibilidad de trascender existencialmente hasta, pero sólo hasta, el último instante.

“Juzgar, si la vida vale o no la pena de vivirla es responder la pregunta fundamental de la filosofía”
(Albert Camus en el mito de Sísifo)

La perspectiva existencial se caracteriza por un intento de contemplar la realidad humana desde la cotidiana búsqueda de sentido, por lo que es posible decir que es tan antigua como la humanidad.

Hoy en díaa podemos notar como cada vez, más personas se van separando de la vida natural por el crecimiento social y tecnológico tan acelerado del mundo.

A mayor separación, las personas experimentan un grado mayor de incertidumbre y, por lo tanto, de ansiedad. Embarcarse en este viaje existencial requiere estar preparado para ser tocado y sacudido por aquello que encontramos en el camino, y para no tener miedo de descubrir nuestras limitaciones y debilidades, incertidumbre y dudas.... Solo con una actitud de apertura de permitir maravillarse, podemos encontrarnos con los misterios impenetrables de todos los días, lo que nos lleva a nuestras propias preocupaciones y heridas y que, la confrontación con la muerte nos permita redescubrir la vida. (Van Deurzen, 2000)

Cuando se habla de muerte, se hace desde una perspectiva religiosa, social o cultural. Por el contrario, aquí se trata, de comenzar desde la relación que existe entre el pensamiento individual y la muerte existencial. Un acto que se da en forma silenciosa, tanto que la misma persona ignora estar muerto en vida, existencialmente está muerto.

Es complicado fijar un momento preciso, en que la persona ha optado por su muerte existencial, por lo mismo en el existencialismo es más fácil extraer las acciones que conlleva estar muerto existencialmente. Vivimos en una sociedad, donde vivir se ha convertido en proceso de adaptación a las exigencias que nos da el día con día interactuar con creencias, leyes, costumbres, normas y sistemas. Optar por una muerte existencial, es en realidad una respuesta voluntaria, es una carencia de sentido, la ausencia de vida, es el sentir un vacío ante nuestras acciones, la inutilidad del sufrimiento. Tal divorcio entre la persona y su existencia es un reflejo de cómo es que adquirimos la costumbre de la muerte, antes que existir. En dicha expresión, el hombre se revela como un ente en busca de un sentido existencial, una búsqueda que, realiza en vano dentro de los recursos que

le ofrece su ambiente, esta carencia de sentido es lo que propicia uno de los muchos males de nuestra época.

M. Heidegger, habla del Daisen, que es el “ser” del ser humano, este ser no es una cosa, es un movimiento, es tiempo, es un tiempo que despliega, va hacia el futuro, ese ser es posibilidad. Jean Paul Sartre, expondrá después que Ese ser, no es un ser, es un poder ser. Por lo tanto, Yo, elijo poder ser. No, el poder ser, eres tú, por ejemplo, cuando alguien dice, “yo corro”, eso está mal dicho, al decir, yo corro, como si hay un yo, y la acción de correr la referimos como que son dos, esas son trampas del lenguaje, y es algo de lo que uno debe tener mucho cuidado. No hay un corro, hay un corriendo, Yo corriendo, estoy corriendo se hace referencia de que son dos, una entidad y una acción, uno mismo es la acción, no hay un yo corro, hay “un” corriendo. El ser, por lo tanto, puede tomarse como el hacer, eso que estás haciendo, eso eres, no hay un Yo que este ahí adentro y por allá se esté haciendo esa otra cosa. Ese hacer, eres tú, en ese instante, eres un milagro, no eres un yo que te esté mirando, serias un doble observando tu existencia.

Ahora, también Heidegger, refiere que la muerte es la imposibilidad de imposibilidades, entonces debemos empezar con esto, que, es la posibilidad, la existencia es posibilidades. Alguien puede ser un hablándome, mirándome, oyéndome, pero cuando se le agrega el yo, se puede decir que ya hay un yo, un omicuelo que está moviendo los hilos, para que se exprese con un, yo muevo la mano, un yo hablo, un yo que te escucha, y por lo tanto ya son dos. En términos existencialistas no se puede decir que dentro de nuestra cabeza hay un (yo) al menos hasta nuestra actualidad nadie lo ha demostrado, es una forma de expresión, una trampa de lenguaje, una trampa codificada en simbolismo y creencias que hemos ido adaptado en el transcurso de nuestra vida, por eso hoy es común que algunas personas expongan que somos seres de luz, con esencia, con varias vidas pasadas y entre otras expresiones. Es tan complicado para el hombre poder hablar de la muerte sin sentirse intimidado, angustiado evasivo ante algo que sucederá tarde o temprano. Ante la muerte, nos encontraremos un cadáver, un cuerpo sin vida. Un cuerpo al que se otorgara un simbolismo, una creencia y un significado personal. Entonces cuando alguien ve un cuerpo sin vida, por ejemplo, se puede llegar a escuchar la expresión, ¡El cadáver de mi hijo!, no es el cuerpo de mi hijo, al que le falta vida. Es un cadáver, no es un cuerpo sin vida, porque el cuerpo humano solo puede ser con vida. Cuando el cuerpo ya no tiene vida, ya no es un ser humano, es un cadáver. Es una visión que está muy presente en M. Heidegger, quien refiere que no existe tal cosa como un cadáver que le falte el alma o al que le falte vida, no, al cadáver no le falta, el cadáver, es solo un cadáver. Pero dentro de un sistema

de creencias, no se ve solo un cadáver, se ve un cuerpo que se transforma en algo, y después en algo más y terminara por transformarse en algo trascendental. Entonces hay quienes afirman que la vida no termina con la muerte, sino que sigue aun después de ella y a través de una esencia se lograra alcanzar una nueva forma de vida. Se dice que hay una esencia, y por lo tanto se está refiriendo que hay un, ser dentro del cuerpo, un yo, que es inmortal, un yo que cuando se une a una forma de expresión, cuenta mucho. Cuando uno muere, entonces muere la carne, lo superficial, lo vano, pero el Yo, se va a la derecha o a la izquierda, de Dios y si no se va al purgatorio, por eso, se suele decir que está mal masturbarse, tener relaciones sexuales antes del matrimonio, no se debe robar, no se tiene que enojar con sus padres, si alguien te pega entonces, pon la otra mejilla, no te dejes llevar que dice la ciencia, tu cree en los mandamientos, ten fe, y con esto se ha creado un puente entre la muerte y lo que hay después de ella, cuando se pone el Yo, es porque se intenta decir que es un ser inmortal. En este aspecto, nadie sabe a ciencia cierta que hay después que uno muere, aun y con toda la tecnología que hay en nuestra actualidad se ha logrado comparar lo que hay después de la muerte. Lo que, si sabemos, continuando con el ejemplo, es que el cuerpo de mi hijo, es un cuerpo en descomposición, y ese cuerpo que con el paso del tiempo se ira descomponiendo, no es mi hijo, sino que es una imagen que remite al vínculo que hay entre mi hijo y yo. Esto un poco de la visión existencial, por eso es que no creemos, en la vida después de la muerte, no, la muerte acaba con la vida, pero eso no significa que digamos que después de la muerte, hay nada, no, después de la muerte, no tenemos ni idea de si hay algo o no, lo que sabemos es, que, si hay algo, ese algo, no se llama vida, ese algo, no lo conocemos.

Hablando descriptivamente y existencialmente, lo que si se intenta hacer, es conocer lo que vemos, por lo mismo en un ser humano, se observa, que desde que nacemos estamos maduros para la muerte, nos podemos morir desde el primer aliento, hay quienes se mueren desde el primer suspiro de vida que dan, desde el primer micro segundo, eso es describir lo que ocurre en nuestros ojos, toda la filosofía existencial es así, autores como Albert Camus, Heidegger, Nietzsche, Sartre, por mencionar algunos, inspiraron la teoría de la existencia, en donde nosotros nos parecemos a ellos y lo aplicamos nosotros, todos ellos toman la experiencia de un tipo y la describen, no pretenden entenderla de algo que no ven, aquí ellos dicen que hay un ser humano que nace y es arrojado al mundo y muere. Ante los ojos del existencialismo, solo se ve a un ser humano que nace y es arrojado al mundo y va rumbo a la muerte y luego será arrojado al mundo, eso es una certeza. Todo lo demás es incierto. Es cierto lo que acontece de vida a muerte, porque existimos en un mundo de azar, donde hay muchas condiciones

que pueden ocurrir, uno se puede sentar en cierta forma que lo haga sentir cómodo, sino lo gusta se puede cambiar de posición, sentarse en un banco, una silla o en el piso si hace lo decide hacer. Alguna vez una persona me pregunto qué ¿Cuántos caminos hay de aquí al norte? yo respondí que solo uno, esa misma persona se rio y me dijo que los viajes que él había realizado le habían permitido comprender que hay una infinidad de caminos y rutas para llegar al norte, el me respondió basándose en su propia experiencia como yo la hice de la mía. Cada forma es diferente, es infinito. Infinitas. No es lo mismo que uno siempre elija llegar al trabajo en el mismo camino, se vista siempre igual, o con el mismo pantalón, cada estilo, como ser humano se ve diferente al otro. Hay una infinidad de formas como lo hay de personas, y cada una de ellas, son eso, son las posibilidades.

En esta parte de posibilidades, de vida a muerte, es un camino incierto. Uno debe preguntarse por lo menos una vez en su vida ¿Cuál es el propósito de mi vida? en sí, cada individuo le tiene que encontrar a este lapso de vida y muerte y reflexionar seriamente sobre su respuesta. La respuesta ante ese cuestionamiento, solo la encontrara la misma persona que se hizo esa pregunta, ya que, desde la perspectiva existencial fenomenológica, nadie sabe cuál el propósito de la vida para los demás, nadie sabe, en algunas teorías se le suele decir a ese propósito, el sentido. Lo cierto, es que nadie sabe, entonces cada quien se pone a decir sus propias explicaciones, las religiones dicen que te portes bien, los economistas dicen que te aprietes el cinturón, otros dicen que los valores, otros dicen que hay que tomar y coger pues el mundo se va acabar, porque cada quien dice lo que su experiencia de vida le permite. Lo único cierto es que fuimos arrojado a este mundo, Albert Camus¹, dice, no, no hay sentido, es un absurdo, preguntas y no te oye el mundo, es un absurdo, entonces tú tienes que tomar conciencia del absurdo. Cuando tu toma conciencia del absurdo como Sísifo, entonces te conviertes en el hombre rebelde, tú le das sentido a las cosas, por eso dice al final, Sísifo, y ahí dice Camus, ahí vemos a Sísifo feliz subiendo su piedra, no hay sentido en subirla, él le da el sentido a subirla, Va feliz, porque se dio cuenta que no hay sentido y subir y bajar, él le da sentido, la subo y la bajo porque yo lo elijo.

El ser humano, cuando se ve envuelto en una cotidianidad, es similar a Sísifo, todos los días se levanta, todos los días se acuesta, todos los días se levanta, respira, exhala, es igual que subir la piedra, uno dice: ha de ser aburrido subir y bajar la piedra, lo cierto es que la cotidianidad es lo mismo, lo mismo y lo mismo. Desde que nacemos, se nos dice el modo en que se debe saludar a nuestros mayores, la manera adecuada de como dirigirse

¹ Albert Camus, El mito de Sísifo

o relacionarse con una persona. Se va a la escuela, y en ella siendo niños, se imponen reglas como el hecho de no hablar en clase, no correr en el patio, no gritar afuera de un salón, vestir de forma apropiada y presentable a la sociedad y compañeros de escuela. Se nos dice que debemos estudiar mucho, sacar excelentes calificaciones para obtener algo día un título profesional y con esto obtener un trabajo. Allí es donde el hombre se enfrenta a las contingencias naturales, donde el hombre “se comporta” como tal hombre frente a ellas, es decir, cuando deja precisamente de someterse al imperio de lo biológico (raza), de lo sociológico (clase) o de lo psicológico (tipo caracterológico) y de obedecer ciegamente a estos poderes, es donde comienza a ser susceptible de enjuiciamiento moral en todos y cada uno de los aspectos². Conceptos diariamente manejados por nosotros, como los conceptos de mérito y culpa, sólo tienen sentido y razón de ser a condición de que reconozcamos la capacidad verdaderamente humana en el sujeto, quien a su vez de aceptar todas las vinculaciones a que acabamos de referirnos como algo impuesto por el destino, las ve como esforzadas tareas por las que tiene que decidirse para conformar su vida. La fenomenología ha puesto de manifiesto que el carácter trascendente del objeto se contiene ya también, intrínsecamente, en cada acto intencional.

Continuando con el mito de Sísifo, el protagonista se da cuenta de que no tiene sentido, sube y baja, no hay sentido en subir la piedra, cuando él se da cuenta que no hay sentido (a esto Camus, le llama la conciencia de lo absurdo) entonces puede el darle un sentido, el hecho de que no hay un sentido, es algo nuevo, porque entonces es uno mismo, quien puede darle un sentido a las cosas, a que se apropien de su existencia, Solo uno mismo le da un sentido, eso es la terapia Gestalt, en la terapia Gestalt, con cada decisión que se toma, emerge la excitación orgásmica, uno elige que hacer, uno es un Dios que elige como vivir, decide el trabajo que tiene, si se compra una ropa o no, si se corteja a su pareja o la enamora, cada uno decide, esa es la novedad, uno mismo es quien le das sentido a todo lo que elige hacer, Sísifo se da cuenta de esto, y dice, muy bien, voy a subir esta piedra, pero porque yo quiero, ya no está sometido, ahora el decide ante los hechos, ante las posibilidades que tiene, no porque este condenado, sino porque él lo elige, es como cuando Víctor Frankl, se encuentra prisionero en los campos de contracción durante la Segunda gran Guerra, siendo prisionero, el a través de su propia introspección, se da cuenta de eso, se mantiene firme porque así lo decide y acepta su destino.

La mayoría de la gente tiene un trabajo y ya se quedó allí, tiene una sola pareja y ya se queda con esa misma pareja, hay quien obtiene un título pro-

² Véase Viktor Frankl, *Psicoanálisis y humanismo* 1946

fesional y solo se conforma con el título, no se especializa, ni continua con su formación, hay quien igual nace en un mismo lugar, comunidad, ciudad o País, y sea cual sea las razones, ahí se queda, existen personas que ambicionan un buen coche, un casa, un lujo material, entonces se endeudan, por unos cuantos pesos, consiguen un crédito del cual se debe pagar lo doble que en un principio recibió. La misma hipoteca de una casa, para poder terminarla de pagar puede tomarle a alguien mitad de su vida para poder decir que es suya. Uno mire a su al redor, hay personas que se han sueltos dependientes a la tecnología de un celular, el cual les dice cómo deben de llegar a un cierto lugar o punto de reunión con otros compañeros, les ayuda a despertarse y si no llegan a tiempo al trabajo, la culpa la tendrá la alarma del celular, algunas personas prefieren leer mensajes de texto para obtener una conversación antes de hablar en personar y saberse escuchar, algunas personas incluso han olvidado eso, aprender a escuchar. Hay quienes incluso padecen de sentimientos de autoestima baja, entonces lo que haces es buscar en internet algo que diga, “Los 10 síntomas que debes aprender de una persona triste y que sufre de depresión”, ese resumen ha justificado su existencia y con ello se justifica a la falta de responsabilidad de poder expresar por sí mismo. La persona ante la conformidad, la poca aspiración, motivación, la carencia de sentido, de voluntad, etc., hace que no se mueva del lugar donde está, y entonces al quedarse así, simplemente, deja de existir. Ya no se recrea, ya no se re-inventa. Existir es emerger, salir afuera, estar en una constante renovación, pero nuestra sociedad castiga a quien se intenta re-inventar, si alguien deja de seguir los parámetros establecidos de su sociedad, es castigado fuertemente, por eso está mal no tener hijos, no casarse antes de los 30, no trabajar, dejar los estudios por citar unos ejemplos. Desde niños se nos ha enseñado a esperar la aprobación de los demás para poder existir, por eso mismo, hoy en día las redes sociales son un claro ejemplo de la carencia de existencia, solicitar un Like (me gusta) por una foto o frase que publique, vestirme igual al artista de moda, posar en distintas formas, hacer un video en vivo de alguna crítica social, política, cultural, esperando recibir reconocimiento de su existencia. Las personas incluso han olvidado como estar realmente solas, el silencio es algo que incomoda, no recibir un comentario, un cumplido, es algo que hace sentir a algunas personas que no le importan a nadie, no es de sorprenderse que los jóvenes de hoy publiquen en su muro de Facebook su número telefónico y haciendo una expresión de, ¡Manden Wast'p! o ¡si le dan 10 like haré un video en vivo! Se le ha dejado de dar sentido a la existencia, por darle sentido a lo que otros esperan que se haga por los demás, la existencia de algunos se la han entregado a otros seres, que, al estar igual forma carentes de sentido y existencia, hacen lo que quieren con la existencia de los demás.

Hay personas que se aferran a una relación, no se imaginan su vida sin su pareja, de vuelven tan dependientes que hay quienes soportan al principio que les griten, que les tomen fuertemente la mano y el brazo, que les exijan estar en comunicación todo el tiempo posible, hay quienes incluso aceptan los golpes. otros optan por el uso de una sustancia, como el alcohol, o alguna tipo de alucinógeno sea cual sea, es evadir una realidad, es una forma de escaparse de su propia existencia, se niegan a ellos mismos y se entregan a los efectos de lo que consumen, por eso cuando están en un consumo excesivo, se puede observar a alguien siendo violento, no acepta lo que ve, lo que siente, otros cuantos gritan y se ahogan en un felicidad comprada, se sienten capaces de lograr todo, creen poder hacer las cosas que en sus sentido común no se atreven. Eso, eso es una carencia existencial, eso, es solo un ejemplo de lo que es estar muerto existencialmente.

La muerte existencial es esa, por eso la primera pregunta que hace Albert Camus, es ¿Vale la pena existir? si la respuesta es que si, entonces, se dará cuenta que la vida no tiene sentido, y tiene uno mismo que estar buscando darle un sentido a todo lo que se hace. Te enamoras, te casas y te separas, la relación termina, entonces por la mente pueden pasar ideas de fracaso, fracasa en un sentido que uno mismo le esté dando. El ser humano, ha olvidado a regirse bajo sus propias normas, ideales y creencias, ha aprendido tanto de la sociedad, que se rigen en decir lo que está bien y mal, lo que debe uno hacer y no hacer, estudia una ingeniería, así tendrás mucho dinero, no comas mucho, vas engordar y así nadie te va querer, una mujer bonita, es alguien que debe siempre vestir bien, antes muerta que sencilla, el hombre es único sostén de la casa, los hombres nunca lloran. Ten tu propia moral, es lo que dice Niszthe, has lo que quieras, pero por tus propias razones, no se puede ir por la vida esperando la aprobación de los demás, entonces, si uno hace una severa autorreflexión de si ¿Vale la pena vivir? entonces debe existir, debe ser capaz de tener su propia moral, su propia filosofía, su propia vida, su propias lecciones, su propia evaluaciones, pero se debe siempre ser real, no se puede esperar a ver una película y querer ser una imitación del protagonista, ni mucho menos se trata de leer un libro de autoayuda y decir que ya comienza a comprender la existencia y por lo tanto es un profeta para los demás, eso es cegarse y negar una muerte a la existencia. Ahora, si uno dice que no vale la pena vivir, la respuesta, es el suicidio, pero, ¿quién está a favor de esto?, hoy en día incluso la eutanasia y al aborto son temas de crítica y controversia en nuestro país. Dice Jean P. Sartre; un niño les dice a sus papás, es que yo no pedí vivir, Entonces Jean Paul Sartre, diría, pues mátrate, yo te traje al mundo, pero tú puedes salir cuando quieras, tu estas vivo, pero porque tú quieres. En este caso se les dice a sus papas, no pedí vivir, entonces sus papas dirán, mira; yo hice el

amor con tu mamá, te concibe, y por el canal de tu mamá tuviste vida, yo no te mantengo vivo, pero tú te mantienes vivo. ¿Quieres entonces seguir vivo? La única fuerza de voluntad y de existencia para responder esa pregunta, la tiene un único ser, el mismo que se formula su pregunta.

Esto es estar muerto existencialmente, en cada elección que se toma en nuestras vidas, se existe o muere existencialmente ¿Cuándo existes? cuando se elige desde uno mismo. El existencialismo consiste en dar del hombre no una definición cerrada sobre sí mismo, sino siempre abierta... porque el hombre es fundamentalmente libertad” (citado en Jolivet, 1950). De hecho, como la palabra “definir” significa literalmente poner fin, límites a una idea o concepto, se puede decir que es incluso la capacidad de tomar decisiones desde uno mismo como una única habilidad del ser humano y solo por esa habilidad se tiene la capacidad de emerger de una muerte existencial, se existe. ¿Cuándo se está muerto existencialmente? bueno, cuando se elige a partir de otros o cuando eliges que el tiempo y la circunstancia del tiempo sean las que definen las riendas de la existencia. Por citar un par de ejemplos, algunas personas en tiempo de crisis suelen arrodillarse ante una imagen y rezar, esperando por un milagro para que los malos momentos por lo que se esté atravesando mejoren o cambien. Otros suelen buscar respuestas existenciales en el tarot, en un maestro, un consejero, un sabio espiritual, que les diga cómo es que deben de vivir, que les una serie de pasos a seguir para poder mejorar su calidad de vida y ser capaces de lograr sus sueños más anhelados. No hacerse responsable de sus acciones, de su vida, de su propia existencia, eso, estar muerto existencialmente.

Todo esto, si lo vemos desde una teoría diferente al existencialismo, puede decirse que es una Gestalt, Esto es afirmar la autenticidad del ser, que ese ser, sea lo más original que pueda ser, que sea más único, que no se parezca a casi nadie, al grado que no sienta culpa, pena o desprecio por las consecuencias de sus acciones, que sea capaz de asumir las riendas de su existencia por medio del auto respeto y responsabilidad que implica ser. Quedarse en un lugar donde lo que hacen es omitir, etiquetar, nombrar o invalidar lo que el ser debe ser, eso es elegir morir existencialmente, pues antepone los intereses, los valores y los juicios de otros antes que uno mismo.

Es muy difícil saber cuándo uno realmente está existiendo, para eso está la hacemos fenomenología, pues por medio de la observación y la indagación fenomenológica se puede llegar a descubrir que siempre no era lo que se quería, que solo está cubriendo con una falsa mascar, una armadura postiza su propia imagen, niega su muerte existencial. Es muy difícil saber cuándo se existe o se muere existencialmente. Pero existir, intentar saber si se existe, es elegirse siempre desde ti, desde uno mismo. Cuando

se elige desde una forma individual, es posible que pierdan muchas cosas, la familia, el trabajo, un sueldo seguro, los hijos, el cariño de un ser amado, amigos, una posición social, etc., pero aun cuando se pierda todo eso, siempre se ganara a uno mismo y eso es ser fiel, leal, respeto, amor por uno mismo, eso es estar existiendo. Es difícil la existencia, todo el tiempo conlleva estar tomando una decisión, incluso, a veces llegará a parecer que uno comienza a quedarse solo, surgirá el miedo, la duda, la angustia ante el temor por la pérdida, es verdad, son sentimientos y emociones que uno menos quiere experimentar, pero lo que realmente se experimenta es un recuento con uno mismo, eso es lo que causa incertidumbre, pues estar solo con uno mismo implica ahora escucharse, cuidarse, valerse y aprender a aceptarse como es. Elegir desde uno mismo, es dejar de estar muerto en vida, es comenzar a volver a existir, es algo que es algo que te deja solo, pero eso es porque también pocos son los que existen, la mayoría solo vive, pocos eligen existir.

Reflexionar si, ¿la vida tiene un sentido? o ¿vale la pena existir? es estar en una constante reflexión sobre la existencia, pero también en la muerte. Ser capaces de realizar este tipo de autorreflexión es darnos cuenta que como ser, lo más valioso que se puede tener en esta existencia, es uno mismo. Reflexionar sobre la propia existencia es el mayor cuidado ser. Reitero nuevamente el hecho de que debemos evitar caer en el engaño existencial de la felicidad, en nuestra existencia siempre habrá trampas del lenguaje y una palabra muy engañosa es el “cuidado”, algunos podrían decir que se cuidan, siempre van al Spa, comen saludablemente, no comen carnes, son veganos, se maquillan, hacen ejercicio, etc., no digo que está mal, pero lo cierto es muchas veces uno sigue engañando a uno mismo si el cuidado es solo en la parte exterior del ser. Para existir debe haber un cuidado íntegro y completo de todo lo que implica ser, cuerpo, mente y ser o esencia si algunos lo prefieren. He tenido la oportunidad de escuchar a compañeros que me hablan mucho de la forma en se cuidan y siempre están pendientes de su cuerpo, refiriendo que siempre toman algún complemento alimenticio pues leyeron en internet que eso es algo bueno para su salud, o que muestran preocupación por el hecho de tener la sensación que le hace falta algo, ya que se sienten enfermos y estresados, eso es solo una existencia superficial. Me atrevo en decir que cuando uno entra a esta parte del cuestionamiento existencial, de verse a uno mismo, ya no puede ser feliz, pero tampoco quiere ser feliz, porque es una felicidad materializada. Por eso lo único que se sabe, es lo que se esté haciendo, y con eso, uno debe cuestionarse siempre ¿Si esto que hago, es lo que quiero estar haciendo? entonces no sé si sea esto o no la felicidad, pero se está haciendo lo que quiere, se está ganando en ese mismo instante y eso es lo más importante, está existiendo

por que viene una respuesta y con ello una acción desde uno mismo. Porque si se intentar estar en lugar, porque hay alguien que le obliga, entonces estaría muerto existencialmente, porque intenta existir desde las cuestiones de otros seres y no de la propia.

Vivimos en una época donde la tecnología y los estereotipos sociales se convierte n en un medio esencial para alcanzar la calidad de vida, hace incluso que la lucha en reconocer que alguien está muerto existencialmente, sea aún más complicada, ya que se trata de actitudes humanas como el valor ante el sufrimiento, o como la dignidad frente a la ruina o el fracaso. Tan pronto como estos “valores de actitud” se incorporan al campo de las posibles categorías de valores, se ve que, en rigor, la existencia humana no puede, en realidad carecer nunca de sentido: la vida del hombre conserva su sentido hasta el último aliento final, hasta que exhala su último suspiro. Mientras el hombre es un ser-consciente, es también un ser, su deber de realizar valores no le deja en paz hasta el final instante de su existencia. El ser-hombre equivale a ser-consciente y a ser-responsable. Unas veces se nos plantea, por decirlo así, la tarea de enriquecer al mundo con nuestros actos; otras, la de enriquecernos a nosotros mismos con nuestras vivencias. Unas podemos ajustarnos al imperativo de la hora realizando un acto; otras, entregándonos a una posibilidad de vivencia. El hombre puede, incluso, según esto, hallarse “obligado” a la Felicidad. La Felicidad solo puede dar un momento de felicidad si se ve reflejado hacia los objetos materiales y superficiales, la Felicidad puede ser engañosa si se antepone perder la propia responsabilidad y capacidad de elección propia por dejarse someter al interés de las personas y el entorno que nos rodee. La expectativa de lograr alcanzar una felicidad, es el primer síntoma de una muerte existencial. La felicidad no puede ser nunca un fin, la felicidad es una especulación que se da desde los primeros años de vida, es algo que se vende para verla como una meta a lograr y alcanzar. La felicidad es un anhelo que se convierte en una necesidad y al no verla concretar, las personas optan por el sufrimiento, por la desdicha, por la minusvalía, se convierten en víctimas.

Tal vez haya que reconocer, en términos generales, que todo deber le es dado siempre al hombre de un modo concreto solamente, en la concreción de lo que el hombre “debe” hacer precisamente “aquí y ahora”. Los valores absolutos, objetivos, se convierten, así, en deberes concretos, se traducen en las exigencias del día y en los deberes personales; los valores que se ocultan tras estos solo se dejan mentar, al parecer, a través de los deberes mismos. Para renacer de una muerte existencial se hace necesario, además, desplegar en toda su plenitud la riqueza del mundo de los valores y todo lo que encierra. A veces es necesario, en efecto, que el hombre no se aferre, por

así decirlo, a un grupo de valores, sin ver más allá de él, sino que sea lo suficientemente ágil para pasar a otro grupo, caso de que sea en ellos, y solamente en ellos, donde se dé la posibilidad de realización.

La cuestión de la posibilidad, es existir, es posibilidad, uno no es alguien que ya sea, el problema radicara en que el hombre ha catalogado como objeto al ser humano, y al hacerlo le ha negado todo tipo de posibilidad, no sufre, no le duele, no piensa, no tiene posibilidad, pero uno recuerda que, si decide, se está tendido hacia al futuro. Se dice que, eres un poder ser; porque en realidad no eres, no hay ser. No es ser, es poder ser, y no hay ser, entonces es no poder ser, se es un no ser, que aspira a ser, es un poder ser, se es alguien que quiere ser, quiere ser, es una nada en busca de algo, ese movimiento de ser una nada en busca de algo, eso se es. Uno mismo es un movimiento que se desplaza hacia el futuro y mientras que el corazón palpita habrá posibilidades, se sabrá elegir desde que rumbo, si se elige desde uno, o se permite que otros elijan, a lo mejor se va a vivir, pero va a elegir, es decir, no más a vivir sin existir, pero con la muerte, no hay ya posibilidades, es la imposibilidad de imposibilidades.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Albert Camus, 1945, "EL mito de Sísifo".

Jean Paul Sarte, 1944, El Ser y la Nada.

Martin Heidegger, 1927, Ser y Tiempo.

Viktor E. Frankl, 1942, Psicoanálisis y existencialismo

URGENCIA DE UN ESTADO ÉTICO

ELSA-GONZÁLEZ-PAREDES • GUMERSINDO-VERA-HERNÁNDEZ

*Instituto Politécnico Nacional-ESIME-Culhuacán • Instituto Politécnico
Nacional-ESCOM*

INTRODUCCIÓN

Sólo de una concepción ética de la condición humana es posible exponer una argumentación sustantiva a favor de un Estado, para ello se hace necesario pensarlo no como una cosa, sino como una forma de relaciones sociales, es decir, como una forma social. Es necesario pensar al Estado como relaciones entre personas a veces apasionadas, tirantes, solidarias, impredecibles pero que se concretan en formas las más de las veces fetichizadas, que aparecen históricamente indeterminadas, autónomas y con una dinámica propia. Instituciones como el Estado, la familia, el dinero, etc. que organizadas bajo una lógica capitalista dan una aparente solidez y estabilidad a la forma de organización social capitalista con sus inequidades, descomposición humana, axiológica y relacional que como tal enmascara la red de relaciones entre las personas que lo conforman asumiendo una forma externa que se erige por encima de los hombres. Por ello se hace necesario pensar con mirada crítica estas formas y entenderlas como formas libres, no determinadas y relacionales. La intención de este ensayo es discutir la forma Estado como momento de la totalidad de las relaciones sociales del capitalismo a la luz de la lógica del razonamiento ético.

EL ROMPIMIENTO DEL VÍNCULO COMUNITARIO Y EL NACIMIENTO DE LA RELACIÓN INDIVIDUO-ESTADO

Plantear la cuestión de la forma Estado como núcleo autónomo de las relaciones sociales es cuestionar su especificidad histórica, el espacio donde radica la separación con la sociedad, el lugar donde se asume como un ente omnipresente y determinante.

Este proceso lo encontramos propiamente en la descolocación del poder soberano del nuevo orden social de la naciente sociedad de los siglos XVI y XVII donde se fincarían las bases para la edificación jurídica del Estado Moderno. Jean Bodin hizo descansar la idea del orden social en la estructuración de un organismo superior capaz de dictar leyes que tuvieran fuerza institucional y a las que todos obedecieran, que fueran garante de la paz; a esta entidad la llamó República (Estado) que es el recto gobierno de varias familias y de lo que les es común, con poder soberano (Bodin, 2010:47).

De este modo la forma social basada en una relación de dependencia personal entre vasallos y señores feudales es integrada bajo un poder aún más amplio e infinito, un poder absoluto y perpetuo que se materializará en la figura del príncipe y que representará la fuerza de todo el pueblo, el poder soberano.

Se trataba de una soberanía que haciendo gala de su raíz grecolatina se colocaba sobretodo, salía de, no se limitaba ni en poder, ni en responsabilidad, ni en tiempo. Era de todos y de ninguno pero podía ser ejercida sólo por el príncipe quien era el único legitimado para dar leyes a todos en general y a cada uno en lo particular sin estar sometido a ellas, y estando obligado sólo ante Dios, por la razón de que “el uno es príncipe, el otro súbdito; el uno señor, el otro servidor; el uno propietario y poseedor de la soberanía, el otro no es ni propietario, ni poseedor de ella, sino su depositario” (Bodin, 2010:49).

Bodin hereda a la filosofía política la noción de soberanía y con ello otorga la posibilidad de mediar entre lo fáctico y la norma precisando la sumisión del súbdito al príncipe y otorgando la monarquía el regalo del poder soberano. El pueblo es despojado y privado absolutamente de su poder éste es transferirlo al soberano quien al investirse con él ya no forma parte del pueblo, ni del cuerpo político, queda separado de éste como ente trascendente apartado de la persona soberana, y dado que “después de Dios, nada hay de mayor sobre la tierra que los príncipes soberanos, instituidos por Él como sus lugartenientes para mandar a los demás hombres...” (Bodin, 2010:72) El Estado asume la forma y cuerpo del poder.

La fuerza de la propuesta de la soberanía cruza el pensamiento hobbesiano, empero mientras Bodin respalda la idea del soberano a través de Dios, el hombre de Malmesbury seculariza el poder político en el Dios mortal, el gran Leviatán. No da por sentada la existencia del Estado éste tiene que construirse mediante el depósito de las libertades individuales en una totalidad concebida como una “persona artificial” cuyos actos ha asumido como autora una gran multitud, por pactos mutuos de unos con otros a los fines de que pueda usar la fuerza y los medios de todos ellos, según considere oportuno, para su paz y defensa común (Hobbes, 2007:167). Ante el miedo latente de los peligros inmanentes de la vida en una comunidad libre, sin mayor límite que la capacidad del uso de su fuerza física y de entendimiento, los hombres se ven obligados a renunciar al instinto del deseo, pero no lo hacen motivados por una actitud de concordia, sino porque es la única posibilidad de mantener la paz externa y la tranquilidad interna, es decir, la única posibilidad de conservar la vida y la propiedad. De ahí la necesaria suscripción a un pacto explícito de cada hombre con otro para la conformación de esa unidad.

En el fondo este pacto es también el rompimiento de las relaciones interpersonales de la comunidad, la instauración de nuevas formas sociales el vínculo a partir de este momento será individuo-Estado, siempre bajo la observancia de la coerción disciplinadora de las precariedades instintivas del hombre, ya que sin la espada los pactos no son sino palabras, y carecen de fuerza para asegurar en absoluto a un hombre (Hobbes, 2007:163). La multitud así congregada dará nacimiento a esa persona artificial llamada República o *Civitas* y al nuevo orden social.

EL CONTRATO SOCIAL COMO PACTO DE UNA NUEVA FORMA DE RELACIÓN

Esta nueva forma social que nace del contrato no es una simple asociación de individuos implica una relación asimétrica soberano-súbdito¹, es el resultado del pacto a un poder coercitivo y superior garante del cumplimiento de lo pactado, donde la libertad de A implica el no-poder de B (BOBBIO, 2010:101-104), es la única manera de eliminar el difundido recurso de la fuerza por parte de los centros individuales de poder, según Bovero no hay otra vía que concentrar la fuerza, todas las fuerzas, en un solo punto: instituir el poder soberano como poder político coactivo, que se vuelve el único

¹ Vid. Cap. III de la segunda parte de *Elementos de derecho natural y político*, Alianza, España, 2005 donde Hobbes desarrolla esta doble relación amo-siervo y los títulos de dominio, preparando el terreno para justificar la monarquía como mejor forma de relación súbdito-monarca, cap. V Ibíd.

poder “de derecho” en virtud de la autorización obtenida mediante el pacto social (BOBBIO y BOVERO, 1984:49).

El derecho político como ordenamiento estatal es el resultado de la imposición de las leyes y preceptos a través de los cuales se organiza la vida política. Ya aquí lo económico aparece fuera de la relación con lo político, esta desarticulación y separación de relaciones da como resultado la fetichización de las formas sociales, donde lo político y lo económico que las ordenan, no cruzan, ni se interfiere, ni se comunican, ni interaccionan se manejan como entidades independientes que fisuran la vida social y luego una reorganizan otorgándole otro sentido. Por ello la peculiaridad de las formas sociales emergidas de la modernidad es estar signadas por las dimensiones económica y política como momentos distintos y ajenos de las propias relaciones sociales, ¿Qué significa y qué implicaciones tiene esto? Que esta dicotomía condiciona una epistemología, una lógica de pensamiento donde lo pensado, es decir, las operaciones del pensamiento se encuentran bajo el dominio de la racionalidad naturalista, objetivista, atómico. Así, los convencionalismos que determinan lo bueno, lo bello y lo justo son creados desde fuera, desde el lugar no-lugar privilegiado de la soberanía.

Mientras lo político es dictado desde un no-lugar al que sólo tiene acceso Unoque es el que determina las formas de regulación social pero al que todos deben obedecer; lo económico ordena la vida material de los individuos mediante la forma de producción –trabajo-, distribución y consumo de las mercancías. Es aquí en la mercancía donde a través de Marx encontramos el punto de quiebre epistemológico, la fisura ontológica que nos remite indefectiblemente a la distinción del valor de uso y valor de cambio como abstracciones presentes en las acciones del hombre moderno del capitalismo.

La forma de la mercancía es abstracta según Sohn-Rethel, y la abstracción domina en todo su ámbito. El propio valor de cambio es, antes que nada, un valor abstracto en contraste con el valor de uso de las mercancías. El valor de cambio sólo puede diferenciarse cuantitativamente, pero aún esta cuantificación sigue siendo de carácter abstracto pues incluso el trabajo, en cuanto causa determinante de la magnitud y de la sustancia del valor, deviene “trabajo humano abstracto” (BOBBIO y BOVERO, 1984:27).

Bajo la lógica racional del capital la abstracción mercancía, cuyo desarrollo más acabado se presenta en el dinero debe concebirse no como un producto del pensamiento de los hombres, sino de sus actos, pues es en la efectividad del mercado en donde las sociedades capitalistas se reproducen, es ahí donde de manera práctica, la diferencia cualitativa de los valores de uso cede paso a esa objetividad espectral de las mercancías en el intercambio

produciendo de este modo, una abstracción real.

Del mismo modo como los conceptos de las ciencias son abstracciones, el concepto económico de valor también es una abstracción pero real. Sólo existe en el pensamiento humano pero no brota de él. Su naturaleza es más bien social y su origen debe buscarse en la esfera espacio-temporal de las relaciones humanas. No son los hombres quienes producen estas abstracciones, sino sus acciones. “No lo saben, pero lo hacen” (BOBBIO y BOVERO, 1984:28).

Así, las mercancías asumen una objetividad espectral al entrar al mercado. A sus propiedades físicas se le agrega la existencia suprasensible del valor. Estas determinaciones fantasmagóricas de la forma mercantil subliman en la mente de los productores una representación fetichista, reflejan ante ellos el carácter social de su propio trabajo como caracteres objetivos inherentes a los productos del trabajo, y refleja la relación social que establecen los productores entre ellos y con el trabajo social global como una relación social entre los objetos que existe al margen de los productores.

Las relaciones sociales entre trabajos privados se ponen de manifiesto “como relaciones propias de cosas entre las personas y relaciones sociales entre las cosas” (MARX, 2004:89). Entonces el problema de la epistemología no es un problema de adecuación conceptual -el problema de la verdad-, no es una falsa conciencia, una representación ilusoria de la realidad, sino la realidad que se nos presenta como ideológica.

EL ESTADO CAPITALISTA CAMPO DE REALIZACIÓN DE LAS

ABSTRACCIONES REALES

El Estado capitalista como forma de relaciones sociales sólo puede entenderse mediante la reproducción de esas relaciones que, como ya vimos no sólo son abstractas, sino que se objetivan de manera inconsciente y se reproducen a través de la compra y venta libre de la fuerza de trabajo como mercancía en el mercado, legitimando el orden que establecen estas relaciones –explotador-explotado-, y sólo puede entenderse como forma de relaciones sociales asimétricas porque ello garantiza la reproducción de las relaciones capitalistas en su conjunto y la pervivencia de su Estado.

Estas relaciones no existen en las mentes de los hombres se trata de relaciones concretas de personas que constantemente se forman y transforman en un marco territorial donde operan bajo los procesos moleculares de la acumulación del capital como apunta David Harvey “la acumulación del

capital mediante las operaciones de mercado y el mecanismo de precios se desarrolla mejor en el marco de ciertas estructuras institucionales (leyes, propiedad privada, contratos y seguridad monetaria, esto es, de la forma dinero). Un Estado fuerte armado con fuerzas policiales y el monopolio sobre los instrumentos de violencia puede garantizar ese marco institucional y proporcionarle dispositivos constitucionales bien definidos. La organización del Estado y el surgimiento de la constitución burguesa han sido, pues, características cruciales de la larga geografía histórica del capitalismo.” (HARVY, 2003:81).

La expansión geográfica y la reorganización espacial ofrecen al capital reconfigurar las formas tradicionales de producción y reconfigurar las relaciones sociales espaciales y temporales; estas condiciones crean nuevas formas de creación y acumulación del capital que sin recato pueden utilizar como vehículo las formas culturales, la lengua, las relaciones de parentesco, la religión, la raza, aún a costa de la fractura del todo social, poniendo al descubierto la precariedad de la vida.

El Estado de derecho expone una ley que está vigente pero que no significa, que deja pasar la nuda vida frente así, que le da la razón a Walter Benjamin cuando afirma que la tradición de los oprimidos nos enseña que el estado de excepción en que vivimos es la regla. Es la voz de la exclusión-inclusión, desde este no-lugar que es interpelada la forma soberanía del modelo contractual capitalista. A través de la figura del *homo sacer* se expone la vulnerabilidad de la vida humana, desnuda e incalificable. Incalificable a partir de su principio constitutivo de excepción, como una forma de determinación, de ese derecho soberano que según Foucault permite “dejar morir y hacer vivir”. (Foucault, 2008: 218). Esta afirmación da cuenta de las transformaciones fundamentales del derecho político del siglo XIX que consistieron, no en sustituir al viejo derecho de la soberanía (hacer morir dejar vivir -anatomo-política-), con otro derecho, sino en hacer que la lógica del nuevo derecho penetrará, atravesará, modificará al anterior, siendo este el derecho o poder de hacer vivir y dejar morir -biopolítica-, dejar sobrevivir, como un colocamiento en ese punto de la indiferencia, de la indistinción o mejor dicho siguiendo la lógica del autor, de la indistinción con indiferencia.

Agamben recurre a las parejas racionales griegas de *zōē* (simple vida natural) y *bíos* (vida políticamente cualificada) *phýsis* (natura) y *nómos* (cultura) para contraponerse a la tesis Foucaultiana que plantea que lo que caracteriza a la política moderna no es la inclusión de la *zōē* en la polis, en sí misma antiquísima, ni el simple hecho de que la vida como tal se convierta en objeto eminente de los cálculos y de las previsiones del poder estatal: lo decisivo es, más bien, el hecho de que, en paralelo al proceso en virtud del cual la excepción se convierta en regla, el espacio de la nuda vida está situa-

da originalmente al margen del orden jurídico, va coincidiendo de manera progresiva con el espacio político (despolitizado), de forma que exclusión e inclusión, externo e interno, *bíos y zōē*, derecho y hecho, entran en una zona de irreductible indiferenciación (AGAMBEN, 2010a:18-19).

Lo que se presenta a nuestros ojos es una violencia sin precedentes, donde la sacralidad, esa condición de vulnerabilidad se desplaza hacia regiones cada vez menos precisadas, hacia el terreno de la biopolítica donde se confunden política y vida biológica de los ciudadanos. Se advierte del peligro latente del fenómeno del totalitarismo en las formas más simples del pensamiento occidental, donde los mecanismos políticos de las democracias parlamentarias se confunden con los propios de los Estados totalitarios, donde las decisiones sobre la vida se vuelven decisiones sobre la muerte, y donde la biopolítica deviene tanatopolítica.

En los Estados modernos la determinación normativa de los criterios de un acto se confunden entre política, religión, medicina, ciencia, empero la distinción sólo adquiere sentido cuando alude al común contexto biopolítico que tiene al cuerpo y no al sujeto como hombre libre en el centro de gravitación de la democracia. Un ejemplo claro de ello es el Leviatán formado por todos los cuerpos expuestos del nuevo hombre individual.

Ya excepción no constituye sólo un momento del ejercicio de la soberanía, no es más el trasfondo de la política de la discriminación que busca normar, normalizar, hacer común; sino la excepción que se hace regla y confunde política vida, norma y hecho. Desde donde una vida puede ser calificable, controlable, disponible y al mismo tiempo eliminable. Una vida que no merece ser vivida, una vida sin valor.

Cuando el estado de excepción deja de hacer referencia a la situación exterior y de peligro temporal tiende a confundirse con la propia norma y queda vigente; es entonces cuando la biopolítica se abre en toda su expresión apuntalando la concreción del Estado nacionalsocialista y con ello la aparición de los campos de concentración; lo que era temporal adquiere forma espacial permanente quedando fuera de la norma jurídico “normal”. El filósofo romano siguiendo de cerca el análisis Carl Schmitt acerca de la dictadura, refuerza la conclusión del filósofo alemán sobre la relación totalitarismo-democracia “el totalitarismo moderno puede ser definido, en este sentido, como la instauración, por medio del estado de excepción, de una guerra civil legal, que permite la eliminación física no sólo de los adversarios políticos, sino la de categorías enteras de ciudadanos que por cualquier razón no sean integrables en el sistema político. Desde entonces, la creación deliberada de un estado de excepción permanente (aunque eventualmente no declarado en

sentido técnico) ha pasado a ser una de las prácticas esenciales de los Estados contemporáneos, incluidos los denominados democráticos” (AGAMBEN, 2010b:11).

EL DERECHO Y SU DESVINCULACIÓN CON LA VIDA

El originario de Roma no sólo aclara la naturaleza jurídica o no del estado de excepción siguiendo a Schmitt, sino se separa de él en busca de la definición del sentido, el lugar y las modalidades de su relación con el derecho, nos invita a preguntarnos ¿cómo el “fuera de la ley” es situado en relación con el derecho? Ensayar una aproximación de respuesta es buscar la relación excepción-ley en la relación violencia-derecho. Es Benjamín quien proporciona la pauta para determinar la anomia de la violencia en el mismo cuerpo jurídico, la violencia funda el derecho y lo conserva², se encuentra en el mismo origen del poder constituido y el poder constituyente, a diferencia de Schmitt no es sólo la suspensión del derecho lo que convoca al acto violento, sino que forma parte de él.

Sin embargo Agamben utiliza estos argumentos para determinar que justo la búsqueda del vínculo nos lleva a establecer una lógica de identificación norma y anomia, ley y estado de excepción nos lleva a asegurar también la relación entre el derecho y la vida, y que en consecuencia el poder de suspender la norma aferra inmediatamente a la vida. “La articulación entre vida y derecho, anomia y *nomos* producida por el estado de excepción es eficaz pero ficticia” (AGAMBEN, 2010b:127), el estado de excepción lo vivimos cotidianamente nos mantiene en un campo de tensión entre dos fuerzas opuestas, una que instituye y establece, y otra que desactiva y suprime. El aspecto normativo puede así ser sin más cancelado por un poder gubernamental que ignora el derecho exterior, como lo hacen los Estados Unidos lanzándose a la cacería del por ellos calificado terrorista Bin Laden; pero produciendo al interior un estado de excepción permanente, generando mediante la maquinaria biopolítica la nuda vida, la vida del inmigrante.

La propuesta del filósofo es desenmascarar el derecho, “mostrar el derecho en su no-relación con la vida y la vida en su no-relación con el derecho” (AGAMBEN, 2010b:11) separar política y derecho, con ello abrir un espacio para la actividad política donde se pueda desactivar el dispositivo que en el estado de excepción lo vincula a la vida, lo decisivo

² “Toda violencia es, como medio, poder que funda o conserva el derecho. Si no aspira a ninguno de estos dos atributos, renuncia por sí misma a toda validez”. Walter Benjamin, *Para una crítica de la violencia*, Edición electrónica www.philosophia.cl, Escuela de Filosofía de la Universidad de Arcis, p. 9 (25/11/12)

aquí, sugiere Agamben es que el derecho no es la justicia, sino sólo la puerta que a ella conduce. Lo que abre un paso hacia la justicia no es la supresión, sino la desactivación y la inactivación del derecho, es decir, un uso diferente de él (AGAMBEN, 2010b:94-95).

Sin embargo con respecto a la justicia en el sentido del derecho Jacques Derrida observa que ésta no se encontraría simplemente al servicio de una fuerza o de un poder social, económico, político o ideológico que existiera fuera o anterior a ella y a la cual tuviera que someterse, sino que la operación que consiste en fundar, inaugurar, justificar el derecho, hacer la ley, consistiría en un golpe de fuerza, en una violencia performativa y por tanto interpretativa que no es justa o injusta, y que ninguna justicia ni ningún derecho previo y anteriormente fundante, ninguna fundación preexistente podría garantizar, contradecir o invalidar por definición. Ello porque para ejercer la justicia, un hombre debe experienciarla y para experienciarla debe ser libre y responsable de sus acciones, comportamientos, pensamientos y decisiones. Sin embargo, la paradoja es que esta decisión de lo justo para ser tal debe seguir una ley, prescripción o regla, en su libertad de darse una ley, debe poder ser del orden de lo calculable. Pero alerta Derrida, sólo hay justicia en la medida que es posible un acontecimiento que como tal excede el cálculo, las reglas, los programas, las anticipaciones, etc. La justicia, como experiencia de la alteridad absoluta, es irrepresentable, pero es la oportunidad del acontecimiento y la condición de la historia, está por venir, es *à-venir*.³

LA EFICIENCIA DEL MITO DE LA MODERNIDAD

La cooptación de lo político por el esencialismo liberal capitalista ha mitificado a la democracia como forma neutral prominente del Estado, la ha elevado y colocado como el valor fundamental de la civilización occidental. La estructura mítica de la modernidad aparece con pretensiones universalizadoras, genera nuevos sentidos y se erige como el discurso hegemónico reinterpretado para ubicarse en una nueva narración contemporánea donde todos debamos vernos representados. Se presenta el mito como una historia real, que a causa del carácter desintegrador y nocivo del capitalismo sobre el que está fincado, falsifica una forma de vida y se provee de un renovado individualismo racionalista-liberal para enmascarar el monstruo que es.

³ Ver. *Fuerza de Ley "El fundamento místico de la autoridad"*, Doxa Biblioteca Universitaria, Cuadernos de filosofía del derecho, No. 11, España, 1992, pp. 129-191

La corrupción de la vida moderna disuelve estructuras tradicionales “civilizadas” que se experimentan como el retorno de una violencia bárbara, sin embargo para mantener el mito es necesario crearse un aparato conceptual que lo suture. Para permanecer la modernidad tiene que generar su propio mito, provoca una nueva ideología.

Para que tenga eficacia simbólica el mito emergente de la modernidad se hace necesario que sus enseñanzas lleguen a las multitudes y que tengan resonancia en ellas, se hace necesario que la modernidad forje su propio sujeto, el que aún a costa de su libertad y del quiebre de su universo simbólico sea impactado por el mensaje enigmático del Otro en una lógica de significación donde como sugiere Žižek el sujeto no advierte que él mismo pone al Otro: con el acto mismo de reconocerse como destinatario del llamado ideológico, yo (presu)pongo al Otro como la agencia que confiere significado a la contingencia de lo real (Žižek, 2006:150). Es a través del mismo acto en que el sujeto se percibe como testigo impotente del Otro que lo sublima y lo coloca en un lugar trascendente.

Lo que está en juego es el edificio de la realidad, el mismo universo simbólico. Para mantenerlo es necesario que uno de los elementos de la realidad sea descolocado y desplazado a ocupar un lugar vacío elevándose como objeto sublimado y desde donde otorgará lugar a todos los demás elementos. Este objeto es el “objeto sublime (de la ideología”, el objeto “elevado a la dignidad de la Cosa” y simultáneamente el sujeto anamórfico (para poder percibir su calidad sublime, tenemos que mirarlo “al sesgo”, oblicuamente, ya que si lo contemplamos directamente, no aparece más que cualquier otro objeto de una serie)⁴. Žižek bajo la lógica del significante lacaniano establece la discusión sobre la estructuración del orden moderno, la coherencia y el sentido de los significantes que a configuran el orden simbólico del mismo, no si antes dejarnos en claro que la realidad es una construcción que, ateniéndose al juicio hegeliano ni la razón ni la realidad existen “en sí”. La última sólo existe si se funda y estructura en la razón, mientras que la razón es una estructura lógica insustancial que corporeizan la naturaleza y la historia extraconceptuales, pero lo hace desde un horizonte interpretativo tomando en cuenta como sugiere el filósofo esloveno la lógica constitutiva del otro, al hecho de que el otro nunca responde plenamente a su concepto (Žižek, 2006:96-99). Hay realidad a condición de que haya una ruptura ontológica, una grieta en su ser que la defina por su incompletud.

Es justo en esa fisura que el orden moderno para generar sentido de

⁴ ŽIŽEK despliega un análisis puntual sobre el objeto sublime en *El sublime objeto de la ideología*, siglo XXI, México, 2001.

completud coloca el plano del significante vacío ordenador. Para dar cuenta de cómo se estructura el sentido Žižek busca en el centro mismo del orden moderno articulado por el capital a través de la lógica que Marx despliega en su obra con el mismo nombre. La forma dinero, el significado oculto que se ha enmascarado en esa forma y se coloca sobre la abstracción misma del valor en una economía de mercado que opera por el uso del dinero. Esta abstracción encuentra su expresión no sólo en el ámbito económico, sino también en el ideológico y cultural. La abstracción forma parte de la realidad estatal de los ciudadanos el poder del soberano proyecta la fuerza de todos, él mismo es una proyección de los ciudadanos, con ello realidad y fantasía se integran generando la idea de completud del todo social.

En las democracias liberales contemporáneas que asisten a un nuevo orden total, global, del Estado de derecho también está presente el síntoma la excepción constitutiva, no es la figura del soberano de la monarquía de Hobbes, sino la negación de su fundamento la ley, el crimen. De acuerdo con Žižek la ley necesita del crimen para su propio reino por medio de la superación del crimen. Lo que llamamos “ley” no es más que el crimen universalizado, es decir que la ley resulta de la relación negativa del crimen consigo mismo (Žižek, 2006:50). El lugar de la excepción lo ocupa el poder soberano del Estado quien se arroga el derecho de dictar las leyes, quien decide el estado de excepción. Luego entonces, el acto fundacional del Estado no es la ley sino la violencia originaria que asienta y conserva el derecho, pues como advierte Žižek pensando a Heidegger, la esencia de la violencia reside en el carácter violento de la imposición/fundación real del nuevo modo de la esencia (Žižek, 2010:89).

En *Bienvenidos al desierto de lo real*, nuestro filósofo ofrece un buen ejemplo del fantasmático imperio de la Ley “... los ‘legalistas’ entre los que figura el juez que redactó las leyes raciales de Nuremberg: al tiempo que enfatizaba apasionadamente lo mucho que odiaba a los judíos, insistía, no obstante, en que no existían fundamentos propiamente legales para apoyar las medidas radicales que se estaban debatiendo. El problema para los ‘legalistas’ no era entonces la naturaleza de las medidas, sino su preocupación por que dichas medidas no estuvieran suficientemente fundamentadas en la ley; tenían miedo a enfrentar al abismo de una decisión que no estuviera amparada por el gran Otro de la Ley, por la ficción legal de la legitimidad” (ŽIŽEK, 2010:85). Hoy con las medidas administrativas paralegales de la biopolítica pospolítica se va reemplazando el dominio de la ley⁵ y se

⁵ “Pospolítica’ es una política que afirma dejar detrás las viejas luchas ideológicas y además se centra en la administración y gestión de expertos, mientras que ‘biopolítica’ designa como su objetivo principal la regulación de la seguridad y el

van matizando las relaciones de violencia que subyacen a todo orden legal, destituyendo lo político originario como forma de estructuración de toda relación política.

DE UN ESTADO SIN SENTIDO A UN ESTADO ÉTICO

El estado moderno de estirpe clásica liberal establece una relación política escindida como acto fundante, es decir, como contrato constituido voluntariamente entre individuos, con ello marca abiertamente la separación sociedad civil y Estado. La dicotomía del contractualismo es llevada al extremo, el Estado aparece externo al sujeto, el hombre está solo ante la institución, cada cual implica los límites del ámbito de las acciones del otro, las libertades del individuo se concretan cuando el Estado no interviene en la vida de los sujetos y viceversa, la ampliación de las libertades individuales constituyen un límite importante del poder estatal.

De lo anterior se desprende que el desarrollo de uno depende la disminución del otro; en estas condiciones ¿puede el Estado ser garante de los derechos del individuo? La respuesta inequívocamente es NO, el Estado no cumple más su función social, ha desaparecido como árbitro entre los diferentes sectores de la población, representa los intereses de una clase, una clase ha secuestrado al Estado, lo ha fisurado.

El mundo de la exterioridad desplaza la vida, la arroja a un espacio sin identidad ni sentido, de donde no recuperará jamás el movimiento que lo impulse al plano de la significación superior, trascendente, en su lugar queda el vacío y la muerte de sentido; sin embargo, parafraseando a Jean-Luc Nancy diríamos que este mundo necesita verdad, no consuelo (Jean-Luc, 2005:10), existe una urgencia de retorno ontológico donde el sujeto se encuentre a sí mismo lejos de discursos seductores que sólo testimonian la pobreza de sus miserias constitutivas naturales; precisa de ir hacia “sí mismo” considerando la forma y el movimiento de “sí” para llegar a “sí”, tomar conciencia de la experiencia de su separación con el mundo. Retornar a “sí mismo” es movimiento y forma “consigo mismo”; es relación, formación y transformación del Ser en términos no determinados, sino en un dándose, esta construcción racional, analítico-sintética la encontramos en el modelo interpretativo del Estado ético en Hegel, que a diferencia de sus contemporáneos no busca el fundamento de la política en *a priori*s naturalistas,

bienestar de las vidas humanas” Slavoj Žižek, *Sobre la violencia* Sobre la violencia. Seis reflexiones marginales, Paidós, Buenos Aires, 2010, p. 55

coloca el tema de lo político como el tema del poder, cuestiona acremente la concepción contractualista de un Estado con carácter externo frente a un sujeto preconstituido.

Para Hegel el fundamento del Estado se encuentra en el sujeto pero no en el sujeto cosificado de Hobbes, Rousseau, Locke, Kant sino en el sujeto como una voluntad que se autoconfigura, es decir, que tiene como principio la libertad. En su despliegue analítico dialoga con Kant recoge en él la idea de libertad como autodeterminación como autocreación del sujeto que no se rige por preceptos divinos, ni dictados de la naturaleza, pero a diferencia de Kant descolocará esta construcción del plano de lo formal, del sujeto epistémico y complejizará la subjetividad lanzando al primer plano su cualidad sustancial decir, su determinación en el mundo como espacio mismo de su creación.

Con Hobbes nace el sujeto individualizado, el uno desarticulado; con Kant de transindividualiza, el sujeto puede ser más de lo que es en su individualidad; en Hegel el sujeto es puesto en un horizonte histórico y racional en el ámbito de la moralidad.

EL RETORNO ONTOLÓGICO

Hegel critica en Kant la idea del individuo abstracto, deshistorizado y reducido a una racionalidad con valor epistémico, que si bien considera que los objetos de conocimiento no son objetos externos, consistentes por sí mismos y cognoscibles, sino operaciones del saber, o que el yo conoce no es su ser, sino fenómenos que están dentro de su subjetividad trascendental, son efectos de su actividad. Para Hegel la racionalidad del sujeto tiene un valor ontológico, es lo que le permite desplegar su verdadera constitución subjetiva, esa racionalidad se origina en la necesidad de relación entre seres libres, tiene un carácter moral, es una conciencia en movimiento con otros, una conciencia intersubjetiva.

La necesidad es la libertad esta, plantea Jean-Luc, es el nombre de la necesidad de estar en sí y para sí desprendido de toda fijeza, de toda determinación, de todo dado y de toda propiedad –pero más todavía: es la necesidad de estar desprendido, no como una independencia fijada en sí misma, sino como el movimiento del desprendimiento ahí mismo en toda determinidad (Jean-Luc, 2005:74). Al exponer esta relación de opuestos libertad y necesidad, o libertad como necesidad se explicita un ámbito común de acción, “una lógica” por la cual el sujeto reflexiona sobre sí mismo,

“si el espíritu es libre, no está sujeto a la necesidad”.

Hegel pone la liberación en la lógica de la negatividad en la moralidad, ser libre es liberación de sí, de la propia primera naturaleza, animal y egoísta que fija y anula el movimiento, este reconocimiento es devenir hombre, es negación, libertad; empero penetrar en la negación mediante el proceso de reflexión del estar ahí como dado este movimiento de liberación del ser inmediato es la negación de la negación del ser, es ya liberación, autoafirmación. Es movimiento dialéctico donde se retorna a sí siendo otro, es retorno a sí en el mundo apropiación de lo otro, pero no regreso al mismo.

En Hegel, la relación del individuo con sus pasiones, que es el gran tema de Hobbes, no es sino la relación con *su propia negatividad*, con lo que hay en él mismo de negativo. A lo largo de su formación (*Bildung*) logrará complejizar esa relación, llenándola de mediaciones, sin eliminarla nunca (Pérez, 2008:52). A diferencia del padre del Leviatán, el filósofo de Stuttgart establece mediante la lógica de la negación, la superación de las pasiones no reprimiéndolas con una ley exterior y ajena o eliminando las moralizando sus acciones calificándolas de buenas o malas; sino comprendiéndolas como la parte negativa de la constitución humana, como parte inherente de la razón misma y del proceso de hacerse Ser el Ser, y con las que el hombre habrá de lidiar mientras sea hombre, por lo que desaparecerlas es desaparición de sí, es muerte de significación, de tal suerte que lejos de borrarlas dicta contenerlas en la complejidad de las mediaciones y anteponerles el entendimiento como demarcación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agamben, Giorgio. (2010a) *Homo sacer. El poder soberano y la nuda vida*, Pre-textos, España.
- Agamben, Giorgio. (2010b) *Estado de excepción. Homo sacer II, 1*. Pre-textos, España.
- Bobbio, Norberto y BOVERO, Michelangelo. (1984) *Origen y fundamento del poder político*, Grijalbo, México.
- Bobbio, Norberto. (2010) *Estado, gobierno y sociedad. Por una teoría general de la política*, FCE, México.
- Bodin, Jean. (2010) *Los seis libros de la República*, Tecnos, Madrid.
- Derrida, Jacques. (1992) *Fuerza de Ley “El fundamento místico de la autori-*

- Dri, Rubén. (2000) Cap. VIII “La filosofía del Estado ético. La concepción hegeliana del Estado”, en publicación *La filosofía política moderna de Hobbes a Marx*, Atilio Boron CLASO, Buenos Aires, Argentina.
- Foucault, Michel. (2006) *Defender la sociedad*, Siglo XXI, México.
- Harvey, David. (2003) *El nuevo imperialismo*, Akal, Madrid.
- HOBBS, Thomas. (2007) *Leviatán*, Losada, España, Cap. V.
- Jean-luc, Nancy. (2005) *Hegel. La inquietud de lo negativo*, Arena, Madrid, 2005.
- Marx, Karl. (2004) *El Capital*. “El proceso de producción de capital”, Siglo XXI Editores, Buenos Aires.
- Miranda, José Porfirio. (1989) *Hegel tenía razón. El mito de la ciencia empírica*, UAMI, México.
- Pérez, Carlos. (2008) *Desde Hegel para una crítica radical de las ciencias sociales*, Itaca, México, 2008.
- Žižek, Slavoj. (2006) *Porque no saben lo que hacen. El goce como un factor político*, Paidós, Buenos Aires.
- Žižek, Slavoj. (2010) *Sobre la violencia. Seis reflexiones marginales*, Paidós, Buenos Aires.

UNA MIRADA DESDE LA ANTROPOLOGÍA AUDIOVISUAL Y LA SENSIBILIDAD POSTFEMINISTA A REPRESENTACIONES DE MUJERES Y HOMBRES EN LA PUBLICIDAD TELEVISIVA EN MÉXICO: BONAFONT, LO QUE FLUYE EN TI

THELMA ELENA PÉREZ ÁLVAREZ

Doctoranda en Antropología Social y Cultural, Universidad Autónoma de Barcelona

SITUARSE DESDE LA ANTROPOLOGÍA AUDIOVISUAL

El punto de partida para este análisis se centra en analizar al spot publicitario de televisión, como un continuum de diversas formas de representación social que puede llegar a mostrar cómo hoy en día las mujeres y los hombres son conceptualizados en la cultura mexicana actual. Ciñéndome de manera específica, a la propuesta del antropólogo catalán Jorge Grau Rebollo¹, en relación con el aprovechamiento del recurso intencional y planificado de los medios de comunicación de masas, en cuanto a operadores culturales e instrumentos de investigación.

Emerge aquí, una de las cuestiones, a mi parecer, más apasionantes que comporta el estudio de las imágenes en movimiento desde la antropología audiovisual y que María Jesús Buxó, describe como el reto de esta disciplina: “El reto de la Antropología Visual yace, pues, en trabajar con la narración visual de forma autónoma para saber cómo se construyen y actúan

¹ El autor propone considerar a la antropología audiovisual como un dominio teórico que pretende, mediante el cruce y utilización de conocimientos teóricos y técnicos de otras disciplinas: “aprovechar tanto el potencial epistemológico que ofrece el análisis de fuentes audiovisuales (en sentido amplio), como el recurso intencional y planificado a los *media* (también en sentido amplio), en cuanto operadores culturales e instrumentos de investigación, cuyo principal objetivo es favorecer un uso sistemático y riguroso de dichos medios y productos en la investigación antropológica”. (2012:167)

los significados visuales. Sin olvidar las apariencias, ya que las imágenes visuales trabajan tanto con lo que se ve como con lo que no se ve y, además, el sistema de significación se genera sobre la virtud de la actancialidad o performance²". (En Grau Rebollo, 1999: 13).

La significación de las imágenes visuales, comporta la construcción cognitiva y emocional de quien la realiza y cómo ésta puede ser recibida y mirada por el público, para Elisenda Ardèvol (2001:141): "*En mirar una imatge estem mirant una manera de mirar i mirant la nostra relació amb la mirada*". De esta forma, las miradas, tanto de quien produce el mensaje, como del público que lo recibe, se gestan a partir de lo que les circunda y a su vez, construye y alimenta su propio acto de mirar, a partir de sus propias traducciones cognitivas y emocionales.

En consecuencia, concibo al spot publicitario de TV como un texto audiovisual, como un objeto de conocimiento que, mediante un trabajo etnográfico sistemático, consistente en la realización de una exploración y reflexión teóricas en torno a los mensajes que la producción elegida para la elaboración de este artículo, permitió desarrollar un ejercicio de codificación y análisis de contenido, una lectura (de múltiples posibles) de las formas en que las mujeres y hombres fueron representados en este texto, tomando en cuenta la intencionalidad para su producción, y difusión, que puede dar muestra de algunos posibles hilos (económicos, políticos y sociales) a mi alcance visibles, en fracciones, de un entramado que articula estas representaciones.

Vayamos por partes, ¿Qué puede decir la mirada de quien produce los spots, sobre cómo se representa la feminidad y masculinidad en nuestros días a partir de un spot de televisión?

UNA MIRADA QUE CONSTRUYE REPRESENTACIONES SOBRE MUJERES Y HOM- BRES (LA MIRADA DEL NEOLIBERALISMO COMO ESTRUCTURA ECONÓMICA E IDEOLOGÍA)

De acuerdo a José Luis Calva, la política económica mundial actual obedece al modelo capitalista neoliberal, un sistema "basado en la apertura comercial unilateral y abrupta y en la reducción de la participación del Estado en el desarrollo económico." (Calva, 2000:45). El surgimiento de este

² La misma autora aclara que: "la significación se constituye en el acto mismo de actuar y en el acontecimiento mismo de ver, oír y sentir" (Buxó, 1999: 15, en Grau Rebollo 1999: 166).

modelo se da en los Estados Unidos de Norteamérica en la década de los años 30, como una medida creada para superar la crisis de la bolsa de Nueva York en 1929, de esta manera, a nivel mundial, la economía se enfocó en el impulso del fortalecimiento del mercado, en el desarrollo económico y social a través del predominio de los sectores privados sobre el sector público, pensado entre otros fines, para configurar el proceso de globalización.

Para Rafael Lemus³ (2009), el sistema neoliberal en México, inició su aplicación durante el gobierno de Miguel de la Madrid (1982-1988), con la apertura económica, la desregulación y descentralización, la privatización de empresas estatales y la inclusión de México en el GATT⁴. Posterior a ello, desde el tratado de libre comercio en el periodo Salinista (1994-1998), pasando por la apertura de participación del capital privado en las áreas de comunicación vía satelital y los ferrocarriles, la creación de las Administradoras de Fondos para el Retiro (Afores)⁵, en el sexenio de Ernesto Zedillo (1998-2002). La reducción de presupuestos a las universidades públicas, la privatización paulatina de los servicios de salud, y la tendencia la desaparición de la seguridad social de los trabajadores, en el mandato de Vicente Fox (2002-2006). Los intentos de llevar a cabo la reforma de la industria energética y el incremento de la violencia en el sexenio de Felipe Calderón (2006-2012). Hasta la conformación del paquete de trece reformas, llamadas estructurales,⁶ que fueron diseñadas, con la intención de subir al país al carril del desarrollo y avance, “Mover a México”, en el actual periodo de Enrique Peña Nieto (2012-2018).

A partir de lo anterior, es posible ver el intento de los distintos gobiernos, en implementar políticas de desarrollo social que no han cristalizado un desarrollo y una garantía plena de los derechos sociales y humanos a las

³ Lemus, Rafael (2009). Editando neoliberalismo: Vuelta en los ochenta. Revista Horizontal. En: <http://horizontal.mx/editando-neoliberalismo-vuelta-en-los-ochenta-2/>

⁴ El GATT o *General Agreement on Tariffs and Trade* (Acuerdo General sobre Aranceles Aduaneros y Comercio) se basa en la realización de negociaciones de los estados miembros, con el objetivo de lograr la reducción de aranceles, según el principio de reciprocidad.

⁵ Las Afores son entidades financieras dedicadas de manera exclusiva y profesional a administrar las cuentas individuales de ahorro para el retiro de los trabajadores las cuales deben contar con la autorización de la Secretaría de Hacienda y Crédito Público y están sujetas a la regulación de la Comisión Nacional del Sistema de Ahorro para el Retiro(CONSAR).En:http://www.profeco.gob.mx/en-cuesta/brujula/bruj_2013/bol248_Lo_que_debes_saber_sobre_afores.asp

⁶ En materia económica, educativa, energética, financiera, hacendaria, laboral, una nueva ley de amparo, reforma electoral, procedimientos penales, telecomunicaciones, transparencia y anticorrupción.

mujeres y hombres en México. Si hablamos de desigualdad en Mexico, debemos enfáticamente mirar a las mujeres. En estricto sentido, el neoliberalismo ha propiciado una desigualdad, en mayoría creciente hacia las mujeres, para contextualizar esta idea he elegido un escenario que puede brindar información sobre parte del panorama actual de las mujeres en México, la medición de la pobreza y la violencia contra las mujeres.

De acuerdo a los datos de la medición de la pobreza multidimensional, recabados por el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL), en la más reciente medición (2010-2012 y 2014), muestran que las mujeres mexicanas en situación de pobreza continúan siendo afectadas por situaciones de inequidad y discriminación por motivos de género. De tal suerte, que la información referente a la *conformación de los hogares*, la medición explica que hasta 2014, la construcción cultural de los roles, dentro de los hogares del contexto encuestado, sigue identificando al hombre como dirigente del hogar, la información relativa a *La brecha en relación al trabajo remunerado entre mujeres y hombres en situación de pobreza* muestra que las desigualdades en cuanto a cargas de trabajo, en el ámbito doméstico, persisten hacia las mujeres.

En relación con la *violencia contra las mujeres*, los datos más recientes de Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH) de 2013, muestran que en nuestro país, 47 por ciento de las mujeres de 15 años y más sufrió algún incidente de violencia por parte de su pareja, durante su última relación. Sobre violencia económica, menciona que 2 de cada 10 mujeres en México, han recibido reclamos por parte de su pareja por la forma en que gastan el dinero, les han prohibido trabajar o estudiar, o les han quitado dinero o bienes. Finalmente, las cifras sobre violencia sexual que se desprenden de esta encuesta, muestran que a 7 de cada 100 (7.3%) les han exigido o las han obligado a tener relaciones sexuales sus propias parejas, sin que ellas quieran, o las han obligado a hacer cosas que no les gustan⁷.

Dirigiendo la mirada a una fracción del escenario anterior, esta comprimida descripción, puede mostrarnos algunas huellas del profundo deterioro del bienestar social en México, que el modelo neoliberal ha generado en el país. Estos datos pueden mostrar también, la persistencia de una sociedad configurada en roles de género tradicionales y el modelo hegemónico de la división sexual del trabajo. Sin embargo, hay otro escenario, otro contexto que se nos presenta cotidianamente, que mira, construye y difunde

⁷ Información extraída del documento: Estadísticas de violencia contra las mujeres. Instituto Nacional de las Mujeres. Sistema de Indicadores de Género, 2014. En: <http://estadistica.inmujeres.gob.mx/formas/buscar.php>

representaciones de la población conformada por las mujeres y hombres en México, de una forma un tanto diferente, a lo que hemos podido ver en el panorama anterior. Un escenario, influido por otro de los procesos pertenecientes al modelo neoliberal, que se articulan de manera sustancial a través de los medios de comunicación masiva en nuestro país y en el mundo.

Renato Ortiz⁸ (1998) describe parte de la mediatización de las sociedades a escala mundial y lo define como *mundialización de la cultura*: “Tal vez el elemento más característico del proceso de mundialización de la cultura sea la desterritorialización de determinados patrones culturales, que se distancian de sus raíces nacionales o regionales, para volverse mundializados. En este caso ocurre una gran transformación de nuestras categorías espaciales. Al lado de nuestra concepción de una realidad local nacional, hay otra -transnacional- que las atraviesa, redefiniendo el propio mundo en el cual estamos insertos”.

La desterritorialización es un elemento que, en este análisis ayuda a mirar la imagen de los entornos presentados: la transnacional, que es producida por las grandes empresas multinacionales, y mostrada, por ejemplo, a través de la publicidad, en las grandes cadenas televisivas, y la local. Un ejemplo sobre lo anterior, puede ser un presumible desfase con lo mostrado en el informe de pobreza del CONEVAL, las más recientes cifras de violencia contra las mujeres de la ENDIREH 2013 y las representaciones de mujeres y hombres que se muestran el spot que analizo en esta comunicación.

Para George Monbiot (2016), el neoliberalismo es una ideología que ha podido penetrar de tal modo nuestras psiques que ha logrado normalizarse y reconfigurar la vida humana y el poder, mediante la estrategia de la democracia. El mismo autor menciona que la competencia es la característica fundamental de las relaciones sociales en el sistema neoliberal, materializándola a través del consumo. Así, para la ciudadanía que puede consumir, éste representa una recompensa por sus méritos y para quien no puede, un castigo, dada su ineficiencia.

Para Rafael Lemus⁹ (2009) la racionalidad neoliberal es internalizada en las ciudadanías generando una desigualdad social, que es asumida como el resultado de nuestro “corto” o “amplio” esfuerzo y es también, altamente culpabilizadora a nivel subjetivo, la transferencia de parte de la responsabilidad del propio estado a la ciudadanía a través de la idea de autonomía y autogestión.

⁸ En: <http://www.me.gov.ar/monitor/nro8/dossier5.htm>

⁹ Lemus, Rafael (2009). Editando neoliberalismo: Vuelta en los ochenta. Revista Horizontal. En: <http://horizontal.mx/editando-neoliberalismo-vuelta-en-los-ochenta-2/>

Por ejemplo, estigmatizar a la población mexicana de jóvenes que ni estudian ni trabajan (NINI) como si, en la mayoría de los casos, fuera una libre y consciente elección, más allá de la real falta de políticas públicas efectivas para su acceso a la educación e inserción laboral. Otro ejemplo, el caso de la violencia contra las mujeres, a una mujer agredida que denuncia, la culpan, en el “mejor de los casos” de no haber detectado o frenado a tiempo al agresor, hasta llegar a señalarla, como es bien sabido, de haber provocado la propia agresión, por utilizar tal o cual prenda de vestir, después claro, de haberla animado por todos los medios posibles a denunciar el hecho para convertir su denuncia en un número más que avale y justifique la vida de un aparato de justicia ineficaz.

¿CÓMO MIRA EL NEOLIBERALISMO EN LA ACTUALIDAD A

LAS MUJERES EN MÉXICO?

Cultura mediática postfeminista

La inserción del feminismo en la cultura institucional de occidente¹⁰ lo convierte, por un lado, en el movimiento del cual se desprende, el logro del acceso de las mujeres a los derechos fundamentales, por el otro, su inserción en la institucionalidad, ha generado diversas formas de crítica, reducción y segregación. El feminismo como se ha visto a lo largo de la historia, es un movimiento en constante evolución y transformación, estas dos características son fundamentales para el surgimiento del *postfeminismo*, una expresión de su propio estado de constante evolución, de acuerdo a Ann Brooks: “*Postfeminism expresses the intersection of feminism with postmodernism, poststructuralism and post-colonialism, and as patriarchal and imperialist frameworks. In the process postfeminism facilitates a broad-based, pluralistic conception of the application of feminism, and addresses the demands of marginalised, diasporic and colonised cultures for a non-hegemonic feminism capable of giving voice to local, indigenous and postcolonial feminisms*”¹¹. (1997:4)

¹⁰ Cuando hago referencia a Institucional, me refiero, tanto a los aparatos gubernamentales, como a los medios de comunicación masiva que, de acuerdo con Guillermo Orozco (1996:160) “son tanto medios técnicos de producción y transmisión de información, como instituciones sociales, productoras de significados, definidas históricamente y por tanto condicionadas política, económica y culturalmente”. OROZCO, Guillermo. (1996). Televisión y audiencias. Un enfoque cualitativo. Madrid: Ediciones de la Torre. Universidad Iberoamericana.

¹¹ “El Postfeminismo expresa la intersección del feminismo con el postmodernismo, post-estructuralismo y post-colonialismo, como marcos patriarcales e imperia-

En los años 80 y principios de los 90, el sistema neoliberal, sostenido del estímulo de la desigualdad y la competencia, mantiene la visión patriarcal, basada en el orden de la estructura sexo, género, clase, raza. Es a partir de la tercera ola del feminismo (1990), ya enmarcada en el neoliberalismo, que se inicia la apropiación de la lucha feminista en instituciones gubernamentales para la igualdad social y en los medios de comunicación masiva. Allí, se construye y se utiliza cierta confusión, que en la actualidad sigue presente. Una de las batallas ganadas por el movimiento feminista es el reconocimiento de la autonomía y agencia de las mujeres. Estos dos principios, han sido utilizados para transformar y construir, ciertos discursos con los que se perpetúan, generan y representan nuevas y ya conocidas contradicciones y tensiones, en los medios de comunicación masiva.

Así, se observa que los discursos feministas y las problemáticas que defienden forman parte los contenidos de prensa, radio, televisión, cine y publicidad, esto no quiere decir que los medios hayan comprendido al feminismo o hayan adoptado una perspectiva feminista (por más que ahora, veamos como la industria cinematográfica de Hollywood utiliza a diversas actrices como Meryl Streep o Emma Watson, para enviar mensajes reivindicativos) sino, que se han volcado, en elegir ideas feministas *incorporadas, revisadas y despolitizadas* para la construcción de contenidos altamente contradictorios pero eficazmente modeladores. (Stacey, 1978)

En el campo de análisis de los estudios culturales, Rosalind Gill (2007) ha propuesto el concepto de *sensibilidad postfeminista*, sugiere entenderla como una *sensibilidad distintiva*, conformada por una interrelación de distintos temas.¹² Las interrelaciones que Gill propone en ocho ejes para analizar los productos culturales contemporáneos, corresponden también, a parte de las transformaciones que son presentadas como avances en ciertos discursos, que hoy se presentan como nociones que oscilan entre ciertas ideas de empoderamiento, que llevan implícitas cargas de desigualdad y exclusión, convirtiéndose en sustrato, para la internalización de la racionalidad neoliberal, en la actual construcción de subjetividades, de la mano nuevamente, de la

listas. En el proceso, el postfeminismo facilita una amplia concepción, pluralista de la aplicación del feminismo, y aborda las demandas de las culturas marginadas, diáspora y colonizados por un feminismo no hegemónico capaz de dar voz a los feminismos locales, indígenas y postcoloniales". Traducción propia.

¹² "Postfeminism is best understood as a distinctive sensibility, made up of a number of interrelated themes". These include the notion that femininity is a bodily property; the shift from objectification to subjectification; an emphasis upon self surveillance, monitoring and self-discipline; a focus on individualism, choice and empowerment; the dominance of a makeover paradigm; and a resurgence of ideas about natural sexual difference". (2007:3)

estructura sexo, genero, clase, raza. Por motivos de tiempo y espacio en esta comunicación, me voy a enfocar a describir sólo cuatro ejes:

1. *El cambio de la objetificación a la subjetificación*, es probablemente uno de los factores que más oportunidad ha dado a la “internalización de forma positiva” de la continuidad de la *objetificación* de las mujeres, pues ahora, el discurso se ha modificado y las mujeres son objeto a partir de la noción de ser sujetas, han logrado el acceso a sus derechos, ingresado al mercado laboral, a la educación, a la toma de decisiones y a espacios de poder. Al estar empoderadas, preparadas y tener autonomía, pueden elegir libre y conscientemente lo que pueden hacer. Ellas ahora, lo están eligiendo todo, hasta su propia opresión.

2. *El individualismo, la elección y el empoderamiento como temas centrales* son también, factores clave en la constitución de las identidades de las personas dentro de la visión neoliberal. Por ejemplo, en el ámbito laboral, mujeres en puestos de poder y toma de decisiones, complacidas con su autoimagen, saben “lo que deben hacer”, pero, continúan enfrentándose a la vigilancia colectiva, de la forma en que deben conducirse y presentarse en eventos públicos, qué el vestir, cómo hablar, qué decir y cómo “resaltar” y “posicionarse” dentro de su ámbito. Evidenciando, la necesidad de demostrar su capacidad en un sistema altamente competitivo, al que las mujeres han logrado “llegar”. Igualmente, las mujeres conscientes y libres en la utilización de su *capital erótico* (Hakim,2012), perpetúan la línea de la sexualización para la obtención de algo, a partir del fomento del deseo del hombre.

3. *La reconfiguración de la sensibilidad postfeminista en la sexualidad contemporánea*, esta mirada oscila igualmente, entre los códigos de sexo, género, clase y raza, que continúan apareciendo, en diversos productos de manera aspiracional y discriminatoria. Por ejemplo, en la publicidad de América Latina, se ha pasado del tipo de mujer anglosajona, al tipo *latino internacional*, mujeres de piel en tonos claros, ojos claros u oscuros, delgadas y altas. En mayoría, con cuerpos excepcionales, encarnando un vehículo que difunde la aspiración de apegarse a “valores” como el buen gusto y el autocuidado que pueda enorgullecerlas y sean mostrados, por ejemplo, en las redes sociales, la realización de *selfies* es ahora una cuestión viral y un ejemplo de ello.

4. *El énfasis sobre el consumismo y la mercantilización de la diferencia*, en un escenario neoliberal, que comporta un consumismo apabullante, un individualismo y posesión, autenticar “la diferencia” es una actividad política, social y comercialmente rentable. De esta manera, prolifera la idea del reconocimiento a las distintas formas de ser mujer, supuestamente alejadas de la idea de feminidad hegemónica, se reconocen los derechos de minorías

étnicas, se promueve el respeto y reconocimiento de los derechos sexuales.

Consumo y publicidad

A partir de la crisis de 1929, mediante la facilidad del sistema para producir las mercancías y la dificultad para venderlas, se inicia una reconfiguración del significado de poseer y un interés por producir la necesidad de consumir, producir la propia demanda. Así, para Jean Baudrillard (1997), se constituye *la sociedad de consumo*, a través de la configuración de una construcción de significados y aspiraciones alrededor de los objetos y del propio acto de consumirlos. De acuerdo al autor, las necesidades ya no producen el consumo, sino, es el consumo, el que produce las necesidades.

A partir de los años 50, la publicidad se conformó como una industria específica y formal, soporte transmisor de significados que alimentan el imaginario colectivo. Según Robert Leduc (1986: 11) “El anuncio actual cuenta sobre todo con su capacidad para invadirlo todo. La publicidad sirve para informar, pero mucho más aún, para persuadir, vende mercancías por el procedimiento de convertirlos en imágenes y sueños”. Así, hasta nuestros días, se han desarrollado estrategias para emitir mensajes a través de la publicidad, con el objetivo de mantener la lógica social del consumo. Por ejemplo, el condicionamiento al consumidor para la elección del producto publicitado, el surgimiento de ideas persuasivas que permitieran diferenciar a los productos mediante cualidades explícitamente subjetivas. En los 60, se establecen vínculos emocionales con el público, a través de la construcción de mensajes humorísticos. En la década del 70, se realizan estudios de mercado, con el objetivo de segmentarlo. En los años 80 y hasta nuestros días, se diseñan sistemas de recompensa y afinidad, para conocer el perfil exacto del consumidor y mantener la fidelidad de éste hacia los productos.

Para Javier Esteinou, la década de los 90 fue crucial para la transformación de los medios de comunicación en México, pasaron de ser instrumentos de difusión a ser el centro del poder contemporáneo: “De haber sido instrumentos de difusión relevantes en 1920 en México y de convertirse en el cuarto poder político a partir de 1960 como corresponsales del poder, en la década de los años 90’s se transformaron en el vértice del poder actual. Es decir, ya no sólo son instituciones importantes o el cuarto poder, sino que ahora son “el primer poder” que existe en nuestra sociedad.” (Esteinou, 2000:7¹³).

¹³ ÁMBITOS. N° 5. 2° Semestre de 2000 (pp. 7-49. En: <http://www.revistalatinacs.org/2001/latina42jun/44esteinou.htm>

De acuerdo a los más recientes resultados en la *Encuesta Nacional Sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de Información en los Hogares*¹⁴, para el segundo trimestre de 2015, la T.V. continua siendo el medio de comunicación de mayor consumo, vista por el 93.5 por ciento de la población. (INEGI, 2015). En contraste, con el 44.9 por ciento de hogares en los que hay funcionando una computadora, el 57.4 por ciento de la población que utiliza internet y el 71.5 por ciento cuenta con un teléfono móvil.

De igual forma, la Encuesta Nacional de Consumo de Contenidos Audiovisuales en Radio, Televisión e Internet¹⁵, menciona que el 98 por ciento de los hogares en México, cuentan con al menos un televisor funcionando. Asimismo, que el 56 por ciento de la población cuenta sólo con señal de televisión abierta, frente al 52 por ciento, con acceso a televisión de paga. Así como que, el 81 por ciento de la población, ve los canales de televisión abierta¹⁶. A partir de lo anterior, es posible afirmar, que en México, la televisión es el medio de mayor consumo y que la televisión abierta, es todavía, la más vista en el país.

Aunado a esto, de acuerdo al Instituto Nacional de Estadística (INEGI) las mujeres en México conforman el 51.4 por ciento de la población en México¹⁷. Igualmente, de acuerdo a los indicadores de ocupación y empleo al segundo trimestre de 2016¹⁸ (INEGI), 20 millones 464 mil 449 son mujeres económicamente activas¹⁹. Estas cifras pueden mostrar el amplio capital que las mujeres representan, tanto como fuerza laboral, sujetas de consumo y toma de decisiones, como personas con alto potencial para ejercer influencia en sus familias y entorno.

¹⁴ Esta encuesta sustituye al Módulo sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (MODUTIH), pues busca cuantificar también, el aumento del uso de las TIC'S en los hogares y por las personas en México. En: http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/boletines/2016/especiales/especiales2016_03_01.pdf

¹⁵ Realizada entre el 24 de octubre y el 22 de noviembre de 2015 por el Instituto Federal de Telecomunicaciones (IFT), En:<http://www.ift.org.mx/comunicacion-y-medios/comunicados-ift/es/el-ift-da-conocer-la-encuesta-nacional-de-consumo-de-contenidos-audiovisuales-en-radio-televisi3n-e>

¹⁶ Esta cifra incluye, tanto a población con acceso a televisión abierta, como a población con acceso a televisión de paga.

¹⁷ Total de la población: 119 millones 530 mil 753, de los cuales el 48.6 por ciento son hombres. En: <http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/habitantes.aspx?tema=P>

¹⁸ En: <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/temas/default.aspx?s=est&c=25433&t=1>

¹⁹ De un total de 53 millones 539 mil 565 personas.

La encarnación. Análisis del anuncio Bonafont, lo que fluye en ti

El análisis de este anuncio de televisión es parte de un proceso etnográfico que me encuentro realizando como parte de mi investigación doctoral que se basa en el análisis de la publicidad televisiva, emitida por los canales de la televisión abierta 2 y 13 de la televisión mexicana, durante las dos primeras semanas del mes de enero del presente año. El proceso de análisis del spot obedeció a la metodología de análisis de contenido de Klauss Krippendorff (1990), realizando un análisis cuantitativo que incluyó el canal, horario, programa de contexto en el que fue emitido, el tipo de anuncio, el sector al que pertenece, el producto que se vende, país de origen de la producción, idioma original y de doblaje del spot, la duración, el número de repeticiones, la referencia directa y el público objetivo al que va dirigido. El análisis cualitativo se llevó a cabo a partir de una revisión de la función denotativa y connotativa, de los textos audiovisuales, para lo cual se analizaron códigos espaciales, escenográficos, figurativos, gestuales y posicionales, código relacional, lumínico, cromático, gráfico, sonoro, simbólico y retórico. Finalmente esta metodología se combinó con los ejes pertenecientes a la sensibilidad postfeminista. En esta comunicación, haré referencia únicamente a tres secuencias de las veinticinco que conforman el anuncio.

La primera secuencia que describiré tiene una toma en *medium shot*²⁰ de una mujer: de complexión delgada, con piel en tono claro y cabello castaño claro, largo, rizado, recogido en un chongo. Viste un saco en lana color *crudo*. Entra a una amplia sala de juntas, en la que hay seis hombres vestidos con traje oscuro, camisa blanca y corbata del mismo tono del traje. Todos tienen la piel en tono claro y el cabello castaño oscuro. Al abrirse la toma, se observa a otra mujer al lado izquierdo de la sala, sentada en lo que pareciera ser una mesa para tomar la minuta de la reunión. Cuando la mujer que vamos siguiendo a través de la cámara entra en la sala, todos los hombres se ponen de pie y la voz en *off* de mujer advierte: “superarte”.

Aquí, la voz en *off* de mujer nos aclara que, cuando seis ejecutivos dentro de una sala de juntas se levantan, es porque una mujer que se ha “superado” está entrando. La lectura de sus movimientos corporales (levantarse de la silla) nos muestra que la respetan o posiblemente es la jefa. Factiblemente, como se ha “superado” merece estar allí y merece que le hagan la referencia al más puro estilo jerárquico de la masculinidad hegemónica. Posiblemente, la materialización de la ejecutiva contemporánea bajo la mirada de la

²⁰ También llamada plano medio, que abarca la distancia correspondiente de la cintura a la cabeza de una persona.

empresa Danone, sea la neutralidad o bien, el minimalismo. Porque, tal vez una mujer, con una apariencia física diferente, posiblemente, ni neutral, ni minimalista, no encajaría con la idea de ser merecedora de respeto por un grupo de hombres ejecutivos.

En la siguiente toma abierta, se muestra una mujer que enseña a caminar a una niña pequeña, la lleva de las manos, mientras la voz en *off* de mujer apunta: “TE MUEVE LA VIDA”. Están en un pasillo debajo de una escalera, en una casa construida alrededor de los años 50, que por sus características arquitectónicas puede ser ubicada en la Colonia Nápoles. Ambas, tienen la piel en tono claro y el cabello castaño oscuro. La madre es joven, alta y delgada.

Lo que la voz en *off* ayuda a reforzar en este plano, es que, para esta representación, que intenta abonar al empoderamiento de las mujeres, a partir de recordarles que ellas tienen el poder de elegir y gestionar su entorno, la vida, continúa relacionada a la maternidad. Posiblemente, lo que se quiere recalcar en esta narrativa, es que el que te mueva la vida a través de la maternidad es correcto -y puede serlo- sin embargo, ¿por qué este mensaje que busca empoderar a las mujeres relaciona la vida con la maternidad? ¿Por qué no lo hace con algún otro mensaje como los que se han mostrado referentes a la libertad, la preparación y el éxito?

En el siguiente plano, se muestra en toma abierta, un estudio de diseño de modas. En él hay tres mesas, varios maniqués y tres mujeres, la mujer que tiene el rol principal en esta secuencia, está de espaldas. Todas las mujeres son altas, delgadas, con la piel en tono claro. La mujer que está de espaldas, recibe de una mujer, sonriente, que está de frente, una prenda en color rosa, al mismo tiempo que la voz en *off* de mujer afirma: “dejarte la piel”.

A partir de esta secuencia, es posible vislumbrar de forma simbólica algunas ideas referentes a parte de la condición y posición de las mujeres en el mercado laboral en la actualidad. Hasta nuestros días, las mujeres viven una diversa explotación en el mercado laboral. En cualquier estrato y actividad que desarrollan, las mujeres enfrentan brechas. Esta narración visual, reforzada por la voz en *off* y la sonrisa de la mujer, puede llevar a sospechar que existe cierta aceptación de las mujeres, en dejarse la piel. Esta idea es clara, se ha pasado de ser objeto, -entendido aquí, como objeto de explotación en el mercado laboral-, a ser la sujeta que expresa con alegría, disfrute, incluso, orgullo: “DEJARTE LA PIEL” en la realización de ello. El orgullo que algunas mujeres denominadas como “multitareas” o “multifacéticas” que enfrentan doble o triple jornada, puede ser una

muestra de lo anterior. ¿Deben las mujeres seguir dejando la piel en el trabajo?, ¿Deben seguir dejando la piel en algún lado?

CONCLUSIÓN

Enunciaré algunas aproximaciones que he podido realizar a partir del análisis de este texto. En primer lugar, haré referencia a la importancia de seleccionar ciertos planos y movimientos de cámara seleccionados, que pueden dar idea de la intencionalidad que se quiere lograr, Millerson (2009:118), describe que: “ Para atraer la atención de los espectadores, elegimos aspectos concretos de la escena y desechamos otros. El estilo con que la cámara trata a la acción influye en los espectadores... La cámara *interpreta* la escena y su uso afectará a las reacciones de los espectadores”.

El movimiento de cámara que prevalece en todo el spot, un *dolly* o desplazamiento, que sigue completamente a las actrices principales del spot. A todas las vemos de espaldas, la cámara las está siguiendo. La metáfora presente en esta narrativa, puede ser, de acuerdo a John Berger, la mirada normativa del otro, una mirada siempre presente en ellas, propia o de terceras personas. De esta manera, quienes miramos el spot, tenemos la sensación de ir detrás de las mujeres con los roles principales, generando una mayor sensación de presencia en el movimiento del anuncio, esto, posibilita una mayor atención e identificación.

En cuanto al código sonoro de esta representación, -cabe resaltar que el sonido conforma una parte importante del lenguaje audiovisual y forma parte de la significación que posteriormente se transforma en emociones-. Los elementos sonoros presentes en este anuncio son la voz en *off* de una mujer, que en este caso, puede lograr el anclaje de los significados seleccionados y cierto nivel de credibilidad e identificación: una mujer le está hablando a las mujeres. El otro elemento sonoro del spot es la música de fondo que está presente durante todo el anuncio, es la canción *Emergency* del dueto sueco Icona Pop (Atlantic Records, 2015), de un ritmo pegajoso y letra en inglés, al que haré mayor referencia más adelante.

En referencia al código espacial, es posible leer que el spot segmenta a un público objetivo conformado por mujeres, que de acuerdo a los contextos dados por las edificaciones y escenografías seleccionadas para su ubicación, se dirige a un sector de la población conformado por mujeres con un poder adquisitivo que presumiblemente les permite vivir en la colonia

Nápoles²¹, lo que nos lleva a inferir, que se dirige a cierto sector de la clase media o media alta en México. En este caso, lo que llama la atención, es que las ambientaciones de los escenarios elegidos corresponden más a una clase alta, posiblemente, se buscó relacionar el producto hacia una idea aspiracional, a partir de construir una representación trazada en la imagen de una clase con mayor legitimación y admiración social. Al mismo tiempo, las actividades que se les pidió desarrollaran y los espacios en los que las modelos fueron ubicadas, muestran una continuidad en la jerarquización de los espacios (en mayoría, las mujeres representadas en el spot, fueron ubicadas en espacios relacionados al ámbito privado).

El spot también, muestra la mirada patriarcal del neoliberalismo definido por Rita Segato (2006:3): “el patriarcado como una institución que se sustenta en el control del cuerpo y la capacidad punitiva sobre las mujeres”. Materializado, a partir de la utilización de mujeres con una constitución física homogénea, todas son delgadas. La sexualización está marcada a través de la constitución corporal que se aproxima a la idea de delgadez como atractivo, como señal de esfuerzo, de autocuidado, de recompensa. Porque, detrás de todo hay un trabajo corporal, por vanidad, bienestar o salud, que está omnipresente en todo el anuncio. Y no es sólo la delgadez, todas tienen la piel en tono claro y el cabello castaño claro u oscuro. Igualmente, es posible observar que las mujeres seleccionadas para la construcción de esta representación, en mayoría, son jóvenes, presumiblemente, dentro de un rango de edad entre 20 y 35 años. Pareciera ser, que todas las mujeres del sector al que el producto quiere llegar corresponden a ese modelo. No aparece ninguna mujer que presente algún tipo de discapacidad.

Inevitablemente, emergen dos situaciones: La primera, una continua negación de la raíz indígena de nuestra cultura y su perenne intención de extraerla de contextos como los aquí presentados. Como si la población en México, de esta supuesta clase media representada, estuviera conformada únicamente, por tipos de personas como los que aparecen en este anuncio. La segunda, otra negación de una realidad mexicana, somos el primer país con obesidad en el mundo, parece que las mujeres, que merecen ser, vivir, y sentir, todo lo que este spot mandata, sólo son delgadas y blancas. Se vislumbra pues, la perpetuación del estereotipo de la delgadez corporal, piel en tono claro y su relación con el acceso a la vivencia de ciertas situaciones de vida “positivas”.

El spot se ancla, en el eje correspondiente al **énfasis sobre el**

²¹ Inferencia a partir del estilo arquitectónico de las construcciones presentadas en el spot.

consumismo y la mercantilización de la diferencia, pues bajo esta lectura, la representación, por un lado, podría asemejarse a la construcción de una oda que buscar comercializar un producto a partir de la representación de las diversas formas de ser mujer en la Ciudad de México, con sus expresiones materiales y simbólicas en nuestros días, correspondientes a la idea de ser mujer trabajadora (ejecutiva y autónoma), mujer madre soltera. Sin embargo, dentro de esta diferencia hay una continua homogenización: además de las fisonomías utilizadas en mujeres y hombres, ellos, están también representados, a partir de la idea normativa de masculinidad protectora.

Finalmente, conviene recordar que, a través de este documento audiovisual, se busca vender un producto y para ello, se dirige al público objetivo, que representa la mayoría de la población en México: las mujeres. En este caso las pertenecientes a una supuesta clase media. La forma de venderlo y de generar la “necesidad de consumo” se hace a partir de la construcción y difusión de un discurso que se adapta a una gramática actual e institucionalizada, sobre cierta idea de avance de las mujeres. Se busca obtener legitimidad para el producto y la marca, a través de la utilización de las creencias simbólicas de este discurso. Aquí, desde mi lectura, se presenta una aproximación a una materialización de *alquimia simbólica* (Bourdieu, 1994:189)²² pues, se está desarrollando un acto interesado (vender un producto) a través de la realización de un “acto desinteresado”, se emite un discurso, una creencia de “empoderamiento” y “libertad” en un intento de transformar un interés propio (vender un producto), en un “desinterés” (empoderar a las mujeres).

De acuerdo a información brindada por la agencia global de marketing Euromonitor Internacional, la marca de Danone cuenta actualmente con una penetración de 32 por ciento en el negocio de venta de agua embotellada, superando a empresas como Coca-Cola que detentan el 24.7 por ciento con su marca *Ciel* y a *PepsiCo* con *Epura* que posee 18 por ciento. *Bonafont* aspira a tener 40 por ciento del mercado de agua embotellada en México para el 2020, lo que podría significar ingresos anuales para la compañía de 5 mil 200 millones de dólares²³.

Así, se ofrece una representación que intenta mostrar que la mirada masculina hegemónica está con las mujeres y, a través de ello, ganar “ho-

²² “*Alchimie symbolique, telle que je viens de la décrire, produit, au profit de celui qui accomplit les actes d’euphémisation, de transfiguration, de mise en forme, un capital de reconnaissance, que lui permet d’exercer d’effets symboliques*” (Bourdieu, 1994:189).

²³ Periódico El Financiero, 3 de febrero de 2016. En: <http://www.elfinanciero.com.mx/empresas/bonafont-quiere-tomar-40-del-mercado-de-agua-en-mexico.html>

nor” y “moralidad” en esta época, sin realmente estarlo. Contribuyendo a la dinámica de configuración de nuevas formas de poder y una posible forma de violencia simbólica, en este caso, mediante la venta de agua embotellada.

Todo lo anterior, puede constituir evidencia, que permite a este texto audiovisual ser considerado como un producto cultural, que materializa una cuestión sumamente contradictoria: por un lado, parece que el spot busca empoderar a las mujeres, por el otro, parece hacer todo lo contrario. En este caso, la contradicción se corona, mediante la letra del *soundtrack*,²⁴ omnipresente en el spot. Emergiendo nuevamente, el eje de *la marcada sexualización de la cultura*, a través de la dimensión sonora. A continuación, leeré la letra del soundtrack que he traducido al español.

BIBLIOGRAFÍA

- ARDÉVOL *Elisenda* (2001). *Imatge i coneixement antropològic*. Universitat Oberta de Catalunya. Anàlisi 27, 2001 43-64.
- BAUDRILLARD, Jean. (1997). *Consumer Society: Myths and Structures*. London: Sage.
- BOURDIEU, Pierre. (2000). *La dominación masculina*, Barcelona: Anagrama.
- BROOKS, Ann. (1997). *Postfeminisms: Feminism, Cultural Theory and Cultural Forms*. Taylor & Francis.
- CALVA, José Luis. (2000) *México más allá del neoliberalismo. Opciones dentro del cambio global*, México, Plaza y Janés.
- CORONA, Pablo Edgar, (2005). *Paul Ricoeur: Lenguaje, texto y realidad*. Ed. Biblos. Buenos Aires, 220p

²⁴ Traducción de la autora: Así que quieres fiesta? Así que quieres bailar ?Será mejor conocer a alguien, y luego encontrar a alguien de nuestros amigos. ¿Quieres llegar más alto? Agita el culo. Dando vueltas y vueltas y vueltas y vueltas como esa. Pongo un pequeño giro en mis caderas (aquí vamos).Beso en mis labios (aquí vamos).Hielo en la causa de mi muñeca ‘ Soy caliente y estoy bailando (aquí vamos)...Atrapados qué romance (aquí vamos).Cancela tus planes y (aquí vamos).Chicas escondan su manos , porque estoy caliente y estoy bailando (aquí vamos).Esto es una emergencia (wooh ooh ooh).Llama a una ambulancia , vengan a rescatarme (wooh ooh ooh).Todo el mundo con esta perra (wooh ooh ooh).Si quieres que se levante , y se ponga como esto...Aleluya , oh mi merced...Confiesa tus pecados y ponte de rodillas. Y voy a ser bueno para ti, si tú eres buena para mí. Y nosotros...

- GILL, Rosalind (2007). *Postfeminist media culture: elements of a sensibility. European journal of cultural studies*, 10 (2). pp. 147-166.
- GRAU Rebollo, Jorge 2002 *Antropología audiovisual*, Ediciones Bellaterra, Barcelona, 284 pp.
- HAKIM, Catherine. (2012), Capital Erótico: El poder de fascinar a los demás. Debate.
- KRIPPENDORF, Klaus. (1990). Metodología del análisis de contenido, teoría y práctica. Barcelona. Paidós. p.279.
- LEDUC, Robert. (1986). Principios y practica de la *publicidad*. DEUSTO S.A. Ediciones
- MILLERSON, G. (2009). Realización y Producción en T.V. IORTV. 920P.
- OROZCO, Guillermo. (1996). Televisión y audiencias. Un enfoque cualitativo. Madrid: Ediciones de la Torre. Universidad Iberoamericana.
- SEGATO, Rita. (2006). La faccionalización de la república y el paisaje religioso como índice de una nueva territorialidad. *En publicación: América Latina y el Caribe. Territorios religiosos y desafíos para el diálogo. Aurelio Alonso (Compilador)*. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires. Febrero.

REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

- ESTEINU, Javier. (2000). Globalización, medios de comunicación y cultura en México a principios de siglo XXI ÁMBITOS. N° 5. 2º Semestre de 2000 (pp. 7-49. En: <http://www.revistalatinacs.org/2001/latina-42jun/44esteinou.htm>
- CONEVAL, (2014). Pobreza en México. Gonzalo Hernández Licona. En: http://www.coneval.org.mx/Documents/MEDICION_POBREZA_2014.pdf
- FERNÁNDEZ, José Manuel. (2013). Capital simbólico, dominación y legitimidad. Las raíces weberianas de la sociología de Pierre Bourdieu. *Papers* 98/1 33-60. En: https://ddd.uab.cat/pub/papers/papers_a2013m1-3v98n1/papers_a2013m1-3v98n1p33.pdf
- IFT. (2016). *Encuesta Nacional de Consumo de Contenidos Audiovisuales en Radio, Televisión e Internet*. En: <http://www.ift.org.mx/comunicacion-y-medios/comunicados-ift/es/el-ift-da-conocer-la-encuesta-nacio>

nal-de-consumo-de-contenidos-audiovisuales-en-radio-television-e

- INEGI. Encuesta sustituye al Módulo sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (MODUTIH). En: http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/boletines/2016/especiales/especiales2016_03_01.pdf
- Indicadores de ocupación y empleo al segundo trimestre de 2016. En: <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/temas/default.aspx?s=est&c=25433&t=1>
- INMUJERES. (2014). Estadísticas de violencia contra las mujeres. Sistema de Indicadores de Género, 2014. En: <http://estadistica.inmujeres.gob.mx/formas/index.php> <http://estadistica.inmujeres.gob.mx/formas/buscar.php>
- LEMUS, Rafael (2009). Editando neoliberalismo: Vuelta en los ochenta. Revista Horizontal. En: <http://horizontal.mx/editando-neoliberalismo-vuelta-en-los-ochenta-2/>
- ORTIZ En: <http://www.me.gov.ar/monitor/nro8/dossier5.htm>
- MONIBOT, George. *Neoliberalism-the ideology at the root of all our problems*. The guardian, 15 april 2016. En: <https://www.theguardian.com/books/2016/apr/15/neoliberalism-ideology-problem-george-monbiot>
- YOUNG, Michael. (1961). *The Rise of the Meritocracy, An Essay on Education and Equality*. London. En: <https://www.questia.com/read/61898189/the-rise-of-the-meritocracy-1870-2033-an-essay-on>

PODER, SUFRIMIENTO, EXISTENCIA E IDENTIDAD: LA GESTIÓN ACADÉMICA-ADMINISTRATIVA DESDE LA ÉTICA DE LOS SUJETOS

ÁLVARO MARTÍN VÁZQUEZ LEYVA

Escuela Superior de Comercio y Administración-Instituto Politécnico Nacional

INTRODUCCIÓN

La hegemonía de la racionalidad económica conduce a una sociedad organizada en la empresa. La expansión ideológica como forma de dominación es mediante el desarrollo del pensamiento gerencialista o *managament*. El gerencialismo es la figura central de la sociedad, y el modelo de pensamiento que éste tiene constituye su guía. El gerencialismo expresa de forma concreta este sentir y deseo de racionalidad en el interior de las sociedades del mundo moderno occidental. Este pensamiento ha hecho que la eficiencia y la competitividad se tornen cuestiones de vida o muerte, a tal grado que comienzan a colonizar el mundo de la vida.

Los sistemas educativos en el mundo y sus establecimientos en los diferentes niveles y grados no son ajenos a esta lógica global. Son numerosos los estudios que a nivel internacional comparan los efectos y tipos de respuestas ante estas exigencias de cambio organizacional. Éstos abordan cómo el pensamiento gerencial y las teorías de la administración han trascendido a las aulas y se han convertido en una forma de conocimiento e identidad en todo nivel de la sociedad.

Los estudios desde la ética no pueden permanecer indiferentes ante el creciente interés e importancia que nuestra sociedad concede a la economía, a las instituciones de educación superior y a la gestión-académica administrativa. Por eso, esta propuesta quiere contribuir a profundizar en el debate sobre qué lugar debe hoy ocupar la ética en las Ciencias Sociales y

qué tipo de sujeto se debe pensar en la formación profesional de los administradores.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Las nuevas prácticas de gestión en los espacios universitarios refuerzan el carácter de mercancía en las percepciones, identidades y prácticas académicas, y están socavando lo que estaba en el centro del *Ethos* académico: la reciprocidad, la cooperación y el sentido de comunidad. Por lo tanto, no existen estudios suficientes que den cuenta de las formas y efectos de la dominación y del sufrimiento existencial, del sentido y de las significaciones y de los valores en las prácticas académicas-administrativas universitarias.

OBJETIVO

Proporcionar un marco teórico y categorial que sirva para la reflexión y propuesta de dimensiones de observación y análisis sobre otras formas de hacer visibles las maneras en que se vivencia la gestión académica-administrativa desde lo que excluye.

RAZONES QUE JUSTIFICAN LA PRESENTE PROPUESTA

- A que en los estados del conocimiento sobre las relaciones entre ética y educación superior (Hirsch, A., 2011; Yurén, T. y Hirsch, A., 2013), señalan que aún falta desarrollar propuestas teóricas y metodológicas que proporcionen dimensiones de observación y construcción de los diferentes objetos-sujetos de estudio a fin de profundizar en el conocimiento de la realidad del campo educativo, y que deriven en acciones de intervención en diferentes órdenes: políticas, currículum, perfiles profesionales, programas y prácticas de formación, entre muchas más. En el campo de las *ciencias de la administración*, ofertadas en las instituciones de educación superior públicas del país, sobre todo en las de mayor densidad, arraigo y tradición (UNAM, IPN, UAM), el tema de la ética es aún percibido como un “apéndice” del plan de estudios, o como materia optativa y transversal.
- A que en la mayoría de los estudios sistematizados en los estados del conocimiento tratan el tema de la ética y la educación desde una perspectiva fundada en la variable de los valores y sus efectos en las identidades profesionales, así como su comparación respectiva entre instituciones,

niveles educativos, disciplinas y sujetos (Hirsch, A., 2011; Yurén, T. y Hirsch, A., 2013). Si bien el aporte es significativamente sustancial en cuanto a la génesis, desarrollo y aporte al conocimiento, lo cierto es que aún son escasos los enfoques fundados en una perspectiva crítica -como la que se intenta en la presente propuesta-.

- En el esfuerzo de contraponerse al “asalto neoliberal” de la política educativa oficial diseñada desde los organismos financieros internacionales dirigida a la eliminación progresiva de las Ciencias Sociales en los programas y planes de estudio educativos; en particular, la filosofía, la sociología, y recientemente, la historia, privilegiando los saberes pragmáticos de las Ciencias Exactas como base de la sola formación técnica de cuadros profesionales como capital humano requeridos por el mercado en el contexto competitivo de la sociedad capitalista basada en el conocimiento útil (Ibarra, C., y Eduardo H., 1987).

PROPUESTA DE MARCO TEÓRICO

¿Cómo distinguir y hacer observables a los que son víctimas de los sistemas de dominación material y epistemológica? Pensamos que a través de dos caminos principales: primero, mediante una aceptación de la lógica de un concepto de ética basada en una crítica de los sistemas formales y materiales que niegan la posibilidad real de poder-vivir, en el amplio sentido del término descrito más abajo; y, segundo, a través de lo prescrito por la sociología de las ausencias, como método de abordaje que privilegia observar hechos sociales que son en apariencia inobservables, en nuestro caso, la experiencia del sufrimiento en los agentes académicos, administrativos y estudiantiles. Empezaremos por describir al primero.

ÉTICA NEGATIVA Y MATERIAL: LA REFLEXIÓN DESDE LAS

VÍCTIMAS DEL SISTEMA

¿Por qué la ética y no sólo la moral? Pensamos que el criterio de selección de la ética se debe a que, como afirma Dussel (1998), la moral está relacionada con los sistemas culturales y normativos de las diferentes sociedades en el mundo, y por lo tanto, cambian de acuerdo con los vaivenes de los momentos históricos. Por eso, hay muchas morales, y son relativas y circunstanciales. Empero, la ética es una y universal, válida para todo tiempo y lugar. Tiene por principios *materiales* los siguientes: “dar de comer al

pobre”, “liberar al oprimido”; es decir, es una ética universal que defiende el principio del derecho a la vida, el derecho que los sujetos éticos tienen a vivir, reproducir y desarrollar su “vida humana”.

Es una ética *negativa* porque denuncia y critica toda forma objetiva de dominación que imposibilita el poder-vivir; y es *material* porque somos sujetos corpóreos, vivos. Por eso, como asevera Dussel (1998: 58): “No somos ángeles ni almas ni piedras: somos seres corporales, que vivimos y morimos, y por ello debemos comer, beber, vestirnos, estudiar, producir obras de arte, y algunas cosas más. Es en este nivel que la “negatividad” (alienación) aparece como “materialidad” (para Marx), represión pulsional (para Freud), pedagogía bancaria (para Freire), etc.”.

Una ética de principio material se diferencia de las éticas formales al tener estas últimas por fundamento principios morales *abstractos* del deber ser. De ahí que resulte insuficiente explorar los valores derivados de la ciencia moderna, ya que ésta responde también a un contexto amplio del sistema mundial occidental y a la lógica racional e instrumental que lo sustenta: la economía capitalista. Por el contrario, el principio material considera como criterio de *verdad* científica a las condiciones reales de poder reproducir las condiciones de la vida en general (humana y ecológica). Si se acepta este criterio, entonces, toda forma, acción, sistema, etc., que obstaculice, cancele, destruya la posibilidad de reproducir la vida, es *falsa* y anti-ética. Todo sistema social que impida el disfrute y satisfacción corporal, espiritual, e intelectual del fruto del trabajo para la reproducción de la vida, es también *falso* y anti-ético.

Ahora bien, para esta ética la víctima se encuentra en la *exterioridad* del sistema. La lógica de dominación del sistema económico mundial vigente es concebirse a sí mismo como autosuficiente, o como autorreferente y autopoietico (Luhmann). De esta manera, se *reduce* la *complejidad* del otro al *subsumirlo* como *entorno* del sistema. Así, el otro es negado en su alteridad como *lo absolutamente otro del sistema*. Es negado en su exterioridad. O por el contrario, es subsumido y convertido en un *momento* del sistema: es traducido como código del sistema (el ser humano como *homo economicus*). En consecuencia, el otro queda cosificado e *invisibilizado* en su otredad dentro de la totalidad del horizonte de conocimiento del sistema-mundo dominante: el sistema capitalista.

Se puede así ya vislumbrar las implicaciones de este concepto de ética en relación con el pensamiento gerencial aplicado a las formas de reorganización académico-administrativa en las universidades. Sin embargo, es menester, en segundo lugar, justificar el porqué de la posibilidad de una

sociología de las ausencias, como se describe enseguida.

SOCIOLOGÍA DE LAS AUSENCIAS: ¿POSIBLE, DESEABLE?

En cualquier organización hay espacios más o menos ocultos o completamente invisibles por lógicas del poder y la dominación. Constituyen los intersticios en los cuales los sujetos encuentran lugares de socialización informal y anónima. Ahí, se expresan las emociones humanas, consideradas como irracionales bajo la mirada de esquemas racionales rígidos y jerarquizados. De esta manera el rumor, el ocio, la risa, el llanto, el complot, el dolor, entre otras más, son formas de existencia del ser que integran a las culturas organizacionales e influyen también de manera incluso decisiva en el éxito, resistencia o fracaso de programas o políticas implementados.

Bajo las reglas del paradigma racional-instrumental, sin embargo, aquéllos hechos no son considerados de manera sustantiva y primordial en las ofertas organizacionales de los diferentes modelos de gestión (a lo mucho, reconocidos sólo como desvíos de la comunicación y cultura organizacional). Esta clausura e indiferencia hacia la subjetividad de las personas es, para esta sociología de las ausencias, uno de los mecanismos por los que se construyen formas tipificadas del no-ser, de lo no-nombrado o no-reconocido en las organizaciones formales.

Una sociología de las ausencias significa, por lo tanto, el reconocimiento de los elementos centrales de la relación entre una persona y su trabajo, del placer o del dolor que podemos experimentar en una situación laboral (De Sousa, B., 2006). Piénsese en las personas que participan en el mantenimiento de determinadas tareas administrativas o productivas que pasan desapercibidas.

Si trasladamos estos conceptos a nuestro tema, adquieren inteligibilidad los cambios en los sistemas educativos modernos de educación superior, cuyos dirigentes tecnócratas planifican, administran y desarrollan grandes programas de evaluación en los cuales los individuos son reducidos a “recursos humanos” o capital humano sustituibles y cosificados en forma cuantificable y medible. El otro, así, es medio o instrumento, pero no un fin en sí mismo.

Con ambos caminos, la ética dusseliana y la sociología de las ausencias, cobra relevancia la utilización de categorías cualitativamente distin-

tas para analizar los mecanismos y formas específicas que toma la gestión en cuanto forma de poder, como se describen a continuación.

GERENCIALISMO ACADÉMICO-ADMINISTRATIVO: FORMAS DIFERENCIADAS DE SUFRIMIENTO HUMANO

La vida social y humana en las organizaciones no se realiza en el vacío. Estas últimas reflejan la organización de la sociedad mayor que les da origen. Por tanto, las organizaciones son espacios de reproducción del poder. Desde esta tesis, Ibarra Colado y Hirose Montaña (1987), afirman que las Ciencias de la Administración y, por añadidura, la gestión o *management*, constituyen la dominación del centro sobre la periferia, dentro del marco del desarrollo capitalista. Las teorías de la organización, de la administración y de la gestión se fundamentan en el paradigma racional productivista de los países del centro, las cuales no consideran como objeto de reflexión la problemática de la realidad latinoamericana, entendida como una región colonizada al servicio de los intereses de la acumulación capitalista de los países centrales.

Aun así, las universidades latinoamericanas reciben de manera acrítica las teorías de la corriente dominante que provienen de estos países centrales. Por consiguiente, este paradigma de la administración y de la gestión ya desde un inicio excluye la alteridad del otro, a menos que sea incorporado para su gestión desde y por el centro. Esto significa una relación de dominación.

Por ello, afirma Ibarra Colado (2000), hay que distinguir entre *eticidades formales* y *eticidades reales*. Aplicadas en el campo de la administración, la primera se refiere a las escuelas de las *relaciones humanas*. Éstas se disfrazan de valores de “calidad”, “humanismo”, “eficiencia”, “excelencia” y “liderazgo” que dan forma a nuevos discursos “éticos” de las empresas como forma de control ideológico al hacer que los grandes objetivos de éstas sean asumidos como parte de los objetivos de los trabajadores. En consecuencia, se borran las diferencias de clases sociales y las contradicciones derivadas de la relación social capital-trabajo, esta última entendida como *eticidad real*.

Se busca, por lo tanto, desmistificar así a la teoría administrativa y su imagen de neutralidad valorativa centrada en un valor superior de verdad, fundada a su vez en la cientificidad desde una ética de los que sufren sus efectos. De esta manera, la categoría de *poder* se convierte en la clave que permite desentrañar la verdadera naturaleza de la administración burguesa, es decir, como medio teórico y práctico de dominación en la apropiación del trabajo,

saber y sentir de los académicos, administradores y estudiantes relacionados con la gestión académica-administrativa, para así hacer cada vez más eficiente su explotación a través de organismos internacionales y nacionales mediante mecanismos como políticas, programas y esquemas de financiamiento, entre otros (Ibarra C., 2000; Ibarra, C., y Eduardo H., 1987).

El impacto de estas *ambigüedades y tensiones* produce diferentes *niveles de sufrimiento* en la experiencia vivencial y existencial de los actores universitarios, reflejados en las diversas dimensiones organizacionales siguientes:

A nivel de los estímulos. El *Ethos* académico universitario, tales como las prácticas académicas de sentimiento de pertenencia y cooperación hacia la comunidad disciplinar e institucional, paulatinamente es sustituido por el sentido de competencia individualista, gracias al “soborno de los incentivos” que desarticulan el tejido institucional, simbolizado en proyectos, grupos, formas de convivencia, identidades, etcétera; y donde la mayoría de los sujetos se encuentran constantemente perturbados y oprimidos en su capacidad de pensar, sentir y actuar en apego a sus principios originarios de valores (*Ethos*), y en las posibilidades de elaboración de sus proyectos biográficos de vida y de profesionalización permanente.

Se sufre en los estilos de *gobernanza* de la toma de decisiones cuando las autoridades directivas o funcionarios administrativos consideran que la fuente o sede del poder se encuentra en ellos mismos, y no en la comunidad académica, en los colegios académicos y en los estudiantes, dando lugar así a la *absolutización o fetichización del poder*.

El desvío y pronto olvido de la fuente originaria del poder que induce la lógica de racionalización instrumental en las diferentes políticas y programas para la gestión del sistema de educación superior, la mercantilización de la academia y los sistemas de evaluación externos, han provocado la atomización de los actores de la academia y el reforzamiento de competencia rapaz o *darwinismo académico* por la conquista de los propios intereses: prestigio, dinero, reconocimientos materiales y/o simbólicos, egos..., dando vida así a las *técnicas del Yo* foucultianas, en el sentido de que los actores interiorizan la falsa ilusión de que cada uno de ellos *es* el poder.

Bajo estas consideraciones teóricas adquiere fuerza el antaño concepto de *reificación*. Análisis sociológicos culturales y de la psicología social han demostrado que la reificación está presente como un *estado subjetivo de ánimo* que crea un clima específico de comportamiento humano: la creciente tendencia en los sujetos a *simular* deseos o sentimientos, por oportunismo, al grado que los experimentan como *componentes de la propia personalidad*, lo cual expresa un técnica mediante la que se “gestiona” ideológicamente la

automanipulación emocional e identitaria.

De este modo se desmistifica la creencia generalizada de que la simulación es una falta moral, cuya responsabilidad recae en las acciones individuales de los sujetos universitarios (por ejemplo, en el plagio académico), sino que es, *en última instancia*, una consecuencia no deseada derivada de la racionalidad instrumental de dominación material e ideológica mayores. El desconocimiento de la operación de esta lógica y mecanismo a nivel de la subjetividad es coronado con el sentimiento de auto-culpa, como forma de interiorizar el *costo* de la responsabilidad y asumir así el sufrimiento de manera individualizada y anónima: “fue mi culpa, de nadie más”.

En la *dictadura de los indicadores* de las evaluaciones, la gestión es técnica, es cuantitativa, centrada en lo estadístico. Se sufre así en el arduo, extenuante y enajenado trabajo burocrático del llenado de informes, formatos, números, desviando al primero de su vínculo orgánico: su compromiso ético con la generación y divulgación de conocimiento social. La relación dialógica del trabajo académico, lentamente va siendo así sustituida por el solipsismo de la burocracia eficientista.

Los planteamientos estadísticos, como absolutismo, excluyen la reflexión teórica de los sujetos reflexivos, y cuando se ven obligados a considerarla, lo hacen desde la reflexión de los sistemas, que no es otra cosa que la reflexión desde el centro. Así, la gestión es la reflexión desde y para el sistema-mundo dominante.

Se sufre también por la imposición de la *aceleración del tiempo*. Este tiempo objetivo, rígido, propio de la lógica de la generación de valor y acumulación de capital, ha colonizado los diferentes tiempos vivenciados en las universidades. Así, se ha sacrificado la experiencia del tiempo *socialmente necesario* para la creatividad, del tiempo pausado y prolongado para las grandes filosofías, las grandes teorías, los grandes descubrimientos, por el tiempo del capital a gran escala en sus dos modalidades estratégicas: *extensión e intensificación* del tiempo de la jornada laboral.

Esto se refleja en el sufrimiento sacrificial de la renuncia por la búsqueda del conocimiento holístico, y la consecuente adopción de su especialización, dividida, parcializada y expresada en publicaciones de artículos de revistas científicas calificadas, lo cual ha traído consigo la división de la unidad orgánica entre *tiempo objetivo* y *tiempo subjetivo*, como categorías de sentido de las acciones y experiencias humanas. Se renuncia así al tiempo del goce individual que provee la disciplina, la socialización con estudiantes y colegas, por el tiempo intensificado a la generación de puntos, publicaciones, reuniones, congresos, evaluaciones, planeaciones, etcétera.

La consecuencia inmediata de esta lógica es también el sentimiento de vacío existencial, en el tiempo lento que se requiere para autorreflexionar en, por ejemplo, cómo construir un proyecto profesional de vida a largo plazo. Se impone así una gestión del tiempo de la eficiencia y eficacia como medio *informal* de las habilidades administrativas que los actores deben desarrollar para su supervivencia académica-laboral.

REFLEXIONES FINALES

Este marco teórico proporciona los elementos para plantear la hipótesis siguiente:

El pensamiento gerencialista dominante, como técnica de control sobre los comportamientos humanos, evoluciona teórica y prácticamente en contra de las condiciones de reproducción de la vida en general. El paradigma gerencialista en el campo de las ciencias de la administración unidimensionaliza bajo los criterios de eficiencia y eficacia la vasta riqueza, complejidad y heterogeneidad de la vida académica y *Ethos* profesionales, por lo que se acrecientan los procesos de *fetichización* y *reificación* de la cultura, identidad y trabajo académico ajenos a la vida académica, política y simbólica universitarias. Dichos procesos, estructuran y legitiman espacios de anonimato e invisibilización al interior de las instituciones universitarias sobre las diferentes formas en que se vivencia el sufrimiento de los agentes ante las imposibilidades de poder-ser y poder-vivir ante aquella forma de pensamiento dominante. La fetichización y reificación comienzan a *normalizarse* como los nuevos códigos de orientación del comportamiento y prácticas de los agentes universitarios en detrimento de los códigos axiológicos derivados del *Ethos* y profesión académicos.

Se requiere propuestas de formación de un perfil profesional centrado en un concepto de gestión académica-administrativa que tenga como eje principal de reflexión crítica no sólo a la complejidad del trabajo académico y del conocimiento, sino a la corporalidad y personalidad ética de los sujetos (académicos, administrativos, estudiantes), así como sus circunstancias organizacionales. Una gestión abierta a las posibilidades que tengan por principio ético la “creación e imaginación de lo que todavía no es”.

REFERENCIAS

De Sousa Santos, Boaventura (2006). “La sociología de las ausencias y la

sociología de las emergencias: para una ecología de saberes”. En: *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*, Agosto, Buenos Aires.

Dussel, Enrique (1998). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y la exclusión*, Editorial Trotta, España.

Hirsch, A. (Coord.) (2011). *Ética profesional. Construcción de conocimiento interdisciplinario*, Tomo II, México, Ediciones Gernika, S.A.

Ibarra Colado, Eduardo (2000). “Empresa, excelencia, ética: paradojas en tríada”, págs. 67-86, en Ramírez Grajeda, Beatriz (coord.), *Ética y Administración: hacia un análisis transdisciplinario*, México, UAM-Azcapotzalco.

Ibarra Colado, Eduardo y Luis Montaña Hirose (1987). *Mito y poder en las organizaciones: análisis crítico de la teoría de la organización*, 2da. Edición, México, Trillas.

Yurén, T. y Hirsch, A. (Coord.) (2013). *La investigación en México en el campo: Educación y Valores 2002-2011*, México, ANUIES y COMIE.

LA IMAGINACIÓN ES VANGUARDIA. APLICACIÓN DE LA TERAPIA GESTALT A LOS PERSONAJES DEL EJÉRCITO ILUMINADO DE DAVID TOSCANO

JUAN JESÚS RODRÍGUEZ RAMÍREZ • JOSÉ ANDRÉS GUZMÁN DÍAZ
Instituto Mexicano de Psicooncología • Universidad de Guadalajara

...y dijo: “en verdad les digo que si no se convierten y se hacen como niños, no entrarán en el reino de los cielos”.

Mateo, 18:3

INTRODUCCIÓN

El escritor regiomontano David Toscana publicó su novela *El ejército iluminado* en 2006, cuya trama se resume con brevedad de la siguiente manera: Ignacio Matus es un profesor de Historia que propone reconquistar El Álamo para, de esa manera, reconquistar Texas, parte del territorio perdido de México. Al no tener respuesta de conciudadanos, se resigna a aceptar como integrantes de su ejército a su compañero-discípulo-mozo Comodoro y los amigos de este último: Azucena, Ubaldo, Cerillo y el Milagro, quienes padecen de alguna discapacidad mental y/o motriz. La reconquista jamás comienza siquiera porque no llegan al destino correcto, pues en algún punto pierden la tutela de Matus. El error geográfico deviene en la muerte de Comodoro.

En este texto nos enfocamos en los personajes de dicha obra, bajo la perspectiva de la psicoterapia Gestalt. En concreto, nos centramos en el papel de la imaginación de los iluminados en contraste con su realidad, en la relación que plantea el autor del trío Matus-ficha de dominó-Comodoro respecto de la Santísima Trinidad y en el duelo de la muerte que sufre otro de los persona-

jes principales, Matus, con base en las etapas planteadas por Elizabeth Kübler Ross. Sostenemos, primero, que las acciones de los personajes planteadas por el autor responden a una preponderancia necesaria de la imaginación respecto de la razón y de la realidad socio-cultural de México, acaso aun, del mundo. Segundo, que los contrastes y las semejanzas en tal relación divina es, sobre todo, una valorización de los iluminados como almas puras y divinas, cuyas capacidades resultan incomprensibles para la sociedad. Tercero, que la etapa de duelo es algo común y necesario que tiene lugar en la vida de cualquier persona, lo cual creemos que vale la pena reflexionar tanto en particular como en sociedad.

IMAGINACIÓN-REALIDAD

La imaginación en *El ejército iluminado* es un recurso de constante uso por parte de los personajes principales. Creemos que esta vasta utilización se deba a que el narrador propone una preponderancia de dicha imaginación respecto de la realidad: los personajes se ven en la necesidad de insertarse en otra realidad, una propia; quizá no sea pertinente hablar de evasión, sino de recreación. Al tomar de lo cotidiano los aspectos más relevantes o significativos, los personajes reelaboran los sucesos y, por tanto, son responsables de las consecuencias, las cuales, en el peor de los casos, son meros cálculos mal elaborados, ya que la imaginación no puede ser compartida con personas que no sean iluminadas y, por tanto, no se convierte en realidad general:

Los tres van a la reja del frente para observar el movimiento de la calle Hidalgo. Un camión de la ruta uno se detiene para recoger a una señora con bolsas de mandado y arranca echando humo blanco. Se va a incendiar, dice Comodoro, y la señora no va a poder salir. ¿Qué lleva en las bolsas?, pregunta Azucena. Medio kilo de jamón, diez salchichas, un bote de crema y otro de café, azúcar, pepinos, tomates y una lechuga. También un cuaderno, dice el Milagro. ¿Y tú no la vas a salvar? No es posible, responde Comodoro, porque el camión ya se alejó y para cuando yo llegue la señora será grasa chisporroteante. Ella quiso escapar como todos, pero nunca soltó sus bolsas, por eso ocupaba mucho espacio en el pasillo, la gente se desesperó y un hombre le soltó un puñetazo y la tumbó para que los demás pasaran sobre su espalda. Primero se le quemaron los huaraches y ella gritó sin poder pararse porque las caderas se le atoraron entre los asientos; luego se le prendió el vestido y las personas afuera del camión la escucharon pedir auxilio, y para no hacer tan triste su muerte la señora metió la mano en una de sus bolsas y empezó a comerse un pepino. A mí me parece más triste si se come el pepino, dice

el Milagro; al principio me pareció bien que la señora se quemara, en cambio ahora, con medio cuerpo en llamas y ella mordiendo un pepino, me dan ganas de llorar. Yo pienso igual, Azucena se toma las rejas [sic] que dan a la calle, si no la vas a salvar déjala que se queme sin morder nada (Toscana, 2013: 15-16).

Los niños, dice Marinone (2015), están en perfecta sintonía con la imaginación; cita a Giorgio Agamben: “Lejos de ser algo irreal, el *mundus imaginabilis* tiene su plena realidad entre el *mundus sensibilis* y el *mundus intelligibilis*” (2007, cit. en p. 7). Aunque es más usual en los iluminados, cuya edad no es explicitada, pero corresponde con una mente infantil, la imaginación también está presente en los pensamientos de Matus:

Matus se imagina de nuevo en la escuela, ahora con los alumnos receptivos que lo admiran sin reparos, sin llevar quejas a sus madres. Y dedica especial atención a instruirlos sobre el sacrificio del gordo Comodoro, quien no cesó de disparar hasta que el rifle se destrozó ardiente en sus manos; y elabora la leyenda de Cerillo, y dice que ahí donde cayó ahora se levanta un nogal macizo como la piedra, que los leñadores estropearon más de un hacha intentando derribarlo, hasta que, vencidos, optaron por construir un altar en torno a las raíces; y antes de hablar de los otros soldados, un alumno lo interrumpe: profesor, ¿quién fue Azucena? ¿No me diga que además de doña Josefa hay otra mujer en la historia nacional? Y el profesor Matus, quien ahora firma como general Matus, sabe que es tiempo de darle a Azucena un espacio de privilegio, la primera página de un episodio dedicado a las mujeres. Doña Josefa está en la historia porque es indispensable hacerles un hueco a las damas, aunque en el fondo no fue sino una vieja insidiosa que acabó por no hacer nada, y sabrá dios si fue su inclinación al chisme lo que condenó a los padres de la patria. Por eso ella quedará fuera, ya no hace falta, como tampoco hace falta Margarita Maza de Juárez, otra inútil que sólo representa a la mujer blanca ultrajada por el indio. Ahora es Azucena quien llena esas páginas fundamentales para que no se diga que la historia la hacen sólo los hombres, y es el perfil de Azucena el que veremos en las monedas de cinco centavos (Toscana, 2013: 138).

Puede notarse en esta última cita lo que Cornelius Castoriadis llama el imaginario instituyente: “la energía creadora de significaciones que define a cualquier colectivo humano” (2007, cit. en Ré, 2016: 71), en este caso, el colectivo mexicano: la historia nacional. Lo que provoca Matus al imaginar actos heroicos que él considera como verdaderos es devenir su imaginario individual en instituyente, el cual produce o establece nuevos significados fijos: Azucena es la primera y única mujer mexicana que merece mención en la historia de México entre tantos hombres. Quizá Toscana en su proposición

narrativa esté de acuerdo con el planteamiento de Castoriadis: “Reconocer que la capacidad que toda sociedad tiene de creación y de autocreación es fundamental para que puedan emerger formas sociales diferentes” (2008, cit. en Ré, 2016: 72).

Se trata, en suma, tanto en la de los iluminados como en la de Matus, como dice Arce (2016), de una imaginación que surge como resultado de una realidad experiencial negativa, trágica o angustiante, los iluminados al ser rechazados por una sociedad que no los comprende del todo y Matus al saber la muerte de Comodoro. De manera que imaginación y realidad no son presentadas como una simple dicotomía, sino que aquella es más una potenciadora de esta, que una carencia devenida.

Al utilizar la fantasía como puente entre la imaginación y la realidad es preciso recordar que es uno de los elementos que ayudan a encontrar alternativas ante las disyuntivas que presentan en lo cotidiano. La fantasía se transforma en creatividad y la creatividad termina siendo un autorreconocimiento y un reflejo de la experiencia sanadora en la que se convierte el fracaso y hasta la locura. Vivimos en un mundo en el cual el estereotipo y las etiquetas nos caracterizan. En este sentido, la pertenencia es un reto y la identidad es algo que ya no tenemos, pero que recordamos con amargura. ¿No es este momento histórico una invitación a cerrar un ciclo en la amplia historia de nuestro pueblo?, ¿acaso se necesita sufrir y humillarse para trascender? Esta es la realidad del ejército iluminado y de todos aquellos que han sido ignorados, negados y borrados de la realidad colectiva debido al dolor que representa situarse en la propia realidad, la realidad de un pueblo vencido, dominado, engañado y humillado, características propias de aquello que impide contactarse con los otros. Parafraseando a León-Portilla (2013), afirmamos que la historia por lo general es escrita por aquellos que dominan y vencen: dan pormenores de su triunfo y su conquista. En ocasiones, esto no basta porque la versión de ellos es parcial y no puede explicar por completo un momento de la historia; se escribe sólo para seguir dominando y colonizando las mentes y los destinos de los derrotados, de los despreciados, de los vencidos, por tanto, necesitamos conocer esa otra realidad y crear puentes que unifiquen cada una de las escenas que conforman esos fragmentos de la existencia de la humanidad, evitando con esto lo que el célebre orador romano Cicerón decía acerca de la historia: *historia magistra vitae*: si no se reflexionan, reconocen y resignifican estos pasajes de la realidad, existe el riesgo de involucionar como especie y de repetir cada lección no aprendida.

PERSONAJES DIVINOS

Matus, la ficha doble blanca del dominó y Comodoro representan a la Santísima Trinidad: son Dios Hijo, Espíritu Santo y Dios Padre, respectivamente. Matus, al igual que Jesucristo, tiene un propósito: reconquistar El Álamo en Texas. Su medio es convencer a las personas que le sigan, pero nadie cree en él: “Matus arranca el cartel [convocatoria] y lo enrolla. Pasan unos muchachos corriendo y se escucha la risa de uno de ellos. Matus está seguro de que se burlan de él” (Toscana, 2013: 24). El escepticismo y la burla son actitudes comunes para con Matus. Sin embargo, un grupo pequeño de personas, los iluminados, se atreve a creer en él y lo siguen, aunque con algunos titubeos. Matus guía entonces a su rebaño, pero en algún momento lo pierde de vista y continúa este último por su cuenta, de manera que jamás llegan a saber si arribaron adonde su salvador les había dicho que estaría la tierra prometida.

La ficha doble blanca del dominó es la primera y la más valiosa herramienta de Comodoro: “Comodoro no escucha, piensa en la ficha blanca, la ficha inmaculada madre de dios y ruega por nosotros y bendita entre todas, porque yo quiero poner la blanca y a veces hay que hacer lo que uno quiere, no lo que exige la gente” (Toscana, 2013: 10). La inmaculada estará presente en todo momento de la obra a partir de entonces, como una protectora perpetua en los momentos apremiantes:

Sálvame, inmaculada, si alguna vez has de mostrarte milagrosa, que sea ahora [... Después de cruzar el río, Comodoro] Hurga en los bolsillos en busca de la inmaculada. Al no hallarla inspecciona a su alrededor. Pronto comprende que la perdió en el río, que ella se entregó en sacrificio para que él salvara la carne (Toscana, 2013: 92-94).

Hasta este punto puede notarse los contrastes, las rupturas y las ironías que hace Toscana de la trinidad judeo-cristiana: Matus busca la violencia y el orgullo de rescatar territorio; sus apóstoles son retrasados mentales, quienes se pierden al menor descuido por parte de él y terminan en un lugar completamente erróneo; la inmaculada es quizá más un amuleto supersticioso que una entidad santa. El colmo de la figura divina trastocada por Toscana es, a todas luces, Comodoro: se trata de un personaje cuyo epíteto es “el gordo”, de tal suerte que se tiene como referencia las pinturas de Fernando Botero, en las que no se respeta la tradición de un dios famélico ni con proporciones corporales rayanas en la perfección. He aquí de nuevo lo cotidiano: México es el país número uno en obesidad a nivel mundial. Comodoro, además, es quien termina sacrificándose en vano para la salvación de sus semejantes; es

un Dios Padre con escaso protagonismo, aunque el momento de su muerte significa también la muerte del ejército.

Creemos que estos cambios que Toscana propone no tienen una mera intención transgresora por sí, sino que responden a una adaptación de lo divino en lo cotidiano: cualquiera puede ser un santo y hacer milagros. Los iluminados, pues, son valorizados, no ya como meros discapacitados, sino como seres con alma pura y divina, cuyas capacidades resultan simplemente incomprensibles para la sociedad.

Como paréntesis nos gustaría señalar un pasaje interesante en la novela: el encuentro que se da entre la Luz, una prostituta, y los iluminados, con excepción de Azucena:

La Luz está feliz, nunca en su vida se ha sentido tan amada, y ella misma nunca ha amado tanto a ninguno de sus clientes; a estos iluminados puede adorarlos como hombres, como hijos, como humanidad. Poco a poco también va quedándose dormida, con la certeza de que esa noche no habrá de cobrar ni un solo peso, y eso la pone contenta.

Despierta ya avanzada la madrugada. Abre los ojos y distingue a Cerillo, adormilado y dichoso, succionando su pezón izquierdo. Jamás han abrevado en su pecho con tan poca sensualidad y, sin embargo, jamás la han poseído tan categóricamente.

Pasan los minutos, tal vez media hora, sin que Cerillo detenga sus libaciones; y aunque la Luz comienza a sentir dolor, no puede negarse a la voluntad de ese ser vestido de blanco y celeste corbatín y zapatos de charol en el que ella ve algo de ánima disoluta y algo de niño dios (Toscana, 2013: 63).

Decimos interesante porque Toscana narra el encuentro como tal: sin prejuicios, sin títulos, sin expectativas. Quizá esto sea lo que, en lo cotidiano, impida en el fondo las relaciones interpersonales y la generación de espacios comprensivos, dialógicos, comunicativos e íntimos. Desafortunadamente así actúa la mayoría del mundo “normal” (entiéndase como normal no lo correcto, sino lo que los demás hacen, convirtiéndose en una regla que se adopta como lo permitido, lo bien visto, lo adecuado o conveniente). Esta mala interpretación de lo que se constituye como la realidad es donde se sitúa la mayoría de las personas, convirtiendo dichos impedimentos en el modelo a seguir. De ahí que, para estas personas, no exista más que resignarse a intentar pertenecer a un mundo imposible de satisfacer, de agradar y de conquistar. Aquí de nuevo aparece la importancia de la relación con mundo interior propio, con la fantasía. Este contacto con la fantasía rescata y protege de tanta discriminación y desaprobación hacia los iluminados o cualesquiera indivi-

duos marginados, quienes terminan a veces experimentando la desdicha de la soledad, el abandono, la anulación y la humillación.

EL DUELO DE LA MUERTE

Después de la muerte de Comodoro, Matus entra en un duelo. Es normal: aunque Toscana jamás explicita dicho parentesco, la relación de Matus con Comodoro es paternal:

Esa noche Matus y Comodoro se sienten más cercanos que nunca. Se abrazan en silencio durante varios minutos, hasta que llega la hora de dormir. Cada uno en su cama, separados por la longitud de un buró en la cabecera, se están con las manos tomadas, jugueteando con los dedos que a ratos son hormigas y a ratos pulsan las teclas de un piano o de una máquina de escribir, hasta que uno de ellos, no se sabe quién, se suelta del otro al quedarse dormido (Toscana, 2013: 28-29).

Aquí resulta importante recordar lo que la psicoterapia Gestalt aplica acerca de lo que se considera el ciclo de la experiencia, el cual incluye entre otras partes el contacto. El contacto con los otros se da cuando se reconoce la presencia e importancia de los demás en la vida, pues si no se reconoce, se observa, se siente e incluso se palpa la otra existencia, la que está enfrente o alrededor, jamás se tendrá certeza de la propia existencia, pues los otros reflejan lo que uno es y quiere ser. Después, se avanza hacia lo que se conoce como el *darse cuenta*, que no es otra cosa que descubrir, explorar y experimentar el Ser y Hacer en esta vida. Al partir de este conocimiento experiencial puede apropiarse de lo que son el mundo, la naturaleza, la creación; en otras palabras, se es hijo de Dios y habitante del mundo, un mundo ávido de paz, justicia, igualdad y amor.

Matus encarna el deseo y la acción en un solo ser: logra poner en evidencia que las necesidades de su ejército van más allá del plano terrenal, pues al inyectar ánimo, energía y hasta sus defectos muestra la ruta a seguir para la consecución de los sueños y las metas en el vivir diario. Se rebela y es persistente, se conecta en el dolor y logra, al final, lo que tanto anhelaba: reconocerse y mostrar formas diferentes de ver la existencia. De manera que podemos decir: mira, Matus, tu trofeo, tu inmortalidad por las batallas ganadas y los kilómetros corridos, tu perpetuo recuerdo del Álamo.

La vida de Matus después de la pérdida de Comodoro es un cúmulo de sentimientos que, en ocasiones, aparecen o se quedan perpetuados indefinidamente. Ahondamos un poco en las etapas de duelo que Elizabeth Kü-

bler Ross comparte: negación, ira, negociación, profunda tristeza y, al final, aceptación. Para algunos teóricos de la tanatología, las fases del duelo varían, pero tomamos la perspectiva de Kübler Ross porque se adecúa al proceso de elaboración del duelo y de las pérdidas que trabajamos en la consulta y para la atención a víctimas de violencia; el orden de las fases del duelo es variable y depende también de la situación y el duelo a elaborar.

Sobre la negación: asumir que se ha perdido a alguien requiere de valor, humildad, disposición y desapego, pero tomar el dolor de una manera natural no es algo que se aprende al observar a los formadores. La pérdida es valiosa porque sacude todo el ser, refleja la condición humana y, aunque no se acepta, pone cara a cara con la propia desaparición. Al presentarse la pérdida, un elemento que emerge es la culpa, acompañada del tan conocido “si hubiera...”, frase que se pronuncia desde el inconsciente para tratar de explicar la penosa y dolorosa situación de verse expuesto a la realidad: no tener a quien o lo que tanto se amaba, se deseaba y se utilizaba.

En la etapa de la ira, como su nombre lo dice, la persona se torna agresiva, violenta, iracunda y busca que alguien *la pague*.

Da [Matus] el último trago a su cerveza y le grita a Comodoro. Trae algo más de beber, Comodoro, ¿por qué no contestas el teléfono, Comodoro?, si no estuvieras tan gordo la bala habría entrado y salido y tú estarías vivo y yo no solo y mañana temprano te llevaría de la mano al instituto para que aprendieras una rima y te atragantaras con gelatina, para que la maestra te repitiera que no eres un idiota y sin embargo te tratara como tal, espantada porque un día fuiste a la guerra en vez de recitar que uva comienza con U. Suena el teléfono una vez más, once timbrazos antes de apagarse (Toscana, 2013: 143).

La tristeza es encubierta por el enojo; abundan los lamentos, las quejas y las ofensas. Lo divino pierde su dimensión y se reta al propio Dios en respuesta al estado en el que uno se ubica. Aquí, existe un momento en el que se reconoce sin querer que se ha perdido, que venció la vida, que nada tiene sentido. Es un quiebre y el inicio de una crisis en la que el viejo molde de oruga se rompe y comienza a darle paso a la bella mariposa que necesita ya aletear e ir al encuentro con ese fascinante y desconocido mundo. Reconstruirse duele, pesa, molesta y es un estado indeseable. Afortunadamente, sólo es una transición a la siguiente etapa:

Después de lamentos y ofensas viene una etapa de culpa y arrepentimiento al reconocer que se ha renegado de nuestro origen: la negociación. Uno se deja llevar por la fantasía de que su Dios quiere decirle o pedirle algo. Debido a la crisis y la angustia vividas como estado circunstancial,

uno se aferra a la realidad utilizando como recurso esta creencia. Sin ser consciente de ello, se plantea algo que se conoce como niveles lógicos. En estos niveles, Gregory Bateson indica que se siguen una serie de cuestionamientos hasta llegar a concluir que existe un nivel profundo y reflexivo que es el espiritual, con el cual se contacta en esta negociación, que fortalece y consuela. A continuación se enlistan los mencionados niveles:

1. Espiritual. El nivel de trascendencia, donde el Yo es parte de algo más, de un sistema más vasto y donde se está consciente que lo que se hace o deja de hacer; afecta a todos los que lo rodean, aun cuando ya no esté en este mundo.
2. Identidad. Según el concepto que se tiene de uno mismo, se va a desarrollar una “misión” en la vida, que va a desarrollar las creencias para poder lograrlo. Tiene que ver con el verbo ser.
3. Creencias o valores. Uno cree que es o no es capaz de lograr algo en la vida y, con base en esto, va a desarrollar o no las capacidades. Tiene que ver con el verbo creer.
4. Capacidades. Son las aptitudes o la falta de ellas, según las cuales uno se conduce en su propio contexto. Tiene que ver con el verbo poder.
5. Conductas. Es lo que uno hace o deja de hacer; cómo se conduce en su contexto. Tiene que ver con el verbo hacer.
6. Medio ambiente. Es el contexto y la manera en que este afecta en uno.

Al pactar con la creación se utiliza el primero de los niveles lógicos, la parte espiritual, y se reconoce que las fuerzas y los intentos por salir del profundo dolor de la pérdida son nulos, por esta razón y con estas sensaciones es que uno se presenta así, vencido y entregado a lo que sigue, un sentimiento de aniquilación, de desesperanza, en una irrealidad temporal. En términos fisiológicos, uno se rompe y cesan las resistencias; ahora el silencio invade, la energía se guarda para lo que vendrá después; el cuerpo llora, necesita repararse y resurgir.

En continuación con las etapas de Kübler, posterior a la ira sigue la profunda tristeza: “Son las diez y diecisiete. Le queda [a Matus] mucha noche para que Cerillo vuelva a caer cientos de veces, para que Comodoro sea agujerado por una metralla infinita” (Toscana, 2013: 145). Entonces nada queda, se está sin ánimo, herido aunque no devastado. La reserva de energía comienza a utilizarse en sanar esas profundas laceraciones, en comenzar a adaptar tanto el cuerpo como la mente a la maduración de este acontecimiento. La inmersión en la amargura, la pena y la melancolía pueden

hacer pensar en el fin. En un sentido esto sucede, pero aquí es importante mencionar que desde este dolor se puede tomar el regalo de decidir atendiendo a las necesidades primordiales: la supervivencia y la conservación del Ser. Algunos elegirán este estado como un rasgo característico de su existencia, motivados por no saber o no poder elaborar sus duelos. Otros mirarán más allá de lo que comúnmente vemos, mirarán un alma sedienta de comprensión, de reconocimiento, de valoración y de amor. La tristeza es la emoción que posibilita reflexionar, reconocer y generar una mirada interna sobre lo que uno es y sobre lo que hace con la presencia en la vida.

Como fase resolutive aparece la aceptación del duelo y la pérdida: “Comodoro tenía razón, [piensa Matus] es de gente sabia romper con las reglas y lanzar la ficha que a uno le plazca” (Toscana, 2013: 151). Cuando ya se desgastan el orgullo y la necedad por seguir aferrada al pasado, la mente se dispone a construir y estructurar la vida, ahora sin eso que se perdió. El cuerpo mediante sensaciones se adapta y se transforma para conducir a nuevas travesías y experiencias, dispone a volver a empezar y hace recordar que cada vez más se acerca la hora de darle la seriedad necesaria para cuidar de él y buscar el bienestar, ese bienestar que brinde un retorno al goce de nuestra existencia. Si se acepta que esto que somos hoy puede y debe transformarse, entonces la vida gana; las generaciones posteriores podrán retomar la evolución desde donde se frenó y la transmitirán con mejorías, con innovaciones de tradiciones y costumbres de coexistencia.

CONCLUSIÓN

Sin duda, consideramos que la imaginación de las personas, al igual que la de los iluminados en la novela, juega un papel primordial en la vida cotidiana, puesto que no sólo es útil para evadir de vez en vez los embates diarios, sino también para plantear realidades alternas que de alguna manera aporten al contexto inmediato y, de esta manera, se pueda recrear para bien las historias propia y colectiva.

Creemos además que la locura, la imaginación, el contacto entre seres humanos y la vida son algo más que conceptos. Es tiempo ya de que hagamos valer nuestra identidad y vayamos hacia la luz, hacia el reconocimiento y aceptación de que tenemos batallas perdidas, pero que también la trascendencia nos llama a Ser y Estar aquí y ahora.

OBRAS CITADAS

- Arce, Rafael (enero-junio de 2016). Del símbolo a la metonimia vía Kafka. *Mundo animal* de Antonio di Benedetto. *Acta literaria*, (52), 125-144.
- León-Portilla, Miguel (2013). *Visión de los vencidos*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Marinone, Mónica (julio-diciembre de 2015). Imaginación de infancia en *Memorias de Altagracia*. *ALEA*, 17(2), 322-335.
- Ré, Anahí Alejandra (enero-junio de 2016). Poéticas del imaginario técnico: arte, mercado y universidad. En *Perífrasis*, 7(13), 68-82.
- Toscana, David (2013). *El ejército iluminado*. México: Alfaguara.

UN TROMPO A LA UÑA
Literatura y lenguaje

LAS REPRESENTACIONES DE LA MASCULINIDAD EN LOS HÉROES Y VILLANOS DEL MANGA

M.E. LETICIA VALDÉS CERDA
Universidad Autónoma de Nuevo León

INTRODUCCIÓN

Si de algo se puede estar seguro sobre el origen de las sociedades es que estas han pervivido gracias a la estabilidad lograda por medio de comportamientos, valores, cultura y tradiciones que se transmiten de generación a generación por distintos medios. La narrativa, con su carga de simbolismo, no sólo habría permitido heredar el idioma y los sucesos históricos o míticos y místicos que conformarían un pueblo, también habría atribuido y consolidado distintos modos aceptables de actuar con los cuales cada individuo se desenvuelve dentro del entorno y convive con los demás de manera pacífica. Dichos comportamientos, los modos aceptables, se habrían distribuido siguiendo diversas pautas, una de ellas habría sido la división sexual, es decir, los comportamientos esperados y deseados por parte de un individuo de acuerdo a sus características biológicas: hombre o mujer; masculinidad y feminidad.

Los cómics, manga y novelas gráficas, en tanto a su faceta de contar historias, habrían sido también partícipes en la transmisión de comportamientos y costumbres, así como de las cualidades que compondrían los roles de masculinidad y feminidad a reproducir por parte de hombres y mujeres. Sin embargo pocos estudios se han realizado sobre el papel del hombre desde una perspectiva de los valores y su proyección en la narrativa, especialmente la relación entre “buenos” y “malos”, así como entre el héroe con otros personajes más débiles no han tenido tantas menciones. La importancia de tal análisis

radicaría en que valores y antivalores representan los arquetipos y estereotipos de personajes en cuanto a las formas de masculinidad, es decir, formas de ser y actuar reales o extrapoladas de la realidad y que definen las formas aceptables o reprobables del comportamiento masculino. Esta situación cumpliría, de acuerdo a Rico, con la finalidad de que las acciones realizadas por los personajes puedan ser reconocidas por los lectores y estos, a su vez, puedan apreciarlos, juzgarlos e identificarse en lo posible con los personajes.

Comprender dichos aspectos podría llevar en un futuro a un mejor estudio del proceso de culturización y del desarrollo de la identidad de género por diversos medios así como la creación de actividades y lecturas que fortalezcan la igualdad y la justicia en los distintos niveles educativos.

EL HÉROE Y EL VILLANO COMO REPRESENTACIÓN DE LAS CUALIDADES Y LOS VICIOS

A lo largo del siglo pasado, el cómic y la novela gráfica forjaron su lugar como medios de comunicación masivos, ofreciendo una serie de cualidades y comportamientos que conformarían el ideal de héroe o, en su ausencia o forma opuesta, los rasgos del villano. De esta forma, las generaciones de lectores habrían moldeado sus comportamientos –o sus opciones de comportamiento– de acuerdo a las acciones positivas que conforman a sus héroes y evitando en lo posible los comportamientos negativos que definen a los villanos.

Quizá por su carácter mixto de narrativa y gráfica o quizá por sus pocos años de existencia –los estudiosos más conservadores ubican su aparición a finales del siglo XIX– el género se considera entretenimiento, a pesar que son estos libros los que, en palabras de Garrido (2005), crean a los lectores, pues estos se “forman en los otros libros, en el ejercicio cotidiano de la lectura voluntaria” (31) y los individuos con poderes para destruir ciudades enteras de un golpe han quedado en el mar de la ficción, de la fantasía desenfrenada, sin recibir atención alguna en la disyuntiva ética que implicaría para tales súper-individuos el decidir si harán uso de esa habilidad para su propio beneficio o, al contrario, para defender a los demás miembros de la sociedad. Así, el estudio sobre los lectores, sobre su forma de comprender el mundo o de crearlo, de relacionarse con otros, ha quedado también limitado.

La narrativa clásica maneja un precepto de héroe basado en su comportamiento moral, es decir, encarna una serie de atributos que cada pueblo considera valiosos, si bien pueden presentarse en una forma ideal. Se puede decir,

los valores y cualidades existen en una forma embrionaria, y es parte de la existencia del héroe, de su razón de existir, el desarrollar dichas cualidades hasta su forma más alta y visibles. Así, Campbell (1949) habla del héroe que, conociendo su destino, emprende un viaje del cual regresará como un individuo mejor que al partir. Simbad, El Marino, regresa de cada uno de sus viajes no sólo con joyas, sino con nuevas experiencias que le permitirán convertirse en un importante mercader; en la saga de *Star Wars*, de George Lucas, el joven Luke Skywalker debe abandonar la granja familiar para llevar la paz a la galaxia y restaurar la orden de los Caballeros Jedi, y en la serie *Naruto*, de Masashi Kishimoto, el personaje homónimo pasa por triunfos y fracasos hasta aprender a controlar su impulsividad así como las habilidades ninja necesarias para convertirse en un buen líder para su aldea.

Eco, al analizar el mito de Superman, nos recuerda que las virtudes se humanizan y constituyen así la más alta realización de un poder natural. Superman, como prototipo de héroe, indica, “es hermoso, humilde, bondadoso y servicial. Dedicar su vida a la lucha contra las fuerzas del mal, y la policía tienen en él a un infatigable colaborador”. De esta forma representa virtudes y cualidades deseables en un ciudadano: humildad, bondad y servicio o altruismo. Incluso su lucha contra el crimen refleja el ideal del ciudadano comprometido con su comunidad: si está dentro de sus capacidades evitar un daño a la ciudad o la comunidad, es su obligación intervenir; si no, debe informar a la policía o al menos reunir información útil para que la misma pueda realizar sus funciones de protección y legalidad. Así pues, cualquier lector puede sentirse un paso más cercano a su héroe al descubrir en sí mismo la capacidad de realizar las hazañas dentro de su realidad.

EL MANGA EN MÉXICO

El cómic surgió en diversos países como una opción de entretenimiento a precios accesibles (Aurrecoechea 1998, Bermúdez 1995), lo que originó historias para una amplia diversidad de lectores. Se pueden encontrar historias para niños, adultos, políticas, para hombres y para mujeres. Sin embargo, con el paso del tiempo, los géneros para niños y hombres jóvenes captaron mayor atención y fidelidad del público, situación por la que se les había relacionado con la idea de promover relaciones machistas. Empero, existieron y siguen existiendo tanto lectoras como autoras, quienes poco a poco han ido recuperando visibilidad y a quienes se busca llegar con nuevas historias y protagonistas femeninos, como son los recientes casos de DC y Marvel con nuevas versiones de Batgirl, Birds of Prey o Miss Marvel.

Japón, como muchos otros países, desarrolló una literatura de cómics propia, a la cual identifican con el nombre de *manga*. Al igual que su contraparte occidental, los primeros cómics nacieron en forma de estampas y rollos religiosos o satíricos y destinados al consumo de las clases altas. Los trabajos más reconocidos son los rollos *Chojugiga*, atribuidos al sacerdote budista Toba y que aparecieron en el siglo XII (Bermúdez). Entre 1600 y 1867, durante el periodo Edo, se desarrolló el grabado *ukiyo-e*, el cual iba dirigido a las masas y tocaba todos los aspectos de la vida de la farándula e incluso el erotismo y la pornografía. En este ámbito surge quien fuera el autor más relevante para el desarrollo del *manga*, Hokusai Katsushika. En 1814, ya siendo un artista reconocido por la comunidad, publicó una colección de pinturas, paisajes, monstruos, estudios, etcétera, bajo el nombre de *Hokusai manga*, que podría traducirse como “garabatos de Hokusai”.

Las historietas japonesas probablemente habrían seguido un camino similar a sus hermanas de otros países si no fuera en gran medida por la aparición de Osamu Tezuka, autor prolífico quien, además de dotar al manga de sus cualidades narrativas particulares, experimentó como narrador en diversos géneros, tanto infantil, para niñas-adolescentes (*La Princesa Caballero*), ciencia ficción (*Astroboy*), aventura (*La nueva Isla del Tesoro*), bélico (*Carta a Adolf*), drama (*Kimba, el León blanco*), novela médica (*Black Jack*), intimista (Fénix) y muchos otros. La obra de Tezuka se calcula en 700 *manga*, y quizá debido a que trató tantos géneros, su influencia en las generaciones sucesivas habría permitido la consolidación de los mismos. Por otro lado, Japón sí permitió la participación de mujeres en este trabajo, si bien raro, autoras como Machiko Hasegawa forjaron y consolidaron el concepto de *manga para mujeres*. *Sazae-san*, obra más importante de esta autora, se publicó desde 1946 hasta 1974 y sus series de radio y animación siguen transmitiéndose en este país.

No se puede ignorar tampoco la importancia de la industria editorial. De acuerdo a Masami, las publicaciones de revistas dirigidas a niños o niñas influyó en la popularización de los *manga*. Para transmitir los valores japoneses, sobre todo después de la guerra, la industria se valió de estas publicaciones, complementándolas con historietas que buscaban apoyar el concepto de Japón y que los jóvenes no olvidaran sus raíces. Al día de hoy más de un tercio de los libros publicados en este país son *manga*, de acuerdo a la Embajada de Japón en Argentina, y su precio oscila entre los 7 dólares por una revista tamaño magazine con alrededor de 200 páginas, a veces más.

A partir de la década de los 90 inició una popularización global del manga gracias a los aficionados de las animaciones japonesas (*anime*), quienes empezaron a traducir y distribuir tanto los videos como las historietas. Con el

tiempo surgieron editoriales profesionales a la vez que los canales televisivos aumentaron la compra de derechos para transmisión en sus países. Se generó así una relación en que una editorial publicaba el *manga* de una serie televisiva popular, como fue el caso en México de Editorial Vid, que tradujo *Dragon Ball* aprovechando el apogeo de la caricatura. Sin embargo este proceso suele ir en dirección opuesta en Japón, pues generalmente los *manga* que logran alta popularidad son adquiridos por los estudios de animación para producir series o películas.

Por otra parte, ye acuerdo a una encuesta realizada por la página La Arcadia de Urias en febrero del 2014, un 64.9% de los lectores de cómic son varones, en tanto que por edad el 66.3% oscila entre los 15 y los 25 años. Esto limitado al público español, sin embargo, suponiendo que estos números no difieran demasiado con México, se podría considerar al *shonen* o para jóvenes varones como el *manga* con más lectores y por ende con mayores probabilidades de ser adaptado a caricatura y de llegar al mercado internacional, México incluido.

Las características de este género incluyen aventuras, acción, violencia suave –es decir, puede haber peleas pero pocas veces se muestra sangre, incluso no es común ver morir algún personaje– sexualidad suave –mujeres de cuerpos voluptuosos que pueden o no traer ropa ajustada o escotada. En cuanto a su temática, suelen tratar la amistad, la lealtad, la constancia, el esfuerzo, la paciencia, la sabiduría, la definición de objetivos para la vida y las relaciones románticas.

Comúnmente los personajes secundarios o de apoyo representan alguna de estas cualidades, en tanto el personaje protagónico representa el valor pero carece de varias de las demás, por lo que la relación que mantiene con los demás le ayuda a desarrollar las habilidades de las cuales carece. Por ejemplo, en *One Piece*, de Eiichiro Oda, el protagonista, Luffy, es ingenuo, soñador e impulsivo. En contraste, Zoro y Nami son serios y prudentes, fungiendo como consejeros para Luffy y ayudándole a desarrollar las estrategias para lograr su objetivo. En la serie más conocida de *Caballeros del Zodiaco* (o *Saint Seiya*), de Masami Kurumada, el protagonista, Seiya, es impulsivo y salta a las batallas sin pensar mucho. En cambio es leal y no deja que el miedo o la desesperanza le dominen y le impidan esforzarse aun en las peores situaciones.

Existe un error de comercialización que afecta cualquier estudio del *manga*. Puesto que las primeras traducciones de *anime* y *manga* eran realizadas por aficionados, cuyas edades oscilaban entre los 18 y los 25, popularizaron varias historias dirigidas a adultos. Series como *Gantz*, de Oku Hiroya, o *High School of the Dead*, de Daisuke Sauto y Shouji Sauto son originalmente pu-

blicaciones para un público mayor de edad debido a la violencia gráfica o la temática más compleja, en las cuales se puede hablar de muerte, traiciones, incluso de una vida sexual activa. Y puesto que usaron la Internet como su principal medio de difusión, llegaron a todas las edades, incluyendo aquellas para quienes no iban destinadas las historias. Cuando las editoriales y televisoras buscaron nuevos productos que ofrecer a los niños confundieron la popularidad de estas series con programación apta a menores, error en el cual influyó el hecho de que la animación en América se ha considerado un producto de consumo infantil principalmente.

EL HÉROE Y EL VILLANO COMO ENTES MASCULINOS Y POR TANTO REPRESENTANTES DE LA “BUENA MASCULINIDAD” Y DE LA “MALA MASCULINIDAD”

Las masculinidades

¿Cuáles son las características propias del hombre? De acuerdo a diversos estudios feministas y de género, el hombre debería cumplir con una serie de cualidades y comportamientos para poder ser, obtener y mantener una posición social. Empero, resulta difícil establecer dichos aspectos de manera firme. Si bien tanto las cualidades como los comportamientos varían entre países y estratos socioculturales, existen algunos que podrían ser considerados generales dada la frecuencia con que aparecen en diversas culturas.

Es necesario hacer hincapié en lo que son las cualidades y los comportamientos. Sobre todo estos segundos se refiere a las acciones que toma un individuo frente a un problema determinado, en tanto que el término “cualidad” se refiere a rasgos inherentes a la persona y a su grupo social que a su vez pueden determinar el comportamiento de la misma. Es decir, no basta con que el individuo enfrente una situación particular sino la educación que ha recibido: las habilidades que ha adquirido a través del tiempo para enfrentar problemas deben ser acordes con su personalidad y aprobadas dentro de uno o varios grupos.

Surge entonces la necesidad de distinguir entre dos tipos de masculinidad: aquellas cualidades y comportamientos que reportan un beneficio a la sociedad o un grupo de individuos en ella –Eneas, fundador del imperio romano según Virgilio, o los tradicionales cuentos infantiles–; y aquellas cualidades o comportamientos que ocasionan un daño a la sociedad para beneficio de unos cuantos –el lobo feroz de los cuentos, quien trata de alimentarse de los cochinitos y de la Caperucita roja, o Joffrey Baratheon en *Juego de Tronos*, de George R.R. Martin.

Más aún, siendo los manga un producto de una cultura tan diferente

como la japonesa, debe comprenderse que el concepto de masculinidad puede ser diferente. Para Louie y Edwards, citados por Taga, el concepto de masculinidad en oriente se habría construido al entretener cualidades intelectuales y cívicas –*wen*– con cualidades físicas y militares –*wu*–. El ideal o modelo de hombre, entonces, consistiría en el dominio de la mente y el cuerpo. No sólo eso, de acuerdo al autor, *wen* tiene mayor valor sobre *wu*, es decir, el intelecto sobre la fuerza física, además de que el primero se considera innato en las mujeres. Al adentrarse en la lectura analítica de los manga es necesario, entonces, identificar estas dos cualidades en los héroes y su relación con los demás personajes y la trama.

De esta forma, cuando se hable de la masculinidad, se debe tomar en cuenta si las acciones a estudiar benefician o perjudican a otros. Así, el hombre proveedor es diferente al hombre esclavizador, en tanto que el primero entregaría voluntariamente el fruto de su trabajo a otros, como pueden ser su esposa e hijos, y el segundo se serviría del trabajo de su mujer para su comodidad, especialmente dentro del hogar.

Teniendo esto en cuenta, cuando se habla sobre la mayor disposición de los hombres de iniciar o inmiscuirse en una pelea, la acción podría contener una cualidad positiva –pelear para proteger a otros– o negativa –arrebatar un bien material o inmaterial a otros. Por tanto, no se puede limitar la definición de las cualidades a “pelear” o “uso de la violencia”, como afirman diversos autores, sino que debe enmarcarse en el entorno donde surge y la finalidad que persigue. En el caso de los *manga* y otras formas de arte gráfico, la ambivalencia de la acción “pelear” estaría representada por el héroe y el villano, debido a las características intrínsecas a cada uno.

Por otro lado, la narración suele presentar una lucha, sea esta literal o figurada (el hombre contra el hombre en oposición al hombre contra la naturaleza o el destino). La victoria del héroe sobre el villano representaría así el triunfo de la nobleza y el bien sobre el mal. Pero antes de la confrontación, el protagonista heroico tendrá que prepararse para tal batalla a través de desgracias y derrotas.

Existe una tercera variable a considerar, y son aquellas cualidades y comportamientos que pudieran no ser ni positivas ni negativas, si no que requieren de un contexto específico y su relación con otros comportamientos para comprenderlo: la práctica de deportes, en especial de aquellos que implican contacto físico, por ejemplo, no parecieran reflejar ningún valor, pero cuando se considera que en su práctica el cuerpo puede estar siendo usado como herramienta se abren nuevas líneas para valorarlo, pues por un lado se incita a rechazar del dolor resultante, lo cual en una medida

apropiada podría favorecer el desarrollo de templanza, voluntad y perseverancia; pero en una medida inapropiada estaría promoviendo o bien la flojera o bien el desprecio al cuerpo propio e incluso los cuerpos de otros.

Dichas cualidades y comportamientos neutros” presentarían también la particularidad de no pertenecer propiamente a un género, es decir, si bien la resistencia es deseable en el hombre, puede presentarse también en la mujer sin que esto la masculinice. Por ejemplo, en pueblos donde escasea el agua, una mujer que tiene la fuerza y resistencia necesaria para acarrear tinajas es valorada por estas cualidades sin que esto implique que se le considere menos femenina.

Dentro del manga es posible identificar dichas características. Varios cómics presentan un protagonista sin cualidades heroicas pero con un gran deseo de llegar a serlo. Naruto, por ejemplo, es presentado primero como un chico sin ninguna habilidad especial y antes bien con riesgo de ser expulsado de la escuela de ninjas por su bajo rendimiento. Sin embargo, sueña con llegar a convertirse en el “Hogake”, el líder del pueblo, ya que son los mejores ninjas de todos. En la famosa serie *Dragon Ball* el personaje crece y sus historias también: de un niño que se ha criado sin saber nada del mundo excepto las habilidades marciales, se convierte en un viajero que desea conocer más gente.

Otra característica de la masculinidad que puede apreciarse es la presencia de una figura paterna. Con anterioridad, Gutmann (2005), Figueroa (2014) y Fletcher (2011) han mencionado la existencia de una relación paterno-filial entre hombres, en la cual el hombre de mayor edad dirigiría a los más jóvenes a fin de evitar que dañen a otros o a sí mismos. En los *manga* puede ser representado por un maestro o un entrenador. Incluso la figura paterna no necesariamente acompaña en las aventuras. Para Luffy, Shanks “El Pelirrojo”, funge como un padre que le educa en sus primeros años cada que visita su pueblo. Posteriormente, el protagonista se aventurará al mar siguiendo las enseñanzas que recibiera del hombre. Por otro lado, el personaje de padre o guía puede presentarse en la figura de pares con mayor madurez. En *Caballeros del Zodiaco*, Shiro se muestra más prudente que el resto de sus compañeros, a pesar de ser un personaje de 14 años, y constantemente aconseja a los demás sobre lo que deben hacer.

En contraste, los villanos o bien carecen de maestro o padre o bien se descubre eventualmente que estos últimos han sido asesinados por los primeros, quienes veían en ellos una limitante para realizar su voluntad. Esta característica de los villanos no sólo rompe la relación paterno-filial, también implica la traición o falla a la lealtad, la cual es también un valor con-

siderado parte de la masculinidad de acuerdo a Pescador (2009), Gutmann (2005) y Connel (2015).

Pero la lealtad no es sólo al padre o figura paterna, también al grupo también, así en la serie *Fairy Tail*, de Hiro Mashima, los personajes se llaman entre ellos *nakama*, es decir, compañero o camarada, y en el capítulo 16 se observa al protagonista, Natsu, enfurecer cuando un miembro del gremio al que enfrentan es asesinado por la espalda por uno de sus propios compañeros. La deslealtad entre los mismos miembros le molesta y después se le verá hacer lo posible por salvar al enemigo. Este acto de traición se ve en otros manga, sobre todo en los dirigidos a públicos masculinos adolescentes. En los *kodomo* o infantil, y *seinen* o adultos, la traición, para los primeros, casi no aparece, mientras que en los segundos es tratada de manera diferente, como resultado de luchas intestinas por un puesto de trabajo o venganza, según el género del que trate, así, en *Neon Genesis Evangelion*, de Estudio Gainax, Kaworu no traiciona a Shinji si no que lo utiliza para conseguir su objetivo de morir, aunque para ello fuerza al segundo en hacerle sentir utilizado y engañado. En contraste, la relación con su padre pareciera estar basada en la traición, sin embargo al final se revela que pudiera ser más un deseo de éste por darle a su hijo el lugar prioritario en la creación de la nueva humanidad, aun si para ello debe mostrarse frío y distante.

CONCLUSIONES

Este proyecto sigue en curso. Aún hay mucho que aprender sobre las cualidades y comportamientos de los hombres, de lo que se espera realicen para ser considerados “hombres” y de lo que se espera no realicen, por ser dañino a la sociedad o a sus miembros, especialmente las mujeres. Sin embargo, se espera que este pequeño avance haya permitido a los oyentes una concepción diferente de la masculinidad, una que libra una constante búsqueda del equilibrio entre aquellos actos que pueden perjudicar y los que pueden beneficiar a la sociedad y la cual se apoya en diversas formas de transmisión, siendo el *manga* y el *anime shonen* de los más populares.

Por medio de la comprensión de dichas cualidades y su dualidad espera también generar nuevas formas de acercarse a las masculinidades y de usar esto para elaborar nuevas maneras que permitan una cultura de equidad donde hombres y mujeres desarrollen sus habilidades personales sin limitaciones basadas en su género biológico o de otros tipos.

BIBLIOGRAFÍA

- Aurrecochea, J. y Bartra, A. (1988) *Puros cuentos. Historia de la historieta en México*. Vol. 1 Conaculta: México.
- Bermúdez, T. (1995) *Mangavisión. Guía del cómic japonés*. Glénat: España.
- Barrios, D. (2003) *Resignificar lo Masculino. Guía de supervivencia para varones del siglo XXI*. México: Vila.
- Campbell, (1949) *El héroe de las mil caras*. México: FCE
- Castañeda, M. (2007) *El machismo invisible regresa*. México: Taurus
- Concha, A. (Coord.) (2010) *El sustrato cultural de la violencia de género. Literatura, arte, cine y videojuegos*. Madrid: Síntesis.
- Connel, R. (2015). *Masculinidades*. México: PUEG.
- De Beauvoir, S. (1949) *El segundo sexo*. Argentina: Sudamericana.
- Figuerola, J. y Salguero, A. (Coords.) (2014) *¿Y si hablas de...sde tu ser hombre? Violencia, paternidad, homoerotismo y envejecimiento en la experiencia de algunos varones*. México: El Colegio de México.
- Fletcher, R. (2011) *El factor papá*. España: Sirio.
- Garrido, F. (2005) *La necesidad de entender*. México: Norma
- Gutmann, M. & Viveros Vigoya, M. (2005). *Masculinities in Latin America*. En Handbook of Studies on Men & Masculinities (pp. 114-128). United States of America: Sage Publications.
- Hirata, H., Laboirie, F., Le Doaré, H. y Senotier, D. (Coords.) (2002) *Diccionario Crítico del Feminismo*. Madrid: Síntesis.
- Lomas, C. (2011) *¿El otoño del patriarcado? Luces y sombras de la igualdad entre mujeres y hombres*. Barcelona: Península
- Pruneda, S. (1958) *La caricatura como arma política*. Instituto Nacional de Estudios Históricos: México
- Sáenz, A., Vivero, E. y Gutiérrez, R. (Coords.) (2013) *Prototipos, cuerpo, género y escritura*. Tomo I. México: UMSNH, UANL, UG, Gobierno del Estado de Michoacán, Secretaría de Cultura y Secretaría de la Mujer.
- Taga, F. (2005) *Masculinities in Latin America*. En Handbook of Studies on Men & Masculinities. United States of America: Sage Publications.

Tomé, A. y Rambla, X. (Eds.) (1999) *Contra el sexismo. Coeducación y democracia en la escuela*. Madrid: Síntesis.

ARTÍCULOS WEB

Boscán, A. (2008) *Las nuevas masculinidades positivas*. Utopía y Praxis Latinoamericana, 13 (41) 93-106.

Conway, J., Bourque, S. y Scott, J. (1987) *El concepto de género*. En Lamas, M. (Comp) (2000) *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual*, México: PUEG, 2-6.

Martínez, C. y Paterna-Bleda, C. (2013) *Masculinity Ideology and Gender Equality: Considering Neosexism*. Anales de Psicología, 29 (2), 558-564.

Masami, T. (2015) *El mundo del shojo manga: una mirada a los deseos femeninos*. Ponencia para la Feria Internacional del Libro. Monterrey.

Pescador E. (2009, octubre) *Los hombres enfrentando el reto de deconstruirse*. Ponencia para las VI Jornadas sobre violencia de género y VIH Lo invisible de lo visible. Valladolid.

CONSIDERACIONES AL LIBRO *LA CIUDAD EN QUE MORIMOS*, DE ANTONIO ÁVILA GALÁN

ROLANDO ROSAS GALICIA
Universidad Autónoma Chapingo

En cada época surgen escritores que al paso del tiempo en su escritura manifiestan sus obsesiones temáticas, la aprehensión de estructuras lingüísticas, el uso particular de un vocabulario, un ritmo y otros aspectos que el quehacer poético les descubre. Todos estos tópicos son algunos que conforman la experiencia textual. De igual manera el texto genera una reflexión sobre la misma creación.

Daniel Samoilovich afirma que una poética es un aparato de obsesiones y rechazos no completamente consciente ni completamente ignorado por el escritor; es una cosa que al autor le sirve para escribir y que de algún modo se modifica cada vez que escribe; algo que para él surge en parte de su experiencia (y allí incluyo sus lecturas), de su disposición, de su reflexión sobre su experiencia, y en parte de su lectura más o menos sagaz de su propia obra. (1)

Cuando el poeta nombra a las cosas seguramente surge la poesía. Tiene ojos y oídos para asombrarse; tacto, olfato y gusto para entender que su cuerpo es motivo de padecimiento y goce. Que existe la necesidad de establecer una relación más cercana con el entorno: nombrarlo. Los primeros hombres lo hacen con la articulación de sonidos. La repetición monótona de una línea crea imágenes plásticas y acústicas que al conjuntarse producen cierta energía. Cuando las mujeres de la tribu repetían incansablemente: “La cacería ha sido buena, hoy tendremos que comer”, no era por la consumación de la caza, sino porque el ritual del canto era simultáneo a la aventura que realizaban los cazadores. La poesía o el canto y el arte en general para el hombre primitivo tienen este carácter sagrado.

El que escribe vuelve al origen. Descubre el silencio al que ha de regresar siempre cuando cierra el largo trayecto de la articulación. El que escribe es el hombre primitivo que se asombra; uno más de la tribu sentado cerca del fuego. Sabe que en la inmensa oscuridad, allá arriba, en aquello que no sabe que se llama cielo brillan otras hogueras y alrededor hay otros hombres que platican de seres fantásticos y montañas que hablan y dicen llamarse Polifemos, Escilas o Caribdis. Escribir es asombrarse. Entrar en la naturaleza de las cosas y nombrarlas, situarlas en el espacio verbal del lenguaje, con la relación de significados y equivalencias que ofrecen los sentidos. El que escribe relaciona. Tensa. Desea. Quiere tocar al otro.

La ciudad en que morimos de Antonio Ávila Galán es un libro estructurado en cuatro secciones: “De sal y viento”, “Al despertar el alba”, “De otros amores” y “La ciudad en que morimos”.

En “De sal y viento” Antonio Ávila Galán nos introduce y ubica en el espacio físico y espiritual de las evocaciones. Aquí encontramos a Gonzalo, el padre, que recuerda y a Raquel, la madre, en imágenes vividas y asimiladas en la experiencia propia y que buscan ser compartidos. El mar es una presencia permanente que se confunde y se funde en el acontecer de los seres que habitan esta ciudad en que morimos.

Con metáforas que luego son imágenes abre la expresión y permite adentrarse en la interioridad de un hablante que exterioriza su erotismo, y la mujer es luz, memoria, piel, voz; el río donde se baña un tigre-hombre ya cansado.

En la literatura, una de las formas de valorar y respetar a la naturaleza es el *hai kai* y el autor lo hace y nos inicia en esa contemplación con el poema “Las ranas”:

“Entre las piedras
dos pares de ojos
parecen sincronizar el tiempo”

Poemas humedecidos por las aguas del lago, del río, del mar, que es el amar de los soledosos, de esos que regresan. Hombres que se saben finitos y padecen el deterioro de cada día y aceptan su naturaleza. Siempre es el mar, preciso, obsesivo, puntual. Mar que es el hombre al encuentro de otro mar: su espejo.

A través de 35 años, el autor ha indagado y experimentado en torno a la escritura literaria, acto que consta en la publicación de tres libros de poemas y cinco de crónica. Se ha apropiado de un lenguaje y sus palabras son constancia de un tiempo vivido y que ha madurado en sus versos; estos surgen plenos

de emoción y pensamiento, esa difícil dualidad que llamamos precisión, quizá por eso afirma: “El octosílabo flamea entre los árboles del parque/ cuando el fandango es gravedad extasiada/ Sólo un sueño”

Poemas impregnados por el viento y la sal gruesa de la memoria, allí donde “Los sueños son luciérnagas/ de polvo y herida/ pesadilla que nos alcanza”

Difícil es el registro del acontecer. Al paso de los días, acaso quedan imágenes o la escritura a fuerza de escarbar en la carne quita capas a la jugosa cebolla que es el cuerpo. Al paso del tiempo el hombre madura, sueña o recuerda; al escribir, tal vez descubre las imágenes carnales de la adolescencia y las actualiza en la experiencia de jóvenes amantes, de dulces compañías.

“Al despertar el alba” está poblada de imágenes y aromas de la naturaleza: Niños, voces, aves; pájaros que con su aleteo liberan a la tarde y con los que el hablante identifica sus desahogos: “Pájaros/ descifran su vuelo”; “Los pájaros/ vuelven a ser/ ocioso sol de invierno”. Pájaros y más pájaros: niños pájaro: “-los mocosos del demonio-”; pájaros trasnochados, taciturnos, contemplativos; pájaros en el alambre que “desgranar la tarde” y enmarcan el encuentro erótico de los amorosos hasta convertirse en un recuerdo y festejo del Plan de los pájaros. Imágenes campiranas: de la minucia del gusano al sopor del ganado en el corral; perros de barrio tirando su último aullido en la madrugada. Escritura donde el hablante es un escarabajo y desde allí expresa su acontecer: la soledad y la desmemoria de los viejos.

En “De otro amores” habitan los amores perdidos que sobreviven como un contagio. Es la celebración de la ausencia, el cuerpo que muere y, “el esqueleto/ se vuelve humo casero”. El paisaje, la cotidianidad y el hastío del amor en el anochecer. O ese arrastrarse por los arrabales y descubrir a la “Putá después del alba”.

“Duele no dejarse ir” es uno de los poemas medulares en el libro. Es festejo de la amada, aprehensión de lo soñado. Contemplación, alabanza y contacto: juegos y jugos, descubrimiento y comprensión: la mirada del amante y de Dios: reverberación y revelación, y sin embargo “Duele no dejarse ir/ En el momento exacto/ El tiempo es efímero”. En este poema el autor, con sabiduría, nos ofrece la celebración de los cuerpos germinando en la verdadera existencia, aquella donde los amantes se saben eternos y efímeros.

En el poema “Poseer lo que se pierde” Antonio Ávila Galán expresa su poética. En ese preciso oxímoron está contenido el sentido de su poesía sólo se posee lo que se ha ido, aquello en cuya pretensión de eternidad estaba el gusano de lo efímero. Nada es nuestro, lo que poseemos es sólo una ilusión. Ya el poeta Carlos Illescas en certeros versos escribió: “Qué buscas temerosa

con empeño, // si lo vivido es sólo lo vivido,/ si nada existe fuera del asombro/
y la memoria vive del olvido?// Escucha cómo canta sobre tu hombro/ la cer-
tidumbre del momento justo/ y míralo después cómo es escombros;”

Antonio Ávila Galán ha vivido, bebido y escrito con nervio y la escritura le ha revelado que la verdad en la que cree es la que “nos enseñaron en la infancia/ Los ancestros”. Por eso vive las urgencias de la carne, padece lo transitorio de la existencia y ese doloroso paso del tiempo que se queda “En la memoria de las piedras/ Y cuerpos vírgenes”. Sabe que el hombre se encuentra o se descubre desnudo ante su cotidianidad y no hay espejos que se rompan: él es la materia desgarrándose en el festejo a la hora de echar tragos: Sabe de la imposibilidad de perpetuarse en la dicha y que sólo es posible ese “asombroso caer en el instante efímero”

Por eso, en sus versos escuchamos a hombres cansados de la sórdida rutina de lo cotidiano y que prefieren soñar “con ser un animal a la deriva (...) Animal que habla a las sombras” y ser “un viejo amor”; hombres que a la manera de Jaime Sabines canonizan a las “Cotidianamente santas”, aquellas “que se quedan olvidadas/ En otros sueños”, aquellas que “En cada aventura, / Embarazan de humedad/ Su alegría en la soledad del miedo”

“La ciudad en que morimos” es un paseo evocativo por Tuxtepec: sus lugares, personas, paisajes, orígenes, imágenes, costumbres, creencias, palabras de la ciudad en que se ha nacido. En poemas de amargura sutil ante el irremediable paso del tiempo, allí donde “Agonizan placeres” y “Cada sueño del hombre es un paso al vacío”, transitamos entre el olvido y la memoria, el fastidio y el desprecio.

Ante el universo divino de la carne, el hombre es una minucia, todo se transforma y “nada es igual” y sólo queda reconocerse como ese animal que inútilmente enmendará su instinto, o evocar ciertos placeres cuando “La memoria se arrinconca por/ Todos lados/ Enseña sus fauces”

Para Antonio Ávila Galán el hombre es memoria. Una ciudad conocida, que ha envejecido en la interioridad del poeta, ésta, donde “Por las calles largas de otoño/ la mirada de los animales/ pasea como si vieran revivir al muerto”. Tuxtepec que ama y a través de los muchos versos ha aprendido a nombrar y distinguir a sus personajes, entre ellos a la prostituta o el “culión del barrio”. Ciudad que es tránsito nocturno, experiencia entre las sombras, mientras se allega “la catástrofe del día”

Antonio Ávila Galán con una poesía que deleita y duele nos ofrece el espejo borroso donde el lector se mira, se reconoce pues sabe que el tiempo, el tortuoso como dijera Hesiodo, con su guadaña carcome la carne del hombre,

devora su conciencia y “degüella la ciudad en que morimos”. Todo es transitorio. Sólo los deseos permanecen.

Crónica dominical, año 2, núm 134, julio de 1999.

LECTURA COMPRENSIVA Y REFLEXIÓN EN ESTUDIANTES, UN ESTUDIO DE CASO EN EL NIVEL SUPERIOR

ROSA MARÍA RODRÍGUEZ CORTÉS
Universidad Autónoma Chapingo

INTRODUCCIÓN

En el ejercicio de la práctica docente a nivel superior, una preocupación cotidiana es el preguntarnos si los alumnos están realmente aprovechando las lecturas, escasas o abundantes, que se les encomiendan durante el semestre. Un texto retomado en la clase, es seleccionado por el profesor de acuerdo a los siguientes criterios:

Forma parte de la bibliografía obligatoria del curso.

Lo considera provechoso por el contenido que puede aportar a los temas del programa de la asignatura.

Se trata de textos que al propio profesor le fueron beneficiosos y pretende que los alumnos retomen esa experiencia.

No es muy común que se dé seguimiento a las lecturas encomendadas a los alumnos organizando talleres, seminarios o mesas redondas, sino, dada la premura con la que avanza el semestre, optamos por el típico “reporte” o “control de lectura”. En esta práctica, resulta interesante preguntarnos: ¿el alumno optó por el “copy-paste”? ¿Leyó completo el texto? ¿Lo copió íntegro en el reporte? o, por el contrario ¿le quedó clara la idea planteada por el autor? ¿Le llevó a construir ejemplos? ¿Lo relacionó con otros textos o con lo que ocurre en su entorno? ¿Le “movió” emotivamente, le “hizo ruido” en algún aspecto? ¿Buscó más lecturas para profundizar en el tema?

Aunado a lo anterior, nos preguntamos: qué tan bien leían los estudiantes, y, en su caso, qué implicaciones tenía esta situación en sus calificaciones ¿las mejoraban? ¿Existía una relación al respecto? Como docente de materias sociales, donde son necesarias muchas lecturas, nos interesaba sobremanera contestar estas preguntas. Es por ello que en el año 2013-14 iniciamos un proyecto sobre Competencia lectora en estudiantes de nivel superior, el cuál fue registrado en el Centro de Investigaciones Interdisciplinarias y de Servicio en Ciencia, Naturaleza, Sociedad y Cultura (CIISCINASYC) de la Dirección General de Investigación de la Universidad Autónoma Chapingo. En un inicio el proyecto tenía como objetivo central evaluar la competencia lectora en estudiantes de agronomía a fin de detectar cual era la relación entre el desarrollo de esta cualidad y la obtención de buenas calificaciones. Nuestro estudio fue pionero en ese ámbito puesto que la evaluación de la competencia lectora se ha practicado, sobre todo, en el ámbito de la enseñanza básica y media, pero no a nivel de la educación superior. Nos enfrentamos al reto de intentar parámetros de evaluación creados específicamente para este nivel de enseñanza. En ese sentido, decidimos experimentar, después de algunos intentos infructuosos, con la Escala elaborada por Benjamín Bloom para medir los niveles de comprensión, pero ahora aplicados a la lectura. A lo largo de estos periodos de investigación hemos podido constatar que los estudiantes que presentan mayores niveles de comprensión lectora, ostentan también muy buenos niveles de crítica en los conceptos de tecnología y ambiente social. Es decir, que los estudiantes que leen bien y mucho, son personas que cuestionan lo que leen y en general la información que reciben. En ese sentido, nos adentramos a investigar si existía una competencia en específico que trabajara los niveles de comprensión y desarrollo del espíritu crítico en los alumnos. Fue así como nos encontramos con la llamada “competencia del pensamiento reflexivo”, propia de los niveles universitarios y la cual postula que cuando se promueve el pensamiento reflexivo en los estudiantes, estos: desarrollan la capacidad para identificar y superar concepciones previas; Identifican elementos clave de la situación o problema; formulan preguntas adecuadas que enmarcan el problema; desarrollan la capacidad para representar formas de pensamiento; tienden a superar las situaciones de bloqueo mental; pueden reconstruir y verbalizar un pensamiento elaborado; desarrollan conciencia sobre la importancia del contexto y las implicaciones morales.

Hemos trabajado durante este tiempo con lecturas y cuestionarios que nos han brindado un resultado satisfactorio. Nuestro interés también radicó en obtener resultados respecto a la competencia en Pensamiento Reflexivo a través de las lecturas, a fin de detectar: 1. los niveles en que se encuentran los alumnos (escala de Bloom), 2. Las cualidades de aprendizaje que se desarrollan a través de la influencia de esta competencia de pensamiento reflexi-

vo, 3. La percepción del alumno familiarizado con estas competencias en la educación y de su entorno social. 4. El fomento de la lectura, y de la lectura reflexiva a través de la conciencia y promoción de sus ventajas en la totalidad de los alumnos.

La lectura es importante como herramienta para el trabajo intelectual, motiva el bagaje cultural, proporciona información y conocimientos, amplía el contexto de los individuos al tener contacto con otros lugares, gente y costumbres, exige colaboración participación y actitud dinámica respecto a lo que se lee, mejora la capacidad de reflexionar, estimula y satisface la curiosidad y desarrolla el análisis y el espíritu crítico de las personas.

La evaluación de Lectura o Competencia lectora forma parte de especial interés en la elaboración de este proyecto de orientación educativa, con el cual se pretende aportar información válida y confiable sobre los intereses, hábitos y trayectorias de los estudiantes de nivel superior en torno a la lectura.

En ese sentido, entendemos que la competencia lectora es la capacidad que posee el estudiante para reflexionar, a través de lo que lee, sobre sus conocimientos y experiencias y si puede llegar a poner en juego lo aprendido en el ámbito escolar para resolver situaciones nuevas en la vida personal.

La Competencia en Lectura se define como la comprensión, utilización y reflexión sobre textos escritos para alcanzar metas personales, desarrollar el conocimiento propio y potencial y participar en la sociedad (OECD-PISA, 2006). La competencia en Lectura involucra las habilidades y estrategias que los individuos construyen en la interacción de la vida social

La lectura es un proceso de construcción de significados, se construye el sentido de lo que se lee a través de distintas interacciones con el texto, durante este proceso los esquemas de conocimiento también sufren modificaciones. En esta evaluación la competencia en Lectura no se considera como una habilidad que se adquiere solamente en los primeros años de escolarización sino que se constituye como un conjunto de conocimientos, habilidades y estrategias que se expanden y que se construyen a lo largo de la vida.

Entendemos que la lectura es una habilidad compleja que abarca el conocimiento de los significados del lenguaje, el progreso de la información y el significado del tema además de, las situaciones de lectura, estructura de los textos y procesos cognitivos que los estudiantes ponen en marcha. Las lecturas son clasificadas de la siguiente manera:

Lecturas en el contexto educativo, qué materiales se han dado a leer en el transcurso de la escuela; lectura ocupacional, qué textos han buscado para encontrar información sobre problemas de la carrera; lectura personal o

privada, aquella que los estudiantes buscan esta lecturas para satisfacer una preferencia o necesidad particular; lectura en el ámbito público, es requerida para participar en actividades sociales, como documentos oficiales.

La lectura es una actividad intelectual compleja, que implica formulación de hipótesis acerca del mensaje del texto, el foco de la lectura está en el significado. El lector eficiente desarrolla estrategias de predicción y de corrección para procesar claves en gráficos, sintácticas y semánticas. Por otra parte, la comprensión no consiste simplemente en un problema de significado de palabras, sino que implica algo más amplio y es que el lector aporte la suficiente experiencia y el bagaje conceptual indispensable para poder entender cabalmente lo que está leyendo.

Dominios de la competencia para la lectura:

- a) Dominio lingüístico referido al conocimiento de la estructura y funcionamiento de la lengua respectiva
- b) Dominio referencial, relativo al conocimiento del tema o tópico al que el texto se refiere, cuanto mayor es el caudal de experiencia o conocimiento del lector sobre el tema de un texto escrito, mayor será su competencia textual o de lectura.
- c) El dominio pragmático relacionado con el conocimiento de los usos estrategias y normas vigentes en las relaciones entre los interlocutores, así como el conocimiento de los factores que influyen en la selección de los recursos lingüísticos y por ende la correcta interpretación de estos recursos.
- d) El dominio textual que se refiere a la habilidad de recepción de textos como mensajes organizados.

La competencia para la lectura supone conocimiento y experiencia en el uso del sistema lingüístico. En sentido estricto la competencia de lectura implica ser capaz de: captar prontamente y sin vacilación, el tema o los temas de un texto de la interpretación de las señales textuales y extratextuales, aprender.

Respecto a la evaluación de competencias podemos decir que ésta mejora la observación del alumnado en las áreas de currículo, los estándares de aprendizaje evaluable y establecen una gradación en los niveles de desempeño. Facilita y guía un proceso de aprendizaje centrado en el desarrollo integral del alumno.

Los objetivos que pretendió esta investigación fueron los de evaluar los niveles de competencias lectora y pensamiento reflexivo en estudiantes de agronomía de la especialidad de Fitotecnia; realizar una tipología de estu-

diantes respecto a las competencias lectoras y de pensamiento reflexivo; caracterizar las cualidades de aprendizaje adyacentes al desarrollo de las competencias lectora y de pensamiento reflexivo que poseen los estudiantes; indagar sobre los factores que favorecen el desarrollo de las competencias lectora y de pensamiento reflexivo, a fin de hacerlas accesibles hacia todo el estudiantado; conocer las postulaciones críticas que poseen los estudiantes con pensamiento reflexivo, sobre el entorno, la educación y el país. Así como sumar esta evaluación a las hechas con anterioridad 2013 (150 estudiantes), 2014 (100 estudiantes), 2015 (100 estudiantes) a fin de perfilar una tipología de estudiantes lectores a través de un muestrario representativo.

METODOLOGÍA Y PROCEDIMIENTO

Se seleccionaron 3 grupos de estudiantes del departamento de Fitotecnia de la Universidad Autónoma Chapingo, que presentan diversidad en su lugar de origen, edad y género; se les proporcionó el material de lectura “Si yo volviera a ser extensionsita” de Polan Lacki, se evaluaron las competencias lectora y reflexiva de acuerdo a la Escala de Bloom y a la elaboración de una Rúbrica elaborada para tal fin que contenía los puntos fundamentales. Se realizó una valoración cualitativa del ejercicio.

Para poder calificar los niveles de competencia lectora y reflexiva hemos utilizado desde el año 2014 la Escala de Benjamín Bloom. Durante el año 2016 también incluimos una Rúbrica. Se entiende por este elemento un instrumento de evaluación en el cual se establecen criterios y estándares por niveles que permiten determinar la calidad de la ejecución de los estudiantes en unas tareas específicas. (Amezcu: 2015).

RESULTADOS

Rúbrica

	Nulo	Bajo	Regular	Bueno
1.Advierte el nuevo paradigma que propone el autor			4	10

2. Opina sobre el concepto “culpa” que expone el autor.			2	12
3. Ubica el lenguaje neoliberal			2	
4. Ubica los términos “populista” y “paternalista”			8	24
5. Ubica cuáles son los recursos que ya posee el campesino				
6. Cita y comenta la frase: “En el mundo moderno el éxito económico depende más de los conocimientos adecuados que de los recursos abundantes”			4	20
7. Entiende el por qué es importante organizarse		2		8
8. Entiende las bondades de realizar un diagnóstico			2	
9. Entiende por qué es más importante una vaca que muchas vacas			2	4
10. Entiende por qué hace falta aplicar conocimientos elementales			2	2
11. Entiende qué es exógeno y qué es endógeno		2		6
12. Entiende qué es la gradualidad y la diversificación.				8

13. Entiende por qué es necesario cambiar a valor agregado.				2
14. Asume una posición personal				12

INTERPRETACIÓN DE DATOS

De los textos revisados, eliminamos aquellos que sólo ennumeraban los factores, en vista de que estos habían sido transcritos y carecían de interpretación. También fueron eliminados aquellos textos que se copiaron entre los mismos alumnos.

Ningún texto de los calificados fue considerado nulo en estas competencias, pues todos poseían aunque sea un grado bajo de interpretación, (nos auxiliamos de la Escala de Bloom citada para evaluar los niveles).

Los textos tuvieron que estar narrados en tercera persona (“El autor dice...”, “Polan Lacki opina...” etc.) pues de esta manera se crea una distancia entre el alumno y el autor que le permite una visión más crítica.

Existen trabajos que sólo se quedaron el nivel uno de la Escala de Bloom, es decir, escrito textual, repetitivo, pero al final pusieron una conclusión, lo que los llevó a colocarse como “buenos” en la rúbrica.

En la rúbrica registraron mayor incidencia, el punto 4 y el punto 6. El primero se refiere al “paternalismo” y al “populismo” y el segundo a un juego de palabras o frase hecha. Sobre todo en el primer punto podemos hablar de que cuando un término les suena “familiar” a los alumnos, esto lo lleva a ubicarlo rápidamente en diferentes contextos, situación que evidentemente es perseguida como recomendable.

Las “frases hechas” también cobraron importancia en el ejercicio, pues los alumnos de hoy día están muy familiarizados con las frases cortas con contenido reflexivo, sobre todo porque este tipo de comunicación se maneja en las redes sociales, de las cuales los alumnos forman parte activa.

Es notorio también que 12 alumnos, de los 50, al final dieron una conclusión personal, aún cuando no fue solicitada. Esto puede implicar, por una parte, que los jóvenes están acostumbrados a ese estilo de trabajo, de reproducir acriticamente todo el texto y al final “dar su opinión personal”, estilo que es muy propio de los niveles de enseñanza básica y media, pero por otra

parte, que a fin de cuentas se sienten con la obligación de escribir por lo menos algunos renglones críticos.

De los puntos con menos incidencias, se registró por ejemplo el número 11 que se refiere al factor endógeno y exógeno, conceptos que no son muy frecuentemente usados en el vocabulario escolar cotidiano, es decir que no cuentan con un marco referencial para el alumno.

CONCLUSIONES

La competencia lectora es una cualidad que poseen los alumnos de este nivel universitario, aún en grados bajos. Leen y logran por lo menos reproducir coherentemente el texto. Y no sólo eso, también pueden alcanzar buenos niveles de interpretación, si bien esto no atañe a la mayoría. Encontramos también la presencia de la competencia reflexiva en alumnos que a) Marcaron su distancia respecto a los planteamientos del autor b) Llegaron a puntos nodales c) Ofrecieron una conclusión final. Un factor que ayuda al surgimiento de la competencia reflexiva, es que el alumno reconozca términos en boga, palabras de mucha actualidad (en este caso el disparador fue la palabra “populismo”), lo que les permitió sorprenderse y por tanto explayarse y opinar con mayor fundamento. Así pues, los docentes estamos obligados a realizar o prepararnos en investigaciones que favorecen el desarrollo de la competencia lectora y reflexiva, y desde luego a buscar palabras y frases que sirvan o ayuden para que los alumnos logren dar ese salto cualitativo y enorme que hay entre “repetir” y “criticar” lo que leen.

LITERATURA CITADA

- Amezcuca, Karen F. 2015, Evaluación del aprendizaje, México, ANUIES.
- Arboleda, Julio César, 2005 Estrategias para la comprensión significativa. Didácticas congnotivas y socioafectivas. Colombia, Didácticas Magisterio.
- Argudin, Yolanda. 2005 Educación basada en competencias, México, Ed Trillas.
- Bloom, Benjamín. 2005, Taxonomía de los objetivos de la educación. México, El Ateneo.

- Cázares Leslie. 2008, Estrategias educativas para fomentar las competencias. México, Ed. Trillas.
- Neis, Ignacio Antonio, 2001, Por una Gramática textual, Brasil, Pontificia Universidad Católica de Río Grande.

LOS HETERÓNIMOS DE FERNANDO PESSOA Y JOSÉ EMILIO PACHECO

ARTURO TREJO VILLAFUERTE
Universidad Autónoma Chapingo

Para el “inglés” Nemorio Mendoza,

Armando Buendía e Ignacio Trejo Fuentes

FERNANDO PESSOA

En septiembre de 1983 José Emilio Pacheco impartió un Curso de Literatura en la capilla del ex convento de El Carmen, en la ciudad de Guadalajara, ahora llamada con mucha justicia “Elías Nandino”. Para concluirlo, luego de tres días de desplegar sus múltiples conocimientos, erudición y la modestia de su trato, leyó algunas “Aproximaciones” y sus textos sobre animales que luego formaría parte del *Álbum de zoología* (Ed. Cuarto Menguante, Guadalajara, 1985).

En esos días no sólo disfrutamos de las espléndidas cátedras de José Emilio, sino que además durante las comidas y, ocasionalmente, en las cenas, compartíamos sus charlas de hermano mayor, de maestro, de sabio sin pedantería, aprendíamos platicando, oyendo, charlando.

Concluyó el curso y José Emilio, tras de cobrar sus honorarios, junto con Jorge Esquinca y quien esto escribe, dirigimos nuestros pasos a una surtidísima y enorme librería que ocupaba toda una casa -una especie de Librería Ghandi de Guadalajara- de la cual, por desgracia, olvidé el nombre y además ya ni siquiera existe. Entre ese vasto espacio lleno de libros, los

de poesía ocupaban un lugar especial y entre éstos sobresalía uno de Fernando Pessoa, *Poesía*, en una bella edición de Alianza Tres que costaba las estratosféricas cantidad -en ese entonces- de mil setecientos dos pesos, con lo que quedaba totalmente fuera de mi alcance económico. Pacheco estaba frente a mi cara de “no se pudo, ni modo”, y desde el fondo de sus ojos brilló la luz de la comprensión: tomó el libro sin que yo me diera cuenta, lo pagó y, saliendo, me hizo entrega de semejante obsequio. Ese acto nunca lo olvidaré y le estaré siempre agradecido.

El regalo de ese libro de Fernando Antonio Nogueira Pessoa (1888-1935), cuya poesía ya había disfrutado en versiones de Octavio Paz, Francisco Cervantes y Rodolfo Alonso (Compañía General Fabril Editora), me abrió de nueva cuenta el mundo fragmentado y coherente de su obra y de sus heterónimos (Chevalier de Pas -el primero, aunque el menos conocido-, Alberto Caeiro, Álvaro de Campos, Ricardo Reis, Antonio Mora, Coelho Pacheco y, acaso el último, Aleister Crowley), los cuales son producto de una personalidad difícil, complicada, incluso regida por la idea de un posible cuadro clínico que raya en una situación siquiátrica.

LOS HETERÓNIMOS

En un artículo de suyo interesante, “Intersecciones y bifurcaciones: Valery Larbaud y Fernando Pessoa,”¹ Octavio Paz aventura que el autor francés y su heterónimo A. O. Barnabooth influyeron sobre el poeta portugués, ya que a partir de la publicación de los poemas del heterónimo de Larbaud en 1908 y luego en 1913, pudo generar esta influencia en Pessoa, cosa que sin ser el tema central de este artículo, en líneas adelante proponemos el verdadero alcance y nivel de los heterónimos de Pessoa.

Paz asegura, con conocimiento de causa que “La originalidad enorme de Larbaud es haber inventado el primer heterónimo de la literatura” (p. 25), sin embargo aventuraríamos que no es el primero sino, acaso, el más conocido en ese momento, ya que París era una capital cosmopolita donde todo lo que se hacía repercutía sobre el mundo, sobre todo en el terreno literario y cultural, mientras que Lisboa era una capital provinciana de un país pobre, donde para reconocer al genio era necesaria mucha resonancia. (Igual tendríamos qué decir de México y de quien en algún momento de su vida respondió al nombre de Miguel Ángel Osorio Benítez y Porfirio Barba Jacob, entre otros tantos ¿heterónimos?).

¹ En *Convergencia* de Octavio Paz (Seix Barral, Barcelona-México, 1991), pp. 24-27.

Por principio, ¿qué es un heterónimo? Sigamos a Paz: “En lugar de acudir a nuestros diccionarios, casi siempre vagos, es mejor oír a Pessoa: ‘La obra pseudónima es del autor en su persona, salvo que firma con otro nombre, la heterónima es del autor *fuera* de sus persona’. El caso de Barnabooth se ajusta perfectamente a esta condición. Además, hay otra diferencia que distingue al heterónimo no sólo de pseudónimo sino del personaje de una novela o de una pieza de teatro: el personaje es la creación de un autor, el heterónimo es el personaje de un autor. No basta con que el autor nos diga que Barnabooth, Ricardo Reis y Álvaro de Campos son poetas como Balzac nos dice que Canalis es un poeta; es necesario que nos muestre sus obras y que esa sobras posean individualidad y carácter propios... En la carta famosa en que Pessoa relata a Casais Monteiro la aparición de los heterónimos, dice que en 1914 se le ‘ocurrió tomarle el pelo a Sá-Carneiro, inventar un poeta bucólico... y presentarlo como si fuese un ser real... Un día, fue el 8 de marzo de 1914, me acerqué a una cómoda alta y, tomando un manojo de papeles, comencé a escribir... y escribí treinta y tantos poemas seguidos, en una suerte de éxtasis cuya naturaleza no podría definir. Fue el día triunfal de mi vida’. Así nació el primer heterónimo, Alberto Caeiro...”²²

Para sustentar que el padre de los heterónimos modernos es Fernando Pessoa y considerar que el uso de éstos es parte de un encuentro consigo mismo, cito su “Carta sobre la Génesis de los heterónimos”,³³ donde señala que “No podrá decirse que son anónimas o seudónimas, pues en realidad no lo son. La obra seudónima es al del autor en su personalidad, salvo en el nombre con que firma; la heterónima es del autor fuera de su personalidad, es de una individualidad completa fabricada por él, como si fueran los parlamentos de cualquier personaje de cualquier drama suyo (...) puse en Caeiro todo mi poder de despersonalización dramática, puse en Ricardo Reis toda mi disciplina mental, investida de música que le es propia, puse en Álvaro de Campos toda la emoción que no debo ni a mí ni a la vida (...) Las obras de estos tres poetas forman como se dice, un conjunto dramático; y se halla debidamente estudiada la interacción de las personalidades así como sus propias relaciones personales. Todo esto constará de biografías próximas acompañadas, cuando se publiquen, de horóscopos y tal vez de fotografías. Es un drama en gente en vez de ser en actos. (Si estas tres individualidades son más o menos reales que Fernando Pessoa, es un problema metafísico que éste ausente del secreto de los dioses, e ignorando por lo tanto qué es realidad, nunca podrá resolver.)”.

² *Ibidem*.

³ *Página de Doutrina Estética de Pessoa* (selección, prefacio e introducción de), Jorge de Sena (Inquérito, Lisboa, 1946) y en *La gaceta* del FCE, Número 121, enero de 1981. Traducción y selección de Elena Losada.

Los heterónimos de Pessoa parten de una crisis de conciencia, de una lectura, en 1907, de un libro de Marx Nordau: *Dégénérescence*, donde se estudia la teoría de la degeneración según el psiquiatra italiano Cesare Lombroso.

Pessoa escribe a Adolfo Casais Monteiro y explica la génesis de su heteronimia: “Empiezo por la parte psiquiátrica. El origen de mis heterónimos es el profundo rasgo de histeria que hay en mí. No sé si soy sencillamente histérico neurasténico. Tiendo hacia esta segunda hipótesis, porque en mí se dan fenómenos de abulia, que la histeria propiamente dicha no comprende en el registro de sus síntomas. Sea como fuera, el origen mental de mis heterónimos está en mi tendencia orgánica y constante hacia la despersonalización y la simulación [acotamos nosotros, como dice una de sus líneas: “el poeta es un fingidor”], estos fenómenos –felizmente para mí y para los demás– se mentalizan en mí; quiero decir que no se manifiestan en mi vida práctica, exterior, en contacto con los demás; hace explosión para adentro y los vivo yo, a solas, para mí mismo. Si yo fuera mujer –en la mujer los fenómenos histéricos se desahogan en ataques y cosas parecidas–, cada poema de Álvaro de Campos (lo más histéricamente histérico de mí) sería una alarma para la vecindad. Pero soy hombre, y en los hombres la histeria asume principalmente aspectos mentales; así concluye todo en silencio y poesía”.⁴⁴

Pero en una parte de “Aspectos”, un texto que serviría de prefacio a la supuesta edición de sus obras completas, Pessoa era más franco y manifestaba que “el autor humano de estos libros no conoce en sí mismo ninguna personalidad. Cuando siente una personalidad emerger dentro de sí, rápidamente ve que es un ente diferente de lo que él es, aunque parecido; hijo mental quizá, con cualidades heredadas, pero con la diferencia de ser otro... que esta cualidad en el escritor sea una forma de histeria, o del llamado desdoblamiento de personalidad, el autor de estos libros ni lo ataca ni lo defiende. De nada le serviría, esclavo como es de la multiplicidad... Afirmar que estos hombres diferentes que pasaron por su alma incorporándose, no existen, no puede hacerlo... porque no sabe lo que es existir, ni quién, Hamlet o Shakespeare, es más real, o real en la verdad.... Con una falta tal de literatura, como hoy existe, ¿qué puede hacer un hombre de genio sino convertirse, él solo, en una literatura? Con una falta de gente coexistible como hay hoy, ¿qué puede hacer un hombre de sensibilidad sino inventar sus amigos, o, por lo menos, compañeros de espíritu?... Pensé primero en

⁴⁴ *Vida y obra de Fernando Pessoa. Historia de una generación*, Joao Gaspar Simoes (FCE, México, 1987. Traducción de Francisco Cervantes), ver sobre todo “Drama en gente”.

publicar anónimamente, en relación a mí, estas obras, y, por ejemplo, establecer un neopaganismo portugués, con varios autores, todos diferentes y colaborando en él y engrandeciéndolo. Pero, además de ser demasiado pequeño el medio intelectual portugués para que (incluso sin indiscreciones) la máscara pudiera mantenerse, era inútil el esfuerzo mental necesario para mantenerlo... Tengo, en mi visión a la que llamo interior sólo porque llamo exterior a determinado ‘mundo’, completamente fijos, nítidos, conocidos y diferenciados; las líneas fisionómicas, los trazos de carácter, la vida, la ascendencia, en algunos caso las muertes de algunos personajes. Algunos se conocieron unos a otros; otro no. A mí, personalmente, ninguno me conoció, excepto Álvaro de Campos. Pero si mañana yo, viajando por América, encontrase súbitamente la persona física de Ricardo Reis, que, ante mi vista, allí vive, ningún gesto de pasmo me saldría del alma hacía el cuerpo; todo está claro, pero antes de eso, ya estaba claro, ¿qué es la vida?”⁵⁵

**JOSÉ EMILIO PACHECO Y EL CASO
DE JULIÁN HERNÁNDEZ (1893-1955)**

Desde enfermedad mental hasta el simple hecho de prestar la pluma a otras voces, los heterónimos son un desahogo de conciencia pero también otras conciencias, acaso también implique negar una *obra* para que ésta no sustente un nombre. Las claves de la heteronimia que proporciona el propio Pessoa, aunque no necesariamente se trate de un producto de un “histérico-neurasténico”, sino que en muchas ocasiones, como el propio poeta portugués lo asegura, sea un “drama en gente”, quizá resida en los otros en los que reconocemos o en las voces emergentes que salen del más allá de nuestra alma, o acaso también al negación de un mérito que debe ser colectivo.

En *No me preguntes cómo pasa el tiempo*⁶⁶ José Emilio Pacheco utiliza por primera vez a dos de sus heterónimos: Julián Hernández (1893-1955) y Fernando Tejada (1932-1959); posteriormente tanto en sus poemas como en la sección “Inventario” de la revista *Proceso* aparecen otros autores que, presumiblemente, pueden ser heterónimos del autor: Carlos Duarte M. (autor de una *Entomología para usos de la niñez*, 1949), Ricardo Ledesma, Adrián Saravia (apócrifo Premio Xavier Villaurrutia), Juan Pérez Pineda

⁵ “Aspectos, un texto de Fernando Pessoa” en *Letra*, revista eventual de literatura, año 10, núm. 8, marzo de 1989, notas y traducción de José Ángel Cilleruelo

⁶ *No me preguntes cómo pasa el tiempo*, José Emilio Pacheco (Joaquín Mortiz, México, 1969).

(1916-1965, autor de *Cancionero apócrifo*), Pedro Nuñez (1870-1905, poeta modernista), Daniel López Laguna (1890-1939, amigo de César Vallejo en París y Fernando Benítez en México), Caco Neponte, Ambrosio Ortega Paredes (autor de *El agua, drama de México*, 1955) y otras tantas sorpresas sobre Georges McWhirter (1939), Aurelio Azevedo Oliveira (1938-1981), Gordon Wool (1922) y Piero Quercia (1946-1970), todos ellos imposibles de investigar y sólo disponibles por los datos que nos entrega el propio JEP, además de ser él quien nos proporciona las traducciones respectivas, sin embargo en ellos hay cierta cercanía con el autor sobre todo por sus preocupaciones ecológicas, políticas y sociales.

Por ejemplo el primero mencionado del segundo grupo, McWhirter, nace el mismo año que Pacheco (1939), el segundo es casi un testimonio del escritor sobre nuestro tiempo y el último es un joven inquieto muerto prematuramente, rebelde, muy al estilo de los arquetipos de nuestra época (James Dean, Jim Morrison, Janis Joplin, Jimi Hendrix, etcétera), sin embargo todos ajustan perfectamente en la idea que tiene Pacheco de la poesía y que hace decir a su heterónimo Julián Hernández; “La poesía no es de nadie:/ se hace entre todos” y en esa verdad cae el uso de los heterónimos, porque con esto no se trata de mostrar a un hombre dividido sino a la individualidad del artista con un cúmulo de voces por aportar. Los distintos tonos adoptados en los heterónimos de Pessoa permiten comprobar esta aseveración, la cual también sería válida para Ricardo Arenales (Porfirio Barba Jacob) y para José Emilio Pacheco y sus heterónimos.

De todo los antes mencionados como posibles heterónimos de JEP, quien reúne los requisitos para ser una voz independiente, un “drama en gente” por antonomasia es Julián Hernández, quien está presente a lo largo de la obra de Pacheco y es utilizado como autor en varios epígrafes.

Como heterónimo está armado de biografía: nace en Saltillo, Coahuila, en 1893, y muere en 1955, en la ciudad de México, en la miseria, siendo hijo de padre español y madre norteamericana. Le toca participar en la vorágine de la Revolución y como consecuencia de una acción guerrera pierde un ojo y el movimiento del brazo izquierdo. Fue cónsul de México en Londres (1929-1931), cargo del cual es separado por dipsómano. Tiene publicado ocho libros o folletos profesionales y su obra literaria se constriñe a una olvidada *Antología de los nuevos poetas ingleses* (Ed. de la revista *México Moderno*, 1922) y dos libros de poemas: *Por los jardines que el silencio baña* (Monterrey, 1919) y *Legítima defensa* (Impresora Juan Pablo, 1952), del cual se presenta una buena parte en *Tarde o temprano*,⁷⁷ Pero además se mencio-

⁷⁷ *Tarde o temprano*, José Emilio Pacheco, págs. 101-106

na por *Tierras del norte* (1936)⁸⁸ y traductor de T. S. Eliot.⁹⁹ JEP aporta más datos de Hernández y de un supuesto “cuaderno negro”,¹⁰¹⁰ transcribiendo algunos fragmentos de dicha obra, al cual por lo demás es muy actual.

La poesía de Julián Hernández está contenida en el epígrafe que utiliza José Emilio Pacheco para sus “Aproximaciones”: “La poesía no es de nadie:/ se hace entre todos”,¹¹¹¹ versos que vuelve a usar para la reunión de éstas¹²¹¹ y al cual se enmarca dentro de un discurso donde JEP expresas las características colectivas del trabajo poético y literario: “Sólo con el trabajo de muchos, la colaboración amistosa o póstuma e involuntaria, puedo superar mis limitaciones individuales. Aunque soy el único responsable de la forma final en que se publican los textos, varias personas colaboran en los primeros manuscritos con su saber, su amistad, su estímulo y su crítica... Mi creencia absoluta en que la poesía es de todos y de todas, en que el poema resulta intraducible y se asfixia al salir del agua madre de su lengua... Si por mí fuera preferiría mil veces que estas páginas colectivas se publicaran anónimas... En cada época y en cada país hay personas que nos salvan de vivir incomunicados como peces en un acuario y cumplen la función indispensable de abrir ventanas y tender puentes hacia lo que de otro modo permanecería desconocido”.¹³¹³

La idea común entre Fernando Pessoa y José Emilio Pacheco de que la literatura o, en estricto sentido, la poesía debería de ser anónima porque el escritor es sólo un medio, un instrumento, ésta transmitida plenamente a los heterónimos. Pessoa prefiere dividir su obra antes de que ésta lo divida a él, o sea la base de la estatua para el poeta oficial o el cúmulo para ese monumento mortuario que luego se llaman “Obras completas”.

Pessoa desencantado del mundo que lo rodea, propone, a través de los otros, sus heterónimos, ciertas salidas reales, concretas y sin embargo no menos irreales que las ideas revolucionarias que exigen no la interpretación del mundo sino su transformación. El poeta aspira a un mundo, placentero, mejor, perfectible y eso lo sabe Pacheco quien al usar el heterónimo de Julián Hernández como catalizador de las inquietudes de los tiempos que

⁸ *Ibidem*, p. 173. “Nadie resiste fotografiar la catarata, o en el peor caso, / arrojar al torrente unos cuantos versos”.

⁹ T.S. Eliot, *East Coker III, Four Quartets*. Traducción literal en prosa por Julián Hernández, *Letras de México*, 1945 (págs. 12 y 13 en *Tarde o temprano*)

¹⁰ *Proceso* No. 178, 31 de marzo de 1980. “Inventario”. “Julián Hernández: el cuaderno negro (1936)”.

¹¹ “Aproximaciones” en *Tarde o temprano*, pp. 246-321.

¹¹ Aproximaciones de José Emilio Pacheco (Penélope, México, 1984)

¹³ *Ibidem*, pp.5-7

pasan, lo vuelve un testigo de cargo contra quienes administran y gobiernan al mundo, al país.

Por eso no es gratuito uno de sus títulos: *Legítima defensa*, idóneo para un poeta ex-revolucionario, convertido en abogado y que, como el *Artemio Cruz* de Carlos Fuentes, sabe de la muerte y de la vida, de opresiones y riquezas, pero a Hernández, en reparto del pastel post revolucionario, no le ha tocado nada.

Tanto Pacheco como Pessoa tratan de hacer verosímiles a sus creaciones, y en ese sentido Julián Hernández es la parte más crítica y cáustica con el trabajo poético, pero por lo mismo es también toda una poética de las circunstancias que vive el autor. A diferencia de Pessoa cuya ansia de heteronomía le sale del fondo del alma, condenado por esa enfermedad que él mismo califica de “histérica-neurasténica”, Pacheco propone a su heterónimo Hernández como una forma de juego lúdico con el lector y una voz en contra del *status* literario vigente, por eso lo hace escribir: “(Monólogo del poeta 1)/ Quisiera ser un pésimo poeta/ para sentirme satisfecho con lo que escribo/ y vivir lejos/ de tu dedito admonitorio,/ autocrítica./ (1949)”. Hernández y Pacheco se emparentan en sus versos cuando escriben: “(Arte poética 1)/ tenemos una cosa que describir: / este mundo./ (1947)”; Pacheco lo dice así: “10. Garabato/ Escribir es vivir/ en cierto modo/ y sin embargo todo/ en su pena infinita/ nos conduce a intuir/ que la vida jamás estará escrita”.¹⁴¹⁴ La imposibilidad de la literatura, de la poesía en particular, para detener al mundo en su girar infinito e imperfecto, de hacer palpable lo impalpable. Hernández es, de muchas formas también, un *alter ego*, un heterónimo que aborda las cuestiones literarias de manera más directa y cruel. Es despiadado con el mundo literario porque éste es así con él y con su trabajo como poeta.

Si hay histeria o desdoblamiento en el uso de Julián Hernández para ejemplificar la inutilidad del trabajo poético; si ésta es una forma de dar voz a los desencantados de la literatura; o si son las voces que bullen dentro del alma de Pacheco, no es posible comprobarlo a ciencia cierta, excepto con la afirmación del autor, pero ese no es el caso de este trabajo, lo cierto es que con Julián Hernández, y con sus otros seudónimos y heterónimos, José Emilio Pacheco nos entrega una obra plural y crítica, cuestionadora, propositiva que se expande en múltiples direcciones y una de esas coordenadas apunta hacia el lado de Julián Hernández, de Fernando Tejeda, de Adrián Saravia, de Ricardo Ledesma y de otros autores que nos inventa, traduce y presenta José Emilio Pacheco para llenarnos de gozo y hacernos pensar en

¹⁴*Tarde o temprano*. P. 146

nuestro contorno inmediato, en lo que hemos sido y en lo que podemos ser, en medio de la vorágine de los tiempos, del destino, de la vida.

(Primera versión: Bondojito/ UAM Azcapotzalco, junio de 1989. Segunda versión: UAM Azcapotzalco/ Dios Padre, Hgo., septiembre de 1992. Esta es una parte mínima del trabajo realizado sobre “Los Heterónimos de José Emilio Pacheco”, la cual se encuentra inédita. Chapingo, Méx.-Iztapalapa, Bondojito, DF, 10 de julio de 2009. Este texto fue leído durante el Primer Encuentro de Literatura y Filosofía celebrado en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México).

MUJER, SÍMBOLO FEMENINO EN LA CAPILLA RIVERIANA DE CHAPINGO

MTRA. MARÍA BEATRIZ BALCÁZAR TRUJILLO
Universidad Autónoma Chapingo

En esta disertación me interesa destacar a las mujeres que posaron como modelos y las representó el muralista mexicano Diego Rivera en lo que hoy en día se conoce como la Capilla Riveriana, a un lado de la rectoría

Diego Rivera,
Mural *La creación-En-
cáustica*, 1922-23.



de la Universidad Autónoma Chapingo, ubicada en el Estado de Texcoco. Al visitar la Capilla y observarse los murales que pintó Diego nos damos cuenta como la transformó en un Símbolo donde destacó a las mujeres como un ser femenino y a la misma vez un ente que está al mismo nivel del hombre no solamente común sino también un luchador social y revolucionario.

Los murales que Diego Rivera pintó los realizó en el Edificio de Rectoría de la Universidad Autónoma Chapingo como parte de un encargo y contrato por el ingeniero agrónomo Marte R. Gómez, director de la Escuela Nacional de Agricultura, recién trasladada para esos años de San

Jacinto, Distrito Federal, al hoy conocida como señalamos arriba, a la Universidad Autónoma Chapingo (Hacienda de Chapingo). Comenzó Rivera a pintar estos murales para el año de 1924, y los cuales terminó hacia 1927. Es importante señalar que los primeros murales que realizaron el grupo de pintores que fueron contratados y en especial el artista al que nos referimos: Diego Rivera, con nuevas técnicas, ya experimentadas fue en la Escuela Nacional Preparatoria (Anfiteatro Simón Bolívar), en el edificio de San Ildefonso en el casco, Centro Histórico, ahora de la Ciudad de México. Por ser el primer mural, Diego Rivera desarrolló un tema de influencia mitológico, e influyendo a algunos de los compañeros del grupo de artistas que expresaron temas similares en algunas de sus obras. En los espacios facilitados de la Escuela Nacional Preparatoria, en la medida en que fueron desarrollando y dominando las nuevas formas y técnicas del mural. Un segundo proyecto al terminar el mural *Creación* en 1923, se le asignó y contrató para “una serie de 124 frescos en los muros correspondientes a los corredores de un espacioso patio, y además de tres pisos de alto, de dos cuadras urbanas de largo y una de ancho; era el patio de la Secretaría de Educación Pública”. Rivera finalizó estos murales en el año de 1928, teniendo de ayudantes en este lugar de la Secretaría de Educación a los pintores

De izquierda a derecha
Pedro Enríquez Ureña, José
Vasconcelos y Diego Rivera,
en una de tantas actividades
educativas - 1923.



Jean Charlot, de descendencia francesa, y al mexicano Amado de la Cueva. “Fue precisamente esa serie pintada en el edificio de la Secretaría de Educación, lo que dio fama súbita al movimiento artístico mexicano en todo América y Europa, haciendo famoso el nombre de Diego Rivera y sus obras que realizaba, admirándose en todos aquellos centros cosmopolitas amantes de las artes que se querían unir, fue así que llegaron jóvenes artistas que deseaban aprender la nueva técnica del mural. Donde primero se experimentó y hubo una resurrección fue en México y luego pasó esa influencia a los Estados Unidos”, señaló el pintor e historiador del arte Jean Charlot, años más tarde en su publicación en forma de libro y que podemos leer en nuestra época de hoy.

Estos murales que se comenzaron a realizar en diferentes instituciones fueron parte del proyecto y la influencia de la política cultural que comenzó a desarrollar el Secretario de Educación de ese momento, el distinguido intelectual mexicano José Vasconcelos, bajo la presidencia de Álvaro Obregón quien consideró que los murales formaran parte del proyecto para llevar la cultura a todos los rincones del país.

Éste, Vasconcelos, junto a otros intelectuales en 1910, fundaron lo que se llamó el Ateneo de la Juventud. Entre los otros intelectuales estaba el distinguido poeta y ensayista mexicano Alfonso Reyes, el caribeño dominicano Pedro Enríquez Ureña, quien se encontraba estudiando en ciudad de México y su madre había sido discípula en República Dominicana del puertorriqueño don Eugenio María de Hostos, ilustre educador al que recordamos hoy en día por sus grandes aportes a la educación de la Escuela Normal de la época, a mediados y finales del siglo XIX.

Fue tan importante el desarrollo de la técnica del muralismo y el apoyo al mismo, que requirió de la fundación por parte de los tres artistas destacados de esta vanguardia: David Alfaro Siqueiros, José Clemente Orozco y



por supuesto Diego Rivera, con el periódico que fundaron, llamado *El Machete*, a través del mismo dieron a conocer tanto la técnica del muralismo y como realizarlo, así como los diferentes medios y técnicas de la gráfica, y las luchas sociales que hacían suyas y las apoyaban difundiendo por medio del periódico. Sus posiciones políticas y sociales se fueron radicalizando al integrarse Rivera y Siqueiros al Partido Comunista Mexicano. Fue entonces que la temática artística tomó un giro histórico y de denuncia de la explotación que realizaban los ricos hacendados en el campo, los dueños de la industria, de los políticos corruptos y de muchos miembros del alto clero de (La Iglesia Católica). Sólo unos artistas, como ellos con unas herramientas ideológicas bien cimentadas, con el conocimiento y un buen entendimien-

to de la historia, el dominio de las técnicas. Hicieron posible crear una obra de tal profundidad y de una carga social y política, así como humana que trascendió el tiempo en la memoria visual del pueblo mexicano.

Los murales que realizó Diego en la Universidad de Chapingo, se extendieron a dos edificios: uno es el de la dirección, Rectoría, y otro el de actos. Fue en la utilizada como capilla donde Rivera comenzó a pintar los veinticuatro paneles al fresco con varios ayudantes, albañiles y otros pintores como el estadounidense Pablo O'Higgins, quien fue invitado por Diego a que se integrara. Todos ellos se encargaron de no alterar la arquitectura original; según los críticos que estuvieron al tanto del desarrollo de las obras señalaron que respetó lo que se conoce como pilastras, cornisas, tableros, bóvedas de cañón y lunetos. Ahora deseo señalar algunas de las obras que nos han traído a compartir a esta exposición las ideas artísticas de Diego. Antes, es importante subrayar lo que el crítico de arte Rafael Carrillo señala:

“Lo asombroso es que mientras Rivera pintaba los frescos de la Secretaría de Educación Pública, ejecutaba los de la Escuela Nacional de Agricultura, de Chapingo... En el salón de actos –la ex capilla– describe el desarrollo del hombre y la conquista de la naturaleza; los desnudos femeninos son los mejores de nuestra centuria”.

Al respecto Raquel Tibol refiere que: “La hacienda de Chapingo, Escuela Nacional de Agricultura, en lo que era la casa grande, ahora sede del Museo Nacional de Agricultura y la otra, en lo que se refiere a la capilla. “La diferencia expresiva entre una y otra sección es muy evidente. En una el acento se pone en lo narrativo y en la otra en lo simbólico”. Afirma la crítica de arte e historiadora Raquel Tibol, que en la capilla Riveriana, “el argumento es mucho más evolucionado, pleno de simbolismos. En las paredes más iluminadas plasma la transformación social (la formación del liderazgo revolucionario, La tierra oprimida y la Trilogía de la Revolución). Por lo que se refiere a la arquitectura: “los muros a contraluz, a manera de contrapunto, pinta los desnudos simbólicos de la evolución natural” (Las fuerzas subterráneas, La germinación, la floración y los frutos de la tierra)

El panel que se observa al entrar de frente a la capilla, mural hecho al fresco, “*La tierra fecunda*” Diego Rivera, quien se dejó cautivar por las aportaciones de Leonardo Da Vinci, al considerar sus dotes de extraordinario dibujante y usando confusamente el color, para expresar un hermafroditismo, en imprecisión con la asimilación de atributos exotéricos influido por éste, representados en la ex capilla de la ex hacienda de Chapingo plasmados en su mural *La tierra fecunda*, que cubre el ábside de la ex capilla. La metáfora plástica del genio renacentista se refiere directamente al “her-

mafroditismo” o androginia, alegoría del ser que propaga la fecundidad y que también se entiende como símbolo del conocimiento absoluto. Rivera había tomado como modelo a su esposa Guadalupe Marín Preciado quien, entre otras cosas, era bien conocida por su androginia- aunque Rivera la pinta embarazada, imagen de la tierra fértil preñada por la energía primera del universo: La Fuerza. Androginia, pues, que resulta al aplicar al ser humano el simbolismo del número dos para producir una dualización integrada- ser doble escindido en sexos, pero ligado a una sola personalidad, que es la Fuerza, pero que también representa a la luz de la que emana la vida y que es llamado por ello “*Ligman*”.

En el salón de actos el pintor plasmó una grandiosa imagen: *La Tierra Fecunda* (o *La Tierra Liberada con las Fuerzas Naturales controladas por el Hombre*), en el que se retrata a una mujer de exuberantes formas- la esposa del pintor en ese entonces, Lupe Marín embarazada de su hija Guadalupe, y *La familia humana*. Se dice que esta pieza monumental es considerada la mejor creación del muralista y alcanza una superficie de 700 metros cuadrados. En el arco que soporta el antiguo coro, pintó “La tierra dormida”. Estos símbolos femeninos se sustentan en modelos, sentidos y técnicas utilizadas por el muralista Diego Rivera, con los dos personajes muy significativos para él, a la entrada directamente al frente de la capilla, Lupe Marín*, la compañera del pintor y la fotógrafa italiana Tina Modotti*. Lupe lo inspiró entre otras figuras la imponente *Tierra fecunda*, aludiendo el pintor guanajuatense en una entrevista que le hizo Raquel Tibol, al expresar Diego, el guanajuatense de lo que más lo había sensibilizado en su vida, había sido su esposa, una tapatía alta, de enormes ojos verdes. Mientras que la belleza de la fotógrafa italiana quedó representada en *La Tierra Virgen. La tierra dormida*, considerado uno de los desnudos más grandes de la historia del arte y el que le sigue es quizás lo más importante es la concepción que el autor tiene del paraíso y de la creación, es una conjugación del pasaje bíblico de Adán y Eva con la fecundidad de la tierra.

Diego Rivera un gran muralista toma como modelos y colaboradoras para este trabajo, a varias mujeres como Guadalupe Marín, pintada con majestuosidad, y otras como Tina Modotti, Frida Kahlo, Concha y también Cristina Kahlo. Mediante las manifestaciones pictóricas, Diego expone también a la luz pública su fe en la vida, entendía en lo que tiene de belleza sensual encarnada en el cuerpo femenino. Se trata, en efecto, de la religión pagana y tectónica, primitiva, la religión de la mujer –tierra, a la vez fecunda y generosa y que reina con el vientre distendido y los senos henchidos por arriba del trabajo de los más antigua y más nueva del mundo: la del cuerpo femenino en toda su desnudez, a la vez impúdico y angustiante, provocador y cósmico.

Para los desnudos masculinos, le posaron los artistas Xavier Guerrero y Ramón Alba Guadarrama en la parte de debajo de la *Tierra Fecunda*.



El agitador (el líder organizador de los campesinos)

En el fondo superior de la capilla *La tierra fecunda*, representada por la colosal figura de una mujer, “que sostiene en su mano una semilla de la que brota un capullo: el germen de la vida; la mano izquierda se alza en señal de armonía”¹, y al rededor continúan otros muchos paneles con sus títulos.



Detalle de la *Tierra Fecunda* obra de Diego Rivera

¹ Consuelo Muñoz B. *Folleto Capilla Riveriana*, México, s/e, s/f. pp. 10-11 y 23.



Diego Rivera, capilla Chapingo, *La sangre de los mártires agrarios: Emiliano Zapata y Otilio Montaño*, 1924-1927

en otro panel lo representó con un grupo de hombres y mujeres del campo, entre quienes se encuentra un obrero, la realidad de sus circunstancias. Hemos planteado sobre los hombres que fueron líderes, pero también representó a la mujer como la líder, la lideresa de la naturaleza, el principio y fin de la humanidad al presentarla en el fondo -centro de la entrada de la Capilla, le dio un papel preponderante dentro de la sociedad agraria de esa época como ningún otro pintor se lo había dado. A esta obra y muchos paneles se le considera la obra maestra de Diego. El historiador y crítico de arte mexicano, Jorge Alberto Manrique señaló, que existe una “correspondencia entre naturaleza y sociedad.”² A esta Capilla se le llama la Capilla Sixtina de América por representar escenas en las paredes y en la bóveda de toda la estructura que recreó pintando.

En los subsiguientes años tanto sus obras como sus ideas de Rivera, así como en Rusia y en los Estados Unidos estuvieron marcadas de polémicas. En estos y otros lugares se defendió y defendía el arte mural y sus ideas revolucionarias, fueran ideológicas o pedagógicas.

Diego estuvo plenamente convencido de su trabajo artístico, amó lo que hacía y se alimentó de las formas y colores que le rodeaba, tuvo un amor por su pueblo y es por eso que le legó su arte, el arte que coleccionó, el arte prehispánico y lo donó a través de sus museos para el disfrute de las futuras generaciones...” , “..En Chapingo; continúa Diego Rivera y dice esta obra fue un canto a México..., y señaló la actitud estética idéntica, sólo que en posesión de un lenguaje más rico y, al conjunto del lugar donde pintó, el ar-

²Jorge Alberto Manrique, *Los primeros años del muralismo*, (Chapingo).Tomo 13, 1982, p. 1855. También se puede leer en *Una visión del arte y de la historia*, México, Editorial UNAM-IIE, 2007, p. 211.

tista realizó aquí, en un arrebató de entusiasmo, una de sus más destacadas obras..., Diego Rivera escoge el tema preciso de la tierra y lo desarrolla en forma de canto jubiloso, no sólo a la tierra fecunda. De hecho es un canto a la *libertad*, a la *creación*... y a la *vida*. La Tierra como símbolo femenino se representa de diferentes maneras en los diversos cantos. En el primer tiempo... “la tierra es esclava de los que la poseen, sus fuerzas vitales están reprimidas; en el segundo tiempo, el profeta echa a la tierra la semilla que se anuncia en gérmenes de nueva vida. Es importante señalar que en el cuarto tiempo, el símbolo femenino se advierte en la tierra liberada que entrega prodigiosamente sus frutos.

*Una vez situados en el centro de plena nave, vibra entre luces, llamas, flores, seres humanos, motivos ornamentales que llenan la capilla en todas sus dimensiones. El canto de júbilo a la tierra conquistada, a la inconformidad del hombre contra todo lo prohibido, a la creación que es vida en movimiento perpetuo, ese canto lo entonan todos los elementos que el artista tocó*³.

Diego Rivera también incorpora a las mujeres en otro plano, obsérvese el campesino, acostado horizontalmente en la tierra, está también rodeado de mujeres que ocultan el rostro adolorido con sus rebozos. Así también se observa en otro tablero, el campesino muerto y las mujeres que lo velan. Mismo que va a resucitar y a permanecer en las mentes de sus compañeros y seres queridos.

Podemos concluir que Diego Rivera llevó su prédica del arte a través de los muros y las pinturas de caballete, sino también que la promovió a través de cientos de artículos que escribió y en tantas entrevistas que concedió con su hipótesis que sustentaba en las entrevistas. Dio conferencias concienciando al pueblo como un gran pedagogo como lo hizo por medio de su obra mural. No dejó pasar la más mínima oportunidad de salir en defensa del arte y de sus camaradas que apresaban o mataban los poderes autoritarios en cualquier parte del mundo. Esto es una demostración de que el arte estaba vivo y ellos promovían la democracia y el mejor entendimiento de un arte nacionalista y revolucionario. No hay duda que Diego Rivera cumplió la misión que se impuso desde joven, la de llevar un mensaje al pueblo y representarlo y así se conociera su historia pasada y su presente a través del arte, promoviéndola, influyendo a los artistas estadounidenses, europeos de occidente y de oriente, así como a los de Puerto Rico, y que el com-

³ (Diego Rivera. Exposición Nacional de homenaje con motivo del XX aniversario de su fallecimiento. Sala Nacional y Adyacentes. Palacio de Bellas Artes. Diciembre de 1977. Febrero de 1978. Instituto Nacional de Bellas Artes. SEP. México, D.F. Comité organizador: Lic. Juan José Bremer. Arq. Oscar Urrutia, Fernando Gamboa. Dolores Olmedo.) p.p., 90-91.

pañero profesor Dr. Juan David Cupeles lo ha abordado en otros espacios por medio de sus conferencias. Muchas gracias, si tienen alguna pregunta.

DIDÁCTICA DE LA LITERATURA, UNA EXPERIENCIA DE LAS TERTULIAS EN LA ESTACIÓN RADIAL

MARICELA MENDOZA RUIZ
Universidad Autónoma Chapingo

No sé qué tiene la virtud, que, con alcanzárseme a mí tan poco o nada della, luego recibí gusto de ver el amor, el término, la solicitud y la industria con que aquellos benditos padres y maestros enseñaban a aquellos niños, enderezando las tiernas varas de su juventud, porque no torciesen ni tomasen mal siniestro en el camino de la virtud, que juntamente con las letras les mostraban. Consideraba cómo los reñían con suavidad, los castigaban con misericordia, los animaban con ejemplos, los incitaban con premios y los sobrellevaban con cordura; y, finalmente, cómo les pintaban la fealdad y horror de los vicios y les dibujaban la hermosura de las virtudes, para que, aborrecidos ellos y amadas ellas, consiguiesen el fin para que fueron criados.»

“El coloquio de los perros” Miguel de Cervantes Saavedra

En este breve fragmento de “El coloquio de los perros” Berganza relata a Cipión una de sus aventuras con su amo, pero a nosotros lectores nos da pie para entender sobre la didáctica entendida en este breve fragmento como la virtud, la suavidad, el ejemplo, la cordura, actitudes propias del que enseña pero también se menciona el castigo en cuya etimología nos remite al vocablo “casto” -persona que se ajusta a las reglas- o aquella persona apartada de los errores o de los vicios. Es decir, los alumnos que se ajustan a las reglas que la clase les exige.

En general, el instrumento principal de todo proceso educativo es la didáctica, disciplina que fundamenta los procesos de enseñanza-aprendizaje; y que reconoce el papel fundamental del profesor, alumno, institución y sociedad en general. Por ende el modelo didáctico de cada etapa histórica se somete a las necesidades de su entorno y de su época. Lo más loable de

esta disciplina es que actualmente la enseñanza se fundamenta en despertar en el alumno su curiosidad.

En este sentido, bajo el enfoque constructivista el profesor con estrategias autorreguladoras y metacognitivas induce al alumno a alcanzar nuevos conocimientos, o bien, logra en éste una ampliación o consolidación de los conocimientos previos. Se asimilan nuevos significados gracias a una interacción social con su entorno por medio del lenguaje.

En este sentido, Vygotsky considera al lenguaje como factor imprescindible en el proceso educativo, con el lenguaje se construyen nuevos significados; porque el lenguaje es mediador entre pensamiento y habla. El individuo se socializa con su entorno por medio del lenguaje y logra un entendimiento con consigo mismo.

Cuando el individuo ya adquirió esa capacidad de comunicación con ayuda del lenguaje desarrolló el habla. Como en un proceso simbiótico la lectura es una palabra que rebasa su propio significado porque es una actividad inherente e indivisible de otras prácticas humanas tales como la escritura y el intelecto... es inherente a la vida misma. En lo personal, se observa que si un individuo lee entonces amplía su léxico y su habla será más fluida.

En cuanto a las habilidades, los lectores expertos son aquellos que captan las ideas del autor, que captan y diferencian los hechos de las opiniones, que infieren y emiten juicios. En el Nivel Medio Superior en la Preparatoria agrícola de la Universidad Autónoma Chapingo los alumnos presentan preferencia por los deportes, por la vida social, incluso, el celular les parece más atractivo que la lectura. Ante esta desventaja es urgente incluir estrategias e instrumentos didácticos que sean atractivos a los alumnos. Bajo este contexto se inserta la radio.

Ya lo decía Héctor Gómez Vargas, catedrático de la Universidad Iberoamericana León, cito: "la radio es una casa grande, espaciosa, con muchas ventanas desde donde ver otro tanto de paisajes, muchos recovecos que transitar y habitaciones por explorar".

La radio como medio de comunicación masiva, resulta apropiado para fomentar la lectura en la Preparatoria Agrícola de la Universidad Autónoma Chapingo, cuyas principales disciplinas aunque agronómicas bajo un enfoque técnico-científico se vinculan con el aspecto cultural y con el humanístico; de tal manera que es factible la presencia literaria en la radio -como actividad promotora de ideas y pensamientos heterogéneos-.

La universidad produce conocimientos requiere de medios para difun-

dir el saber y la expresión cultural con la intención de que trasciendan del campus universitario y colaboren con la construcción de una mejor sociedad; la programación de la radio universitaria en México responde a la prioridad universitaria de extensión académica y difusión cultural.

La radio es un medio de comunicación masiva que entabla contacto directo con su audición, es una forma de incluir la voz de los que no suelen escucharse. Por su pluralidad e inclusión es la parte humana de la universidad. Porque las ciencias no están exentas de la esencia humana, que es movimiento y transformación; porque la docencia, investigación, difusión de la cultura y servicio son los ejes de la actividad académica en Chapingo.

En efecto, el objetivo prístino del quehacer universitario es poner el conocimiento al servicio de la sociedad y responder de manera concreta a sus necesidades. Las tertulias literarias transmitidas en radio se justifican por el compromiso que la universidad tiene con la sociedad porque al comentar una obra literaria resalta la efervescencia nacionalista, anécdotas sociales, posturas filosóficas, perspectivas psicológicas y -por supuesto- las propuestas estético-literarias.

La participación de los alumnos universitarios y del Área de Disciplinas Humanísticas de la Universidad Autónoma Chapingo es multidisciplinario por la convergencia de la literatura, historia, filosofía y psicología. La propuesta de las tertulias literarias en radio tiende a ser incluyente y fomentar la lectura. Esencialmente, concreta la intención fundamental de todo texto escrito, buscar lectores. Lectores ávidos y no tan ávidos que se sientan atraídos con una charla literaria y gocen leer y transmitir su gusto por la lectura.

Que en resolución se enfrasquen tanto en la lectura, que se pasen la noche leyendo de claro en claro, y los días de turbio en turbio; y así del poco dormir y del mucho leer; no se les seque el cerebro de tanto leer, sino que a poco de terminar un libro hayan elegido otro.

DEL SER Y EL CONOCIMIENTO
Educación

LA DESCENTRALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO 1935-1939. ¿UN RASGO DE LA EDUCACIÓN SOCIALISTA?

María de Lourdes Martínez Perera
Escuela Nacional de Antropología e Historia

Los años 30 se va a definir una plataforma de reivindicaciones de las instituciones sociales de la región de América Latina. En esta agenda se colocan los problemas de la tierra, el desarrollo tecnológico, industrial, la educación, entre otros, de ahí la importancia de la Revolución Mexicana; la cuestión minera, que representa la cuestión nacional, sea de la propiedad de las minas o de una participación de los Estados (Knight, 1998).

El conjunto de instituciones sociales que surge a lo largo de las primeras décadas del siglo XX va a tener la oportunidad de aproximarse al poder en los años 30 y 40 con la formación de los gobiernos populares y populistas. Estos gobiernos buscan apoyarse en los sectores populares y estructurar sus movimientos sociales en el contexto de una gran lucha nacional-democrática, integrando todas estas fuerzas sociales y culturales en frentes de contenido nacional-democrático que ya habían incorporado muchos puntos comunes con los movimientos antiimperialistas de los años 20 y van solidarizarse con los movimientos anticoloniales afro-asiáticos después de la Segunda Guerra Mundial (Gutelman, 1971).

Después de la Primera Guerra Mundial, en la medida en que se van constituyendo gobiernos más próximos a los sectores populares, surge una articulación más profunda entre movimientos sociales y Estados nacionales. Un ejemplo claro de este proceso es el caso mexicano, que ya en los años 20 mostraba una fuerte articulación entre los movimientos campesinos y obreros y el PNR (Gilly, 1994).

El México de principios del siglo XX, es la cuna donde se gestaron cambios importantes que dieron dirección al crecimiento y desarrollo del país. En esta época se generaron transformaciones en la vida de la sociedad

mexicana como consecuencia de los movimientos revolucionarios, además de que había una gran influencia del mundo en general.

México de los años treinta, era un país eminentemente rural (Monroy, 1985), sus principales actividades económicas fueron fundamentalmente agrícolas. El país estaba en vías de modernización mediante la industrialización, el laicismo, y el control sindical a través de la institucionalización de la estructura estatal. La concentración de bienes y servicios se daba en la zona central, por lo que había un crecimiento desigual en las distintas entidades.

El gobierno de Lázaro Cárdenas (1934-1940) busco pretensiosamente cambiar estas características, primeramente se desligo del poder callista dando fin al Maximato, hecho que le permitió mayor libertad de acción. Dentro de sus actividades destaco su política agraria, logro la expropiación petrolera, promovió la organización de obreros y campesinos a través del sindicalismo, como mecanismo de control social, e instauró una política educativa de carácter socialista, como algunos autores la llaman, para homogeneizar y regular la educación del país.

El Consejo Nacional de Educación Superior e Investigación Científica (CNESIC) fue una expresión de la política educativa cardenista en materia de investigación científica (Monteón G. H., 2006). Este organismo fue el encargado de coordinar institutos, buscando que las oportunidades de la educación superior y los beneficios de esta se enfocaran en provecho de los trabajadores, pues era considerada la base del desarrollo industrial del país. El CNESIC transformo el estatuto de la investigación científica y tecnológica en el país, su impacto fue traducido en un incremento de la matrícula y la escolaridad, así como de la expansión de centros e institutos profesionales a lo largo de distintos estados del país.

Diferentes autores cuestionan el carácter socialista de la educación en México durante el cardenismo, ya que, no existía una lectura directa de dicha doctrina, además que la conceptualización es adaptada al contexto mexicano. En vez, de esto, existía una reinterpretación bajo la guía de la U.R.S.S., a través de distintas peticiones y solicitudes sobre el estado de la industria y la tecnificación de la fuerza de trabajo, y que señalaban su simpatía por dicha Unión. Aunque Gilberto Guevara Niebla, Victoria Lerner y Gabriela Riquelme Alcántara, han escrito e investigado sobre las condiciones e historia del CNESIC, y lo consideran como una institución que sirvió para implementar una educación socialista unificada a lo largo del país.

La investigación científica en la educación superior a lo largo del tiempo, y desde su implementación ha sufrido diversos cambios que han delineado lo que actualmente es. Su transformación en gran medida se ha

llevado a cabo a partir de las demandas de las organizaciones estudiantiles, y de la creación de organismos y políticas que la gestionan, por lo que es importante conocer los procesos y coyunturas que la han conformado (Solana, 1981). Actualmente el impulso de la investigación científica en la educación superior se da manera desigual, bajo rigurosos criterios, que alejan cada vez más al país de producir investigación y ciencia entre los estudiantes, investigadores y docentes. Esto repercute de desde lo interno y regional, a lo global. La tergiversación y distanciamiento de los fines en materia de investigación científica en los centros educativos, estancan las políticas públicas y normatividades que regulan dicho ejercicio. Tal es el caso del CONACyT, órgano que regula y norma las políticas en materia de investigación científica en la educación superior, el cual resulta ineficiente e intermitente ante su gestión.

Este estudio pretende describir la descentralización de la investigación científica dentro de la educación superior, a través de su crecimiento en distintos estados del país, así como cuestionar si el CNESIC mediante su crecimiento fue una expresión de la educación socialista del gobierno de Cárdenas.

Los autores que han trabajado a esta institución no han señalado como fue esta difusión de la gestión del CNESIC, más bien sus investigaciones se dirigen a conocer la estructura, y los lineamientos que se llevaron a cabo para la creación y disolución de este Consejo.

Los primeros estudios acerca del Consejo se ubican a partir de la segunda mitad de la década de los setenta del siglo pasado (Vázquez, 2005). En la historiografía relacionada con el esplendor y muerte de este organismo se han conformado corrientes que discrepan en los aspectos esenciales de la existencia y quehacer del CNESIC: unos autores sostienen que tuvo una mínima y controvertida participación en los asuntos que por decreto le confirió el presidente Cárdenas y afirman que la mayor parte de su trabajo se redujo a la generación de proyectos que no se llevaron a cabo. Otros estudiosos de la cuestión tomaron al CNESIC como materia de estudio y coinciden en que la política científica surgió durante la administración del presidente Cárdenas y que la creación del Consejo fue la expresión de ésta.

Humberto Monteón González (Monteón G. H., 2006), por su parte, afirma que el Consejo fue la instancia de la SEP que sancionó el proyecto definitivo del IPN, que las propuestas de sus proyectos minoritariamente se vieron concretizadas. En su estudio realizado con Gabriela Riquelme y Blanca Zamora sostienen que el CNESIC se erigió como una instancia de consulta con iniciativas propias pero sin asumir funciones administrativas de planteles o instituciones docentes.

Por su parte, Agustín Rodríguez Ochoa (Rodríguez O. A., 1979), escribe que la creación del Consejo no fue respuesta a una idea del Estado por limitar las actividades de los centros de educación superior existentes (en específico se refiera a la UNAM) sino por el contrario, se le había asignado la tarea de proyectar, organizar y poner en marcha nuevas instituciones educativas que permitieran extender los beneficios de la ciencia y la cultura a capas más amplias de la población.

De todo lo anterior, se considera que el CNESIC fue una institución modular para la descentralización de la investigación científica en la educación superior, que funcionó bajo el control y manejo total del estado, como organismo que regulaba y gestionaba la educación en general (Desde preescolar hasta estudios superiores) distante de un carácter socialista.

Para esta investigación, se utilizaron principalmente dos fuentes; el Archivo histórico, en específico los documentos correspondientes al CNESIC, que se ubican en la Galería 8 del Archivo General de la Nación correspondiente al Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública (AHSEP) en la sección Dirección General de Educación Superior e Investigación Científica (D.G.E.S.I.C), y que cuentan con 27 cajas con aproximadamente 60 expedientes cada una; la siguiente fuente fue la Geografía histórica, que se construyó con base en la información y datos estadísticos de los archivos consultados correspondientes al CNESIC, con el objetivo de trazar gráficamente por zona el crecimiento de estos centros de investigación científica a cargo de dicha institución, a lo largo del territorio mexicano entre 1935 y 1939.

Las variables que se eligieron, fue la descentralización, entendida como una política que implica el crecimiento y distribución en otras regiones al interior del territorio mexicano, y no solo la capital o el centro del país.

La investigación científica en la educación superior, comprendida como un quehacer y proceso tecnificado implementado en un nivel profesional (secundaria, vocacional y profesional, en el cual los avances científicos son el resultado de la aplicación del método científico para resolver problemas o tratar de explicar determinadas observaciones en un determinado tiempo y espacio (Lerner, 1979).

Y por último, la educación socialista se describe como un sistema con ideales sociales, que busca equilibrar las riquezas nacionales, unificar las clases sociales, en su lucha contra el capitalismo, la burguesía y el imperialismo, y promover una consciencia de lucha de clases (Guevara, 1983).

Se trabajó bajo una metodología mixta, ya que se pretende reconstruir como se dio la difusión de la investigación científica en los centros educa-

tivos por region, el número de centros, en tres niveles y la identificación de carreras por estado. Posteriormente se analizaron algunos planes y programas de estudio para conocer la tendencia en cuanto a contenidos sobre las áreas de conocimiento que se impartían. Para ello, se eligieron solo los documentos requeridos, tales como Estudios estatales, proyectos para la apertura de centros, listas de matrículas, programas y planes de estudio, estadísticas de las ocupaciones de los padres de los estudiantes, entre otros. Los documentos elegidos se fotocopiaron, y posteriormente se realizó una matriz para ir contabilizando los centros educativos creados por el CNESIC que se encontraban en los documentos seleccionados, de la misma manera se hizo con las carreras de los centros de educación superior localizadas en los documentos del acervo.

Este análisis tuvo una duración de cuatro semanas, con seis visitas al archivo, y solo se emplearon materiales, como hojas blancas, lápiz, listas de los archivos a consultar, cámara fotográfica, lap top y la utilizando el programa de base de datos Excel 2010, para la realización del mapa (Apéndice 1) y la tabla contenida en este.

La descentralización de la investigación en la educación superior en el país se extiende a otros estados, a través de los proyectos sobre institutos, renovaciones de centros de investigación, creaciones de museos, otorgamiento de becas para alumnos y unificación de planes y programas de estudio.

Esta descentralización ocurre principalmente por tres razones; la primera fue el conflicto con la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), que albergaba a pensadores considerados en esa época como conservadores, la mayoría de sus estudiantes eran de clase media por lo cual no compartían la idea de una educación socialista, como se menciona en un oficio expedido por la UNAM (AHSEP/CNESIC, c6-39e) en 1937 en contra del CNESIC; la segunda razón es el auge que se le buscaba dar a otras regiones de sectores económicos distintos para llevar a cabo la industrialización del país mediante el adiestramiento de obreros y campesinos en la educación superior, tales como Coahuila, Tamaulipas, Colima, Jalisco, San Luis Potosí, Chihuahua, Monterrey, Veracruz, Durango, Zacatecas, , Oaxaca, Querétaro, Guanajuato, Aguascalientes, Tlaxcala, Puebla, Nayarit, Morelos, Yucatán, Campeche y Tabasco; y por último, la consolidación del paradigma racionalista de la educación, herencia de la tradición moderna en México, que toman a la Ciencia y la tecnología como vehículos hacia el progreso, bajo la dirección y el control total del estado. En los estudios sobre la situación educativa de estos estados, se enlista las escuelas existentes, la cantidad de alumnos, las condiciones de la infraestructura, la planta docentes, las carreras que se implementaran en la región y los contenidos de los planes y programas de estudio.

La situación de cada estado era muy diferente, sin embargo en algunas ocasiones convergen las peticiones, de mandas y necesidades de cara región. Por ejemplo la solicitud de una escuela náutica en Veracruz y Sinaloa, con el fin de hacer crecer la industria Hidrostática y Naval (AHSEP/CNE-SIC, c23-17e), o la necesidad de remodelar las instalaciones de los laboratorios de Química y Biología (AHSEP/CNESIC, c11-12e).

La vida del CNESIC es relativamente corta, sin embargo, en su tiempo de funcionamiento eficientó los proyectos y creo varias instituciones de corte científico y tecnológico, principalmente. Quienes acudían a estos recintos, eran los hijos de los trabajadores que pertenecían a un sindicato. Además, que la educación para el proletariado, fue una pugna heredada de la Revolución (Lerner, 1979).

En estadísticas de las distintas escuelas y centros de investigación se encontró que las ocupaciones de los padres de los estudiantes, eran diversas, muchos de ellos trabajaban en la industria textil, metalúrgica, mecánica, petroquímica, de construcción, agrónoma y pesquera, principalmente, sin embargo los oficios abundaban (AHSEP/CNESIC, c17-09e)

A todos los estudiantes de estos centros de investigación y escuelas de educación superior se les otorgaba una beca que cubría el alimento, materiales, vestimenta y artículos personales, y en ocasiones gastos de estancia, en caso de que el centro se encontrara lejos de alguna comunidad (AHSEP/CNESIC, c4 y 5).

En cuanto a los programas y planes de estudio de cada centro educativo, se realizó una unificación de las carreras y de sus contenidos, con el fin de homogeneizar el conocimiento bajo una perspectiva lógica, racionalista y científicista. Todos los planes de estudio contienen troncos comunes donde se imparten las materias de matemáticas, lógica, calculo, geografía, literatura, español, inglés, física, química, higiene y salud, historia y ciencias sociales, posteriormente se cursaran dos años y medio de la profesión o especialidad. Sin embargo se le da mayor tiempo a las áreas físico-matemáticas y de la salud. Aunque es curioso encontrar en muchos documentos la demanda de una educación socialista que libere de la opresión proletaria (AHSEP/CNESIC, c1-04e), así como leer la leyenda al final de diversos documentos “Sufragio efectivo, no reelección” lema de la revolución mexicana resignificada para esta fecha con un ferviente Nacionalismo. Cabe señalar que muchos de estos contenidos eran adaptaciones de información obtenida bajo las relaciones con la U.R.S.S, existen muchos documentos de solicitudes y peticiones de informes detallados sobre las condiciones de la educación en dicha Unión (AHSEP/CNESIC, c1-17, 18 y 22e, c3-03e, c4-11, 15,21 y 23e).

Las críticas a este sistema educativo, como se ha mencionado, son diversas, una de las principales, es que la escuela socialista no se compaginaba con las condiciones económicas y sociales del país, es incongruente la realización de una educación socialista en un momento en el que México parecía avocarse a la industrialización capitalista.

Por lo que, el Cardenismo no contribuyó a desarrollar el socialismo en el país; más bien auxilió a los industriales a aumentar su productividad nacionalizando las fuentes de materia primas, organizando el movimiento obrero-campesino y regulando todo ámbito educativo. Por lo que el descontento de ciertos grupos, no se hizo esperar. Uno de ellos en materia educativa, fue el de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), quien poseía un núcleo ideológico conservador, una oposición antisocialista en sus cátedras, y una privilegiada administración de certificaciones profesionales (Lerner, 1979). Ya que, en vez de la renovación y discusión de las instituciones de educación superior centralizadas ya existentes, se optó por la apertura y creación de institutos y organismos que robustecieran el sistema de educación rural y la ampliación y perfeccionamiento de las escuelas técnicas, tomando como estandarte la investigación científica como actividad fundamental y necesaria para el progreso del país.

Dentro de esta dinámica el CNESIC, tuvo gran influencia ya que impulsó la educación científica y tecnológica a lo largo del país, para que los hijos de los trabajadores tuvieran acceso a la educación superior. Para esto último se impondría como requisito de admisión a estos planteles pertenecer a un sindicato. En ocasiones se equipara o confunde la escuela racionalista con la socialista, principalmente por un discurso de la Confederación de Partidos Socialistas de Veracruz, que se oponía a la escuela racionalista o de acción, sugiriendo una escuela socialista muy *sui generis*. Con esto, salta a la vista que, desde sus comienzos, la educación socialista nace confundida con otras escuelas. Por eso, lo que se entiende por socialismo debe ponerse en duda.

En *Crítica a la reforma del Artículo 3º* (Cuesta, 1978) se considera que la *sui generis* educación socialista, entre otras escuelas, tenían la meta de hacer una escuela afín a la revolución. Cada denominación, escuela socialista, escuela proletaria, escuela racionalista, implicaba cosas diferentes, pero expresaban la misma necesidad revolucionaria.

Sin embargo durante el desarrollo de esta nueva educación, los actores sociales tuvieron distintos papeles, ya que se duda de la autonomía y libre injerencia en la transformación de este sector, ya que se considera (Lerner, 1979), que fue la clase media, particularmente los padres de familia, estudiantes y maestros, tal vez, quienes tenían mayor interés en el asunto,

y por lo tanto debieron formar parte de alguno de los grupos políticos que entonces pululaban.

Finalmente, se tendió a descentralizar la educación superior estrenando nuevas instituciones en provincia y mejorando las existentes. Esta descentralización se observa en la puesta en marcha de distintos proyectos para centros e institutos, así como el crecimiento de la matrícula en las escuelas y el otorgamiento de becas para los estudiantes. Estos centros comenzaron a crecer inmediatamente después de la creación del CNESIC, aunque hubo distintos obstáculos, principalmente económicos y presupuestales, que disminuyeron la velocidad de su expansión y crecimiento. Sin embargo, se descarta que esta descentralización de los medios educativos sea un rasgo distintivo de la educación socialista de Cárdenas, ya que se profesionalizó la fuerza de trabajo de los estudiantes, con la idea de ser insertados en el campo laboral inmediatamente, y ayudar en la industrialización del país, a través de una unificación del conocimiento y la técnica, así como de una distribución de oficios y profesiones dictada por el estado, en referencia a las economías estatales. Por lo que no había total libertad de elección de profesiones por parte de los estudiantes, y esto es una contradicción en una supuesta “educación socialista”.

Como se mencionó anteriormente no se trataba de una educación socialista difundida y extendida por el CNESIC hacia el interior del país, más bien, se trata de una ramificación de paradigmas educativos que son mal denominados o confundidos entre sí, herederos de la revolución y el institucionalismo. Cada una de estas escuelas tiene rasgos propios, que la distinguen del resto, solo con diferencias de matiz; por ejemplo en la escuela del trabajo se hace particular hincapié en esta actividad. Pero son importantes las divergencias entre la escuela racionalista y la socialista. Tienen distintas metas políticas y educativas, pues mientras la primera está influida por anarquistas españoles que emigraron a Yucatán por teóricos de esta teoría –Proudhon, Kropotkin (Lerner, 1979)- y defiende por ende, como valor fundamental la libertad del niño y del hombre, en la segunda no se manifiesta preocupación por esta, sino por las metas sociales, que no son tampoco las mismas. En el racionalismo se insiste en la solidaridad entre clases; en el socialismo, en la lucha. En cambio, la escuela racionalista es más radical en materia religiosa.

También existen semejanzas entre estas corrientes diversas tanto en la escuela de acción y en la racionalista como en la socialista, por ejemplo se concede gran valor al trabajo manual y al método experimental atacándose el uso excesivo de libros y la disociación entre la escuela y la vida. No es pues, un accidente que los contemporáneos usasen indistintamente estos términos, que los mezclasen continuamente.

BIBLIOGRAFÍA

Archivos consultados

- Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública (AHSEP), Acervo Dirección General de Investigación Científica y Educación Superior, Sección Consejo Nacional de Educación Superior e Investigación Científica.
- Trabajos citados Cuesta, J. (1978). *Criticas a la reforma del artículo 3o*. Mexico: UNAM.
- Casas, G. R. (1983). Ciencia y Tecnología en México. Antecedentes y características. *Año XLV, Núm.4, octubre*.
- Lerner, V. (1979). *La educación socialista. Historia de la Revolución Mexicana, Período 1934-1940*. Mexico: El Colegio de Mexico.
- CNESIC. (1938). Boletines CNESIC. *Boletines CNESIC* , Año 1, núms. 1,2,3,4.
- Corona, T. L. (2004). *Tecnología, siglos XVI al XX*. Mexico: UNAM.
- Sánchez, H. J. (2000). *Trazos y mitos de una utopía, la Institución Politécnica*. Mexico: Sociedad de Arquitectos del IPN.
- Solana, F. (1981). *Historia de la Educación Pública en México, México*. Mexico: SEP-FCE.
- World Food Summit. (1996). Rome Declaration on World Food Security. Rome: FAO.
- Vázquez, Z. J. (2005). *Nacionalismo y educación en México*. Mexico: El Colegio de Mexico.
- Ayala, A., & Scwentesius , R. (2014). La inseguridad alimentaria en México y su pobreza rural: la soberanía alimentaria una opción. In R. Scwentesius, & A. Ayala, *Seguridad y Soberanía alimentaria en México. Análisis y propuestas de política*. (pp. 27-42). México, D.F.: Plaza y Valdés.
- Anda, G. C. (2006). *70 Aniversario del Instituto Politécnico Nacional (1936-2006)*. Mexico: IPN.
- Florez, N., & Luna, M. (2015). Hogares e ingresos en los contextos rurales de México. *Coyuntura demográfica, Num.8* , 63-69.
- Hernández, C. E. (1991). *El Instituto Politécnico Nacional. Su proceso de creación, sus fundadores*. Mexico: Limusa.

- Hernández, R. R. (2004). La política de la ciencia y de la tecnología en México: siglos XVI-XX. *Año VII, No. 20*.
- Gutelman, M. (1971). *Capitalismo y reforma agraria en Mexico*. Mexico: ERA.
- Guevara, N. G. (1983). *El saber y el poder*. Mexico: Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Gilly, A. (1994). *El Cardenismo, una utopia mexicana*. Mexico: Cal y Arena.
- John, B. A. (1976). *Educación y radicalismo en México*. Mexico: SEPSETENTAS.
- Knight, A. (1998). *Historia de America Latina*. Mexico: Critica.
- Martinez, M. d. (2006). *Catalogo del CNESIC: AHSEP*. Mexico, D.F.: ENAH.
- Monteón, G. H. (2006). *El Instituto Politécnico Nacional, proyecto educativo de la Administración del Presidente Lázaro Cárdenas*. Mexico: IPN.
- Monteón, G. H. (1986). El Instituto Politécnico Nacional: Proyecto Educativo Revolucionario del. Vol. XV No. 2 Abril-junio.
- Monroy, H. G. (1985). *Política Educativa de la Revolución 1910-1940*. Mexico: SEPSETENTAS.
- Pérez, T. R. (2005). *Historia general de la ciencia en México en el siglo XX*. Mexico: FCE.
- Perillat, G. F. (3 de Septiembre de 2015). *Brechas urbano-rurales de la pobreza en México*. Retrieved febrero de 17 de 2016 from animalpolitico.com: <http://www.animalpolitico.com/blogueros-blog-invitado/2015/09/03/brechas-urbano-rurales-de-la-pobreza-en-mexico/>
- Rangel, P. P. (2005). *Ciencia, tecnología y proyecto nacional*. Mexico: ANUIES-UNAM.
- Rello, F., & Saavedra, F. (2012). La problemática rural en México en perspectiva histórica: un marco de referencia para el análisis regional. In F. Saavedra, & F. Rello, *Integración y exclusión de los productores agrícolas. Un enfoque regional*. (pp. 21-34). México: FLACSO.
- República, P. d. (30 de octubre de 1935). Decreto de creación y Reglamento General de Trabajo del Consejo Nacional. Mexico, D.F.
- Rodríguez, d. R. (1994). *Enfoques Multidisciplinarios de la cultura científico-tecnológica en*. Mexico: UNAM.
- Rodríguez, O. A. (1979). *México Contemporáneo (1867-1940) Cárdenas en su historia*. Mexico: IPN.

Apéndice 1

Mapa 1. Centros educativos de investigación por región en México de 1935-1939.



INTERCULTURALIDAD E INCLUSIÓN: LA CULTURA CHAPINGUERA

Arely Guadalupe Morales Blancas • Miguel Ángel Juárez Salvador
Escuela Normal de Texcoco • Universidad Autónoma Chapingo

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo es un acercamiento a la comprensión de elementos que convergen en la formación de los alumnos de recién ingreso a la preparatoria agrícola de la Universidad Autónoma Chapingo (UACH). Se pretende ubicar los fenómenos presentes en el comportamiento e idiosincrasia de los alumnos que ingresan, así como la adquisición de rasgos que emanan de la universidad y su posterior reflejo en la personalidad del individuo y en su aprovechamiento académico.

Las funciones del docente actual son diversas, entre ellas se destaca el contribuir a formar sujetos dentro de la sociedad con características particulares; de acuerdo con Weiner (2001), dicha contribución simboliza prácticas identitarias de continuidad y discontinuidad histórico-cultural determinadas por la experiencia, la acción e interacción entre sujetos y con ello determinar las implicaciones del entorno inmediato de la Educación.

Es así que el siglo XXI tiene tendencias y perspectivas internacionales avaladas por la OCDE (2008) para que en México se continúe en el ejercicio de mantener la calidad de la educación, a través de la formación docente; partir de indicadores de desempeño centrados en formar sujetos aptos y activos que le ayuden a tomar consciencia de su problemática, de su condición de sujeto; como lo planteaba Freire (2011); una persona que en su práctica asuma que; “el proceso por el

que podemos experimentar el mundo y nuestro compromiso con él es algo significativo” (Weiner, 2001, p. 75).

Dentro del Plan de Desarrollo Nacional 2013-2018 existe una línea de acción que propone garantizar los derechos sociales y cerrar las brechas de desigualdad social, integrar una sociedad con equidad, cohesión social e igualdad sustantiva, lo que implica el acceso a los servicios básicos entre los que se incluye a la educación como base de capital humano. Todo ello diagnosticado en el 2010 en donde se verifico que el 46.2% de la población mexicana se encontraba en condiciones de pobreza lo que ha generado en el ámbito social inseguridad y discriminación como sinónimos de intolerancia y desigualdad social, bajo estas premisas el ámbito educativo se encuentra en desventaja para generar las condiciones necesarias de igualdad social ya que el docente en la mayoría de los casos desconoce las formas de vida del contexto de sus estudiantes al no realizar un diagnóstico previo y cuando lo realizan se limitan a la búsqueda del aprendizaje de su asignatura y no de aprender para la sustentabilidad inteligente.

Uno de los propósitos de la UACh, es generar profesionistas con una visión integral del quehacer en el campo mexicano; así como impulsar una educación integral, crítica, reflexiva e incluyente, que pueda hacer de los estudiantes, seres humanos preparados y con una visión global e integradora de los cambios implícitos en la modernización y globalización.

Dicho propósito, encierra un alto sentido humano y una acentuada búsqueda de los valores que lleven a los adolescentes en primer lugar a conformar su identidad, y en segundo rescatar la identidad nacional. Para el logro del propósito, es necesario contar con docentes comprometidos y en constante profesionalización de su práctica. Es en este punto donde la presente investigación cobra relevancia y pertinencia. La UACh, por sus características, conforma una cultura propia, la cual es alimentada por las diversas formas de ser de los adolescentes que ingresan a ella y por otro lado por la exigencia académica propia de una institución de educación superior.

La cultura chapinguera traza un reto y una confrontación en los adolescentes, de tal manera que los lleva a replantearse su hacer y su actuar, orillándolos a la comparación entre los valores y educación adquiridos en casa, y las nuevas formas de percibir los valores y la educación en la UACh. Como resultado de dicha confrontación, se presenta una disonancia cognitiva y un malestar generalizado que dificulta el proceso de consciencia que posibilita la interculturalidad y la inclusión. Por ende elevar el nivel académico de los estudiantes y su posterior actitud crítica, reflexiva y comprometida con el país.

Pero, ¿Qué es la interculturalidad?, ¿Por qué es importante fomentarla?, ¿Qué es la inclusión? y ¿Por qué es importante tenerla presente en la formación académica de nuestros alumnos? Hay diversos autores y estudios que hablan de estos conceptos; de manera general, la interculturalidad hace referencia a la interacción entre dos o más culturas de un modo lineal y sinérgico, tendiente a favorecer la integración y armonía entre los sujetos involucrados. Por su parte la inclusión es una actitud o política que busca integrar a las personas en la sociedad y con ello elevar el nivel de vida.

La interculturalidad en la educación es una forma de aglutinar las diversas formas de conocimiento y aprendizaje, conservando las diferencias particulares de los individuos y ayudándolos a desarrollarse en la diversidad. Por su parte La UNESCO define a la educación inclusiva como:

“La inclusión se ve como el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades,..... Involucra cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niño/as del rango de edad apropiado y la convicción de que es la responsabilidad del sistema regular, educar a todos los niño/as”.

Desde esta perspectiva, la educación que persigue la UACH, es una educación inclusiva e intercultural, que está reflejada en todos y cada uno de los planes y programas de estudio que componen el mapa curricular, con ello se apuesta a la consecución y logro de los propósitos que se persiguen como institución de educación superior. Surge la pregunta ¿se está logrando una educación inclusiva en la UACH?

INTERCULTURALIDAD

Definir este término es importante para concebir que todas las culturas son iguales; es decir, al ser únicas e irrepetibles por su formación y dinámica, permiten permear la conformación del sujeto en los diversos aspectos que lo componen (espiritual, social, intelectual, material, etc.). De esta manera el individuo va construyendo y construyéndose dentro de la cultura; de tal manera, que es origen y resultado de la cultura.

En este tenor la igualdad y equidad de las culturas, permite al sujeto transitar libremente por el mundo, cargando de manera visible y demostrando abiertamente a través de su personalidad, lo que es y lo que implica su identidad.

Al enfrentarse con otros individuos (que de la misma manera demuestran su cultura por medio de su personalidad y comportamiento) se presenta el fenómeno conocido como interculturalidad, la cual en palabras de Muñoz (2001) es: "...la interacción entre diferentes culturas." (p. 92). Este fenómeno cada vez es más recurrente en un mundo globalizado; en donde las fronteras se están derribando (discurso demagógico de los países en el poder) y en donde las tecnologías de la información posibilitan "...un acercamiento al "otro" o "extraño", que al mismo tiempo implica un enfrentamiento con la propia cultura." (Rehaag, 2006, p. 4).

En este sentido la interculturalidad posibilita a los sujetos confrontar sus pensamientos e ideales de una mejor sociedad, con los pensamientos e ideales de otros sujetos; en consecuencia es un proceso en constante movimiento, traspasando fronteras, cambiando la perspectiva del sujeto y del mundo, permitiendo al individuo tratar lo extraño como una posibilidad y no como una amenaza.

La confrontación entre culturas siempre torna al sujeto a la revisión de su cultura; hace que la realidad vivida se enriquezca y ello es lo que le permite reflexionar sobre su origen y llevarlo a la comprensión del otro; por lo tanto, es este punto la posibilidad de incidencia en las escuelas, específicamente en las aulas.

INCLUSIÓN

En términos generales, inclusión hace referencia a la "Conexión o amistad de alguien con otra persona" (RAE, 2013); desde esta perspectiva el concepto nos remite a la relación recíproca y equitativa entre dos sujetos o grupos de sujetos. Particularizando para fines de la presente investigación, el término será utilizado como inclusión educativa. Dicho concepto nos sumerge al inmenso ámbito de la educación y de las políticas educativas de cada país. La OCDE en sus lineamientos generales para las políticas educativas de los países que la componen; solicita que se deben incluir políticas tendientes a resolver los problemas de exclusión de los sujetos con capacidades diferentes o discapacitados o grupos indígenas.

Una de las situaciones que se presenta y por lo cual es necesario traspolar el concepto a la educación en todo su espectro, es por el hecho de que la escuela busca construir sujetos capaces de elevar su desempeño académico y de formar personas integrales que eleven su calidad de vida (es importante mantener las debidas implicaciones de éste término). Partir de esta

aseveración, nos lleva a cuestionar la pertinencia del Modelo de Educación en México, específicamente el diseño curricular de preparatoria agrícola en la UACH.

González Hurtado (2006), Souza dos Santos (2006), Parra (2009), Skliar (2015), entre otros, refieren que la inclusión es en términos generales una actitud que se traduce en política para integrar a las personas en la sociedad y con ello elevar el nivel de vida. Lo anterior se torna complicado por el uso político y demagógico que se hace del concepto.

La inclusión en primer lugar y como punto de partida; es un concepto relacionado con personas discapacitadas y con individuos pertenecientes a las etnias, es difícil encontrar bibliografía que hable de la inclusión en términos más genéricos. Un sinónimo utilizado en la educación es educar atendiendo a la diversidad. Sin embargo y por las características de ambos términos se pretende utilizar el término inclusión por ser más abarcativo y general.

La inclusión conlleva la subjetividad propia del sujeto; la cual es una posibilidad de reconstruir el mundo, y es dicha posibilidad la que permite construir referencias, argumentos, diálogos, pensamientos, reflexiones, etc. Aquí es donde se enlaza la cultura chapinguera

CULTURA CHAPINGUERA

Para visualizar y contextualizar la referencia a la “Cultura chapinguera”, es necesario remitirnos a los objetivos de la Preparatoria Agrícola¹ y su perti-

¹ OBJETIVOS GENERALES. 1. Formar estudiantes en el Nivel Medio Superior en las áreas de conocimiento: Básicas, Humanísticas, Sociales y Agronómicas; conscientes de su compromiso con la sociedad y con la naturaleza. Ampliamente capacitados, con espíritu crítico y analítico, con pensamiento creativo e independiente; con actitud colaboradora, con argumentos apropiados y accesibles para afrontar un mundo en constante cambio; con habilidades, destrezas y valores que posibiliten el mejor desarrollo de sus capacidades y les permita continuar su formación en niveles educativos superiores. 2. Desarrollar investigación científica que contribuya al enriquecimiento de las Ciencias y Humanidades, manteniéndose receptiva a los nuevos paradigmas y valorando las tecnologías y los conocimientos tradicionales, a fin de contribuir a la solución de problemas concretos del entorno relacionados con el medio rural y de la sociedad en general. 3. Vincularse con el entorno mediante el Servicio, la Difusión y Extensión de la Cultura Universitaria, los servicios profesionales y demás modalidades posibles, a través de proyectos que promuevan el desarrollo social equitativo, justo y sos-

nencia dentro de la UACH. Al ser la UACH una institución nacional de educación superior, con particular atención en las disciplinas relacionadas con el medio rural, el ingreso de estudiantes se encuentra mediado por un proceso de selección en todo el país, lo que implica comunidades rurales alejadas de las ciudades y zonas conurbadas y muchas veces de la tecnología.

Tiene como propósitos centrales la formación de estudiantes de nivel medio superior, la investigación científica y la vinculación con el entorno. Al revisar los propósitos nos damos cuenta las implicaciones que conlleva el educar a individuos provenientes de tan diversas culturas y con subjetividades emanadas de una cosmovisión muy particular.

Al ingresar a la preparatoria y llegar con esa visión particular –resultado de la cultura a la que pertenecen- y mezclarla con las distintas visiones culturales de lo que es la educación, se forma un amalgama de ideas y potencialidades que requieren ser encaminadas hacia una formación crítica, tecnológica y científica, que los guíe en la construcción de profesionistas capaces de visualizar prospectivamente las necesidades y requerimientos del país.

La preparatoria agrícola cuenta con un internado para los alumnos de nuevo ingreso, dicho internado ofrece diversos servicios como: alimentación, lavandería, peluquería, aseo de calzado; por ello al momento de ser aceptado por la universidad los adolescentes tienen que abandonar de manera temporal- su hogar, familia, tradiciones, aunado a ello la crisis propia de la etapa, genera sujetos ávidos por un referente para establecer una identidad. El departamento de preparatoria agrícola cuenta con 3,536 alumnos, (campus Chapingo) de los cuales 1,182 son estudiantes de nuevo ingreso con formas distintas de visualizar la vida, la educación y las expectativas que se tienen de la UACH (cursar los siete años de universidad y salir preparados como profesionistas críticos, reflexivos y comprometidos con el campo mexicano). Ello implica una carga enorme de subjetividades que tienen que irse encaminando para alcanzar los propósitos de la universidad². Di-

tenible, buscando concretar resultados positivos, tanto para el Departamento y la Universidad, como para la sociedad. 4. Mantener una estrecha relación con los demás niveles educativos de la Universidad, a fin de cubrir de manera apropiada la función que le corresponde en la formación del profesional egresado de ésta y del cumplimiento de los objetivos de la Universidad. 5. Contribuir con la Universidad en la utilización óptima de los recursos y en la preservación y enriquecimiento de su patrimonio.

² Impartir educación de nivel medio y superior (técnico, de licenciatura y de postgrado), para formar personal docente, investigadores y técnicos con juicio crítico, democrático, nacionalista y humanístico y un elevado espíritu por el trabajo,

chas subjetividades propician una manera particular de comportarse, un tipo de vestimenta identitario, formas de comunicarse y expresarse, festividades únicas de la universidad, entre otros.

Las siguientes citas son extractos de las entrevistas e instrumentos aplicados a los alumnos para rescatar el sentir de estos y aproximarnos a la percepción que se tiene de la igualdad e inclusión en la preparatoria agrícola:

Alumno 1: “Soy BIN, siento que la escuela es buena, pero hay ocasiones en que los maestros no nos tratan igual, yo vengo de una comunidad del Itsmo, y hay ocasiones en que mi forma de hablar hace que mis compañeros se burlen, me hace sentir mal, extraño a mi familia, lo bueno es la comida, me siento solo y aunque hago varias cosas de la escuela, sigo extrañando mi pueblo”

Alumno 2: “Soy BEX, estoy a gusto, la escuela es muy grande, pero muchas veces me siento sola, tengo comida, a veces en mi casa solo comíamos frijoles y tortillas, pero aquí hago mis tres comidas, aunque a veces no voy porque me quedo dormida, los maestros soy muy buenos y están preparados, pero hay algunos que se creen mucho y eso me molesta, mis compañeros me aceptan como soy, he podido hacer buenos amigos y algunos que ya tenía de mi pueblo que también estudian aquí, vengo de Chiapas y aunque extraño a mi familia, aquí tengo libertad y puedo hacer lo que yo quiera, pero sin faltar a mi familia”

que los capacite para contribuir a la solución de los problemas del medio rural. Desarrollar la investigación científica, básica y tecnológica, ligada a la docencia para obtener el mejor aprovechamiento económico y social de los recursos agropecuarios, forestales y otros recursos naturales el país y encontrar nuevos procedimientos que respondan a las necesidades del desarrollo nacional independiente. Preservar, difundir y acrecentar la cultura y promover la realización del hombre especialmente en el medio rural para lograr una sociedad más justa y creadora. Propiciar la libre investigación a través de la participación de alumnos y personal académico en un proceso educativo abierto a todas las corrientes del pensamiento. Promover la formación de profesionales de alto nivel conforme a los programas académicos y de investigación que colaboren al establecimiento de una estrategia viable para combatir el subdesarrollo. Pugnar porque las innovaciones científicas y tecnológicas lleguen oportunamente al sector rural, a fin de promover el cambio social para lograr un mejor nivel académico y cultural de sus miembros. Procurar en coordinación con otras Instituciones de carácter agrícola, una adecuada planificación de la agricultura, especialmente la de temporal, atendiendo a los aspectos ecológicos de crédito, mecanización agrícola, perfeccionamiento de sus técnicas de producción e industrialización, fertilizantes, sanidad vegetal, seguridad agrícola, comercialización agrícola, formas de organización servicios asistenciales y otros a fin delegar la productividad, ingresos y niveles de vida de los campesinos y otros trabajadores del campo.

Alumno 3: “Llevo dos meses en la escuela y ya me quiero regresar, me siento solo, la escuela es buena pero hay algunas materias que se me dificultan mucho, no entiendo a los maestros, hablan muy rápido y creo que no piensan en algunos de nosotros que no somos tan buenos como otros, especialmente algebra y agronomía. Soy BIN, vengo de Guadalajara y en ocasiones los *oaxacos* me caen mal porque creen que merecen todo sin hacer nada y los maestros les dan su lado. La comida es más o menos buena, puedo dobletear, jajaja, mis compañeros de cuarto me han invitado a tomar y lo he probado al fin mis papás no se van a enterar”

Al conjugarse las distintas culturas y pensamientos se forma una idiosincrasia chapinquera, que si bien es similar a la de otras universidades, la diferencia principal radica en el menosprecio entre los mismos estudiantes, lo anterior como resultado del lugar de origen que proviene. La mayoría de los alumnos (92% aproximado) son de escasos recursos y sumado a ello algunos hablan dialectos o lenguas indígenas; por lo que se vuelve más difícil la comprensión del idioma *universalizado* de la educación. Al conjugarse los diversos factores mencionados, se comienza un entramado de prácticas de menosprecio y de agravio hacia los alumnos que más dificultad presentan para adaptarse al ambiente. Surge la pregunta ¿La escuela debe generar condiciones para una educación inclusiva e intercultural o los estudiantes deben adaptarse al contexto escolar?

Los mismos maestros muestran actitudes prepotentes hacia esos alumnos, que aunado a los factores académicos y de convivencia con sus pares, los orilla a presentar conductas de riesgo que ponen en peligro su vida como un alto consumo de alcohol, tener relaciones sexuales sin protección, consumo de sustancias adictivas prohibidas, inasistencia a clases, etc.

Los diversos factores que se conjugan e interrelacionan dan como resultado una cultura que es adoptada por los estudiantes de la preparatoria y que los lleva a comportarse de una manera singular, que en la mayoría de las ocasiones los lleva a desertar de sus estudios y por ende a ver truncados sus sueños y sus metas, viéndose en la necesidad de modificar su proyecto de vida y por ende en el detrimento de su “calidad de vida”.

¿ES POSIBLE UNA EDUCACIÓN INTERCULTURAL E INCLUSIVA EN LA PREPARATORIA AGRÍCOLA DE LA UACH?

La finalidad de este trabajo es reconocer si existen los procesos de interculturalidad e inclusión en la preparatoria y la forma en que los docentes

como sujetos profesionales de su práctica, promueven y fomentan dichos procesos al interior de la misma. Como investigación cualitativa, se ubicada en la Investigación acción llevó a cabo la revisión de literatura y de campo pertinente, posibilitando la construcción de instrumentos que dieran cuenta del entramado que representa el estudiar en la preparatoria agrícola.

La investigación consta de tres fases: la primera de ellas, fue el momento de la revisión pertinente acerca de los conceptos relacionados con la interculturalidad, inclusión, educación y aprendizaje que los alumnos reciben por parte de la universidad; así como rescatar el sentir de los mismos respecto a su estancia en el internado y la relación que se mantiene con los alumnos que no son internos; lo anterior se concentró en un diagnóstico, el cual arrojó el estado de comportamiento de los jóvenes. La observación y la entrevista a los estudiantes y docentes permitieron determinar el objeto de estudio y estratificación de la muestra.

El segundo momento tiene que ver con la construcción y aplicación de instrumentos precisos en el rescate de los conceptos arriba mencionados y la correlación de las respuestas. Cabe mencionar que estos instrumentos se elaboran concatenando los objetivos generales de la universidad con los objetivos específicos de la preparatoria agrícola y los objetivos que persigue la educación en general. La investigación se encuentra en este momento.

El tercer momento es la valoración de los resultados emitidos en la instrumentación y elaborar las conclusiones y propuestas respectivas.

REFERENCIAS

- Benejam, P. (1997). Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía y historia en la educación. Barcelona: HORSORI.
- Bourdieu (2007). El sentido práctico. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Díaz, F. (1993). El examen: textos para su historia y debate. México: UNAM.
- Durkheim, E. (2000). Las reglas del método sociológico. México: Quinto sol
- Monereo, C. (1995). Estrategias de enseñanza y de aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en el aula. México. SEP/ cooperación española.
- Moscovici, S. (1979). El psicoanálisis, su imagen y su público, Buenos Aires, Huemul.

- Muñoz Sedano, A. (2001). *Hacia una educación intercultural. Enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural. Encounters on Education*, 1, pp. 81-106.
- Pérez, G. A.; Barquín R. Angulo, R. (1999). *Desarrollo profesional del docente político, investigación y práctica.*: Madrid, España: Akal.
- Rehaag, I. 2006 "Reflexiones acerca de la interculturalidad" CPU-e, Revista de Investigación Educativa, núm. 2, enero-junio. pp. 1-9 Instituto de Investigaciones en Educación Veracruz, México Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283121711004>
- Santos, M (1995). *La evaluación un proceso diálogo, comprensión y mejora.* Málaga. Aljibe.
- Secretaría de Educación Pública (2002). *Plan de estudios 1999. Secundaria.* México: SEP
- Secretaría de Educación Pública (2011). *Programa de estudios 2011. Guía para el maestro de secundaria/Historia.* México: SEP
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudios de casos.* Madrid, España: Morata
- UNESCO: Disponible en <http://www.inclusioneducativa.org/ise.php?id=1>
- Zabala, A. (2000). *La práctica educativa., como enseñar.* España. Graó.
- Zemelman, H. (1992). *Los horizontes de la razón. I. Dialéctica y apropiación del presente.* Barcelona, España: Antro

LA HERMENÉUTICA

Luis Manuel Román Cárdenas
Universidad Autónoma Chapingo

El análisis de la pregunta que interroga por el ser nos lleva necesariamente a dimensión de la reflexión hermenéutica. Nuestra reflexión filosófica se remonta a los filósofos presocráticos que se interrogaron por el cosmos: “somos y no somos” dijo Heráclito, antes de Sócrates, Platón y Aristóteles. Posteriormente, en la época Moderna los filósofos se preguntaron acerca del sujeto. En nuestra época contemporánea ha habido preguntas filosóficas que se preguntan si el sujeto existe o no existe. En este sentido, la pregunta hace a la filosofía, y viceversa, la filosofía hace a la pregunta que como carencia es la filosofía como búsqueda del saber.

Esta problemática hermenéutica ya había sido tratada por Platón al concebir la multiplicidad en la unidad de la Idea. No obstante el problema surge en la medida en que se plantea en relación al ser, que es lo mismo que se puede plantear en la pregunta “Por qué hay cosas?”. Es así como la pregunta por saber que es la realidad se centra en el qué es el mundo y qué es el Yo, planteándose la pregunta en un sentido de la totalidad. En este sentido se empieza a tener conciencia del mundo a la manera como lo concibió Descartes en su *Yo*. Término que por cierto abrió todas las posibilidades del conocimiento científico de la *Modernidad*; aun cuando para los filósofos el método científico no sea el método absoluto.

En principio, todo cuestionamiento implica una búsqueda, además de que este cuestionar se constituye por el preguntar para un fin. El ser, que previamente está ya en nosotros como un *factum* y no de manera teorética, nos induce a preguntar. Es así como la pregunta por el sentido del ser queda

inmersa en la problemática filosófica que a lo largo de la historia del pensamiento ha tenido su desarrollo. Como vemos, la pregunta filosófica tiene que ver con el ser y el ente. Si se orienta por uno u otro tiene sus consecuencias en tanto que el primero nos conduce a la incertidumbre, mientras que el segundo a la certeza. Sin embargo, ambos están intrínsecamente relacionados en el Dasein, pues, este es el único término que comprende a los dos. Heidegger sin aludir al ente y al ser expresamente, nos habla de ambos en esta categoría: "A este ente que somos en cada caso nosotros mismo, y que entre otras cosas, tiene esta posibilidad de ser que es el preguntar, lo designamos con el término Dasein."¹

El *Ser y Tiempo* de Heidegger inicia con la pregunta que interroga por el ser, aun cuando Heidegger considera que dicha pregunta ha caído en el olvido del *Ser* desde los antiguos griegos hasta Hegel. Según Heidegger es la metafísica la culpable de este olvido, pues ha arrancado al fenómeno del ser su autenticidad, cayendo en una mera trivialidad del *Ente*. Inclusive la metafísica desde su origen griego se ha creado en relación a la pregunta, tal y como lo expresa Heidegger: *Si el ser constituye lo puesto en cuestión, y ser quiere decir ser del ente, tendremos que lo interrogado en la pregunta por el ser es el ente mismo. El ente será interrogado por así decirlo, respecto de su ser. La pregunta por el ser exige, en relación a lo interrogado por ella, que previamente se conquiste y asegure la forma de acceso al ente.*²

En efecto, dado que existe un tipo de ente que sólo él puede formular la pregunta por el *Ser*, toda vez que el ser constituye lo puesto en cuestión, y *si Ser quiere decir ser del Ente*, tendremos que lo interrogado en la pregunta por el *Ser* es el *Ente* mismo. El ente será interrogado, por así decirlo, respecto de su ser. Con todo, la pregunta por el *Ser* no debe de caer en la pregunta por el ente, de tal modo que dicha pregunta debe de estar orientada a la *constitución propia del Ente*. Así, la pregunta por el *Ser* exige, en relación a lo interrogado por ella, que previamente se conquiste y asegure la forma correcta de acceso al *Ente*. Justamente, su incomprensibilidad nos presenta el camino problemático de la filosofía, ya que el misterio que envuelve al *Ser* hace necesaria la pregunta por el *sentido de Ser* que para muchos filósofos resulta de lo obvio.

Siguiendo a Heidegger en este punto, la pregunta por el *sentido del Ser* exige la previa y adecuada exposición del Dasein, la misma que nos presenta en su ontología fundamental. Dicha exposición se desarrolla a través de una presuposición o previa visualización del *Ser* en virtud de la cual el *Ente* dado se articula provisionalmente en su *Ser*, siendo la que pertenece a la consti-

¹ Cfr. Ibidem., p. 30.

² Heidegger, M. *Ser y Tiempo*; ed. Trotta. Traducción de Jorge Eduardo Rivera C. p. 27.

tución esencial del *Dasein*. De este modo se da una comprensión mediana del *Ser* en la que desde siempre nos movemos. Pero, nos advierte Heidegger, esto no tiene nada que ver con un principio indemostrado (círculo en prueba), del que se derivaría deductivamente una serie de proposiciones, puesto que no se trata de una *petition de principio*. Al contrario, la pregunta por el sentido del *Ser* nos instala en una singular “referencia retrospectiva o anticipativa” en la que el fundamento de la pregunta es puesto al descubierto mediante su exhibición. Desde esta perspectiva, la pregunta por *el sentido del Ser*, aún impregnada de teorías y opiniones tradicionales, debe ser planteada de forma transparente. Si el *Ser* no es algo enteramente desconocido, aunque sea inasible en algunos momentos, puede sin embargo mostrárenos en su transparencia.

Así y todo, Heidegger nos dice que la pregunta por *el sentido del Ser* nos sugiere a su vez las siguientes preguntas: ¿Se queda ella en una pura especulación en el aire sobre las más universales generalidades? ¿Es tan sólo eso? ¿O es, por el contrario, la pregunta más fundamental y a la vez la más concreta?³ Tomando en cuenta que el *Ser* es siempre *el Ser de un Ente*, las posibles formas de conocimiento se han dado de acuerdo a los campos particulares en los que la investigación se ha abocado. En este sentido el todo del *Ente* se nos muestra delimitado por sus regiones esenciales; tales como pueden ser la historia, la naturaleza, el espacio, la vida, el *Dasein*, el lenguaje, etc., las mismas que han sido tematizadas desde una perspectiva científica. Sin embargo, las estructuras fundamentales y los conceptos fundamentales que le corresponden a estas regiones esenciales de los entes han sido previamente formadas por las experiencias precientíficas mucho antes que la ciencia; las que definen la región esencial misma del *Ente*. Por otra parte, ha sido la misma revisión de los conceptos fundamentales, que se ha hecho en todos los órdenes, la que ha generado nuevas formas de interpretar la historia y hasta una nueva teología que ahonda en el estudio de la fe del hombre. Es precisamente en relación a estos conceptos fundamentales que Heidegger reflexiona en torno al significado ontológico que tienen en lo que respecta a la *región entitativa* de la que son soporte. En tanto que estos conceptos fundamentales no se ciñen a una lógica “zaguera”, que sólo se aplica a una ciencia de acuerdo a un “método”, sino que son la fiel interpretación del *Ente* en función de la *constitución fundamental de su Ser*, precediendo a toda lógica.

La anterior problemática ontológica nos lleva a plantearnos siguiendo a Heidegger: *hasta qué punto, en el curso de la historia de la ontología, la interpretación del ser ha sido puesta temáticamente en conexión con el fenómeno del tiempo, y si la problemática de la temporalidad, que para ello es necesaria,*

³ Cfr. Ibid., p. 32.

*ha sido y podía ser elaborada, al menos en sus fundamentos.*⁴ Fue Kant, según Heidegger, quien introdujo la temporareidad en su esquematismo de la razón pura a partir de la manifestación del fenómeno. No obstante, como él mismo lo reconoció, dicha empresa era sumamente difícil a tal grado que sólo llegó al umbral. De hecho esto impidió a Kant un análisis más exhaustivo del tiempo, pues pese a haber retrotraído este fenómeno al sujeto, se queda en la interpretación vulgar del tiempo, no logrando desentrañar el fenómeno en su determinación trascendental y en su estructura y función propias. La continuidad de esta empresa tocó a Heidegger en el entendido de que el fracaso de Kant en penetrar en la problemática de la temporareidad está dada por estos dos motivos: *Uno es la completa omisión de la pregunta por el ser y, en conexión con ello, la falta de una ontología temática del Dasein o, en términos kantianos, de una previa analítica ontológica de la subjetividad del sujeto.*⁵

Por todo lo anteriormente dicho Heidegger considera que la destrucción de la ontología (metafísica) se ve enfrentada a la tarea de la interpretación desde sus bases, lo que significa que la interpretación antigua del ser se pone de manifiesto desde una interpretación orientada por el *mundo* o por la *naturaleza*, que sólo admite su comprensión del ser a partir del tiempo. De todo esto se desprende que el análisis del concepto aristotélico del tiempo, determina a todas las posteriores concepciones del tiempo, incluida la de Kant; toda vez que esta concepción kantiana del tiempo se mueve dentro de las estructuras expuestas por Aristóteles; lo que hace que la orientación ontológica fundamental de Kant siga siendo la griega. De la ontología griega retoma en este sentido como hilo conductor al *Dasein*, que en tanto que ser del hombre se expresa a través de su definición, como lo sostiene Heidegger, Aristóteles al oponer a esta dialéctica su propio fundamento la supero; en este sentido el *Dasein* se muestra como la aprehensión simple de lo que *está-ahí*, que tiene la estructura temporaria de la pura presentación de algo, en el entendido de que dicho ente propiamente dicho es concebido por referencia al *pre-sente* como presencia. La constatación de dicha interpretación del hombre es asequible por el sentido del ser como *Dasein*, que se deriva de la significación ontológica temporaria de presencia.

Para tal efecto es necesario, siguiendo a Heidegger en este punto, ahondar en el concepto de *logos* en relación con el de *fenómeno*. Como se sabe, dicho concepto tiene una multiplicidad de sentidos que provienen de Platón y Aristóteles. A partir de la significación del *decir*, el concepto de *logos* se ha interpretado como *razón, juicio, concepto, definición, fundamento, rela-*

⁴ Martín Heidegger, *Ser y Tiempo*, ed. Trotta, Santiago de Chile. Traducción de Jorge Eduardo Rivera C., pp. 46,47.

⁵ Cfr. *Ibidem.*, p. 47.

ción, etc., en las diversas concepciones filosóficas de la posteridad griega. No obstante, la interpretación del *logos*, como *juicio o enunciado*, puede estar desviando su significado fundamental, sobre todo si se concibe al juicio en el sentido de algunas de las “*teorías del juicio*” actuales, pues el enlace de sus dos elementos (sujeto y predicado) no expresa esencialmente su significado. Heidegger, en este sentido, nos habla de una primera distinción entre *fenomé-nico* y *fenomenológico* que tiene que ver respectivamente con lo que se da y es explicable en el modo de comparecencia del fenómeno y lo relativo al modo de postración y explicación de todo el aparato conceptual. Aquí nos enfrentamos a varios tipos de *encubrimiento* que sin duda son tarea propia de la fenomenología que consiste en develar al ser en cada una de sus manifestaciones.

La hermenéutica de Gadamer, siguiendo la ruta de la analítica existencial de Heidegger y la doctrina de Husserl sobre el mundo-de-la-vida, reitera una tesis fundamental de Dilthey, la que el verdadero problema que plantean las *ciencias del espíritu* es que en ellas lo individual no se limita a servir de confirmación de una ley, en tanto que su aspiración es comprender *lo individual* en su concreción única. Así, tanto Dilthey como Gadamer marcan el acento en que el objeto de comprensión de las ciencias sociales son los fenómenos individuales, cuyo conocimiento depende, ciertamente, de la intelección de las uniformidades que intervienen en su producción, pero en el sentido se ser únicamente el medio que hace posible la interpretación de cómo es que algo sea como es en virtud de que así ha llegado a ser, es decir, de su gestación. Se trata, para decirlo en otras palabras, de *lo individual* a partir de la comprensión de su concreción histórica y única.

Es así como para Dilthey el ideal de las ciencias del espíritu es la comprensión de la totalidad del mundo histórico-espiritual a partir de su constitución dinámica a través de la acción reciproca de los individuos. Gadamer, por su parte, ve también en la historicidad una de las dimensiones esenciales de la experiencia hermenéutica. La otra dimensión –como lo veremos– es el lenguaje. *La experiencia hermenéutica tiene que ver con la tradición –dice Gadamer. Es ésta la que tiene que acceder a la experiencia. Sin embargo, la tradición no es un simple acontecer que pudiera conocerse y dominarse por la experiencia, sino que es lenguaje.*⁶ De este modo, como salta a la vista, el lenguaje y la historicidad son los dos campos temáticos de la hermenéutica de Gadamer. El lenguaje, por cuanto todos los estados de cosas y las relaciones entre los individuos son comprendidos en él y mediante él. En este sentido, el habla es la articulación de la comprensión, en la que el ser que puede comprenderse es lenguaje. A propósito ya la definición del hombre de Aristóteles nos refiere

⁶ Cf. Gadamer, H. G., *Verdad y Método*, ed. Sigueme, Salamanca, 1988, trad. A. Aparicio, p. 434.

este mismo significado: “*El hombre es el ser viviente que tiene la palabra*”. Así también la historia, porque el acontecer y el mundo histórico se constituyen en la actividad de los sujetos que la comprenden.

En el capítulo *Superación del Planteamiento Epistemológico en la Investigación Fenomenológica*, del texto *Verdad y Método* Gadamer analiza el concepto de la vida en Husserl y en York el que está orientado desde la totalidad a *la lógica de las cosas o el concepto de lo dado (de la positividad)*, que a partir de la crítica al idealismo especulativo de Dilthey postulan una nueva categoría de *la vida*. Para tal efecto la referencia de Dilthey en relación a Fichte nos muestra una interpretación genuina de lo que para él significa la vida; pues desde la contemplación intelectual propia del Yo fichteano – que no es considerado como una sustancia, un ser o un dato- Dilthey lo concibe como vida, actividad y energía, lo cual hace que se vea como oposición y realización. Es a todas luces evidente que dicho Yo fichteano tiene como antecedente fundamental la sentencia de Parménides: “*el ser es y la nada no es*”; que por cierto coincide con la de Heráclito en tanto que *el ser es movimiento*.

Por otra parte, y de acuerdo al seguimiento que hace Gadamer del concepto de vida en Dilthey, también el concepto hegeliano del *espíritu* será decisivo en la idea de historicidad, puesto que tal y como lo define Hegel: *La razón es espíritu en tanto que eleva a verdad la certeza de ser toda realidad [Realität] y es conciente de sí misma como de su mundo y de su mundo como de sí misma*.⁷ Así pues, la categoría de la vida humana será una categoría ontológica en Hegel –concebida desde la razón teórica y práctica- y sólo comprensible en el proceso histórico del hombre. Ciertamente, el pensamiento dialéctico de Hegel es diferente a la hermenéutica de Dilthey, sin embargo, entre uno y otro se dan ciertas coincidencias; tales como puede ser la postulación de Dilthey del *hombre como un ser entero* y el hombre Idea (historia universal) en Hegel. Dicho en otros términos, la categoría de la vida humana de Dilthey se concibe desde la idea de lo totalidad, tal y como la historia humana universal es concebida por Hegel a través del proceso de las mediaciones propias de la individualidad de cada pueblo.

Por otro lado, como lo sostiene Gadamer, es en la categoría de la *vida* donde convergen Dilthey y Husserl. Este es el punto en el que Husserl podía suponerse hasta cierto punto en consonancia con las intenciones de Dilthey, pues habían combatido de un modo análogo el criticismo de los neokantianos, porque no les satisfacía el retroceso al sujeto epistemológico. *En las venas del sujeto conocedor que construyeron Locke, Hume, y Kant no corre verdadera*

⁷ Cf. Hegel, G. W. F., *Fenomenología del Espíritu*, ed. F.C.E. México, 1973, trad. Wenceslao Roses, p. 259.

sangre dirá Dilthey, retrocediendo hasta la *unidad de la vida*, al *punto de vista de la vida*, y de una forma muy parecida la *vida de la conciencia* de Husserl; lo que es ya un índice de la futura tendencia a estudiar no sólo vivencias individuales de la conciencia sino también las intencionalidades ocultas, anónimas e implícitas de la conciencia.

En otro orden de ideas Gadamer nos señala como llegó a ser conciente la inadecuación del concepto de *sustancia* para algunos pensadores como Nietzsche, Bergson y Simmel. Pero no fue hasta Heidegger quien finalmente rompió con tal concepto de *sustancia* a través de la intencionalidad de la conciencia de Husserl y el ser histórico de Dilthey; y originalmente fundo en el lenguaje el hilo conductor de la hermenéutica e hizo la pregunta expresa por los caracteres ontológicos básicos del ser histórico. En este sentido su hermenéutica se aboca al estudio de la *estructura* del ser. Sin embargo, en tanto que tal *estructura* es imposible de definir, puesto que el ser no es un universal definible, Heidegger opta por el *ente*, pero no cualquier ente, sino aquel *ente* que puede expresar al *ser*, es decir, el *Dasein*. En todo caso, retomando a Aristóteles, Heidegger considera que el ser se concibe como *término medio* a través del *Dasein*. De otra manera para comprender al ser el concepto de espacio es fundamental para ubicarlo más allá del *ahí* que correspondería a lo que llamo Anaximandro el *apearon* (lo ilimitado).

No obstante, en lo que respecta a la fenomenología de Husserl, la intencionalidad de la conciencia plantea ya una crítica radical al “objetivismo” de Dilthey que todavía arrastra lastres de *substancialización*; ya que el propósito de llevar al espíritu al campo de la experiencia sistemática y de la ciencia es propio de la filosofía trascendental de Husserl – y anteriormente de Descartes, Kant y Fichte-, en aras de la universalidad del espíritu absoluto que prescinde de todo conocimiento relativo (como es el empírico), puesto que pretende fragmentar al ser espiritual absoluto. En este sentido, Husserl admite en *Las Investigaciones Lógicas* que el concepto de lo *a priori* es la forma de los datos de la conciencia en tanto que correlato de todo objeto de la experiencia. El desarrollo del método fenomenológico de Husserl – dado en gran medida en la crítica al objetivismo de Dilthey- lleva pues a postular la *vivencia intencional* -siendo su atribución esencial-, como el elemento determinante de la conciencia sólo posible en su propia percepción interna. Esto significa en términos de la fenomenología husserliana que la subjetividad humana posee validez óptica en tanto que *fenómeno*; en el entendido de que el *yo como fenómeno* no es un *yo real* que haga una mera reconstrucción del *ser conciente*, sino que implica una nueva reflexión trascendental dada en su percepción interna. Así por ejemplo, el significado de las palabras no puede ser confundido con el contenido psíquico real de la conciencia, toda vez que

el ser consciente debe poseer una generalidad ideal: la de los modos reales y posibles de estar dadas las cosas asequibles a mi experiencia.

Con todo, el concepto de tiempo en Husserl es visto desde la perspectiva de la *vivencia intencional*, la que incluye horizontes anteriores y posteriores que se funden en última instancia con el *continuum* de vivencias presentes y en la unidad de su corriente. En este sentido, las investigaciones de Husserl en torno a la constitución de conciencia del tiempo se orienta hacia la *constitución de unidades* de y en la conciencia, de forma tal que la constitución de esta conciencia temporal propicia la *unidad de corriente vivencial*, que tiene el carácter de una conciencia universal de horizonte, en la cual sólo están dados los momentos individuales (vivencias). La connotación del concepto horizonte nos lleva necesariamente a la constitución de la temporalidad de la conciencia, orientándose en primera instancia a lo no referido, pero que en cualquier momento puede orientarse esencialmente a una referencia actual. Es así como la corriente vivencial posee el carácter de una conciencia universal de horizonte, de la cual sólo están dados momentos individuales como vivencias. Husserl en este sentido intenta acoger el paso de toda intencionalidad limitada de la referencia a la continuidad básica del todo. Así, como lo sostiene en mismo Husserl, en tanto que un horizonte no es una frontera rígida, sino algo que se desplaza con uno y que invita a seguir entrando en él, todo lo que está dado como ente, está dado como mundo, y lleva consigo el horizonte del mundo. De este modo, la autorreflexión epistemológica que se pregunta por el *a priori*, por las verdades eidéticas de las ciencias y que no se encontraba suficientemente segura para cancelar la validez de las ciencias objetivas, propone la realización de la *epoje*, como la superación y la manera como el conocimiento científico pone al ser; donde el mundo mantiene su validez como dado previamente.

Lo que es significativo respecto al verdadero propósito de la intencionalidad de la conciencia de Husserl, es que ya no se habla de conciencia, ni siquiera de subjetividad, sino de vida. En contraste al concepto de mundo objetivable de las ciencias Husserl postula el concepto fenomenológico de *mundo vital*, aquel que representa el suelo previo de toda experiencia; que no es objetivo como tal y que es aquel mundo en el que nos introducimos por el mero vivir nuestra actitud natural. En el se realiza una intencionalidad básicamente *anónima*, no producida ya nominalmente por nadie, siendo la que constituye el horizonte del mundo que lo abarca todo: *Este horizonte del mundo está presupuesto también en toda ciencia, nos dirá Gadamer, y es por eso más originario que ellas. Como fenómeno horizóntico este mundo está esencialmente referido a la subjetividad, y esta referencia significa al mismo tiempo que tiene su ser en la corriente de los "en cada caso". Siendo así, el mundo vital*

se encuentra en un movimiento de constante relativización de la validez.⁸

Así, pues, el concepto de *mundo vital* de Husserl es un concepto de la historia humana a la manera de Dilthey, que se refiere a un “*mundo que es*” opuesto a todo *objetivismo* -en el sentido de convertir en objeto la estructura esencial del mundo- el mismo que tiene como única referencia verdadera a las ciencias naturales en su estadio más acabado. En contrapartida, el concepto de *mundo vital* hace referencia al todo en el que nos encontramos viviendo los que vivimos históricamente; aun cuando, nos dirá Gadamer, esta idea la asumirá Husserl a la manera kantiana, dado que el universo de posibles mundos vitales históricos es irrealizable; en tanto que la infinitud del pasado y sobre todo el carácter abierto del futuro histórico no es conciliable con la idea anterior del universo histórico. Esto, según Gadamer, tiene que ver con el análisis fenomenológico de la constitución de la conciencia intencional de Husserl, que plantea la siguiente paradoja: ¿Cómo puede surgir en el “*yo puro*” algo que no posea validez de objeto, sino que quiere ser ello mismo “*yo*”?; sobre todo si tomamos en cuenta que el *mundo vital* es al mismo tiempo un *mundo comunitario* que contiene la coexistencia de *los otros*. Una alternativa que Husserl nos plantea es la de que el mundo personal, presupuesto como válido en la actitud natural de la conciencia, está circunscrito siempre a la intersubjetividad de las conciencias, fundadas estas a su vez en la subjetividad pura de la conciencia. *La subjetividad trascendental es el “yo originario” y no “un yo”.* Para ella el suelo del mundo previo está ya superado. Ella es lo absolutamente no relativo, aquello a que está referida toda relatividad, incluida la del yo investigador.⁹ Esto es, la *reflexión trascendental* que pretende superar toda validez mundanal y todo dato previo que sea distinta a ella, se piensa a sí misma en su propia subjetividad y se concibe circundada por el *mundo vital* a través de la intersubjetividad. Desde el punto de vista de Gadamer, este postulado básico de Husserl apunta a un *idealismo radical*, pues al retroceder éste a los actos constituyentes de la subjetividad trascendental, que precisamente ponen en acción a la conciencia horizontica universal del *mundo vital*, va más allá de un solipsismo trascendental o de un *idealismo generativo*. Justamente, como nos lo hace ver Gadamer, el concepto fenomenológico de “*vida*” – que no es sólo el “*ir viviendo*” de la actitud natural- es algo más que la mera radicalización del idealismo trascendental. De esta forma, el concepto de “*vida* en Husserl” es la plena *subjetividad trascendentalmente reducida*, asumiéndose como la fuente de toda objetivación. En este sentido el *yo que reflexiona* sabe que vive en determinaciones de sus objetivos respecto de los cuales el *mundo vital* es su base y fundamento. No obstante y todo, Gadamer sostiene que la

⁸ Cfr. Idem., p. 310.

⁹ Cfr. Idem., p. 312.

contribución epistemológica de Husserl consiste en haber desvelado el carácter aparente de la controversia habitual del sujeto de conocimiento entre idealismo y realismo y llevar a tematización la reflexión trascendental de la *subjetividad y objetividad*. Vistas así las cosas, lo que no admite Husserl es pensar a la *subjetividad* opuesta a la *objetividad*, pues el concepto de *subjetividad* estaría incluido en la *objetividad*. En esta perspectiva, su fenomenología trascendental plantea en esencia una *investigación de correlaciones* donde el elemento primario sea precisamente *la relación*, tal y como –haciendo un símil con un ser vivo– las partes de un ser orgánico se encuentran intrínsecamente relacionadas. Ciertamente, el concepto de vida de Dilthey –que como hemos visto es asumido por Husserl– tiene ya este carácter de *nexo vivencial*, ya que Dilthey parte de la *vivencia* en relación a *unidad psico-física del hombre*; sólo que Husserl postula la *unidad de la corriente vivencial* como previa y esencialmente necesaria frente a las *individualidad de las vivencias*. Sin embargo, nos dice Gadamer, queda la duda de si ambos llegan a hacer justicia a las exigencias especulativas contenidas en el concepto de la *vida*, puesto que: *Dilthey pretende derivar la construcción del mundo histórico a partir de la reflexividad que es inherente a la vida, mientras que Husserl intenta derivar la constitución del mundo histórico a partir de la vida de la conciencia. Y habría que preguntarse si en ambos casos el auténtico contenido del concepto de vida no queda ignorado al asumir el esquema epistemológico de una derivación a partir de los datos últimos de la conciencia. Lo que suscita esta cuestión es sobre todo las dificultades que plantean el problema de la intersubjetividad y la comprensión del yo extraño. En esto aparece una misma dificultad tanto en Husserl como en Dilthey. Los datos inmanentes de la conciencia examinada reflexivamente no contienen el tú de manera directa y originaria.*¹⁰

Haciendo eco de todo lo anterior, nos encontramos que para Husserl el *tú* no posee la trascendencia inmanente que revisten los objetos del mundo de la experiencia interna, ya que todo *tú* es un *alter ego*, comprendido desde el *ego* mismo. Dilthey en cambio –valiéndose del recurso psicológico y de la analogía de la *empatía* (la analogía yo y tú) – da su propia interpretación de la intersubjetividad del mundo compartido. Por ello, para Gadamer el recurso ontológico del que echa mano Husserl es el mismo de Dilthey, puesto que el *otro* –que al principio como objeto de percepción, aparece más tarde convertido por *empatía* en un *tú*. Nos encontramos entonces con que el concepto de *empatía* en Husserl tiene una referencia *puramente trascendental* desde la interiorización de la autoconciencia, no quedando suficientemente claro el ámbito funcional de la vida, que en gran medida rebasa a la conciencia pura, y que fue finalmente el propósito sustancial de su categoría filosófica de

¹⁰ Cfr. Idem., pp. 313,314.

la *vivencia intencional*. Al final de cuentas, nos dice Gadamer, el contenido especulativo del concepto de vida en ambos autores queda sin desarrollar, toda vez que Dilthey cuestiona al pensamiento metafísico desde su particular concepto de *vida*, mientras que Husserl –al no conocer la tradición metafísica y en particular el idealismo especulativo– postula al sujeto trascendental a la manera del *ego cartesiano* o el *a priori kantiano*.

En otra parte del texto Gadamer nos hace ver la importancia del conde York en relación a la polémica en torno al concepto de vida de Dilthey y Husserl. York introduce en el análisis de la vida –más allá del idealismo especulativo y de la fenomenología– al punto de vista del pensamiento natural científico, específicamente al concepto de vida de Darwin. En este sentido la vida se interpreta mediante el *análisis* como *autoafirmación* en tanto que es metodológicamente unidad en la partición y articulación de sí mismo. Más aún *analizar* se nos presenta como la esencia de la autoconciencia que al mismo tiempo es comportamiento vital. Así, sostiene York: *la espontaneidad y la dependencia son los caracteres básicos de la conciencia, son constitutivos en el ámbito tanto de la articulación somática como de la psíquica*.¹¹ Esta aseveración, según Gadamer, no está muy lejos de la conciencia psicofísica de Dilthey y de la intencionalidad de la conciencia de Husserl. También la anterior idea de vida de York tiene mucho en común con el pensamiento dialéctico de Hegel, más específicamente con el proceso de la conciencia en la *Fenomenología del Espíritu*, toda vez que la conciencia transita a la figura de la autoconciencia; la que propiamente corresponde a la vida. En dicho proceso de la negación determinada la autoconciencia retiene la anterior figura de la conciencia, al mismo tiempo que trasciende a una nueva. De hecho la autoconciencia es saber de sí misma y de lo otro. Dicho en términos de Gadamer, la distinción es al mismo tiempo una no distinción. Si lo vemos desde el punto de vista del concepto de vida de York; el ser vivo incorpora lo que es extraño a él; asimilándolo y transformándolo. Sin embargo, el proceso dialéctico de la vida en Hegel no es tan sencillo como se puede ver en el orden natural, ya que la autoconciencia deviene siempre en figuras que se superan unas a las otras en tanto que su cometido está en el saber y en la verdad inmanente a ella. Justamente, la coincidencia entre Hegel y York se da en la unión de estos dos ámbitos de la vida en la medida en que la proyección y la abstracción constituyen el comportamiento vital primario de la conciencia. En esto consiste, siguiendo a Gadamer en este punto, la superación de Husserl y Dilthey por parte de York; pues *éste tiende, por fin, el deseado puente entre la fenomenología del espíritu de*

¹¹ Cfr. Idem., p. 315.

Hegel y la fenomenología de la subjetividad trascendental de Husserl".¹² Así y todo, para Gadamer la vida sólo se experimenta en la forma de *sentirse a sí mismo*, en *hacerse cargo de la propia vitalidad*. Esta experiencia vital para Hegel prende y se apaga en el deseo y la satisfacción del deseo, que es una figura inferior de la autoconciencia (la conciencia ingenua), pero el proceso en el que está inscrita la lleva a una figura superior; la del saber absoluto.

En otro orden de ideas Gadamer nos presenta la hermenéutica de Heidegger, que si bien tiene sus antecedentes en Dilthey, Husserl y York, no por ello se queda en ellos. Como ya lo dijimos al principio la *ontología de la facticidad* es el giro hermenéutico que Heidegger le da a las anteriores concepciones filosóficas en relación a la vida. De esta manera orienta la propuesta fenomenológica de Husserl a la *facticidad del estar ahí* (*Dasein*); pues esta forma de asumir la vida o la existencia no es susceptible de fundamentación ni de deducción. Sin duda alguna, como nos lo hace ver Gadamer, el *Dasein* heideggeriano guarda el sentido de la crítica a la metafísica y más específicamente al idealismo de Hegel y de Kant. Sin embargo, dicho cuestionamiento al idealismo no era nuevo, pues ya Kierkegaard lo había hecho anticipándose con la vuelta a la experiencia individual opuesta a la reflexión especulativa de sus antecesores.

Ahora bien, la crítica de Heidegger alcanzará al sujeto trascendental de Husserl en la medida misma en que el método fenomenológico de este último se queda en la constitución de toda validez de la conciencia pura. El *existenciar ser-en-el-mundo*, por el contrario, se propone develar la *verdad del ser* precisamente a partir de su *facticidad*. Justamente, en *Ser y Tiempo* Heidegger formula esta crítica a Husserl a través de su ontología fundamental. Sin embargo a los ojos de Gadamer dicha ontología fundamental tiene todavía lastres de la fenomenología trascendental de Husserl, pues como nos lo dice: *También Husserl había pretendido que todo sentido del ser y de la objetividad sólo se hace comprensible y demostrable desde la temporalidad e historicidad del estar ahí –una fórmula perfectamente posible para la misma tendencia de Ser y Tiempo–, y lo había hecho en su propio sentido, esto es, desde la base de la historicidad absoluta del yo originario*.¹³ Pero, la crítica de Heidegger a Husserl generará su réplica toda vez que este último contra-argumentará que el *ser en el mundo* es un problema de la *intencionalidad hori-zóntica* de la conciencia trascendental, que la *historicidad absoluta de la subjetividad trascendental* muestra también el sentido de la facticidad, aun cuando la *facticidad del yo originario* de Husserl sea concebida en el *eidos* de la esfera *eidética* de las *generalidades esenciales* de Husserl; de forma tal que agrega Gadamer: *Y cuando*

¹² Cfr. Idem., p. 318.

¹³ Cfr. Idem., p. 320.

el programa metódico de Heidegger se orienta críticamente contra el concepto de la subjetividad trascendental al que Husserl remitía toda fundamentación última, Husserl podía haber calificado esto de ignorancia de la radicalidad de la reducción trascendental. Hubiera podido afirmar que la subjetividad trascendental supera y excluye siempre toda implicación de una ontología de la sustancia y con ello también todo objetivismo de la tradición. Pues también Husserl se sentía en oposición a toda la metafísica.¹⁴ Desde esta perspectiva coincidimos con Gadamer en lo que respecta a la fenomenología husserliana, en tanto que dicho planteamiento fue mucho más allá que el de sus predecesores: Descartes y Kant.

Como ya ha sido mencionado, las concepciones filosóficas de Dilthey y York sirvieron a Heidegger para su propuesta ontológica de la *facticidad* (ontología fundamental), pues no cabe la menor duda que esta ontología tiene como contenidos esenciales el problema de la historia y la fundamentación originaria de la ciencia moderna. Todo lo anterior nos lleva a inferir que la ontología heideggeriana tiene entonces una nueva perspectiva teleológica diferente a la de Husserl, sobre todo porque la noción de la temporalidad en Heidegger no es ya la de la intencionalidad de la conciencia o la del yo originario trascendental de Husserl (*ego*). Será la nueva categoría de temporalidad de Heidegger la que dará un nuevo giro teleológico a su ontología fundamental, puesto que él emprende la interpretación de ser, verdad e historia a partir de esta categoría. Justamente, en *Ser y Tiempo* Heidegger pone el acento del ser en el horizonte del tiempo, con ello, como lo afirma Gadamer: *La estructura de la temporalidad aparece como la determinación ontológica de la subjetividad... La tesis de Heidegger es que el ser mismo es tiempo. Con esto se rompe todo el subjetivismo de la nueva filosofía, incluso, como se verá más tarde, todo el horizonte de problemas de la metafísica, encerrado en el ser como lo presente. El que el estar ahí se pregunte por su ser, y el que se distinga de todo otro ente por su comprensión del ser, esto no representa, como parece en Ser y Tiempo, el fundamento último del que debe partir un planteamiento trascendental.*¹⁵

Así, en la temporalidad del *estar ahí* por su *ser*, Heidegger inicia el nuevo camino de la ontología a partir del *claro del ser* (desocultamiento del ser), toda vez que desde la metafísica griega hasta la moderna el ser ha caído en el *olvido*. Aunado a lo anterior, la pregunta esencial de Heidegger, aquella que se pregunta por el ser y no por el ente, que es al mismo tiempo la pregunta por la nada, significa por una parte crítica a la metafísica, así como su propia superación. No obstante, Gadamer considera que tal superación de la meta-

¹⁴ Cfr. Idem., pp. 320,321.

¹⁵ Cfr. Idem., p. 322.

física corresponde en primer lugar a Nietzsche, puesto que ya en su crítica al platonismo encontramos su concepción *nihilista* de todo el pensamiento metafísico occidental. No por ello, sin embargo, Heidegger deja de ser el más acérrimo enemigo de la metafísica, pues, según él, hasta el propio Nietzsche entra en los parámetros del pensamiento metafísico.

En cuanto a la hermenéutica de Dilthey y la fenomenología de Husserl, en efecto, como nos lo hace ver Gadamer, la ontología heideggeriana la supera en la medida misma en que va más allá del campo de la metafísica en el que se encuadran: *En su fundamentación de la hermenéutica de la facticidad sobrepasa tanto el concepto del espíritu desarrollado por el idealismo clásico como el campo temático de la conciencia trascendental, purificado por la reducción fenomenológica... La fenomenología hermenéutica de Heidegger y el análisis de la historicidad del estar ahí se proponían una renovación general del problema del ser, más que una teoría de las ciencias del espíritu o una superación de las aporías del historicismo.*¹⁶ Evidentemente, como salta a la vista, la hermenéutica de Heidegger difiere de la de Dilthey en tanto que metodológicamente hablando la fundamentación epistemológica de la *objetividad* en las ciencias del espíritu no está ya dada tan sólo para Heidegger en la categoría de la *vida* como un elemento espiritual distinto al natural y al margen de la intencionalidad de la conciencia que aspira a una vida universal del hombre y a una historicidad absoluta del *ser*. En este sentido el punto de partida del existencial *estar ahí* de la hermenéutica de Heidegger implica una nueva forma de *comprender* que trasciende las dos epistemologías referidas, continua Gadamer: Comprender no es un ideal resignado de la experiencia vital humana en la senectud del espíritu, como en Dilthey, pero tampoco, como en Husserl, un ideal metódico último de la filosofía frente a la ingenuidad del ir viviendo, sino que por el contrario es la forma originaria de realización del estar ahí, del ser en el mundo.¹⁷

Es así, como el existencial *comprender* de Heidegger encierra un significado que va más allá de un mero interés teórico o pragmático propio de Husserl y Dilthey, toda vez que como existencial es el modo de ser del *estar ahí* en cuanto que es poder ser y posibilidad. De este modo Heidegger postula el *comprender* como realidad y proyecto. Literalmente, *comprender* significa conocer, reconocer, desenvolverse con conocimiento de algo; pero también significa la posibilidad de interpretar, detectar relaciones, extraer conclusiones en todas las direcciones, lo que implica desenvolverse con conocimiento dentro del terreno de la comprensión de los textos, aun cuando también se aplique para el que se desenvuelve adecuadamente con una máquina o

¹⁶Cfr. Idem., p. 323.

¹⁷ Cfr. Idem., pp. 324,325.

para el que hace funcionar correctamente una herramienta. En definitiva, el *comprender* de Heidegger se sustenta en el proceso del conocimiento que involucra el *estar ahí* en su contexto histórico; de tal forma que el contexto histórico es decisivo para su realización, pero no a la manera de un conocimiento histórico determinado por el pasado, sino que de la concreción del *estar ahí* presente, surge el horizonte del futuro como *proyecto*. En el sentido radical de la hermenéutica de Heidegger, la concreción del *estar ahí* se asume como la *adecuación* del *ser ahí* a su contexto histórico; lo que no significa que este no sea un mero proyectar planes, ni un extrapolar objetivos de la propia voluntad, ni un amañar las cosas según los deseos, prejuicios o sugerencias de los poderosos, sino que se busca siempre la *adecuación o pertenencia* a la *cosa*; en el entendido de que la *cosa* no es *factum brutum* o un simple dato constatable y medible, sino que dicho estado de *pertenencia* nos lleva a un estadio de libertad espiritual; tal y como lo expresa Gadamer: *La pertenencia es condición para el sentido originario del interés histórico, no porque la elección de temas y el planteamiento estén sometidos a motivaciones subjetivas y extracientíficas (en cuyo caso la pertenencia no sería más que un caso especial de dependencia emocional del tipo de la simpatía), sino porque la pertenencia a tradiciones pertenece a la finitud histórica del estar ahí tan originaria y esencialmente como su estar proyectado hacia posibilidades futuras del mismo*.¹⁸

La tesis de la temporalidad que encontramos en esta cita textual nos sitúa entre los dos existenciaris que confluyen en el *Dasein*; el *arrojamiento* y el *proyectar*, los que nos llevan al medular planteamiento ontológico de Heidegger; aquel que trasciende todo tipo de existencialismo que, como a la manera sartriana, anteponga el ente al ser.

Finalmente, como nos lo menciona Gadamer, en *La Carta Sobre el Humanismo* Heidegger concibe la existencia del hombre en relación con el ser, lo que lo lleva a trascender lo *animalesco* y privilegiar lo divino. De ahí que, como hemos dicho, el planteamiento existencial heideggeriano además sustentarse en la temporalidad originaria de la historia humana, tenga características místicas en lo que concierne a la *fe humana*. Con todo, el carácter fáctico del *estar ahí*, que se hace patente a partir de la *comprensión* de su propia historicidad, nos muestra el sentido trascendental del *estado de arrojado* y el *proyectar* de la existencia humana; tal y como nos lo dice Gadamer en los siguientes términos: *La estructura general de la comprensión alcanza su concreción en la comprensión histórica en cuanto que en la comprensión misma son operantes las vinculaciones concretas de costumbre y tradición y las correspondientes posibilidades del propio futuro. El estar ahí que se proyecta hacia su poder ser es ya siempre sido. Este es el sentido del factum existencial del*

¹⁸ Cfr. Idem., pp. 327,328.

arrojamiento... El estar ahí encuentra como un presupuesto irrebasable todo lo que al mismo tiempo hace posible y limita su proyectar.¹⁹

BIBLIOGRAFÍA

- Heidegger, M. *Ser y Tiempo*, ed. Trotta. Traducción de Jorge Eduardo Rivera
- Gadamer, H. G., *Verdad y Método*, ed. Sigueme, Salamanca, 1988, trad. A. Aparicio
- Hegel, G. W. F., *Fenomenología del Espíritu*, ed. F.C.E. México, 1973, trad. Wenceslao Roses
- Dilthey, W., *Crítica de la razón histórica*, ed. Península, Barcelona 1986.
- Dilthey, W., *Hombre y mundo en los siglos XVI y XVII*, F.C.E. México, 1978.
- Dilthey, W., *La esencia de la filosofía*; ed. Losada, Buenos Aires, 1968.
- Freud, S., *El malestar en la cultura*, ed. Alianza, México, 1992.
- Gadamer, H. G., *Verdad y método*, ed. Sígueme, Salamanca, 1988.
- Heidegger, M., *Caminos de bosque*, ed. Alianza Universidad, Madrid, 1995.
- Heidegger, M., *Carta sobre el humanismo*, ed. Alianza, Madrid, 2000.
- Heidegger, M., *Conferencias y artículos*, ed. Odós, Barcelona, 1994.
- Heidegger, M., *De camino al habla*, ed. Odós, Arcelona 1987.
- Husserl, E. *Investigaciones lógicas*, ed. Revista de Occidente, Madrid, 1976.
- Husserl, E. *La crisis de las ciencia europeas y la fenomenología trascendental*, ed. Folios, México, 1984.
- Husserl, E., *Conferencias de París*, ed. UNAM, México, 1988.
- Husserl, E., *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*, ed. F.C.E., México, 1986.
- Husserl, E., *La filosofía como ciencia estricta*, ed. Nova, Buenos Aires, 1973.
- Nietzsche, F., *La genealogía de la moral*, ed. Alianza, Madrid, 1975.
- Nietzsche, F., *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral*, ed. Tecnos, Madrid, 1996.

¹⁹ Cfr. Idem., p. 330.

- Nietzsche, F., *Consideraciones intempestivas*, en *Obras Completas* (tomo I), ed. Aguilar, Buenos Aires, 1966.
- Ricoeur, P., *Hermenéutica y estructuralismo*, ed. Megápolis, Madrid, 1975, trad. G. Baravalle.
- Ricoeur, P., *Historia y verdad*, ed. Encuentro, Madrid, 1990.
- Ricoeur, P., *Freud: una interpretación de la cultura*; ed. Siglo XXI México, 1973.

EL CARÁCTER DE LA ENSEÑANZA EN LA SOCIEDAD

Cinthia Monserrat Morales García • María del Carmen Ángeles Hernández
Universidad Privada del Estado de México,

Educación viene del latín *educare* que significa “sacar”, “extraer”, “formar” e “instruir”. En un sentido más amplio la educación se entiende como el medio en que los hábitos, costumbres y valores de una comunidad son transferidos de una generación a la siguiente generación. La educación ayer, hoy y mañana se va desarrollando a través de situaciones y experiencias vividas por cada individuo durante toda su vida. La educación comprende también el nivel de cortesía, delicadeza y civismo demostrado por un individuo y su capacidad de socialización. En sentido técnico la educación es el proceso continuo de desarrollo de las facultades físicas, intelectuales y morales del ser humano, con el fin de integrarse mejor en la sociedad.

Pero bueno recordemos que la educación viene desde casa, dónde la familia es un conjunto de personas que se satisfacen efectivamente al relacionarse entre si, a través del contacto físico, emocional y cultural. Es la unidad del ser humano va conformando su personalidad, ideología, actitudes y dónde se toman modelos a seguir para el desarrollo de aptitudes, capacidades o habilidades. Y de ahí partimos para un proyecto de vida y toma de decisiones.

El ser humano es por excelencia un ser social. El individuo ha venido apareciendo cada vez más como tal y ha venido avanzando en la historia. Ello quiere decir que la noción de “individuo” es inherente a la capacidad de organización social. Históricamente dada para la sobrevivencia de nuestra especie. El ser humano como individuo, pues, como dijera Marx y Engels, es un ser social por excelencia.

Para comprender el carácter de la enseñanza en la sociedad, debemos entender que el ser humano es un ser global que debe ser considerado como un todo en el que figuran y convergen: sentimientos, pensamientos, conductas, acciones.

Las conductas del ser humano son intencionales y tienen sentido desde la perspectiva personal de dignidad y libertad. Toda la existencia humana se desarrolla y transcurre en un contexto interpersonal, este contexto interpersonal es necesario e importante en el desarrollo individual pero teniendo en cuenta la individualidad del ser humano en las relaciones sociales.

Los seres humanos son personas autónomas, dentro de las relaciones existenciales de interpersonalidad tienen la capacidad de tomar sus propias decisiones que dirigen su desarrollo.

Es muy importante resaltar que para tener carácter de enseñanza en la sociedad, la conciencia es la cualidad o el estado de conocimiento de objetos externos o de algo interno a uno mismo. Puede ser definida como (1.- capacidad para sentir), (2.- subjetividad), (3.- habilidad de experimentar y sentir) o (4.- control ejecutivo de la mente). A pesar de la dificultad de definirla, algunos filósofos consideran que hay una intuición sobre que es.

Los desafíos que la sociedad actual le plantea a la educación se consideran desde la perspectiva de la construcción del conocimiento y de una sociedad democrática, proponiendo el desarrollo de competencias profesionales que posibiliten que las personas en el contexto de la sociedad del conocimiento y del riesgo.

Además de que sean capaces de posicionarse e integrarse en ella, aportando reflexiva y críticamente a la construcción y desarrollo del ser humano como individuo y al de la sociedad en su conjunto.

La presencia de la reflexión o deliberación en los sujetos es el sustento de sus creencias y valores, aquellos desde los cuales evaluarán el escenario social en el cual están insertos y en el cual intervendrán a través de sus propias opiniones fundadas.

La sociedad del conocimiento es la estructura resultante de los efectos y consecuencias de los procesos de mundialización y globalización. Esta estructura dinámica surge de la creación de un sistema de comunicación diverso que se construye desde la tecnología. En nuestra búsqueda de la verdad y del conocimiento, adherimos a determinadas concepciones, algunas de ellas de carácter interpretativo de la realidad.

La interpretación de lo anterior, ésta en que se puede plantear desde

concepciones más o menos extremas, por ejemplo la constructivista radical, que niega la existencia de toda realidad objetiva y que considera que la misma es una construcción humana.

En la medida que el lenguaje se va transformando anulando formas y estilos anteriores, reflejo de una verdad anterior, también va generándose otra realidad que se estructura y organiza a partir de las lógicas, intencionalidades y valoraciones de quienes se apropian de este nuevo lenguaje. Por un lado, la concepción que asumimos para entender la construcción de la realidad y por otro, la comprensión de la realidad construida por el lenguaje de las nuevas tecnologías, nos hace percibir la sociedad emergente, con un sentido de red y características que hacen que la relación dialógica se manifieste de un modo diferente. Surgen entonces, una nueva forma de concebir el tiempo y el espacio, haciendo que estos elementos básicos para la constitución del ser social se configuren desde otra lógica referida al tiempo y al espacio, ya que los participantes en el diálogo pueden comunicarse y construir relación desde diversos lugares y momentos. Se asigna y reconoce mayor valor para la información, transformándola en un elemento clave de realización personal y profesional, sin la cual los sujetos no pueden participar activamente en los procesos de construcción social, desde las variadas perspectivas en que ello es posible.

Cada aprendizaje va formando enseñanzas en los individuos de diferente manera, los cuales van hacer útiles el resto de su vida para resolver sus conflictos o problemas que se le presenten, de acuerdo a la educación revivida en su familia, usos y costumbres de su nación y métodos de enseñanza en la escuela.

DE LA RESISTENCIA A LA ACCIÓN: UNA EXPERIENCIA PARTICIPATIVA EN UNA ORGANIZACIÓN ESCOLAR DEL NIVEL MEDIO SUPERIOR EN EL ESTADO DE MÉXICO

Dr. Hugo Armando Brito Rivera
Universidad Autónoma Metropolitana – Iztapalapa

INTRODUCCIÓN

Para comprender, desde una óptica local, científica e interpretativa el funcionamiento de un grupo profesional implicado en un proceso de cambio es pertinente identificar y analizar las prácticas discursivas subyacentes a la organización escolar como entidad sociocultural (Zuccheromaglio, 2002). Dado que el saber práctico se conforma por competencias comunicativas, identificar rasgos del habla en el trabajo da cuenta de la expansión, movilización y desplazamiento organizacional, factores inmersos en la construcción de marcos renovados de acción (Holzman, 2006, Zuccheromaglio & Alby, 2006). Parte de ello, como es expuesto en el marco teórico, atañe a la perspectiva crítica como herramienta para enfocar propiedades sistémicas y evolutivas de las prácticas laborales.

El diseño metodológico de esta investigación subcribe la orientación humanista y postmoderna de los estudios críticos de corte sociocultural (Gergen & Gergen, 2011), enfocándose en desentrañar componentes contextuales, procesuales y situados de la actividad laboral desde una óptica de investigación *emica* que prevé la recogida y análisis de datos discursivos.

La intervención aquí descrita se llevó a cabo entre agosto del 2011 y junio del 2012 con docentes, directivos y personal administrativo de una escuela preparatoria en el Estado de México. Las sesiones promovieron un contexto propicio para practicar colaboración y acción reflexiva conjunta.

Al mismo tiempo incentivaron una experiencia de mejora construida “con” los participantes (Sannino, 2008) a partir de la intervención de un científico social para apoyar procesos de mejora. El objetivo de éste trabajo es explorar rasgos de la acción participativa acontecida durante la intervención analizando un área estratégica: el habla resistiva (Sannino, 2010).

DISCUSIÓN TEÓRICA

Toda organización representa un sistema no reducible a la suma de acciones individualizadas, sino supeditado a la superposición que éstas producen en la actividad conjunta. Para efectuar el estudio de la actividad laboral ha de fijarse como unidad de análisis el sistema en sí mismo. Cada organización ha de ser concebida desde una dimensión de desarrollo local y transformación propia. Para este enfoque la actividad personal y colectiva se lleva a cabo por medio de acciones vinculantes.

En el sistema de actividad las prácticas discursivas sostienen estructuras de entendimiento y comprensión recíproca (*cfr.* Wenger, 2006). Actúan como vehículos de acuerdos, decisiones y resultados, concatenados a las capacidades grupales. La Teoría de la Actividad considera a las organizaciones como espacios conversacionales en los que los grupos definen su existencia. En éstos habla y acción se interrelacionan.

En un sistema de actividad competencias, rutinas e inteligencia se encuentran distribuidas. Esto alude a la coexistencia de diferentes niveles de competencias profesionales. Determinados procedimientos se encuentran sedimentados mientras otros emergen. Tal rubro destaca al sistema de actividad en función de su potencial de desarrollo, transformación o cambio (Zucchermaglio, 2013).

Las transformaciones que una organización ha de enfrentar implica la capacidad de resolver, por medio de la implicación profesional, problemáticas y contradicciones de la evolución del trabajo. Ello requiere incrementar la acción colaborativa y traspasar umbrales de participación (Zucchermaglio, 2011).

La metodología de investigación que declina de tal posicionamiento es comprendida en términos de *intervención formativa*. Este modelo prevé sesiones analíticas concatenadas al potencial del grupo laboral para impulsar el desarrollo de prácticas locales. La renovación se lleva cabo a través de acciones epistémicas de discusión, inclusión y circulación de lo ya exis-

tente, por medio del diseño y evaluación de propuestas elaboradas por los participantes.

Una intervención formativa va más allá de la capacitación tradicional en el trabajo (caracterizada por transferencia vertical de información) impulsando un cambio significativo en las formas de participación. Para la organización conlleva formular, circular y extender el acervo de prácticas, promoviendo aprendizaje organizativo por medio de dos rubros: “al tiempo en que la comunidad profesional encara tensiones evolutivas, diseña alternativas de acción y reorienta dimensiones problemáticas inherentes a la actividad laboral *desarrolla* las competencias profesionales implicadas en ello” (Brito, 2015: 472). Este rubro apela al crecimiento cualitativo de una organización, por ejemplo, a través del robustecimiento de la colaboración, identidad y sentido de comunidad.

Una intervención formativa conlleva construir una experiencia no tradicional en relación a las capacitaciones mayormente conocidas. Involucra realizar un cambio concreto en la organización: la propia intervención. Ésta puede contraponerse a la cultura participativa en uso.

Un área relevante derivada de su aplicación ha sido caracterizada por los investigadores de la actividad como un peculiar tipo de inclusión: participar *en* la resistencia (Sannino, 2010). La participación por medio del habla resistiva conforma una actividad basada en el discurso, manifestada a través de la oposición a una actividad. Los mecanismos de ésta, como práctica comunicativa, son observables en la interacción producida durante las sesiones.

En base a una concepción narrativa de las organizaciones, esta postura se sustenta en el análisis de datos discursivos de los actores en interacción. Ello refrenda la pluralidad, heterogeneidad y diversidad de los *stakeholders* y suscribe una metodología etnográfica, emica e interpretativa.

ESCENARIO, INSTRUMENTOS Y RECOLECCIÓN DE DATOS

La investigación se llevó a cabo en la Escuela Preparatoria Oficial Número 79 en el Estado de México (EPO 79) durante el ciclo escolar 2011 – 2012, involucrando un total de 26 participantes, de los cuales 22 son docentes, dos directivos y dos personal administrativo.¹ Ésta ha sido la primera inter-

¹ Se concertó utilizar el nombre de la escuela pero no el de los participantes por lo que se salvaguarda la confidencialidad de éstos por medio de siglas.

vención formativa realizada en este centro escolar, ubicado en San Jerónimo Amanalco (Municipio de Texcoco), a lo largo de 22 años.²

Los extractos a analizar provienen de transcritos de la videograbación de sesiones, transcritas por medio de un sistema simplificado. En esta sede se discutirán únicamente extractos discursivos, es decir, no se realizará descripción de la actividad gestual o corporal de la interacción comunicativa. Se eligieron fragmentos correspondientes a sesiones que, desde el punto de vista analítico, aportan estructuras de sentidos y significados claramente relevantes. En tales encuentros emergieron componentes estratégicos, correspondiendo a la tercera, cuarta, onceava y diecisieteava sesión.

MÉTODO DE ANÁLISIS Y CATEGORÍAS

El procedimiento analítico se estructuró a partir de la lectura - relectura de datos, concordancia teórica y consiguiente modulación de categorías. Se llevó a cabo un análisis interpretativo integrado con la identificación de expresiones relacionadas con el habla resistiva, cuyo referente teórico ha sido la categorización propuesta por Sannino (2010) y Scaratti, Stoppini & Zuccheromaglio (2009). Los extractos han sido sistematizados en función de cinco tipos de resistencias.

Tabla 1

Tipos de resistencias

Resistencia	Categoría
R1	Desplazamiento del focus de un ejercicio
R2	Eludir una visión colectiva
R3	Cambio externo, conflicto personal y malestar
R4	Al objeto de la actividad
R5	Al espacio de formación

Nota: Elaboración propia

Los turnos de habla han sido utilizados como unidades de análisis. Éstos se examinaron cuidadosamente y fueron codificados de acuerdo a cada eje. Los extractos se presentan como representativos de los principales me-

² La escuela fue creada el 25 de octubre de 1991. Se trata de la primera experiencia basada en el *laboratorio de cambio* en el Estado de México (Brito, 2011).

canismos de habla resistiva y proveen información acerca de la estructura, cultura y prácticas de trabajo de la EPO 79 como sistema de actividad. El periodo en que la intervención se realizó (un ciclo escolar) permitió identificar habla resistiva como un medio de alta incidencia durante los primeros encuentros pero de frecuencia baja durante las sesiones finales.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Resistencia 1: Desplazamiento del *focus* de un ejercicio

Un factor relevante para interconectar prácticas escolares atañe a la exteriorización del trabajo realizado en el aula. Desprivatizar una estrategia de enseñanza significa hacer del conocimiento público acciones profesionales consideradas como personales, apuntalando una perspectiva de trabajo conjunto. El primer tipo resistencia consiste en evadir tal ejercicio dando paso a la expresión de una “queja” laboral. Esta categoría incluye el habla que evita un tema, mueve el foco de la actividad o se opone, en este caso, a la desprivatización de la clase.

En el siguiente extracto, P12 realiza un desplazamiento de dos sentidos; elude hablar acerca de la propia práctica al tiempo en que distingue dos ámbitos de malestar:

Extracto 1

[Videograbación, tercera sesión 21/09/2011]

10 P12: Yo le puse que sí en realidad sí es un sistema de actividad pero sin embargo *hasta ahora nadie me ha hecho una observación en mi planeación, solo recibo el entregó o no entregó, entonces, no sé si en la dirección realmente revisen mi trabajo*, tengo muy claro cuál es el objeto o resultado al interior del salón, sé qué actividades o ejercicios aplicar para el mejor desempeño de los alumnos, de hecho me preocupo por buscar el material para ellos, las reglas o encuadre que se establecen al interior del salón siempre han sido claras, sin embargo, *las actitudes negativas de los alumnos muchas veces no permiten que se lleven a cabo [...] los alumnos no asumen su rol de estudiantes, de personas responsables, de personas respetuosas, yo docente [mostrando el esquema del sistema de actividad] intento poner atención a todos pero a veces es imposible ya que son bastantes* y ahora me pregunto si realmente lo que quieren [las autoridades] es cantidad o calidad.

P12 abre el turno aduciendo interés de que su desempeño fuera revisado por los mandos escolares. Se trata de un posicionamiento frecuente en el habla docente que advierte inconformidad en relación al grado de exigencia burocrática. Al indicar que “nadie” ha hecho una observación a su trabajo, el participante plantea un malestar profesional. Aunque ello refiere a la cultura de seguimiento y evaluación del trabajo escolar, el argumento es utilizado para no describir las acciones realizadas con los alumnos.

La aportación de P12 se caracteriza por un grado de ambigüedad notable: menciona aspectos asumidos como claros, empero, no entra en la descripción de éstos. El participante no destaca cómo es el resultado de su actividad, no precisa las actividades que admite conocer, señala la búsqueda de material didáctico sin especificar sus propiedades, al tiempo en que las reglas y encuadre se asumen sin ser descritos a precisión.

Resistencia 2: Eludir una visión colectiva

Una organización escolar logra mayor compenetración cuando existe una visión compartida de las tareas profesionales. El siguiente tipo de resistencia declara el sentido contrario a una visión de conjunto por medio de un posicionamiento en el que destaca lo individual para lograr eficacia laboral.

En el siguiente extracto se confrontan dos posturas; visión de conjunto (interventor) y visión individualizada (P21). El individualismo representado por P21 subraya tensiones del modelo institucional, vigente en la EPO 79, y distingue dificultad para desprenderse de una perspectiva inherente a la evolución socio histórica de esta organización.

Extracto 2

[Videgrabación, tercera sesión 21/09/2011]

19 INVESTIGADOR: [...] *el ambiente y la organización la hacemos todos, no la hace una sola persona //*

20 P21: *// he estado en contacto con algunos maestros de primaria y algunos de ellos quizás el cincuenta por ciento están aplicando la reforma, yo estoy haciendo una pequeña reflexión al respecto y digo ¿por qué el cincuenta por ciento de la gente están en beneficio con la reforma?, porque desafortunadamente y afortunadamente la reforma la están llevando solos, tienen la capacidad de relacionar sus asignaturas, ¿por qué en preparatoria no está funcionando?, porque somos diferentes maestros que damos diferentes asignaturas y no nos podemos poner de acuerdo ¿sí?, y hago ese*

análisis y digo, *lo voy a comentar en ese momento, en esta sesión*, que es muy importante esa observación que hice con otros maestros y de verdad, *como estoy trabajando solo estoy teniendo la capacidad de relacionar ciencias naturales, sociales matemáticas* y yo mismo me estoy entendiendo ¿sí? y aquí otra crítica más, en conjunto no nos estamos poniendo de acuerdo.

De acuerdo con tal postura, el éxito de la transformación colectiva recae en la acción individual, en detrimento del trabajo colaborativo. En el final del extracto el participante plantea una dificultad sociohistórica y personal por medio de una valoración reflexiva. Tal habla contiene una doble dimensión; advierte el sentido dominante de la actividad al tiempo que incluye apertura al cambio. Este es un rasgo de la resistencia: actuar como vehículo de desplazamiento negociacional durante la intervención.

Resistencia 3: Cambio externo, conflicto personal y malestar

Una especificidad del habla resistiva es representar conflictos profesionales. Parte de ello se supedita a la relación entre lo interno y lo externo. Las contradicciones de un sistema de actividad pueden presentarse como apremios que los actores experimentan a nivel individual. Presuponen un dilema entre tensiones acumuladas y la posibilidad de realizar análisis imparcial desapegado del conflicto. Cuando un hablante encara lo externo como principal obstáculo o territorio de cambio, personifica un bloqueo en la capacidad de agencia (Sannino, 2010).

En el siguiente fragmento el investigador explora zonas de cambio significativas para los docentes. La resistencia contiene desviación del *focus* de la pregunta elaborada por el investigador (cambios en la organización escolar y no respecto a la clase) enunciando que la posibilidad de mejora depende de lo cuantitativo.

Extracto 3

[Videgrabación, cuarta sesión 10/10/2011]

10 INVESTIGADOR: Si usted cambiara algo de la organización escolar, de esta escuela de la EPO 79, ¿qué cambiaría?

11 P25: Está muy difícil, pues no sé//

12 P10: *//yo cambiaría la magnitud de los grupos, porque creo que con menos gente el trabajo nos permitiría mejorar, eso es algo que yo cambiaría.*

El cambio designado por P10 (reducción de alumnos) se ubica fuera de su capacidad de agencia. El número de alumnos corresponde a lo coyuntu-

ral, aunque conforma una tensión concreta representa un ámbito imposibilitado de resolución personal. Una intervención formativa conforma una oportunidad para que los participantes sean apoyados por medio del diálogo. El habla resistiva no puede ser separada de tensiones socio - históricas del sistema de actividad, por esta razón las resistencias conforman vías de participación que se despliegan, como en los siguientes extractos, en base al planteamiento de un malestar.

Resistencia 4: Al objeto de la actividad

Los resultados de un sistema de actividad se producen en función del objeto, por lo que parte de su transformación sucede cuando éste es revalorado. Para el caso escolar atañe a enfocar protagonicamente a los alumnos, quienes encarnan el sentido social de la práctica educativa.

Durante la onceava sesión se trabajó con testimonios que incluían áreas de cambio relevantes para los estudiantes. Tal información fue expuesta a los participantes y a partir de ello dio inicio un ejercicio de discusión que movilizó la forma en que los docentes enfocan el objeto de su trabajo (*cfr.* Virkkunen, Newnham, Nleya & Engeström, 2012). En los siguientes tres extractos, a partir de la información expuesta, P11 desarrolla un posicionamiento ejemplar de la categorización docente acerca de los alumnos:

Extracto 4

[Videgrabación, onceava sesión 14/02/2012]

40 P11: Pero ¿sabes maestro? [observando al interventor] ¿te das cuenta de las actividades que proponen?, *son actividades externas, actividades que no los comprometen* (.1) la maestra decía ¿por qué no proponen por ejemplo *un taller de ortografía?*, ellos no lo ven como una necesidad, piden edificios, más aulas, butacas, fútbol, más instalaciones, ¿para qué las quieren?, *ellos dicen* que no haya dictado, *ellos dicen* que no haya libretas, el chavo siente que el hoy por hoy es más cómodo, es más confort, es más relax, *si los muchachos dicen que quieren ser modernistas y quieren más instalaciones, ya no escribir en las libretas, cuando tú se los propones son reacios para ese cambio...*

La participante examina lo dicho por los alumnos categorizándolos en términos de deficiencia y debilidad, contraponiendo que estos deberían, en vez de delimitar lo externo, solicitar actividades encaminadas a subsanar carencias (como la ortografía). El extracto expone un conflicto relacionado

con el objeto de la actividad: el docente propone cambios que no son admitidos por los estudiantes. En su atribución P11 refleja tensión respecto al objeto, puesto que los cambios propuestos no atañen únicamente a la infraestructura sino también a la enseñanza tradicional: libretas y dictado.

Resistencia 5: Al espacio de formación

Una intervención formativa es una manera de gestionar conflictos por medio del diálogo, resolver situaciones problemáticas y promover cohesión grupal. Tales características son relevantes para dar contexto al análisis del último fragmento: resistencia a apropiarse de la intervención. Para legitimar una metodología no canónica, es necesario que los actores la consideren como tal y que ésta desplace epistemologías dominantes.

Extracto 5

[Videograbación, dieciseisava sesión 23/05/2012]

35 INVESTIGADOR: Ahora me gustaría cerrar planteando que cualquier espacio laboral tiene una *multiplicidad de voces y esa multiplicidad de voces es otra de sus características*//

36 P1: // y aquí es donde nace *un líder* que va a dirigir cómo tratar de homogenizar todas esos diferentes puntos de vista para un fin en concreto [...] ¿cómo poder arreglar los diferentes puntos de vista de un centro laboral?, estaba viendo un reportaje en el canal Ñ [nombre de un canal televisivo] sobre la productividad, la productividad en concreto de Japón, entonces una empresa tenía una productividad baja, porque precisamente había una serie de conflictos, entonces el líder, *un verdadero líder* y sobre todo que es una iniciativa privada, que Japón hizo, bueno pues para que puedan ir limando fricciones dentro de sus ocho horas de jornada les dio treinta minutos sin descontar, ellos tenían que llegar puntualmente a las siete, es un ejemplo, y de siete a siete treinta ellos tenían libre, café, té, bocadillos para que pudieran platicar treinta minutos, *pero dentro* del horario de trabajo (.1) y eso mejoró la convivencia en esa empresa, *mejoró la homogeneidad de opiniones*, tampoco dijo les doy treinta minutos *porque le tienen que fregar más*, no, entre ellos mismos dio resultado y *aumentó su productividad en dos por ciento*.

El docente se aleja del sentido polifónico de la intervención, anteponiendo valoraciones estereotípicas de la cultura de productividad. Resalta la diversidad como un conjunto de dificultades por ser eliminado. Al manifestarse a favor de la homogeneidad P1 se opone a un argumento dis-

cutido desde las primeras sesiones: la multiplicidad de voces. Desear homogeneidad, antes que admitir polifonía, equivale a rechazar la diversidad de puntos de vista. Una organización escolar no tiene un fin único, por lo que el deseo de homogeneizar hace un llamado al liderazgo autoritario (*cfr.* Spillane, Halverson y Diamond, 2004).

CONCLUSIONES

El habla resistiva tiene un sentido relacional, conforma vías de participación y construcción de significados. Por medio de ésta se estructura intercambio simbólico, y crítico, que tiende un puente para actuar fuera del margen de diversos conflictos, como el relacionado con el objeto de la actividad. En contraparte, estudios tradicionales sobre resistencias en el trabajo escolar se limitan a enfocar al habla resistiva como un acto reactivo.

Una intervención formativa expande horizontes de acción construyendo innovaciones que reafirman la implicación profesional. La intervención es el primer paso de éste ciclo, llamando a la organización a movilizar “lo que sabe o no hacer”. Ello involucra desarrollar el sistema de actividad fortaleciendo competencias desprendidas *desde* y dirigidas *hacia* lo organizativo. Éstas posibilitan el desarrollo de diversos proyectos institucionales.

Los cambios organizativos y de gestión que implica la evolución del trabajo escolar, tendiente a la colaboración y conexión de prácticas, así como la prevalencia de dispositivos canónicos de capacitación, enfatizan conceptualizar a la escuela como sistema de actividad, reconociendo la valía del aprendizaje expansivo. Ello resalta la conveniencia de apuntalar, por medio de herramientas participativas, competencias profesionales vinculadas con la realización de tareas conjuntas.

Las tensiones y conflictos emergentes durante una intervención, explorados en el presente trabajo, involucran zonas de potencial expansión y su análisis contribuye a localizar señales de apertura o bloqueos que dan cuenta de la dinámica cultural de este proceso. Los extractos examinados aluden a posicionamientos que los participantes emplean activamente, en contraposición a procedimientos típicos, donde el habla resistiva es acallada o evitada por el consultor.

En la medida en que los actores educativos desarrollen competencias de diálogo, escucha activa y resolución de problemáticas, más allá de los marcos dados de actividad, impulsaran formas de hacer escuela que inci-

dan directamente en la transformación de realidades locales. Al hacerlo, la escuela se reivindica como motor de cambio y plataforma para desplegar nuevas pautas de acción. El análisis del habla resistiva suscribe la pertinencia de metodologías dialógicas que traspasen límites, haciendo de lo menos conocido y practicado el centro de la innovación social, y humanista, en la organización escolar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Brito, H. (2011). *De las prácticas tradicionales a los nuevos escenarios de trabajo; la transformación del docente a través del aprendizaje por expansión*. Ponencia presentada en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE-UANL-UNAM, pp. 19.
- Brito, H. (2015). La Teoría de la Actividad como recurso para la intervención y gestión del cambio organizativo: el caso del contexto escolar. En Ramírez G. *et al*, (Comps.). *El análisis organizacional en México y América Latina. Retos y perspectivas a 20 años de Estudios*. Tomo 1, Sección Intervención y cambio organizacional, capítulo 42, México: REMINEO, pp. 455-494.
- Gergen, K., & Gergen, M. (2011). *Reflexiones sobre la construcción social*. Madrid: Paidós, pp. 124.
- Holzman, L. (2006). Lev Vygotsky and the new performative psychology: some implications for business and organizations. En Hosking, D. M. & McNamee, S. (Eds.). *The social construction of organization*. Ljubljana: Liber y Copenhagen Business School Press, pp. 254-268.
- Sannino, A. (2008). From talk to action: experiencing interlocution in developmental interventions. *Mind, Culture, and Activity*, No. 15 (3), pp. 234-257.
- Sannino, A. (2010). Teachers' talk of experiencing: Conflict, resistance and agency. *Teaching and Teacher Education*, No. 26, pp. 838-844.
- Scaratti G., Stoppini L., & Zuccheromaglio, C. (Eds.) (2009). *Autori di ambienti organizzativi. Costruire le proprie pratiche lavorative*, Roma: Carocci, pp. 167.
- Spillane, J., Halverson, R., & Diamond, J. (2004). Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective. *Journal of Curriculum studies*, Vol. 36, No. 1, pp. 3-34.

- Virkkunen, J., & Newnham, D. (2013). *The Change Laboratory. A tool for collaborative development of work activities*. Rotterdam: Sense publishers.
- Wenger, E. (2006). Comunità di pratiche e sistemi sociali di apprendimento. En Zuccheromaglio C. & Alby F. (Eds.). *Psicologia culturale delle organizzazioni*. Roma: Carocci, pp. 13 – 21.
- Zuccheromaglio, C. (2002). *Psicologia culturale dei gruppi*. Roma: Carocci, pp. 148.
- Zuccheromaglio, C. (2011). Apprendere a innovare: un sostegno critico al cambiamento organizzativo. En Ajello A. & V. Ghione (Eds.). *Comunicazione e apprendimento tra scuola e società. Scritti in onore di Clotilde Pontecorvo*. Roma: Edizioni Infantiae.Org, pp. 247-256.
- Zuccheromaglio, C. (Ed.) (2013). *Cognizione al lavoro. Interazione, pratiche, comunità*. Milán: Esedra, pp. 141.
- Zuccheromaglio, C., & Alby, F. (Eds.) (2006). *Psicologia culturale delle organizzazioni*. Roma: Carocci, pp. 279.

LA INTERCONEXIÓN DEL CONOCIMIENTO: LA PERSPECTIVA DEL MODELO TRIDIMENSIONAL DEL APRENDIZAJE

Luis Fernando Brito Rivera, Daniel Paredes Ulloa

Doctorado Interinstitucional de Psicología de la Educación de la Universidad de Girona, y Doctorado Interinstitucional de Psicología de la Educación (DIPE) de la Universidad de Barcelona

RESUMEN

Se presenta la propuesta del modelo tridimensional del aprendizaje (MTA) bajo los fundamentos de la teoría psicológica sociocultural. Se destacan algunos elementos del contexto de la sociedad del conocimiento (SC) para justificar los cambios en la generación del conocimiento y el aprendizaje y por los cuales se establecen los principios que del MTA. Se espera que esta reflexión pueda abrir nuevos campos de análisis teórico-metodológicos sobre el estudio del aprendizaje en contextos de educación formal e informal.

EL CONTEXTO DE REFLEXIÓN: JUSTIFICACIÓN DEL CAMBIO EN LA COMPRENSIÓN DEL APRENDIZAJE

Nos encontramos en un momento histórico cualitativamente diferente que impacta en el orden epistemológico de cómo aprendemos (Castells, 1994; Tedesco, 2011). Este cambio no se explica en los modelos psicológicos tradicionales, pero sí en sociocultural pues se explican coherentemente los cambios en los procesos psicológicos superiores. El supuesto es que el cambio en la actividad del desarrollo psicológico humano se debe a la intermediación psicológica de artefactos culturales situados y desarrollados por las condiciones históricas. Lo anterior reconduce los procesos de desarrollo

epistemológico de los sujetos hacia nuevas formas de desarrollo de la actividad mental constructiva. Esto implica nuevas formas de intersubjetividad (más activas, más dinámicas, más innovadoras, más atrevidas, más contestatarias, más justas, más abiertas, más incluyentes, más revolucionarias).

El momento de crisis de los viejos modelos epistemológicos es una característica típica del momento histórico que vivimos. Las resistencias al cambio son evidencias del momento histórico que derivan en procesos de revolución del conocimiento. Por lo anterior se requieren modelos metodológicos que se aproximen a la comprensión de este fenómeno y aprovechar las dinámicas de cambio en el pensamiento, el conocimiento y el aprendizaje.

Esta situación toca las bases de los modelos tradicionales por los que se han dirigido los procesos de generación de conocimiento y aprendizaje. Es necesario contar con estrategias innovadoras capaces de proveer a los sujetos de rutas de resolución de problemas característicos de estos nuevos tiempos.

Le reflexión considera lo siguiente:

Una reflexión sobre los cambios en los modelos epistemológicos de los sujetos. Lo que implica identificar las transformaciones en las dinámicas grupales e institucionales por las que se orienta el desarrollo del pensamiento. Cómo pensamos y cómo pudiéramos llegar a pensar.

Reflexionar sobre el tipo de actividades en las que estamos inmersos y por las que es necesario cambiar el paradigma de la generación de pensamiento, aprendizaje y conocimiento.

Diferenciar que los contextos de aprendizaje formal son insuficientes (dada la prevalencia de viejos paradigmas de formación profesional, generación de conocimiento e interconexión con los diferentes contextos de aprendizaje informal) para dotar al sujeto de estrategias para aprender a pensar.

Identificar las dinámicas y actividades de cambio en contextos de aprendizaje y conocimiento emergentes, así como sus posibles interconexiones.

Reivindicar que los saberes y conocimientos generados en estos espacios son igual o más importantes para la vida del individuo que los producidos en los espacios formalizados. Por lo que es necesario comprender sus dinámicas y procesos desde un paradigma de inclusión.

Establecer nuevos modelos de comprensión del desarrollo de identidades en este escenario de cambios. La identidad es una definición por la que es posible abordar los causes por los que el sujeto confronta los cambios de las dinámicas de la sociedad.

Establecer nuevos modelos y vías de generación de aprendizajes y conocimientos identificando las posibles áreas de resistencia al cambio.

Establecer las rutas emergentes sobre estos cambios, así como su desarrollo estratégico.

LA PROPUESTA: EL MODELO TRIDIMENSIONAL DEL APRENDIZAJE

El trabajo aborda una reflexión sobre el conocimiento y los retos de su construcción en el contexto de los cambios en las dinámicas de la sociedad del conocimiento. Se retoma el marco teórico de la psicología sociocultural vigotskyana para subrayar la importancia de las relaciones interculturales para el desarrollo de conocimiento situado (Lave, & Wenger, 2003; Cole & Engeström, 2001). Para reflexionar estas posibilidades se expone la propuesta sobre la unidad dialéctica del conocimiento desde el modelo tridimensional de aprendizaje (MTA) sobre la nueva ecología del aprendizaje (Bronfenbrenner, 1987; Coll 2009, 2013), las discontinuidades y continuidades educativas (Esteban), las trayectorias personales de aprendizaje (Barron, 2006, 2010) y la noción del sistema de actividad (Leontiev, 1984; Engeström, 1987) así como del efecto de intermediación psicológica que pueden generar las tecnologías de la información y la comunicación (Díaz Barriga & Rigo, 2016; Erstad, Gilje & Arnseth, 2013).

El modelo propone lo siguiente:

El aprendizaje se ha de interconectar entre los diferentes contextos de aprendizaje, ya sean formales o informales.

Los aprendizajes formales (escolares) deben desarrollar competencias genéricas y transversales por los que al aprendiz se desarrolle a lo largo y ancho de la vida.

El estudio del aprendizaje se ha de centrar en cómo se desarrollan las trayectorias personales de aprendizaje entre los diferentes contextos y mundos de vida del aprendiz.

Si bien los artefactos de intermediación psicológica desarrollados por la historia y cultura son importantes para el desarrollo de las TPA en el contexto de la SC las TIC son herramientas que expanden y potencian las posibilidades de aprender por ser ubicuas y asíncronas.

El MTA supone el estudio del aprendizaje desde las siguientes consideraciones:

Los aprendizajes formales (escolares) deben interconectarse con los aprendizajes de contextos informales. Debido a que el conocimiento se encuentra situado y extendido en todo el sistema de actividad humana.

El aprendizaje significativo para la vida no es únicamente el que se desarrolla en la escuela sino el que se interconecta entre los diferentes contextos de aprendizaje. Esto supone entender los “momentos críticos” de interconexión en que los aprendizajes se interconectan y se extienden a través de las TPA de cada sujeto.

La propuesta queda desarrollada mediante el siguiente modelo.

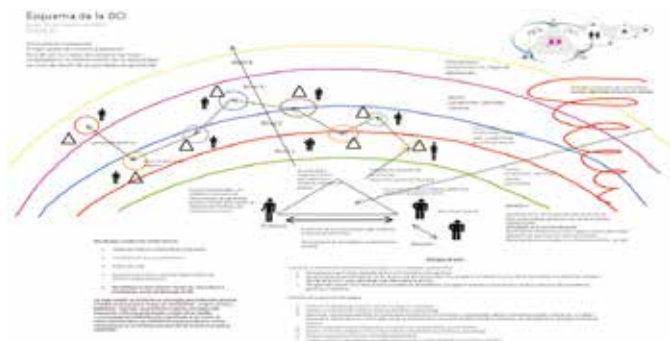


Figura uno. Elaboración propia.

REFERENCIAS

- Barron, B. (2006). “Interest and Self-Sustained Learning as Catalysts of Development: A Learning Ecology Perspective”. *Human Development*, 49, 193-224. Consultado el 21-05-2014 en <http://www.karger.com/Journal/Home/224249>
- Barron, B. (2010). *Conceptualizing and tracing Learning Pathways over Time and Setting*. NSSE Yearbook, 109 (1).
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona, Paidós.
- Castells, M., (1994) *Nuevas perspectivas críticas en Educación*. Barcelona, Paidós.

- Cole, M. & Engeström, Y. (2001). Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida. In Salomon, G. (Comp.) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires: Amorrortu, pp. 23-74.
- Coll, C. (2009). Enseñar y aprender en el siglo XXI: el sentido de los aprendizajes escolares. En A. Marchesi, J. C. Tedesco & C. Coll Coords.), *Calidad, equidad y reformas de la enseñanza* (pp. 101-112). Madrid: OEI/Fundación Santillana.
- Coll, C. (2013) La educación formal en la nueva ecología del aprendizaje: tendencias, retos y agenda de investigación en Rodríguez Illera, J.L. (Comp.) *Aprendizaje y educación en la sociedad digital*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Consultado el 19-03-2014 en <http://www.ub.edu/seasd/descarregues/>
- Díaz Barriga, F, Rigo, M., & Hernández (Eds.). (2016). Experiencias de aprendizaje mediadas por las tecnologías digitales. Pautas para docentes y diseñadores educativos. México: UNAM, Newton.
- Engeström, Y. (1987) Learning by expanding. An activity-theoretical approach to developmental research [en línea], <http://lchc.ucsd.edu/mca/Paper/Engestrom/expanding/toc.htm> [accesado el 3 de enero de 2012]
- Erstad, O., Gilje, O., Arnseth, H. C. (2013). Vidas de aprendizaje conectadas: jóvenes digitales en espacios escolares y comunitarios. *Comunicar*, 40 (20), 89-98.
- Lave, J., y Wenger, E. (2003) *Aprendizaje situado: participación periférica legítima*. México, UNAM, Facultad de Estudios Superiores Iztacala.
- Leontiev, A. N. (1984). *Actividad, conciencia y personalidad*. México: Carthago, pp.239.
- Tedesco, J. C. (2011). “Los desafíos de la educación básica en el siglo XXI” en *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(1), 31-47. [en línea] <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3689938> [accesado el 19 de marzo de 2014]
- Villardón-Gallego, L. (2015). *Competencias genéricas en Educación Superior: Metodologías específicas para su desarrollo* (Vol. 40). Madrid: Narcea Ediciones.

EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS EN LA UNIVERSIDAD DE LOS PUEBLOS DEL SUR: REFLEXIONES EN TORNO A PEDAGOGÍAS Y CONOCIMIENTOS OTROS

Gabriela Vargas Flores • Mitl Durán Arroyo
Universidad de los Pueblos del Sur

DEL PLANTEAMIENTO DEL TEXTO

Desde hace varias décadas los temas de la educación y la construcción de conocimientos han sido puestos en tensión desde espacios que han generado una crítica a la pretensión homogeneizadora del proceso pedagógico bajo el cual se desarrollan. En este caso no se trata sólo del cuestionamiento acerca del para qué sirve la educación, y por tanto, del qué tipo de educación se requiere para nuestras sociedades. Sino de una crítica a las bases –epistemológicas, éticas y políticas– desde las cuales se ha construido el conocimiento moderno, el cual hoy se reproduce sistemáticamente a través de prácticas educativas garantizando su permanencia.

Incluso, en muchas ocasiones tales críticas no han estado dirigidas sólo a dicha pretensión homogeneizadora del proceso pedagógico, sino han sido formuladas en términos de una crítica general al proyecto hegemónico capitalista que transgrede la vida misma en su totalidad. Surgiendo así distintas experiencias que dan pauta a seguir construyendo, desde sus espacios y contextos, horizontes comunes que reconocen la complejidad y dinamismo de la transformación en su totalidad. Estas en el caso específico de las reflexiones en torno al papel de la educación y la construcción de conocimiento se comprenden desde la necesidad de construcción de espacios y prácticas sociales capaces de materializar tales críticas¹.

¹ En Brasil el Movimiento de los Sin Tierra, en Ecuador la Universidad Intercultu-

La presente ponencia intenta retomar tales críticas para visualizarlas a partir de su puesta en práctica en la Universidad de los Pueblos del Sur (Unisur), con la intención de reconocer el camino aún por recorrer en tanto se asume la necesidad de deconstrucción de las formas dominantes del conocimiento en nuestra universidad, lo cual podría permitir visualizar los elementos aún por incorporar en su práctica pedagógica.

Para esto intentaremos inicialmente señalar los aspectos centrales del andamiaje sobre el cual ha sido construido el conocimiento hegemónico hasta hoy vigente y dominante, para después pensar otras formas de construcción de conocimientos desde otras matrices de entendimiento de la práctica pedagógica y educativa y desde las críticas al modelo dominante. Finalmente revisaremos cómo en Unisur tales tensiones se incorporan, o no, a partir de la vivencia del proyecto pedagógico.

DEL ENTENDIMIENTO DEL CONOCIMIENTO HEGEMÓNICO: RACISTA, COLONIZADOR, SEXISTA, CIENTIFICISTA, EUROCÉNTRICO

La genealogía del pensamiento moderno occidental se ubica históricamente en el renacimiento y su carácter universal en la Ilustración. Ambos momentos históricos se caracterizan por: a) la necesidad de dominar la naturaleza –lo cual implica su cosificación y cuantificación–; b) por construir una ciencia logocéntrica que establece una forma binaria y dicotómica de entender la realidad y; c) por imponer un carácter epistemológico androcéntrico en la construcción del conocimiento a partir del otro diferente (mujeres, negros, indígenas, niños, locos, etc.).

Es así como el conocimiento moderno se ha caracterizado como andro/logo/etnocentrista explicando su uso para la dominación, explotación y exclusión de lo diferente, *lo otro*. Además este conocimiento se ha construido de forma acumulativa y lineal, obstaculizando y deslegitimando cualquier crítica al cómo, quiénes y desde dónde se ha construido, porque en tanto conocimiento acumulado éste se convierte en la base de todo el conocimiento.

ral de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi (UIAW), Argentina Pañuelos en Rebeldía y los Bachilleratos Populares, en México las Escuelas Zapatistas, el PTEO en Oaxaca, Cherán, la Unitierra y Unisur; son algunas de las experiencias que han integrado en distintos niveles de reflexión y práctica, las críticas generadas a partir de la implementación de proyectos educativos y pedagógicos para la construcción del conocimiento.

Dicha manera de entender la construcción del conocimiento, paralela al surgimiento del sistema mundo, permitió el desarrollo de la conquista y colonización de otros territorios por la civilización europea, imponiendo sus relaciones con la naturaleza y de ver el mundo. Posibilitando con ello que su reproducción perdure hasta nuestros días, sobre todo en el desarrollo de las ciencias, –específicamente las sociales y humanistas– dentro y fuera de Europa.

Fue así como en América Latina, la inferioridad de *lo otro* construida científicamente se naturalizó y homogenizó a lo largo de la historia colonial, constituyendo también categorías monolíticas para caracterizarlo –*el tercer mundo, la periferia o los subalternos* por ejemplo– que desdibujan la multiplicidad de experiencias y la complejidad de la realidad. Occidente y sus colonias irán reproduciendo una forma de observar y aprehender la realidad basada en una epistemología que “sojuzga y subjuzga un campo entero de conocimientos descalificados, ignorados, desvalorizados bajo el rótulo de naïve, pre-científicos o incluso inexistentes”². Sus efectos se reflejan en las investigaciones y metodologías (métodos y técnicas) empleadas en el estudio y comprensión de la realidad, así como en la definición de problemáticas o fenómenos de interés para la ciencia.

En América Latina y el Caribe las formas de vida violentadas por la conquista y colonización, fueron testigo de lo que varios intelectuales decoloniales nombran como *epistemicidios*, entendido aquí como el proceso de imposición de una sola forma de conocer y pensar el mundo y la vida, válida científicamente, exterminando –invalidando y desvalorando– formas otras y diversas que en términos estrictos no se apegan a la razón científica y pura moderna, en otras palabras, estas “formas no pueden hablar, no tienen historia, ni cultura, ni significaciones propias”³.

Sin embargo, desde la periferia, alteridad o la exterioridad, el cuestionamiento a éstas formas –violentas– de invisibilizar los conocimientos se han puesto en tensión en la medida en que este conocimiento trastoca y contraviene con mayor intensidad los cuerpos, las identidades, los territorios, las culturas, en sí el sentido de la vida de los pueblos, grupos, colectivos y comunidades. Así desde la propia exclusión persisten y emergen *epistemologías otras* las cuales se contraponen a esta dominación epistemológica, es decir, la

² María Luisa Femenías, *El feminismo postcolonial y sus límites en Celia Amorós, Teoría feminista: de la Ilustración a la globalización vol. 3*, Minerva Ediciones, Madrid, 2005, p. 162.

³ *Ibíd.*, p. 161.

otredad sojuzgada por el discurso hegemónico construye discursos y sujetos contra-hegemónicos⁴.

DE LAS CRÍTICAS AL CONOCIMIENTO DOMINANTE

Se han venido configurando prácticas pedagógicas y procesos de construcción de conocimientos distintos, producto del recorrido histórico transitado por aquellos a quienes el modelo dominante fue construyendo como “*lo otro*”, mencionados hoy como subalternos o reconocidos desde la alteridad. De ellos derivan diversos elementos de crítica que apuntan desde hace varias décadas a deconstruir y repensar esas formas dominantes para dar paso a prácticas pedagógicas y de construcción de *conocimientos otros* más complejos.

Las ideas en torno a la filosofía y la teología de la liberación y una praxis pedagógica de la liberación; las pedagogías construidas desde la alteridad: feministas, populares, decoloniales; las que retoman el discurso crítico con arraigo en el marxismo crítico, y; las que se vinculan a las ideas de la comunidad como eje central⁵, son quizás los lugares más representativos desde donde las críticas emanan.

Así expuesto, esto implica la necesidad de comprender que son estos distintos sujetos sociales en conjunto, y no uno solo, quienes han construido *entendimientos otros* desde diversas matrices de pensamiento. Ello hace del proceso de deconstrucción y reconstrucción de los discursos, de los conocimientos, de las epistemologías, uno sumamente complejo y diverso. Entonces la posibilidad de hablar, practicar y construir desde formas alternativas los conocimientos tiene que ver con procesos reflexivos de los sujetos en torno a los orígenes y formas de construcción como diferentes, es decir, involucra la búsqueda política de formas de conocimiento alternativas a las hegemónicas.

En América Latina esto ha dado pie al entendimiento de las *pedagogías críticas latinoamericanas*. Las cuales se afirman a partir de esta diversidad de

⁴ El pensamiento crítico que se contrapone al conocimiento dominante requiere no sólo pensarse desde y en la diferencia, la cual está inserta y construida en el pensamiento moderno, sino desde fuera de la otredad, de la diferencia.

⁵ Unas y otras en realidad no están desvinculadas, por el contrario se entienden retomando discusiones planteadas desde esos distintos espacios y asumidas a partir de sus experiencias concretas, desarrollando incluso elementos que a veces unas otra no integra dentro de su crítica, convirtiéndolas en procesos inacabados de alguna manera.

espacios, sujetos sociales, territorios, realidades, quienes han permitido cuestionar las formas hegemónicas de entendimiento. Y según las experiencias y contextos particulares de cada espacio, estos van a posicionar ya sea el sexo, el género, la etnia, la clase, la religión, etc., como ejes centrales de sus reivindicaciones. Sin embargo, las múltiples identidades que construyen la experiencia de los sujetos no se vive fraccionadamente. Ya que en conjunto no hacen más que poner en tensión los efectos de la imposición y la dominación modernas a las preferencias sexuales, la diferenciación sexual, las relaciones entre grupos y culturas diferentes, la relación con la naturaleza y el medio ambiente, la protección de los bienes comunes que peligran ante la desposesión, las cuales teórica y metodológicamente requieren de contextualizar e historizar las experiencias.

DE LA DECONSTRUCCIÓN Y RECONSTRUCCIÓN DE LAS PRACTICAS PEDAGÓGICAS Y CONOCIMIENTOS HEGEMÓNICOS

Las anteriores reflexiones, aunque generales, constituyen el contexto de discusiones y de experiencias a partir de las cuales los procesos de construcción del conocimiento y la práctica educativa y pedagógica se pueden plantear como procesos contra-hegemónicos capaces de (re)construir las relaciones sociales desde lo que las *epistemologías otras* resignifican en términos de la transformación de las condiciones de vida. Sobre ellas consideramos la existencia de ciertos elementos característicos en su conjunto, a decir:

“la naturaleza ético, política e ideológica de la educación, y la relevancia de la praxis político-pedagógica para la transformación social radical; la identificación de factores alienantes y deshumanizantes en la cultura, por ende la educación entendida como proceso de concienciación; la necesidad de constituir espacios de auto-educación popular, con y desde los/as oprimidos/as y explotados/as; la praxis dialógica como reconocimiento genuino –no instrumental ni formal– de los saberes populares subalternizados, de los/as Otros/as en tanto Otros/as; la convicción de que la praxis pedagógica debe desarrollar y potenciar todas las facultades humanas, reivindicando las categorías de omnilateralidad e integralidad de la educación; y, el reconocimiento de los problemas del colonialismo y el eurocentrismo presentes en la pedagogía”⁶.

Tales elementos son quizás algunos de los comprendidos por los distintos espacios desde donde emana la construcción crítica de una práctica *pedagógica otra*. En nuestro caso partimos de ellos para argumentar que precisamente la construcción de *conocimientos otros*, desde prácticas pedagógicas y

⁶ Cabaluz Ducasse, Fabián, *Entramado: pedagogías críticas latinoamericanas*, Quimantú, Chile, 2015, p. 34

educativas contra-hegemónicas, se vincula con la apuesta centrada en: 1) la constitución de sujetos capaces de leer críticamente la realidad para transformarla, rechazando la objetividad, el universalismo y la tecnificación de la educación moderna dominante; 2) el reconocimiento de la politicidad de la práctica pedagógica y educativa convirtiéndola en procesos que articulan dimensiones históricas, políticas, económicas y culturales; 3) la intención no sólo de transformar la práctica pedagogía y educativa, sino el conjunto de relaciones de dominación en su totalidad; 4) la construcción de estas prácticas desde la acción colectiva y comunitaria de los espacios, con horizontes participativos, cooperativos y horizontales; 5) el reconocimiento de la diversidad de conocimientos y saberes, espacios y contextos, que sitúan a los sujetos en relaciones concretas diferenciadas; 6) en trabajar sobre la dicotomía que entiende al cuerpo separado y opuesto a la mente, apuntando a ver la aprehensión de la realidad no sólo rompiendo con la desvinculación de la realidad que generan los espacios cerrados de la educación formal, sino a través del ejercicio de este como referente de la aprehensión, es decir, de utilizar el cuerpo en su totalidad en tal proceso de comprensión de la realidad.

Y a pesar de los aspectos mencionados, no debemos olvidar que la materialización de prácticas concretas que apunten a la deconstrucción de la práctica pedagógica dominante, se entienden como resultado de la acumulación histórica de experiencias, prácticas, teorías, metodologías, y conceptualizaciones, y en esa media como procesos a seguirse construyendo, ya que “habitan en la multiplicidad de experiencias de organización y lucha emanadas desde el movimiento popular latinoamericano, en los saberes constituidos por las experiencias de organizaciones y movimientos sociales, en la profunda memoria social del continente, en las identidades fragmentadas de nuestros pueblos y en las inagotables formas de creatividad y asociatividad popular”⁷.

CONOCIMIENTO, PEDAGOGÍA Y LA EDUCACIÓN EN UNISUR

Ahora dirigiremos nuestras reflexiones a problematizar desde la Unisur la manera en cómo se materializan estas formas alternativas de construcción de conocimientos, la intención es exponer algunos de estos elementos y el alcance que pueden tener. Recordemos que la experiencia se comparte corresponde a la sede *El Mezón*, ubicada en el Municipio de Ayutla de los Libres, Guerrero; la cual si bien comparte rasgos generales con el resto de las sedes de la universidad, ello no implica que las prácticas implementadas

⁷ *Ibíd.* P. 35

correspondan de la misma manera o al mismo nivel con la de las otras cuatro sedes académicas de la Unisur⁸.

DEL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DEL PROYECTO POLÍTICO PEDAGÓGICO

La Unisur es un proyecto político pedagógico de educación superior; comenzó a construirse desde finales de la década de los 90 en el Estado de Guerrero, específicamente en las regiones montaña y costa chica, con la participación de distintos sujetos, algunos involucrados en la práctica educativa: maestros bilingües y maestros del magisterio de distintos niveles educativos, profesores de universidades del mismo estado o de la ciudad de México y diversas autoridades comunitarias y dirigentes sociales guerrenses, por mencionar algunos.

La elaboración del proyecto académico que dará vida varios años más tarde –octubre de 2007– a la Unisur, se realizó con base en un amplio proceso de consulta entre las comunidades sobre las necesidades de educación de estas regiones del estado, y ante la falta de espacios pertinentes para el desarrollo de tal educación en las mismas. Este proceso de consulta marcó la pauta en la reflexión sobre el tipo de universidad a construirse capaz de brindarles educación a las y los jóvenes de esas comunidades, es decir, se inicia un proceso de reflexión sobre qué tipo de educación se requiere para sus comunidades.⁹

La riqueza de perspectivas que confluyeron en este proceso logra culminar en una propuesta de educación pensada para y desde las comunidades, es

⁸ Esto quizás se explica a razón de reconocer la diferencia de los territorios que habita cada sede, al igual que a los sujetos y las relaciones tejidas por estos, sin dejar de mencionar las diferentes formas de trabajar y del desarrollo de las prácticas pedagógicas de los profesores quienes participamos en la universidad.

⁹ No es tema menor la experiencia que las comunidades tienen sobre la educación que hasta el momento es ofrecida desde los espacios institucionales del estado –la universidad estatal, algunos tecnológicos. otras universidades privadas–, y es que estas no representa una opción real para sus comunidades porque su acceso es restringido, o bien cuando es posible acceder a la universidad, saben que la preparación de quienes estudian representa un proceso de alejamiento de los estudiantes respecto de sus comunidades, y que cuando se da el caso de que vuelvan a ellas esto no significa que el haberse “preparado” en la universidad será garantía de que actúen en beneficio del desarrollo común de ellas como se espera, muy por el contrario quienes han estudiado fuera regresan no pocas veces con la intención de aprovechar los recursos de la comunidad de manera personal y contraponiendo las formas comunitarias en que desarrollan sus actividades.

decir, una universidad capaz de ofrecer a las comunidades la preparación y formación de estudiantes comprometidos con el proyecto comunitario de trabajar en la transformación y mejora de sus condiciones de vida; en una formación que incluyera y retomara los conocimientos propios de las culturas de los pueblos originarios producidos y perdurables en los distintos territorios de la Costa-Montaña.

Sobre este proceso hay dos aspectos necesarios a señalar: el primero referente a que la construcción de este proyecto educativo es planteado dentro de un proceso de acompañamiento a otros procesos políticos en desarrollo en la región costa-montaña de Guerrero, específicamente el de la Coordinadora Regional de Autoridades Comunitarias-Policías Comunitarias (CRAC-PC), entendiéndose así a la transformación pensada desde las comunidades como la necesidad de retomar desde ellas la re-construcción de varios aspectos de la vida y no solo su aspecto educativo; en segundo lugar, estas reformulaciones acerca de lo que debía implicar la educación por un lado y por otro la seguridad y la justicia –desde CRAC-PC– para sus comunidades es posibilitada a partir del proceso de reflexión iniciado años atrás sobre su condición como pueblos indígenas y como sujetos políticos: las regiones en donde tienen surgimiento ambos procesos señalados constituyen los espacios donde habitan los pueblos originarios del estado de Guerrero.

Esto último pone de manifiesto la discusión hecha en apartados anteriores sobre las posibilidades generadas a partir del reconocimiento de otras matrices de pensamiento en la construcción de otras formas sociales, y específicamente sobre otras formas de producción del conocimiento. Las experiencias sobre las cuales se funda la Unisur están trastocadas precisamente por la reflexión que otras formas de pensamiento venían haciendo ya en la década de los 90 del siglo pasado. Se trataba de pensar la posibilidad de otras formas de construir conocimiento y la vida misma retomando las experiencias propias y los aspectos fundantes de la vida de sus territorios comunitarios, no pocas veces defendidos ante el intento de dominación y homogenización del proyecto hegemónico. Esto es precisamente lo planteado de cierta manera por los pueblos originarios del estado en su reflexión sobre el tipo de educación requerida, una propia, la cual posibilita la transformación apegándose a los principios de la vida de sus comunidades y sus culturas específicas; y no una educación que busque asimilarlos a formas externas de conocimiento, las cuales en la mayoría de los casos no reflejan sus realidades y necesidades.

DE LA ESTRUCTURA DE LOS PLANES DE ESTUDIO DE LA UNIVERSIDAD

Para el caso de las críticas al modelo dominante de construcción del conocimiento en la estructuración de los planes de estudio de la Unisur debemos mencionar que éstas se materializaron en un modelo pedagógico cuyo planteamiento se da en dos niveles: el primero consiste en la crítica al conocimiento hegemónico, es decir, al cómo se construye, se universaliza y domina; mientras el segundo consiste en resignificar y revalorar los conocimientos de las comunidades y los pueblos originarios y afroamericanos contextualizándolos en la colonialidad y el sistema mundo, para que a partir de una postura de paridad epistémica se deconstruyan y reconstruyan otros conocimientos, alternativos, no androcéntricos y críticos a la razón pura. Veamos con más claridad estos dos aspectos.

El segundo aspecto arriba señalado tiene lugar en el modelo pedagógico dentro de la estructura y organización de los planes y programas de estudio. Con ellos se busca romper con la lógica de la segmentación y especialización del conocimiento, modificando el mapa curricular tradicional constituido por materias en campos problemáticos y ejes de reflexión impartidos modularmente, lo cual implica construir conocimiento a través de la problematización de las distintas realidades y experiencias concretas de los sujetos situados en contextos específicos: de relaciones sociales, culturales, políticas, económicas, de género, etnia, etc., diversas.

La comprensión de la realidad de esta manera compleja no desvincula a los sujetos de su realidad más inmediata, la comunidad; de hecho la construcción del conocimiento se concibe ligada a las vivencias de esas comunidades en tanto se reconoce a los estudiantes precisamente como parte de la comunidad¹⁰. Además posibilita la concepción de la universidad como proyecto

¹⁰ La comprensión de esta última no la reducimos sólo a eso, porque la misma práctica pedagógica derivada de esta forma de trabajo genera una serie más de vínculos –a partir del trabajo físico, la implementación de una investigación participativa y colaborativa, además de que los temas de investigación desarrollados por los estudiantes tienen que ver directamente con problemáticas o aspectos relativos a sus comunidades, por ejemplo– que nos hacen estar en permanente relación con resto de los sujetos y los espacios quienes componen las distintas comunidades. No está demás mencionar aquí que la comprensión de la realidad no se limita al espacio físico inmediato solamente, sino también a reflexiones de los contextos en las diferentes escalas que componen el territorio, en tanto comprendemos que la comunidad local está atravesada por las relaciones que construye junto con esos otros espacios más amplios: el municipio, la región, el estado, el país o el mundo.

político pedagógico, en tanto se reconoce politicidad de la práctica educativa, capaz de incidir en las realidades concretas de cada aspecto de la vida social.

De esta manera se hace efectivo este proceso de resignificar y revalorar los conocimientos de las comunidades y los pueblos originarios y afromexicanos, o en otras palabras, se materializa la posibilidad de *construcción de conocimientos otros*, no sólo derivados de los análisis preestablecidos de un conocimiento dado que busca dar cuenta, de manera homogeneizada, de las distintas realidades sociales. En todo caso, hay que decirlo, sólo parte –y muchas veces desde aquellas reflexiones críticas sobre ese conocimiento y su manera de aprehender la realidad– de ese conocimiento con pretensión de universalidad sirve como referente para reflexionar la realidad vivida en los espacios donde se habita.

Ahora bien, respecto al primer aspecto –la crítica al conocimiento hegemónico– debemos hacer mención al proceso de una formación común, materializada en la universidad en el *tronco común* como parte también de esa estructura y organización de los planes y programas de estudio de la Unisur; a simple vista quizás tal cosa no genera mayor importancia dado que el área de tronco común suele ser parte de diversos programas de estudio de universidades inscritas dentro de la lógica de la educación formal, construidas con base en las características de los proyectos hegemónicos de producción del conocimiento. Entonces es necesario ir más allá de mencionar el espacio del *tronco común* y tratar de describirlo para lograr un mejor entendimiento de la importancia de este espacio en el proceso de construcción otra de conocimiento en la Unisur.

Para nuestra universidad el *tronco común* representa un acercamiento de las y los estudiantes a problematizar los efectos y usos de la educación tradicional en la cual fueron (des)formados con anterioridad en todos los niveles educativos por los que han transitado; un transitar donde su educación consistió en procesos de asimilación de conocimientos dados y reduciendo el proceso de aprendizaje a espacios cerrados, desvinculados de la realidad, la cotidianidad, y de sus propios cuerpos. Este acercamiento es el primer momento de las reflexiones dentro de la universidad, en principio porque el *tronco común* son los primeros cuatro módulos de los doce que en total componen las distintas “licenciaturas” de la Unisur. Además, porque en él los estudiantes y profesores comienzan a desentranar las formas y contenidos aprendidos por más de 12 años en instituciones educativas del Estado, tensionando la pertinencia y adecuación de ésta a las realidades y necesidades de sus comunidades, de sus familias y de ellos mismos.

Tal acercamiento a la (des)comprensión en la manera de abordar el análisis de la realidad y la construcción del conocimiento desde la crítica a las formas normadas por instituciones escolarizadas que escinden a los sujetos de la realidad, o entre sujetos mismos, o a los sujetos de sus cuerpos, constituirá la base de la deconstrucción de conocimientos por los estudiantes y profesores durante los restantes módulos. Es decir, los cuestionamientos a las problemáticas analizadas a lo largo de 4 años en la universidad, deben conducir a la construcción de nuevos conocimientos desde las comunidades y para las mismas.

DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA QUE SE DESARROLLA EN LA UNISUR

Referirnos a las prácticas pedagógicas de Unisur implica necesariamente hacer mención de las formas concretas utilizadas para aterrizar las críticas a los modelos dominantes de educación que emergen de la concepción de la *educación y la producción de conocimiento* otros, los cuales de manera particular están ligados a la estructura de los planes de estudio, el sistema modular, el análisis en campos problemáticos y la existencia del *tronco común*.

Podríamos servirnos entonces de abordar la discusión en torno a los tres momentos de construcción del conocimiento en Unisur: *el círculo, el taller y la investigación comunitaria*; sin embargo trataremos no sólo de limitarnos a ellos en estas últimas reflexiones porque reconocemos la existencia de otro conjunto de prácticas pedagógicas en Unisur complementarias a estos tres momentos; un poco más adelante las abordaremos.

Primeramente hablemos del *círculo*. Este constituye uno de los 3 espacios básicos del proceso pedagógico en Unisur. En él se busca llevar a cabo el proceso de reflexión colectiva acerca de los problemas que se analizan en los distintos campos problemáticos abordados en cada módulo. Es también el espacio de análisis de tales problemáticas en relación a las distintas realidades de la comunidad y de los temas de investigación de cada estudiante en la universidad. O del análisis de ellas respecto a realidades, experiencias o problemas de otros espacios. Como espacio físico el *círculo* no está limitado al aula, la cual en términos concretos deja de ser esencial en tanto reconocemos que la reflexión de la realidad se facilita a través de percibirla directamente. En este sentido el *círculo* puede desarrollarse en cualquier lugar de la comunidad o del terreno de la universidad, incluyendo el aula. El círculo designa también la manera en cómo se tejen las relaciones sociales en torno a la reflexión de la realidad y de la construcción del conocimiento, lo cual nos lleva a plantearlas

en términos de una *paridad epistémica* –condición determinante también en el taller y el SIC como veremos adelante–, ello implica situarse en condiciones de igualdad como poseedores de conocimientos y de posibilitadores de construcción de nuevos conocimientos.

Así el círculo lleva también a eliminar ciertas dicotomías generadas en la educación dominante: maestros-alumnos o el arreglo mismo de los salones de clase donde el profesor está al frente y por encima de los alumnos; *deconstruidas* a partir de posicionar la categoría de estudiantes en lugar de alumnos en cuanto se entiende al primero con un papel dinámico en la construcción de los conocimientos, o la categoría de profesor-facilitador en lugar de maestro a medida que se reconoce que el papel de este es generar junto a los estudiantes las reflexiones sobre la realidad más no iluminar con un conocimiento hegemónico a los desposeídos de tal. En el caso del arreglo espacial se trata de la utilización del espacio de manera tal que el situarse en él permita reflejar una posición de igualdad en términos de sujetos de conocimiento, por ejemplo lo ya dicho sobre que el *círculo* no se limita al aula.

Por su parte *el taller*, otro de los espacios del proceso pedagógico, constituye los momentos destinados al abordaje de temas específicos complementarios a las discusiones y reflexiones dentro del *círculo*. *El taller* busca integrar elementos de discusión que forman parte del conocer la realidad pero a partir la integración de herramientas que durante el círculo no se precisan del todo. En términos generales esa sería su distinción sobre el *círculo*, pero en lo demás –forma de trabajar o de abordaje de los contenidos– comparte sus características.

Sobre la investigación comunitaria, traducida como *Seminario de Investigación Comunitaria (SIC)* en la Unisur, podemos decir que si bien no existe una discusión sistematizada en torno a ésta en la Universidad¹¹, a partir de la experiencia en El Mezón se han planteado ciertos cuestionamientos sobre cuáles deben ser las metodologías y herramientas de investigación con carácter comunitario. Entre estos cuestionamientos aparece la comunidad como sujeto social a involucrar en dicho proceso de investigación; los niveles en que esto sucede pueden variar dependiendo de aspectos como: la problemática a investigar, la posición del sujeto investigador dentro de la comunidad, la disposición de la comunidad a involucrarse, entre otros¹².

¹¹ Como tal existen algunos textos pensados para organizar el trabajo de investigación que los egresados deben entregar, más no un texto con una reflexión profunda acerca de que implica hablar de *Investigación Comunitaria*.

¹² Por ejemplo, tal experiencia sobre la investigación comunitaria en esta sede es considerada a partir de que en esta unidad académica solo se cuenta con la licenciatura en *Gestión Ambiental Comunitaria*. Así, a partir de las representaciones

Actualmente la concreción de tal investigación comunitaria se lleva a cabo en esta sede académica con la primera generación de egresados¹³. Y es precisamente esta última etapa la cual permite materializar como se da lo comunitario en ella: mientras algunos estudiantes proponen la aplicación de su investigación en sus terrenos y casas para posteriormente mostrar a la comunidad la viabilidad de lo planteado por su formación en la Unisur, otros más se dedican a recuperar conocimientos y prácticas que estén enfocadas a la valoración de éstas por parte de la comunidad. Estas primeras investigaciones han jugado un papel importante por la percepción de la comunidad respecto de la universidad y la percepción de los estudiantes de su comunidad.

Un ejemplo para clarificar lo anterior es el momento en que llegaron a la universidad estudiantes con intereses en las plantas medicinales con la idea de que esta costumbre se estaba perdiendo, y es al salir a campo y dialogar con distintas personas que esta idea se confrontó porque las prácticas de las personas no estaban generando una pérdida del uso y conocimiento de las plantas. La importancia de que los estudiantes trasciendan su formación fuera del aula y en una comunicación dialógica con su comunidad implica transformación en ellos, en sus formas de pensar la comunidad y pensarse como parte de ella.

La investigación comunitaria en El Mezón se ha enfrentado también a un rechazo por parte de la comunidad, por prejuicios de edad, sexo e incluso por el desarrollo de disposiciones –en el sentido bourdiano– asistencialistas que el Estado ha generado en las comunidades rurales e indígenas, en donde si no hay un beneficio económico o material no sirve. Esto es un reto que se ha tratado de contrarrestar realizando trabajo visible buscando recepción de la comunidad. Por ejemplo, se presentan en las asambleas comunitarias las actividades realizadas y ha realizase a lo largo del ciclo escolar, pidiendo permiso para aplicar encuestas y entrevistas para la búsqueda de información con el compromiso de beneficiar a la misma comunidad.

Una última observación que del SIC podemos mencionar es sobre su desarrollo en el “aula”, en donde se problematizan las dimensiones epistemológicas, éticas, políticas y metodológicas de la investigación. Buscando una reflexión en los estudiantes desde la cual se verbalice y socialice tanto los

que tienen los estudiantes del medio ambiente, lo comunitario, y de lo que el plan de estudio del programa plantea, se van trazando caminos y rutas para construir la investigación comunitaria en El Mezón.

¹³ La primera generación que inició en el 2012 en esta sede, actualmente se encuentra en la parte final de su “formación”, específicamente trabajando sus proyectos de investigación, las que dependiendo de cada estudiante, se encuentran en etapas distintas.

objetivos de la investigación, como los intereses personales que los llevan a escoger tal o cual tema, es decir, una reflexión del por qué y para qué investigar en su comunidad.

Finalmente reconocemos una serie de aspectos que atraviesan en su conjunto la práctica pedagógica en Unisur, a saber: la no esencialización de las comunidades y de los sujetos quienes las habitan, ni de sus prácticas sociales; el reconocimiento de que el conocimiento generado desde la matriz hegemónica puede contribuir a la reflexión en ciertos casos, sobre todo aquel que deviene de discursos críticos; la incorporación de las reflexiones y prácticas sobre las pedagogías corporales, es decir la incorporación del cuerpo en el proceso pedagógico. En estos aspectos radican formulaciones para conocimientos y prácticas pedagógicas otras, y que sin embargo hemos recorrido poco, por lo menos en lo que se refiere al género como construcción social, cultural, histórica y material, así como a la incorporación de prácticas que trabajen el cuerpo en la aprehensión de la realidad.

DEL PENSAR LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO COMO UNA FORMA DE VIDA Y LA PEDAGOGÍA COMO UNA HERRAMIENTA POLÍTICA PARA LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL

A manera de conclusiones, los objetivos de esta ponencia trazaban contextualizar el proyecto político pedagógico de la Unisur y el marco teórico que discute la descentralización del conocimiento a partir de reconocer que existen otras formas de construirlo con base en la diversidad de vidas, lenguas, territorios, cuerpos, etc., los cuales históricamente habían estado sojuzgados por el conocimiento hegemónico que los nombraba diferentes.

Desde ahí, no tenemos duda en mencionar que la Unisur se construye precisamente como un espacio educativo y pedagógico en donde la revaloración de esta diferencia se potencia a partir de su modelo pedagógico, el cual como ya se mencionó surge en diálogo con *sujetos otros* y plantea un deconstrucción de los mismos para así reconstruir *epistemologías otras*.

Sin embargo, como mencionamos en otro de los objetivos, esta ponencia buscaba, a partir del diálogo con estas críticas y corrientes, hacer más visibles aquellos aspectos que la universidad aún no logra incorporar en su práctica pedagógica, porque como ya se ha afirmado, desde distintos espacios y trincheras, la transformación no es un proyecto acabado ni mucho menos estático.

Al menos podemos mencionar dos elementos centrales en otros proyectos y experiencias que en la Unisur aún no se problematizan como tal: el cuerpo y la diferencia sexual. Si bien es cierto que el sentarse en círculo para la reflexión ya se están interpelando los cuerpos tampoco se agota aquí, y por otra parte, durante el tronco común se ha establecido el taller de sexualidad como permanente, sin embargo, consideramos que ambos temas no se agotan en tales actividades y en el poco tiempo hasta ahora dedicadas a ellas.

El problema del cuerpo en la sede de El Mezón ha sido muy evidente pero poco trabajado en el tema del tequio por ejemplo, el cual implica un trabajo físico y que varios estudiantes se han encontrado imposibilitados a realizar por capacidades diferentes. Esto es una clave para afirmar que el cuerpo no ha sido un eje central en el proyecto, lo cual puede evidenciar que toda la crítica al conocimiento moderno se queda corta.

Por otra parte la diferencia sexual en las relaciones sociales en el espacio de la Unisur aún no logra atravesar los planes y programas de estudio en los cuales se incluyen como temas de algunos módulos en algunas carreras, pero que en los espacios de reproducción como el hacer la comida, e incluso en el tequio, la división sexual del trabajo sigue marcada por la diferencia sexual entre hombres y mujeres.

Y estos son apenas elementos que hoy visibilizamos precisos a retomar para seguir construyendo, porque la apuesta es por la construcción de conocimientos otros como una forma de vida y la pedagogía crítica como una herramienta política para la transformación social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cabaluz Ducasse, Fabián, *“Entramado: pedagogías críticas latinoamericanas”*, Quimantú, Chile, 2015.
- Di Caudo, M. Verónica, Llanos E., Daniel y Ospina, M. Camila, *“Interculturalidad y educación desde el sur”*, Editorial Universitaria Abya-Yala, Ecuador, 2016.
- Femenías, María Luisa, *“El feminismo postcolonial y sus límites”* en Celia Amorós, *Teoría feminista: de la Ilustración a la globalización* vol. 3, Mierva Ediciones, Madrid, 2005.
- FLORES, Joaquín, *“De indios integrados a sujetos políticos”* en Argumentos, N° 49, México: UAM-Xochimilco, 2005.

-
- _____, “*Las luchas indias y sus intelectuales*” en Veredas, N° 18, México: UAM-Xochimilco, 2009.
- Flores, Joaquín y Méndez, Alfredo, “*Las luchas indias, sus intelectuales y la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur*” en OSAL, N° 23, Buenos Aires: CLACSO, 2008.
- Freire, Paulo, “*La educación como práctica de la libertad*”, Siglo XXI, México, 1989.
- Martínez Luna, Jaime, “*Educación comunal*”. Casa de las preguntas, México, 2015
- Sánchez Hernández, Miriam y LÓPEZ Fernández, Marcela (comp.), “*Educar ¿para qué?*”, Universidad Autónoma de la Ciudad de México, México, 2006.
- Rivas Díaz, Jorge, “*Pedagogía de la dignidad del estar siendo: entrevista a Hugo Zemelman y Estela Quintar*”, revista RIEDA en línea. CREFAL. Año 27 / No. 1 / enero - junio 2005 / nueva época.

LA CRISIS EN LA EDUCACIÓN Y EL MODELO EDUCATIVO

Marcos Mizerit Kostelec
Universidad Autónoma Chapingo

No hay lugar a dudas de la existencia de una significativa crisis en torno al quehacer educativo y todo lo que se aglutina alrededor del mismo. En este trabajo se analizan los diversos aspectos de la crisis educativa en el momento actual, sosteniendo varias hipótesis. Sin una visión filosófico-teórica clara (sin un Modelo Educativo) que oriente la praxis educativa, no se pueden solucionar los graves problemas que aquejan hoy a la educación. La propuesta técnico instrumental de tipo laboral administrativo represivo, de ninguna manera puede lograr la tan pregonada educación de calidad, tan poco clara y tan mal definida. Se requiere una clara opción por una Filosofía de la Educación que responda a las necesidades actuales de la Nación. Es necesario partir de un Modelo Educativo, definido con precisión, se ha de elaborar un Modelo Pedagógico, y a partir de allí, el Modelo Académico como la última etapa de la Gestión Pedagógica. Lo administrativo y lo laboral será solo un elemento que ayudará a lograr las metas previamente definidas, a no ser que con esas medidas exclusivas, se pretenda lograr efectos ocultos de tipo técnico instrumental al servicio del sistema neoliberal vigente y que la supuesta calidad buscada es sólo una pantalla que oculta la perversidad del sistema neoliberal, marginador de las mayorías y generador de más pobreza.

CONTEXTO GENERAL

El proceso educativo es una práctica social multideterminada. Encierra en sí mismo aspectos económicos, políticos, sociales, psicológicos, culturales y otros. Consecuentemente el hecho educativo que puede ser leído e interpretado desde todas esas perspectivas particulares es determinado en cierto grado por todas esas instancias.

La tendencia actual de reconocer a la educación como *“práctica social productora de sentidos múltiples, obliga a dar cuenta de sus vinculaciones con otras prácticas sociales, analizar lo pedagógico en relación con sus condiciones de producción y a reconocer el carácter múltiple de esas condiciones”*. (Puiggrós, 1980)

El contexto general, económico, políticos, social entre otros, en el cual se desarrolla la práctica educativa es fundamental y condicionante de la misma. La especificidad de las políticas educativas, los diversos programas con sus metas se inspiran y surgen a partir de los programas propios de un momento histórico determinado. En ese aspecto el modelo económico implementado en este momento es determinante en la propuesta de las diversas políticas educativas junto con sus programas. Estos están condicionados por el sistema económico impuesto. En este sentido no se puede ignorar el modelo económico neoliberal vigente así como otros aspectos: la globalización, el mercantilismo, la nueva repartición del mundo con países centrales, dominantes y los países neoperiféricos, llamados eufemísticamente emergentes.

ASPECTOS DE LA CRISIS

Existe **la crisis del modelo educativo** debido a todos los aspectos del cambio de la época, con todos los elementos y procesos de la misma y sus interpretaciones, dándose muchos elementos tales como: la Cuarta Revolución industrial, globalización, mercantilismo, capitalismo tardío (sociedad postindustrial), surgimiento de la neoperiferia, y sus diversas interpretaciones, como modernidad líquida, posmodernidad, “otra vuelta de tuerca a la modernidad”. En los países emergentes, “neoperiféricos” existe una crisis de la educación, asociada a la crisis general con problemas nunca superados, alguno de los cuales, como ejemplo, mencionamos a continuación. Rezago educativo, deserción escolar en todos los niveles educativos, falta

de una infraestructura adecuada, acorde a las necesidades de las diversas regiones y escuelas.

Sólo algunas cifras más recientes:

Rupturas de grupos sociales, consecuencia de los diversos factores del sistema productivo actual, aspectos que repercuten en el ámbito educativo y que a la vez presentan un gran desafío para la educación. *La educación no puede resolver por sí sola los problemas que plantea la ruptura (allí donde se da) del vínculo social. De ella cabe esperar, no obstante, que contribuya a desarrollar la voluntad de vivir juntos, factor básico de la cohesión social y de la identidad nacional.* (UNESCO, 1996).

Permanencia de **abandono escolar, deserción, expulsión**. *Se detectó que 3.8 millones de niños y adolescentes no están matriculados y 260 mil no asisten regularmente a las aulas de formación primaria. A esto se suma que 125 mil de entre 13 y 15 años que cursan ese nivel de enseñanza están en riesgo de exclusión; lo mismo ocurre con poco más de 95 mil de secundaria y al menos 420 mil de bachillerato.... 1.2 millones de niños de 3 a 5 años no acuden a prescolar; 263 mil no van a las aulas de primaria y 257 mil a las de secundaria, mientras 2.3 millones en edad de cursar bachillerato no están matriculados.* (Unicef)

La Jornada, Jueves 22 de septiembre de 2016.

Las generaciones perdidas, **ninís**. El bono demográfico, el futuro de la Nación, está desperdiciado, millones de jóvenes ni estudian ni trabajan, muchos se integran al crimen organizado o sólo a la delincuencia. *Poco más de uno de cada cinco jóvenes de entre 15 y 29 años de edad en México no tiene acceso a estudio, trabajo ni a capacitación... El reporte del organismo apuntó que la deserción escolar entre jóvenes –medida a partir de la cantidad de personas que no logra terminar la educación media superior– sigue siendo un problema en México, mientras en la última década la mayoría de países pertenecientes a la OCDE ha logrado progresos significativos en este tema.* (OCDE, *Panorama de la sociedad* 2016).

La Jornada, Jueves 6 de octubre de 2016

Pobreza - Gasto en educación se ha mantenido estancado en los últimos años, abundando escuelas con deficiente infraestructura. Si bien en el 2016 se dice que se han acondicionado muchas escuelas, el presupuesto para el 2017 recortado, nos habla que las deficiencias siguen. *En México casi seis de cada 10 escuelas de prescolar, primaria y secundaria están en localidades de alta y muy alta marginación y 40 por ciento de bachillerato enfrentan la misma condición... las escuelas que enfrentan mayores condiciones de pobreza, señala que las de pres-*

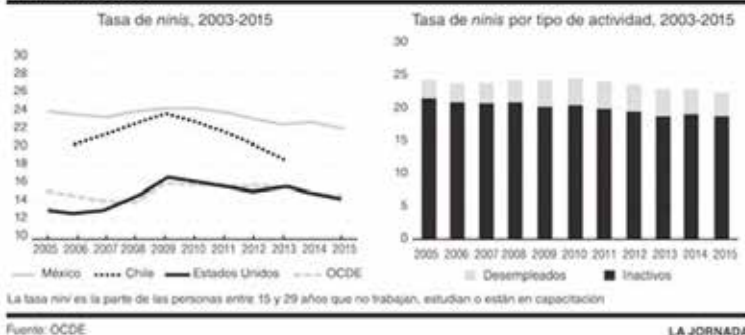
colar y primaria indígena y comunitarios, así como las telesecundarias y secundarias comunitarias constituyen el mayor porcentaje, en localidades marginadas.

La Jornada, Sábado 22 de agosto de 2015

Para el 2017 hay un anunciado recorte en educación, un 12% más otro 4% correspondiente a la inflación del año en curso. Eso significa otro nuevo problema agudo y permanencia de viejos problemas. No es de extrañar, por todo esto, que convivamos con cientos de miles de niños y niñas sin acceso a la primaria; millones de analfabetos y de adolescentes, así como jóvenes sin secundaria ni bachillerato ni acceso a la educación superior, cerca de 40 millones de adultos sin educación media y superior.

Hugo Aboites. La Jornada, Sábado 1º de octubre de 2015

La tasa de *ninis* en México es alta y solo ha disminuido levemente en la última década



Asociado a esto se da el problema de la **privatización de las escuelas**. El Estado no asume su responsabilidad, se da cada vez una mayor privatización de la educación en todos los niveles, particularmente a nivel de educación superior donde el estado de ninguna manera cubre la demanda.

Estos y otros problemas, nos hablan de una crisis de todo el sistema educativo, del Modelo Pedagógico y del Modelo educativo que no es sólo algo coyuntural, es una crisis estructural y que además sus aspectos más relevantes nunca fueron superados. Los diversos modelos de desarrollo económico y social implementados en diversos momentos nunca pudieron superar estas limitaciones por su misma naturaleza.

PERSPECTIVAS DE SOLUCIÓN

Existe un claro conocimiento de la problemática y de la crisis. El gobierno en turno jugó una importante carta en la así llamada “Reforma educativa”. Algunas funciones básicas de manifiestas son:

- Establecer un servicio profesional docente con reglas transparentes que respetan los derechos laborales de los maestros.
- Propiciar nuevas oportunidades para el desarrollo profesional de docentes y directivos.
- Sentar las bases para que los elementos del Sistema Educativo Nacional sean evaluados de manera imparcial, objetiva y transparente.

Se trata del inicio de una reforma amplia y profunda. El sistema educativo dispone ahora de un marco jurídico claro para mejorar la calidad de la educación pública obligatoria y fortalecer las piezas fundamentales sobre las cuales se sostiene el quehacer educativo del Estado: el magisterio y la escuela.

Sin lugar a dudas, se trata de un instrumento legal plausible en términos generales, pero su aplicación inicial sólo fue un instrumento legal, administrativo, laboral con un sistema de represión hacia los maestros.

La evaluación magisterial, será obligatoria para todos los maestros; no pactable. (en la última evaluación nacional reprobó el 75% de los maestros)

La Evaluación para los Docentes no consiste en un “examen” de conocimientos al final de cada ciclo escolar, sino en distintas variables: asistencia al trabajo, méritos, desempeño, exámenes psicológicos y clínicos.

En la primera instancia de la aplicación de la Reforma se aplicó la tan famosa Evaluación que resultó mal hecha, aceptado esto mismo por la Directora del INEE.

Por su irresponsabilidad, la mal llamada reforma educativa es un desastre... el doctor Gilberto Guevara Niebla, ex subsecretario de Educación Básica de la SEP y uno de los cinco miembros de la junta directiva del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), ha confesado públicamente: Desde el principio se hicieron mal las cosas; definimos a la carrera perfiles, parámetros, indicadores de medición, y eso también se hizo mal.

Manuel Pérez Rocha, La Jornada, Jueves 25 de agosto de 2016

No es nuestra intención hacer un análisis exhaustivo de toda la Reforma y la evaluación docente...nos basta constatar lo contradictorio de todo este proceso, que supuestamente busca la calidad en una serie de procesos donde ésta no se puede hallar. Se va con todo contra el magisterio al cuál no se le consulta y se lo hace responsable exponiéndolo a castigos ilegales.

Y Silvia Schmelkes, la presidenta del INEE, ha hecho también diversas declaraciones que, en conjunto, también configuran a la falsa reforma educativa de este gobierno como un desastre, obligado por los intereses políticos de los funcionarios del gobierno peñista. En este sentido, reconoció que estos procesos de evaluación, los primeros en el marco de la reforma educativa, presentaron diversos problemas técnicos y de aplicación: fallas en los sistemas de cómputo, periodicidad muy frecuente entre los procesos de evaluación, alta exigencia en la elaboración de instrumentos, problemas en entrega de claves, presencia policiaca, instrumentos de evaluación que no cumplieron con la confiabilidad técnica, entre otros; “las cuales no se pudieron corregir por falta de tiempo”. (Ibídem)

La urgencia política de aprobar una reforma que dé méritos a la administración actual fue la causa del desastre desde el punto de vista teórico – técnico en el campo educativo. Resulta sorprendente que intelectuales con renombre se hayan prestado o hayan sido utilizados para un proceso tan desastroso en lo educativo. Una sola cita más nos dará una prueba en lo expuesto.

Los profesores que ya tengan el nombramiento definitivo, serán evaluados, tienen tres intentos para pasar, sino pasan los mandarán a otra área o les pedirán que se jubilen.

Para concursar una plaza docente quienes resulten elegidos tendrán un periodo de inducción y serán evaluados cada año para determinar si cumplen o no con los estándares requeridos, caso contrario, “se darán por terminados los efectos de su nombramiento...”

Frente a las muchas críticas que han surgido no sólo desde los sectores más comprometidos sino desde diversos ámbitos académicos, el poder ejecutivo con apoyo del INEE presentó:

El modelo educativo 2016 - El planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa.

Sin reconocer el ejecutivo las deficiencias de **la Reforma educativa**, mencionó que el proceso se va a ir complementando sobre la marcha. En los hechos, se presenta primero una parte administrativa, laboral con la evaluación sin sentido de los maestros, y luego un documento que bus-

ca dar fundamento a la Reforma educativa, implementada en lo administrativo, laboral, represivo. Luego se presenta El Modelo Educativo, teórico que pretende dar el fundamento pedagógico a todo el proceso de reforma educativa. Es decir, se hace primero un techo de lámina (barato y poco resistente) y luego se hacen los cimientos para toda la obra... Una desvinculación entre lo que ya se hizo de una manera irracional y luego el fundamento pedagógico a esas políticas instrumentales implementadas.

Dicho documento se presentó con presencia de diversas autoridades, tanto del ámbito gubernamental como empresarial. El documento abarca aspectos del quehacer educativo así como de los sujetos participantes. Llama la atención que los muchos aspectos de La Reforma Educativa tan criticada, no aparecen. Estamos frente a otra visión de la educación y otra visión del maestro. Se cita como referente el documento *Los fines de la educación en el siglo XXI*. Es un documento bastante completo desde el punto de vista tanto teórico y técnico.

Los temas y ejes principales que se abordan son los siguientes:

En la Introducción se presenta: La necesidad de transformar el modelo educativo; Los fines de la educación; Los principales ejes del modelo educativo 2016.

- La escuela al centro
- Hacia una nueva cultura escolar,
- La escuela como comunidad con autonomía de gestión
- Asistencia, acompañamiento y supervisión pedagógica
- Materiales educativos
- Infraestructura y equipamiento
- Reducción de carga administrativa
- El Planteamiento Curricular
- La vigencia del humanismo y sus valores
- Los desafíos de la sociedad del conocimiento
- Las oportunidades desde las ciencias de la educación
- Contenidos educativos
- Ambientes de aprendizaje
- Formación Y Desarrollo Profesional Docente

- Los procesos de evaluación
- El desarrollo profesional docente
- La formación inicial
- Inclusión y equidad
- La gobernanza del sistema educativo
- La colaboración entre ámbitos de gobierno
- La relación entre la autoridad educativa y el sindicato
- El rol de los padres de familia, la sociedad civil y el Consejo Nacional para la Participación Social en la Educación (CONAPASE)
- El papel del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE)
- El poder legislativo
- La gobernanza administrativa del sistema educativo.
- Finalmente se presenta una *Conclusión*.

Es un documento muy teórico - técnico, nada de alusiones a todos los problemas existentes en nuestro país. Salvo la parte histórica que aparece en el inicio, casi todo lo demás podría presentarse e implementarse en cualquier país que quiere evitar mencionar problemáticas específicas, vinculadas con el modelo de desarrollo, con el sistema económico neoliberal marginador y sus consecuencias. Los abundantes problemas mencionados algunos de ellos en esta ponencia, no existen en este país según dicho documento. Somos una Nación donde no hay pobres, no hay subdesarrollo ni marginación, analfabetismo, deserción, abandono, exclusión escolar; no hay violencia, desapariciones, represión, no existen problemas urgentes en el ámbito educativo que hay que afrontar y mencionar expresamente y el cómo se van a abordar.

Llama la atención también que el documento se presentó en ausencia de cualquier institución educativa así como con ausencia de los muchos investigadores educativos que hay en México. El seguimiento de la discusión, foros, opiniones en la Web, (en un plazo de un mes, *serán sometidos a consulta del 26 de julio al 29 de agosto*),

...se recabarán las propuestas, que serán procesadas por el Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE), que encabeza Sergio López Ayllón, por conducto de un equipo coordinado por Blanca Heredia, ex directora de la oficina de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico en México.

La Jornada, Jueves, 21 de julio de 2016.

No hay ninguna institución mexicana, que se dedica de manera relevante y con presencia en el ámbito internacional, invitada expresamente a participar en esta tarea. Los economistas son ahora pedagogos, ellos solucionarían todos los problemas educativos del país, sin que pongan énfasis en los graves problemas económicos y sociales que impactan en el sistema educativo. Estuvieron acompañando al secretario de educación los presidentes del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, Sylvia Schmelkes, y de la Conago, Gabino Cué. Se hizo mención del documento *Los fines de la educación en el siglo XXI en el cual se desarrollan los diversos aspectos de los fines buscados a través de la educación.*

Elementos de un Modelo Educativo, Pedagógico y Académico. *

Son tres los niveles de planificación y desarrollo de la praxis educativa que también algunos llaman la **Gestión Pedagógica**: El Modelo Educativo, el Modelo pedagógico y el Modelo académico. Son diversas actividades que implican la adopción de una Filosofía de la Educación, una concepción científica del aprendizaje, el cual será el soporte teórico de nuestras estrategias y el aspecto de contenidos, aspecto académico.

Modelo Educativo. Es la visión filosófica la nos da la concepción del hombre y de la sociedad, los fines de la educación de una institución, de una sociedad de una Nación. La misión y la visión que tiene la institución frente a una sociedad particular. Abarca los objetivos más importantes a lograr frente a las necesidades de la sociedad. En ese aspecto las diversas características de una sociedad, así como la misión del Estado frente a las necesidades de la misma, han de ser explicitados, no se puede hablar con simples abstracciones. El contexto internacional es muy importante para elaborar y enunciar la misión educativa de un país en esas circunstancias. Mencionar sólo el simple intercambio de estudiantes como aspecto de la globalización es demasiado primitivo.

Modelo Pedagógico. Es el aspecto científico del aprendizaje, teoría del aprendizaje, estrategias de enseñanza, evaluación de mismo así como los diversos métodos de enseñanza. Está demás decir que el aspecto filosófico, la concepción del hombre y de la sociedad presentada en el Modelo Educativo, condicionan estos aspectos científicos. No todo método es válido, sino que necesita estar acorde con la visión filosófica, con la especificidad de la misión, etc... A modo de ejemplo, si mi concepto del educando es un sujeto activo, creativo, participativo, no puedo utilizar el método tradicional de exposiciones y memorizaciones.

Elaborado a partir de la propuesta de makconsultores publicado en Internet junio 2, 2011.

Modelo Académico. El modelo académico es la materialización del modelo educativo y pedagógico en contenidos y actividades concretas. Es donde se llevan a cabo las diversas actividades académicas acordes a lo asumido y presentado en el Modelo Educativo y en el Modelo Pedagógico. Así toda la Gestión Pedagógica se concretiza a través del Diseño

Curricular. Es de fundamental importancia que los maestros conozcan a fondo el Proyecto Curricular, y se posesionen de él. Si sólo queda en el papel, resulta totalmente inútil todo lo que se ha hecho en todo este diseño.

La educación encierra un tesoro. UNESCO.

El documento *“La educación encierra un tesoro”* fue encargado por la UNESCO a una comisión de catorce especialistas de nivel internacional, un informe realizado por la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI coordinada por Jacques Delors. La comisión se constituyó en el año 1993 y se publicó dicho trabajo en el año 1996, avalado por la UNESCO. El objetivo fue reflexionar sobre la educación y el aprendizaje en el siglo XXI. Como algunos ejes claves podríamos mencionar los siguientes aspectos:

Acepta el proceso de globalización como parte del nuevo escenario (si bien ahora está en cierta crisis).

Era necesario evaluar el rumbo que debería adoptar la educación en el mundo ante un nuevo contexto económico y social complejo y diferente.

Un valor fundamental para el nuevo milenio consisten la capacidad de tolerar las diferencias entre los diversos grupos humanos, diversas persona, diversas culturas, disposición a trabajar en equipo, tolerancia...

Disposición y capacidad de enfrentar y asumir el cambio tan veloz que se está dando en todos los ámbitos, tanto disciplinarios como sociales y políticos.

Se proponen los cuatro saberes importantísimos en este nuevo contexto:

aprender a conocer, nuevas culturas y formas de ser distintas;

aprender a hacer, no sólo aprender un oficio sino adquirir la capacidad de un aprendizaje continuo;

aprender a convivir, diálogo, armonía, respeto;

aprender a ser, desarrollar las diversas capacidades que tenemos como seres humanos, la memoria, el raciocinio, la imaginación, las aptitudes físicas, el sentido de la estética, liderazgo.

Entre las principales metas se mencionan:

- *Universalizar el acceso al aprendizaje.*
- *Fomento de la equidad.*
- *Prestar atención prioritaria a los resultados del aprendizaje.*
- *Ampliación de los medios y el alcance de la educación básica.*
- *Mejora del entorno del aprendizaje.*
- *Fortalecer la concentración de alianzas para el año 2000.*

(Gradoli 2015)

Entre las críticas al documento por parte de algunos investigadores, se mencionan la falta de una denuncia expresa de la extrema pobreza, del hambre, y de sed de agua limpia, falta de justicia y otras extremas limitaciones a las que están sometidos centenares de millones de seres humanos.

Reflexiones a modo de conclusión.

Independientemente de que El Nuevo Modelo Educativo 2016, presenta aspectos relevantes e importantes, tenemos que señalar una total disonancia y contradicción entre la Evaluación con la que ha comenzado la Reforma educativa y los contenidos de este modelo.

Solo dos conceptos: la escuela como centro y el maestro como facilitador del proceso E-A. El eje dela reforma fue una cuestión administrativo laboral, persecutoria del maestro. Los informes que realiza el maestro y que se le piden regularmente, son de índole burocrático y no académico. El maestro, como eje y centro del proceso educativo en ningún momento ha sido consultado.

En síntesis consideramos como importantes los siguientes aspectos y que muchos ni se mencionan.

Estamos en un proceso de globalización, con un modelo económico neoliberal, mercantilista, centrado en la privatización, competitividad internacional, con un alto índice de concentración del capital y poca redistribución del ingreso entre la población.

Los graves problemas de pobreza y pobreza extrema, marginación, analfabetismo, desertión, abandono escolar, la expulsión entre otros, son consecuencia del modelo económico lo cual no quiere decir que estos problemas la escuela no los ha de tener en cuenta sino que los debe afrontar de la mejor manera posible.

La política educativa debe abordar de una manera clara y directa las diversas deficiencias de la educación

Serías contradicciones entre la Reforma educativo y el Modelo educativo.

Gestión Pedagógica: El Modelo Educativo, el Modelo Pedagógico y el Modelo Académico, son diversas actividades que implican la adopción de una Filosofía de la Educación, una concepción científica del aprendizaje, el cual será el soporte teórico de nuestras estrategias y el aspecto de contenidos, aspecto académico.

Formulamos una serie de preguntas como un desafío y como metas a tener en cuenta en el diseño, programación y realización de una praxis educativa necesaria para la Nación.

¿Cómo se superará la distancia entre el Modelo propuesto, que tiene aspectos interesantes e importantes, si bien con muchas limitaciones, frente a la dinámica burocrática, formalista y autoritaria de la práctica educativa?

¿El Modelo Educativo propuesto por el gobierno soluciona los graves problemas de la educación y de la población que tiene derecho a la educación formal?

El estado neoliberal no puede solucionar los problemas estructurales – sociales de la educación: analfabetismo, marginación, exclusión, expulsión, deserción, “siete de millones de ninis”, pero el sistema educativo y las políticas educativas surgidas del gobierno han de buscar una solución a todos los problemas, y en especial al que señalamos.

El sujeto pedagógico, maestro-alumno es el eje de todo cambio y se debe integrar a cualquier modelo educativo, cualquier gestión pedagógica. La propuesta técnico instrumental de tipo laboral, administrativo, represivo, de ninguna manera puede lograr la tan pregonada educación de calidad, tan poco clara y tan mal definida. Se requiere una clara opción por una Filosofía de la Educación que responda a las necesidades actuales de la Nación. Es necesario partir de un Modelo Educativo, definido con precisión, se ha de elaborar un Modelo Pedagógico, y a partir de allí, el Modelo Académico como la última etapa de la Gestión Pedagógica.

El asunto central de todo esto es que los intereses del Estado-Nación y su consecuente y posible Política Educativa se oponen a los intereses del Estado Neoliberal, que no busca ni representa los intereses del Estado Nacional.

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

- Axel Didriksson (2006), *Deserción - Editorial*, Perfiles educativos vol. XX-VIII, núm. 111, pp. 2-6.
- Gradolí Sandemetrio Arturo J (2015) *PROBLEMES I CORRENTS CONTEMPORANIS EN EDUCACIÓ*. Abril de 2015.
- Puiggrós, Adriana (1980), *Imperialismo y educación en América Latina*, Nueva Imagen, México.
- SEP-(2016) *El Modelo Educativo, 2016-* El planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa, México.
- UNESCO - Jacques Delors (1996). *La Educación encierra un Tesoro*, Informe a la UNESCO, sobre la Educación para el Siglo 21, Santillana - UNESCO.

DOMINGO DEL MONTE: REFERENTE CUBANO DE LA EDUCACIÓN

Vladimir Gutiérrez Gómez

Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, Cuba

(...) No basta para la cubanidad integral tener en Cuba la cuna, la nación, la vida y el porte; aún falta tener la conciencia. La cubanidad plena no consiste meramente en ser cubano por cualquiera de las contingencias ambientales que han rodeado la personalidad individual y le han forjado sus condiciones; son precisas también la conciencia de ser cubano y la voluntad de querer serlo. (...)

Fernando Ortiz (*Los factores humanos de la cubanidad*)

De quien José Martí aseveró haber sido *el cubano más real y útil de su tiempo*, había nacido en la ciudad de Maracaibo, Venezuela, el 4 de agosto de 1803. Llega desde muy temprana edad a la Isla por los cargos que ostentaba su padre, como asesor del gobernador de La Habana, en 1811. Entre sus estudios está el desarrollado en el Real Seminario Conciliar de San Carlos y San Ambrosio, siendo alumno destacado del presbítero Félix Varela. Obtiene titulación de Derecho Civil, el 22 de mayo de 1812. Desde estos años va fraguando Del Monte sus sentimientos hacia Cuba, la que siempre nombró su patria.

Para comprender un poco mejor la esencia del pensamiento delmontiano, es necesario el estudio de su obra escrita y de su labor intelectual, muchas veces poco abordada o mal entendida. En tal sentido el objetivo de este trabajo es ejemplificar la labor llevaba a cabo por Del Monte en la esfera de la educación. Se escogieron las fechas extremas por responder a las fuentes esenciales que se consultaron, en el caso de la primera está marcada por la exposición realizada por la Comisión Permanente de Literatura en

el año 1931, que aborda la labor de la Sección de Educación, presidida por Domingo Del Monte. En el caso de la segunda es por dar a la luz el escrito *Informe sobre el estado actual de la Enseñanza Primaria en la Isla de Cuba* donde muestra la realidad de la educación y propone medidas paliativas y solutivas de la misma. No significa esta periodización, en ningún sentido, que la labor en la esfera educativa desarrollada por Del Monte se limitara solamente a este período.

Múltiples pudieran ser las facetas de la vida de este ilustre hombre a investigar, escoger la educación responde a un interés particular del autor por el propio ejercicio de la profesión. Para ello la bibliografía que se utilizó fue diversa, toda con gran información, pero la más apropiada se ha enmarcado en la obra escrita de este gran mecenas.

Durante sus estudios, Del Monte encontró en la figura de Félix Varela un ejemplo de vida intelectual y docente, pero desde el punto de vista jurídico también Varela representaba a Cuba en las Cortes de Cádiz; esencial papel en la influencia del pensamiento de Domingo fue ejercido tras el inicio del período constitucional en Cuba el 15 de abril de 1820 y el surgimiento de la Cátedra de Derecho Constitucional, en la cual se gestaba un pensamiento jurídico de la emancipación cubana, no solo de la libertad, en todos los sentidos, uno de ellos entre los fundamentales, se encontraba, la educación.

Luego de licenciarse en Derecho Civil, en 1827, inicia un recorrido por varios países con fines intelectuales, en este propio año viaja a los Estados Unidos y se encuentra con Varela, posteriormente va a España, doctorándose en leyes. Luego va a Francia y regresando por los Estados Unidos vuelve a Cuba. *El 3 de febrero de 1830 fructifican las gestiones de Del Monte para ser admitido en la Sociedad Económica Amigos del País. El día 6 de diciembre, asume la dirección de la Sección de Educación.* (Guiteras, 1873, p. 168) Desde esta posición privilegió los estudios sobre la educación, los medios para fomentarla, las labores de los maestros, vio en la escuela la base fundamental para el desarrollo de la sociedad.

Estando en la Sección de Educación y como forma de gestionar, lo que a la luz de nuestros días llamaríamos una cultura general con grandes ilustrados de la Isla, *Adquiere para los cubanos la Revista Bimestre y baso su inspiración, Quintana, Ticknor y Everett formulan su veredicto, proclamándola la mejor publicación de su clase que hasta esa fecha se imprimió en países de lengua española.* (Fernández, 1929, p. 16) Está revista es proyectada por el grupo que en torno a la sección se reúne para programar también el interés nacional desde la educación para Cuba. Al frente de la misma se decide que figure José Antonio Saco y pese a su brevedad, como publicación, es

considerada una de las más completas e importantes del siglo XIX por su contenido enciclopédico, espíritu de Ilustración y rigor científico de la época. *La presencia de un pensamiento crítico a la revista la caracteriza de las más renombradas de Inglaterra y Estados Unidos. Dentro de esta concepción, el espacio más agudo lo tenían los ensayos sociales, culturales y científicos.* (Guiteras, 1873, p. 169) Los redactores de la misma, Domingo, Saco y José de la Luz y Caballero encumbrados del pensamiento cubano. En el caso específico de Del Monte sus artículos eran dirigido a las esferas de la crítica literaria, bibliográfica o historiográfica, es la personación expresada por sus escritos lo que conlleva al lector a reconocer los críticos artículos delmonteños y va en este sentido la idea de la instrucción y educación, ya desde los medios, como por ejemplo, la revista, en este caso dirigida a grupos sociales, que por su instrucción podía distinguir las ideas reformistas liberadoras. La Revista Bimestre Cubano no sólo marcó a esta generación de criollos y peninsulares radicados en Cuba, sino que trascendió como legado pedagógico, político, social y de análisis históricos de otras generaciones de cubanos que la hicieron suya.

En 1833 la Comisión Permanente de Literatura de la Sección de Educación de la Sociedad Económica Amigos del País en la persona de Domingo del Monte, solicita a la Reina convertirse en una institución independiente, siendo aprobada por Real Orden el 25 de diciembre del propio año de solicitud, constituyéndose la Academia Cubana de Literatura. Desde esta se generaron textos de singular valor para la literatura cubana, el mecenazgo de Domingo estuvo presente con el acompañamiento de varios autores. En ella se generaron enfrentamientos entre los sectores conservadores de la Sociedad Económica y de la constituida Academia, la segunda contaba con un marcado carácter nacionalista y en este sentido desarrolló su labor. Conocido resulta que por Real Orden del 18 de octubre de 1834 se suspende la actividad de los jóvenes ilustrados invalidando la Academia.

En *Exposición de las tareas de la Comisión Permanente de Literatura* desarrollada para la explicación del funcionamiento específico de la Sección de Educación, se muestran las preocupaciones que hasta este momento había contraído Domingo del Monte en torno a este aspecto medular para el desarrollo de Cuba. En este despliegue de ideas hace especial énfasis en la poesía, no solo como manifestación literaria sino como cultivadora de ideas, de sentimientos y medios para expresar esos sentimientos y preocupaciones. Refiriéndose a la importancia educativa de este género prevé: *... Los despreocupados se desengañaron al ver aprobada y proclamada por el gobierno la composición poética del concurso, y apreciado dignamente a su autor por los poderosos y los entendidos, que muy bien podía granjearse*

honra con la poesía: que no era tal la muchedumbre de insulseces con que copleiros miserables atentaban a destajos las columnas de los diarios: y que por último, para profesarla dignamente, se necesita haber recibido de la naturaleza un ingenio peregrino, y adecuado con la más constante aplicación de buenos estudios, aquel tacto delicado, aquel instinto moral de lo bueno y de lo bello, que nos forma un sexto sentido ... (Del Monte, 1929, p. 246) Valorar la vinculación indisoluble de las artes a la instrucción, a la educación, de las cuales siempre se hizo partícipe.

En diciembre del propio año 1831, se da a conocer *La exposición de los trabajos en que se ha ocupado, el año de 1831, la Sección de Educación de la Real Sociedad Patriótica* a la misma da lectura Domingo del Monte en su función de secretario ante la junta general de la sociedad. Primeramente, da una serie de datos, de gran valor, además, para las investigaciones históricas en materia de educación ya que describe las condiciones en que se encontraba La Habana en ese momento, dígase total de niños, estado de pobreza, distribución atendiendo sexo y otros datos. Resulta entonces distintiva su preocupación por el aspecto social y económico de la educación, había que invertir en la misma, hoy diríamos en infraestructura, en personal y en otros aspectos que entorpecían el funcionamiento de un sistema coherente de instrucción con el que contaban este grupo de ilustrados cubanos. Hay un llamado en este texto, en aquel entonces oral, al patrocinio a través de benefactores a resarcir las necesidades crecientes de la educación. Insta a la creación de escuelas como forma de liberar el conocimiento para todos y con ella a la Isla. *La idea de la educación como la base para desarrollar un pueblo culto que emergiera de la total ignorancia en que la esclavitud y la desidia oficial lo tenían sumido era uno de los puntos de unión de los ilustrados cubanos. Nacida esta concepción en los tiempos de Espada y Varela* (Andioc, 2002, p. 6) Tarea que fue seguida por los ilustrados cubanos entre ellos Domingo, utilizando medios como esta sección.

A pesar de la labor que desarrollaba en la Sección específicamente y en la Sociedad de modo general, el 12 de abril de 1834 deja la dirección de la Sección de Educación, resultado de la derrota de los jóvenes de la Ilustración y el cierre de la Academia Cubana de Literatura. Sobre su salida Thomas Gener escribió en carta dirigida a Domingo el 29 de abril de 1834 desde Nueva York: *Ha cerrado Vms con llave de oro su Secretariado de la Sección de educación de la Sociedad patriótica: están muy buenos los dos papeles que Vmd me ha mandado, habida consideración á las circunstancias de la época* (Gener, 2002, p.319) Haciendo referencia, también, a la situación creada tras el destierro de José Antonio Saco.

Se traslada ese propio año a Matanzas. En abril, contrae matrimonio

con María Rosa Francisca Aldama y Alfonso, familia reconocida y bien acomodada. Se desarrolla como auditor de la Audiencia de Matanzas, cargo respetable y bien remunerado. En materia económica los Aldama-Alfonso llegan a ser una de las familias más poderosas dentro del grupo de los azucareros. No abandonó los estudios y en este sentido realiza una prominente labor al rescatar del olvido a los primeros historiadores de Cuba en particular José Martín Félix de Arrate y del Obispo Pedro Agustín Morel de Santa Cruz, todas desde la Comisión de Historia de la Sociedad, desde donde si siguió trabajando esmeradamente. En estos hombres vio el inicio del criollo y desde donde se podría beber para construir una memoria histórica junto al movimiento intelectual, ilustrado cubano.

De regreso nuevamente en La Habana, Domingo del Monte, ante su nueva y favorable situación económica y con proyectos que desplegar realiza una loable actividad política y literaria, la educación no se desprende de sus objetivos. *Su dedicación a los problemas de la educación en Cuba, la creación de su arquetipo físico e intelectual cubano –vinculado a la creación de gimnasios, por una parte, y un papel tutelar de la nueva generación de literatos que reunía en sus famosas tertulias habaneras, por otra-, sus intensas actividades contra Tacón, el apoyo a la candidatura de Saco a las cortes constituyentes de 1836 y 1837, sus actividades intelectuales sobre la historia de Cuba, la esclavitud y la imagen social del cubano, son todas partes de una concepción personal en la cual se proponía la realización de las ideas implícitas y explícitas, primero, en los ilustrados cubanos y, más tarde en los románticos.* (Guiteras, 1873, p. 171)

Específicamente en el campo de la educación, que es objetivo en este trabajo hay un aspecto que potenció con gran entusiasmo y está referido a los gimnasios. El interés fue desarrollar al individuo de modo físico, mental, intelectual, con habilidades de tipo cognitivas y físicas. Había una preocupación real por el desarrollo del cubano, por lo que Domingo del Monte presenta su idea de prototipo para los criollos y debía desarrollarse también de forma activa, el mismo era un ejemplo por sus práctica en el gimnasio y por sus visitas en momentos de exhibición, lo cual dotaba a estos espacios de importancia cultural, además.

El otro elemento que resulta de esencial análisis es el referido a la profundización en la Historia de Cuba. En dos sentidos, primero como compilación de documentos dispersos o que no se habían editados en ningún momento y que Domingo del Monte logra imprimir y que permiten enaltecer figuras cimbras de la historia que habían y tienen para la historia un papel singularmente importante y el otro sentido el educativo. Como desde estos años, está pensando en la imagen social del cubano, para dentro de

la Isla o para fuera de ella, de esa identidad que va más allá de las imposiciones a que pueden ser sometidos, como el régimen colonial español, pero que subsisten fuera e independientemente de las estructuras físicas y a esto ayudó, con gran valía Domingo del Monte. Por eso vio en la educación, en la historia y hasta en la vinculación cuerpo-mente, tal vez, un análisis posterior sobre una consideración filosófica delmonteana podría resarcir estos estudios sobre la identidad nacional.

Otros ejemplos de esta vinculación con el ámbito educativo...*está la preocupación de del Monte por la educación y la instrucción pública en Cuba. Se dedicaba, por ejemplo, a asistir a los exámenes de las escuelas y a dar consejos a los maestros. Ciertos factores contribuyeron a su retorno a las actividades de la Sociedad Económica de La Habana, institución que por entonces asumía la responsabilidad de estudiar todos los problemas concernientes a la instrucción y a la educación en Cuba.* (Andioc, 2002, p.18) En la Sociedad en el año 1836, del Monte es nombrado secretario de la Sección de Literatura de los Amigos del País, como también de muy buen gusto denominaba al grupo de elite.

En el propio año 1836 sale a luz el libro *La isla de Cuba tal como está* en el mismo se presenta el *Informe sobre el estado actual de la enseñanza primaria en la Isla de Cuba en 1836, su costo, y mejoras de que es susceptible*. El mismo también fue leído en la junta ordinaria de la sociedad el 31 de marzo del propio año, siendo aprobado por unanimidad. Hace un análisis de los estados de ilustración –como llama– y la moralidad dentro de la provincia de La Habana. Hace especial énfasis en el fomento de la educación, vía para el desarrollo de la Isla. Valora en su estudio elementos sociales e indicadores como sexo y color de la piel, típico de la época y necesarios para entender la situación educativa. De interés resulta el estudio comparativo que realiza cuando hace referencia a que *Después de palpar los tristes resultados de nuestras escrupulosas investigaciones en este punto importante de la policía moral, necesidad sería comparar el estado deplorable de la enseñanza primaria de Cuba con el estupendo de los Estados Unidos del Norte de América, la Prusia, de Bengala y en sentido contrario con el de Rusia, el Portugal o la parte meridional de Francia.* (Del Monte, 1929, p. 277-278) Análisis dado por el alto nivel de instrucción y por mirar de modo explicativo y comparativo diferentes modos de enseñanza.

El *Informe sobre el estado...* Resulta además un estudio social de modo general que resume el estado de la colonia en estos años cuando afirma ... *De la miseria y escases de la enseñanza que sufrimos se ha derivado alguna utilidad con esta tolerancia, pues estos preceptores aventureros tienen lo suficiente para el mantenimiento de modesta vid con el estipendio corto y even-*

tual de los padres de sus alumnos, no menos miserables que ellos, estipendio humilde que no puede excitar a tantos, tanto que muchas veces no ha sido posible conseguir, a pesar de las mayores diligencias, maestro aprobado de la ciudad para que fuese hacerse cargo al campo de una escuela por subscripción. (Del Monte, 1929, p. 283) Situación dependiente de un gobierno colonial que no garantizaba las condiciones indispensables para el desarrollo de una educación necesaria.

En el análisis en torno a la educación no se limita sólo a la instrucción, sino que habla de buenas costumbre, buenos hábitos, que hoy podríamos traducirlo en, buenos valores morales. Las materias son igualmente abordadas, Gramática castellana, Artes, Matemática, Aritmética, Geografía entre otras, analizando lo avanzado, retirado y niveles de implementación de las mismas. Asimismo compara el desarrollo de escuelas como las de Trinidad, Puerto Príncipe, Sagua la Grande entre otros territorios del centro de la Isla donde se desarrolla e imparte las materias a través de los métodos explicativos, labor que desarrollan, según Domingo del Monte, de manera más avanzada que La Habana.

Propone, teniendo en cuenta otros hombres ilustrados de su tiempo principios para la educación que pueden resumirse en disipaciones para el mejoramiento de la misma:

1ª No dominar en las escuelas de empresa privada con ningún género de autoridad los sistemas de instrucción que cada preceptor adopte; por lo tanto: 2ª Admitirlos todos, y dar la mayor publicidad posible a sus resultados en los exámenes anuales para que por ellos los juzgue la opinión pública. 3ª Velar para que se trate con suavidad a los niños en toda clase de escuelas. 4ª Publicar con encarecidos elogios en los periódicos oficiales de la isla los nombres de los que hagan algún servicio a la causa de la educación. 5ª Influir para que la educación tome un carácter práctico de aplicación inmediata a los usos de la vida. 6ª Respetar y hacer estimar los maestros de primeras letras en lo que valen por su digno ministerio. (Del Monte, 1929, p. 287) Aspectos medulares que Domingo del Monte resumió para el avance de la educación en la Isla.

Este informe constituye un legado para el estudio del pensamiento sobre la educación y sobre la sociedad del ilustre Domingo del Monte. Sus proposiciones sobre nuevos métodos y fomentos de educación ampliada, gratuita, útil para la Isla y para desde la educación desarrollar ese terruño amado.

Domingo del Monte fue un hombre signado por su tiempo pero que hizo del mismo su modo de vida y trabajó para transformar la realidad. Cubanísimo entre los cubanos demostró su amor por la isla de Cuba y por

un futuro mejor para el mismo por lo que laboró física y mentalmente para ello. Vio en la educación la vía para Cuba en la resolución de sus principales problemas, un país de hombres ilustrados. En la instrucción moral descansó su empeño máximo para lograr eficientes libertades, no solo de la esclavitud física, sino de la esclavitud de la ignorancia. Su visión y mecenazgo le permitieron llevar adelante proyectos y estudios que hoy la nación cubana agradece. Su visión histórica y por los historiadores dotó a su generación a través de él de un importante número de documentos y valoraciones, muchas veces desestimadas por sus coetáneos. Recomendable resulta, profundizar la visión que sobre la educación y la sociedad refleja Don Domingo del Monte, un gran cubano real, útil y con conciencia y voluntad de serlo.

FUENTES CONSULTADAS

- Andioc, Torres, S. (2002) *Ensayos introductorios a Centón Epistolario de Domingo del Monte*. La Habana: Ediciones Imagen Contemporánea.
- Del Monte, Domingo. (2002). *Domingo del Monte: Centón epistolario*. Volumen (I). La Habana: Ediciones Imagen Contemporánea.
- Del Monte, Domingo. (2002). *Domingo del Monte: Centón epistolario*. Volumen (II). La Habana: Ediciones Imagen Contemporánea.
- Del Monte, Domingo. (2002). *Domingo del Monte: Centón epistolario*. Volumen (III). La Habana: Ediciones Imagen Contemporánea.
- Del Monte, Domingo. (2002). *Domingo del Monte: Centón epistolario*. Volumen (IV). La Habana: Ediciones Imagen Contemporánea.
- Del Monte, Domingo. (1929). *Escritos de Domingo del Monte*. Tomo (I). La Habana: Ediciones Cultural S.A.
- Gutiérrez, Pedro J. (1873). *Don Domingo del Monte*. Volumen (III). Nueva York: Ediciones El Mundo Nuevo.
- Ortiz, Fernando. (1940). Los factores humanos de la cubanidad. *Revista Bimestre Cubano*, Volumen XIV (Número 2), pp. 161-186.
- Torres Cueva, E. (2006). *Historia del pensamiento cubano*. Volumen (I). Tomo (II). La Habana: Ediciones de Ciencias Sociales.

EDUCACIÓN AMBIENTAL: HACIA UNA PEDAGOGÍA ANTROPOLÓGICA DE LA CONCIENCIA

Daniel Márquez Reyes
Liceo Universidad Pedro de Gante

INTRODUCCIÓN

La comprensión y concientización de la sociedad sobre la problemática que representa el abuso de los recursos naturales, son líneas de conocimiento que se han relegado dentro de los sistemas de investigación pedagógicas.

Actualmente la educación formal, dentro de sus planes curriculares, no ha encontrado en su estructura alternativas de inserción del cuidado del medio ambiente, obedeciendo su praxis a intereses gubernamentales que determinan el accionar de los estudiantes hacia el desinterés de la sobreexplotación ambiental.

A nivel escolar, aun existiendo la necesidad, la conveniencia y la obligatoriedad de tratar los problemas ambientales en el Aula, existen diferentes obstáculos de muy distinta naturaleza que en unos casos no permiten y en otros entorpecen, llevar a cabo esta tarea, por lo que la educación formal requiere, para determinarse como íntegra y humana, insertar en sus campos de trabajo áulico ejes epistemológicos ambientales que enfoquen su mirada hacia un entorno real que de manera concreta no puede demostrarse, pero que tiene la necesidad de axiomatizarse con el fin de entender la importancia de los recursos naturales frente al hombre, situación que de manera preponderante ubica a los profesionales de la educación dentro de una situación compleja al desconocer la importancia de la Educación Ambiental en los mapas curriculares de la licenciatura en Pedagogía, licenciatura en

la que me desempeño como docente, y que a partir de la puesta en práctica del currículum oculto, pretendo insertarla como parte de las temáticas de la asignatura Antropología Educativa a fin de crear conciencia ambiental, y que de manera paralela dé cabida a la generación de nuevos paradigmas sobre lo que implica la educación como práctica humana en la inserción del hombre en la sociedad.

OBJETIVOS

General

Implementar, dentro de la asignatura Antropología Educativa a través del currículum oculto, la Educación Ambiental con el fin de enriquecer la formación humana del estudiante a través de sensibilizarlo y concientizarlo sobre el uso y abuso de los recursos naturales.

Particulares

Conocer los intereses de los estudiantes de la licenciatura en Pedagogía sobre la Educación Ambiental.

Explorar los conocimientos que tienen los estudiantes de la licenciatura en Pedagogía sobre la Educación Ambiental.

Sensibilizar a los estudiantes de la licenciatura en Pedagogía sobre la responsabilidad del uso de los recursos naturales como parte de su educación y cultura.

Concientizar a los estudiantes de la licenciatura en Pedagogía sobre la importancia de formar sujetos preocupados y capaces de intervenir sobre los problemas del uso de los recursos naturales.

METODOLOGÍA

El presente trabajo, con base en elementos teóricos y prácticos tiene dos tipos de alcances, el primero de carácter exploratorio en el sentido de que se conocerán cuáles son los intereses que los estudiantes tienen frente al problema del uso de los recursos naturales; con base en esto, el segundo alcance es de tipo analítico, ya que a partir de conocer y comprender las líneas de pensamiento de los estudiantes, se replantearán los tópicos culturales obtenidos

mostrándolos como referentes sustanciales de conciencia social, esto a través de literatura y exposiciones teóricas y gráficas que permitan al estudiante comprender de mejor manera cuál es la importancia de la educación ambiental en la actualidad.

A partir de lo mencionado en el párrafo anterior, es necesario ubicar el tipo de investigación que se pretende llevar a cabo. Si bien la tipología investigativa responde a un tipo cualitativo, la síntesis práctica se enfoca a una investigación acción, en donde se pretende, con base en evidencia y objetividad práctica, establecer un cambio en la idiosincrasia de los sujetos de estudio, en este sentido de los estudiantes, entendiendo que todo cambio, fundamentado en teoría y práctica requiere de un seguimiento académico constante.

REFERENTES TEÓRICOS

Entender la Educación Ambiental (E.A.) representa a niveles teóricos una problemática que dentro del campo cultural no se alcanza a comprender. De acuerdo con García (2003), la E.A. es la comprensión y toma de conciencia en relación con de los problemas ambientales, qué supone ser responsables y participar activamente en la gestión del medio, qué modelo de desarrollo social se considera deseable. Por lo mencionado en este párrafo, podemos dar cuenta de que la Educación Ambiental puede estar referida de manera lineal hacia un ideal social que determina de manera fundamental el accionar humano y su procuración.

El problema actual de la E.A. encuentra sus ejes limitantes en el trabajo de carácter idiosincrático que merma el accionar humano para establecer un vínculo entre las sociedades y la naturaleza. Dicha situación pone en entredicho cuáles son las distintas acciones en las cuales el sujeto intenta sensibilizarse ante los problemas ambientales; dichas acciones se contraponen en el campo pragmático por el hecho de que existen puntos de contradicción entre lo que se piensa y lo que se hace, y es que a pesar de que los problemas ambientales pueden analizarse de manera histórica, este recurso metodológico simplemente nos conduce a conocer la problemática como semblante para actuar, lo cual dista mucho de lo que en realidad se podría hacer en el campo de la intervención.

Es con base en lo anterior que resulta necesario llevar a la práctica los elementos analíticos que dan cabida al conocimiento de los problemas ambientales, y es que algunos autores han planteado que la falta de vinculación entre la ciencia y la técnica, implica que haya un decrecimiento en el interés

que los alumnos tienen hacia las ciencias naturales como ejes de acción para resolución de las problemáticas planteadas.

Más allá de simplemente comprender que la necesidad de un cambio en los imaginarios sociales, es necesario para sensibilizar a las sociedades sobre los malestares naturales, es la educación formal en la que se muestran muchas limitaciones en cuanto a estructuras curriculares por el hecho de que se han excluido de los mapas curriculares aquellas asignaturas que podrían dirigir el campo de la educación ambiental hacia una formalidad que haga hincapié en el accionar humano.

Plantear a la educación ambiental como asignatura dentro del currículo escolar, permitiría estructurar los principios de una ética del ambiente y conformar los valores que podrían dirigirse hacia aquellos planteamientos humanistas que procuran de manera concreta la praxis del hombre ante la naturaleza, que si bien es cierto, el sistema económico no deja muchas alternativas macrosociales de acción en intervención, se puede comenzar a trabajar desde una particularidad escolar y personal.

La ecología, que en término literales alcanza la conceptualización de ciencia, encuentra sus limitantes en el campo del método, esto por el hecho de que dentro de nuestro actuar, podemos ver que la multiplicidad de estilos educativos condiciona de manera unilateral la forma en la que alcanzamos una metodología de intervención.

Como en toda ciencia, el trabajo de carácter colaborativo es necesario para alcanzar una optimización de nuestro entorno, sin embargo, el ecologismo considera de manera limitada que el Medio Ambiente es una situación meramente natural, lo cual relega el estudio ecológico del entorno con bases sociales, políticas y hasta económicas.

Para los partidarios de concienciar también en relación con las relaciones sociales y con los aspectos políticos, las personas deben comprender los vínculos existentes entre la situación ambiental de nuestro planeta y las características del sistema socioeconómico dominante. De ahí, la creciente relevancia del concepto de conflicto. El concepto de conflicto debe ser un eje fundamental de la E.A., es decir, no sólo los problemas ambientales son el contenido de la E.A., sino también los conflictos de intereses existentes en torno a los mismos. Pero ¿basta con tratar el conflicto? La concienciación puede ir más allá del conflicto: hay que reconocer que la E.A. va contracorriente, en relación con las concepciones mayoritarias en nuestra sociedad, por lo que resultan imprescindibles el desarrollo de la resistencia y la solidaridad, aun cuando el análisis del conflicto es inherente a la posición ecologista. Desde un punto de vista moral y educativo parece que la

destreza básica a conseguir es la resistencia a las diversas mistificaciones de carácter conservador que adopta el medioambientalismo por un lado, y la adopción de posiciones solidarias por el otro (Leff, 2005). Por tanto, hay que concienciar y sensibilizar no sólo sobre las características del problema y sus consecuencias (por ejemplo, la naturaleza del efecto invernadero y su relevancia en el cambio de clima) sino también sobre los diversos intereses sociales en juego y las razones políticas de lo que sucede (por ejemplo, la política de EE.UU. de rechazar aquellos acuerdos internacionales que limiten su derroche energético), teniendo claro que hay que aprovechar los pocos resquicios que deja el sistema a la crítica y a la transformación social (sentido de la resistencia y solidaridad con las personas y colectivos que comparten esta posición).

SOBRE CURRÍCULUM OCULTO

Si tuviéramos que definir qué es el currículum en educación, podríamos resumir diciendo que hablamos de todo aquello relacionado con qué, para qué, cómo, con qué y cuándo enseñar en la escuela (Coll, 1991). **Tradicionalmente, se ha entendido este currículum como un documento** que recoge toda la planificación de la labor que la escuela realiza, incluyendo objetivos, contenidos, metodologías, temporalizaciones, etc.

Las prácticas institucionales y personales que constituyen el currículum oculto **pueden llegar a estar en contraposición con lo que formalmente, el currículum oficial propugna**. Y aún más allá: estas prácticas **pueden ser mucho más sutiles y efectivas** que las del currículum explícito u oficial.

Este currículum oculto se transmite a través de las relaciones sociales que se establecen en la escuela, del vocabulario utilizado por los profesores, por el tratamiento diferencial de los alumnos, etc. La dinámica propia de las instituciones educativas hace que sea extremadamente difícil e inefectivo prever la totalidad de lo que ocurre en la escuela, por lo que el currículum oculto tiene una gran peso en el total de lo que un alumno aprende a lo largo de su escolaridad.

EXPECTATIVAS DE DESARROLLO

Los alcances que este trabajo tenga dentro de la práctica tienen un fin de

carácter trascendental, esto a partir de transformar los hábitos, las costumbres y enriquecer humanamente la cultura, sine embargo, y no cayendo en un pesimismo teórico, el seguimiento que se le pueda dar al trabajo ya no depende de mí, sino de todos aquellos que siendo formadores educativos, se interesen por la problemática, y que por ende, incluyan la E.A. dentro de sus mapas curriculares.

Este trabajo, en un primer momento se enfoca a los estudiantes de la licenciatura en Pedagogía, sin embargo, y con base en lo mencionado en la introducción, considero de manera importante que el enfoque práctico puede tener alcances docentes y directivos, que con base en la necesidad de enriquecer el campo de la educación, replanteen los currículos a fin de alcanzar a materializar cambios ambientales desde la formalidad educativa hasta las instituciones familiares y no escolares.

Dentro de la parte práctica, y con base en la estructura curricular, he omitido los temas de “La familia”, “Las instituciones en la sociedad” y “La teoría evolucionista”, esto con el fin de insertar en seis sesiones expositivas por los alumnos los temas de “Educación Ambiental: Abuso en el uso de la energía y los recursos”, “Medio ambiente, ecología y sustentabilidad” y “La Pedagogía de la Tierra”.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

- Murueta, M., (2007) *Educación en cuatro tiempos*. Primera edición. México, Amapsi.
- Casassus, J. (2002) *Cambios paradigmáticos en educación*. Revista Brasileira de Educación.
- Del Río, E., (2013) *El fracaso de la educación en México*. Tercera reimprisión. México, De bolsillo.
- Lipovetsky, G. (2013) *El imperio de lo efímero*. Primera edición mexicana. México, Anagrama.
- Salcedo, L. (2004) *Las competencias en la formación profesional*. Bogotá: ASCUN.
- Coll, C. (1991). *Psicología y currículum*. Barcelona: Paidós.
- García, E. (2003) *Los problemas de la educación ambiental: ¿Es posible una educación ambiental integradora?* En Revista “Investigación en la Escue-

la". No. 46. Sevilla.

Cuello, A. (2003) *Problemas ambientales y educación ambiental en la escuela*. En Revista "Investigación en la Escuela". Trabajo para la Estrategia Andaluza de educación Ambiental.

Leff, E. (2005) *Ecología y Capital: Racionalidad ambiental, democracia participativa y desarrollo sustentable*. México: Siglo XXI.

LOS DERECHOS HUMANOS MÁS ALLÁ DE UN CONCEPTO

Jorge González Hernández

Practicante de I (DH) EAS Litigio Estratégico en Derechos Humanos

A partir de la reforma constitucional en materia de derechos humanos del año 2011, los derechos humanos se elevan a rango constitucional y de esta forma se incorpora al bloque más alto en cuanto valor normativo de nuestro sistema jurídico. Antes de dicha reforma se refería a garantías individuales lo concerniente a los derechos, donde en los hechos no solo fue un cambio dogmático sino conlleva un nuevo paradigma desde el punto de vista educativo, del cómo se enseña derecho hasta la interpretación de los derechos humanos contenidos en tratados internacionales celebrados por el Presidente de la República y ratificados por el Senado.

¿QUÉ SON LOS DERECHOS HUMANOS?

Entrando en materia se debe señalar que no hay una definición oficial¹ sobre el concepto de derechos humanos, pues como existen diferentes posturas filosóficas que sirven de base para el concepto es decir no es solo una corriente la que lleva el rol de sustento filosófico.

Como mencione en líneas anteriores existen diferentes corrientes filosóficas que sirven como concepción de los derechos humanos, pero son

¹ Defender los derechos humanos en México: La represión política, una práctica generalizada - Informe junio de 2014 a mayo de 2015 por Acción Urgente para Defensores de Derechos Humanos, AC

tres las principales las cuales son importantes conocerlas porque esto implica entenderlos de diferente forma.

Iusnaturalista. Esta corriente parte de la idea de que todos tenemos derechos humanos desde el momento de la concepción; es decir, que los hombres nacen con los derechos humanos por lo que todos tenemos los mismos derechos y debemos ser defendidos de igual manera.

Iuspositivista: los derechos no se adquieren por nacimiento, sino que se ganan por costumbre, es decir, para que sean respetados deben estar plasmados en ordenamientos jurídicos, es decir lo que se conoce como derecho positivo. Debido a que la concepción de derechos humanos es muy reciente, es necesario que éstos se registren en códigos para que puedan aplicarse.

Iushistórica. Es esta la corriente más nueva en cuestión de derechos humanos. Parte del hecho de que el concepto de los derechos humanos surge en el proceso de lucha por la transformación social del feudalismo al capitalismo. Los derechos humanos son el resultado de construcciones sociales y luchas colectivas históricas que buscan mejorar las condiciones en que viven los pueblos.

Ya con esta breve explicación sobre las corrientes filosóficas, me permito retomar como válida la siguiente definición, que va más apegada a la corriente *iushistórica*: “Los derechos humanos son un grupo de condiciones indispensables para que una persona viva de manera digna, su reconocimiento jurídico y ético es resultado de procesos de lucha y conquistas sociales que se dan continuamente, a fin de lograr la libertad, igualdad y equidad humanas.”

CENTRO DE DERECHOS HUMANOS FRAY FRANCISCO DE VITORIA

El Estado como garante de los derechos humanos, es la única entidad que comete violaciones a derechos humanos, a través de funcionarios públicos en ejercicio de sus funciones, las modalidades son las siguientes:

Comisión “[...] se da cuando el agente vulnera o amenaza un derecho fundamental con una conducta positiva, con un hacer, con una actuación susceptible de ser objetivamente percibida. [...]”³

² El término ***Ius*** es la palabra en latín que hace referencia al Derecho

³ Mario Madrid-Malo Garizábal, “Violaciones de los derechos humanos e infracciones del derecho internacional humanitario” en *Epistemología social: Realidad y discursos sobre los derechos humanos*, Comisión Intercongregacional Justicia y Paz: Colombia, s/a, p. 27.

Omisión “[...] se da cuando la vulneración o amenaza es consecuencia del incumplimiento por el agente de una acción prescrita por el derecho, o de la deliberada inactividad de aquél para obtener un resultado dañoso [...]”⁴

Aquiescencia: “[...] se da cuando la vulneración o amenaza de un derecho fundamental es cometida por particulares o cualquier persona o grupo de personas que actúen con el consentimiento, autorización, apoyo o instigación del Estado”[...]

Resulta fundamental conocer las obligaciones que tiene el Estado mexicano en cuanto a los derechos humanos, las cuales son: Promover, Respetar, Proteger, garantizar los derechos humanos, pero no solo eso sino debe ser acorde a los principios de universalidad, interdependencia, indivisibilidad y progresividad⁵. Aunado a esto respecto de las violaciones a derechos humanos de acuerdo a nuestra carta magna, el Estado debe prevenir, investigar, sancionar y reparar las violaciones a los derechos humanos.

Nuestro país en la época reciente es parte de diversos tratados internacionales de derechos humanos, que suman la cantidad 210⁶ Tratados internacionales sobre la materia, esto no demuestra que existe marco jurídico que hace exigible el cabal cumplimiento de los derechos humanos tanto en el ámbito interno como a nivel internacional, pero la realidad imperante nos demuestra lo contrario, pues en los últimos años las violaciones y graves violaciones a derechos humanos tales como desaparición forzada de persona, ejecuciones extrajudiciales, desplazamiento forzado, detenciones arbitrarias y demás han crecido exponencialmente⁷, conforme a los procesos de acumulación económica.

Es por tal motivo que es necesario entender a los derechos humanos mucho más allá de un simple concepto, y comprenderlos como una herramienta para poder alcanzar una vida digna realmente y no solo de forma discursiva para toda la población, no solo para una minoría.

⁴ Idem

⁵ Artículo 1º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos

⁶ <http://www2.scjn.gob.mx/red/constitucion/TI.html>

⁷ *Defender los derechos humanos en México: La normalización de la represión política - Informe junio de 2015a mayo de 2016* por Acción Urgente para Defensores de Derechos Humanos, AC.,

HISTORIA Y EDUCACIÓN

TERAPIA GESTALT EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA

Perla Liliana Ortega Porcayo
Universidad Latinoamericana

Objetivo: El presente artículo busca promover un espacio de reflexión en los docentes de educación superior, entorno a las aportaciones que la Terapia Gestalt propone para mejorar su práctica educativa a partir de un modelo que promueva el *awariness* del profesorado.

Las Instituciones de Educación Superior, han fortalecido los aprendizajes con tendencias constructivistas, con enfoques basados en competencias, dándole gran importancia a la técnica por encima del desarrollo humano. Sin embargo para alcanzar todas estas metas propuestas es indispensable desarrollar el potencial humano de los docentes. Hilda Patiño (2010), plantea que un docente efectivo es el que está consciente de la diversidad que orienta su toma de decisiones, en la planeación y conducción de un curso, es el que asigna un papel central a las buenas preguntas, son los que promueven la reflexión crítica, quienes asumen su propia postura ética en favor de su profesión, son los que se esfuerzan por establecer vínculos personales para construir un espacio colectivo, un impacto trascendente en la vida de los alumnos.

En los últimos años, se han hecho investigaciones en el ámbito educativo que tienen que ver con la Terapia Gestalt aplicada en la educación; sobre todo en la línea de los aprendizajes. Los estudios coinciden en la importancia del docente dentro del proceso. Los resultados resaltan la valía de la aplicación gestáltica. Es así que se hace necesario comprender cómo debemos entender al individuo y cómo se comprende a sí mismo.

La Terapia Gestalt, es una creación no verbal, un enfoque que se desprende de la comprensión de la experiencia y de la intuición. Su meta última es la

restauración de las funciones del organismo y de la personalidad que harán del individuo, una totalidad y liberarán sus potencialidades. Consiste en una nueva integración de la atención y la conciencia con la finalidad de que el individuo actúe siempre utilizando al máximo sus capacidades. Las intervenciones se apoyan en una conducta real actual, sin que ésta implique interpretación alguna, de hecho será la conducta, la que sirva al docente para intensificar su sentido de la responsabilidad; las preguntas de las intervenciones irán encaminadas al -qué y cómo-, rara vez -para qué o por qué- (Fagan, 2005).

Podemos comprender que un individuo con menos interrupciones de energía tendrá un campo más amplio para dar lugar a nuevas experiencias. Latner, (2007) dice que el individuo estará dotado de salud en tanto esté a tono con sus capacidades, y el proceso que lo hace ser lo que es. La salud es un proceso holístico en el individuo, e indica cómo se integran las experiencias a partir de la diferenciación de figura y fondo, concepto que nos guiará a entender el proceso de satisfacción de necesidades. Salud exige saber lo que necesitamos, distinguir lo que somos de lo que no somos, así como la propia diferenciación del campo. Será necesario establecer esta distinción para lograr el contacto. Podemos definir el contacto como un intercambio entre el individuo y el entorno, ciclos de encuentro selectivos de indiferenciación creativa.

Se hace necesario explicar el proceso de contacto (Perls, Hefferline y Goodman, 2003) como una totalidad única en donde se da una secuencia de figuras y fondos; el pre contacto: en donde el cuerpo es el fondo, es lo que es consciente (aware), lo que va a disolverse en posibilidades; la toma de contacto que es donde la excitación del apetito se convierte en el fondo y algún objeto o distintas posibilidades son la figura. Hay emoción, o en donde hay elección y rechazo de posibilidades; y el contacto final, en donde el fondo comprende el entorno y se destaca una figura con la que se hace contacto, se suscita entonces una acción unitaria espontánea tanto de percepción, movimiento y sentimiento. Es en donde la consciencia inmediata logra su mayor claridad. Es por tanto la importancia de que este proceso ocurra en el individuo.

El hombre a lo largo de su historia ha buscado mediante la filosofía responder a cuatro preguntas fundamentales sobre su existencia, Buber (2008) retoma las preguntas de Kant para comprender los fines últimos de la razón humana. ¿Qué puedo saber? A ésta responde la metafísica, ¿Qué debo hacer? A ésta responde la moral, ¿Qué me cabe esperar? A ésta responde la religión, ¿Qué es el hombre? A ésta responde la antropología, hemos agregado una quinta pregunta ¿Quién soy?, a esta responde la Terapia Gestalt. El acto reflexivo promueve el awareness, "entendido como un proceso y no cómo una facultad, es aquello que se da en el contacto, a partir de un sentir, en forma de excitación y en favor de la formación de

Gestalt". (Müller, M. y Müller, R., 2009, p.48). Es comprender la relación campo-organismo-entorno.

Zabalza, Cid y Trillo (2014) indican que la formación docente puede incidir en cambios tanto de personas como estructuras y procesos institucionales. Retoman a Bennet, Crawford y Riches, 1992: Zabalza y Zabalza Cerderiña, 2012 para afirmar que "la formación no causa el cambio, pero sí lo facilita y sobre todo, va generando una cultura de la calidad de la docencia, elemento nutriente de cualquier propuesta de innovación. Es más probable que el cambio se desarrolle y lo haga en buenas condiciones cuando va acompañado de un proceso de formación de las personas que intervienen en él" (Zabalza, 2014, p.50). Es así que se propone un modelo gestáltico para mejorar la práctica educativa desde una visión holística y enfocada en el docente.

La práctica educativa, debe entenderse no sólo como un proceso, sino como una actividad dinámica y reflexiva que motiva su abordaje antes y después de la interacción con los alumnos; en donde las actuaciones del docente, integran el pensamiento que tienen respecto al tipo de alumnos que atiende, sus expectativas del curso, las concepciones acerca del aprendizaje, las estrategias a las que puede recurrir, los recursos materiales que requiere, el lugar que ocupa en la institución, incluso lo que la institución espera de él, entre otros. (García-Gabrero, Loredó y Carranza, 2008). Es así que las realidades del profesorado, así como sus ideologías se van modificando en función de sus experiencias. El modelo gestáltico, propone una serie de experimentos que permitan al docente vivenciar su práctica desde distintos escenarios, y nutrirse de su propia experiencia.

María Cecilia Fierro en su conferencia "Dimensiones de la práctica docente" impartida en enero del 2016, realiza una reflexión que invita a entender la responsabilidad del docente, no como una carga, sino en la habilidad que tiene para responder, para adaptarse al medio, plantea que un docente es más responsable, cuando tiene más herramientas para responder. Desde la Terapia Gestalt se puede comparar con lograr constantemente ajustes creativos. Entendiéndose lo anterior, como "la aptitud de orientarse gracias a las nuevas exigencias de las circunstancias, posibilitando incluso una acción transformadora" (D'Acri, Lima y Orgler, 2012, p.39), se considera como el instrumento que promueve el crecimiento.

¿Cómo podríamos formar a los alumnos para adaptarse a los cambios sin incursionar en la educación desde el ámbito afectivo? Es así que se hace imperante la necesidad de ver la educación holísticamente, abarcar la totalidad del docente, plantear un equilibrio entre la teoría y la práctica. Es necesario cambiar nuestra perspectiva para formar los hombres que el

mundo necesita, para educar y formar hacia la libertad y la autonomía. Es así que el modelo propuesto se aborda desde la Terapia Gestalt, con el objetivo de promover en el docente su auto-reconocimiento, que integre elementos que favorezcan su práctica educativa.

El problema radica en que los distintos planteamientos pedagógicos relativos a los retos de la educación de este siglo XXI, demandan que la formación se enfoque a promover un proceso de adaptación a nuevas situaciones, enfocado en el potencial; Naranjo (2014, p.183) invita a tener una educación para el desarrollo humano, pues sin ésta, difícilmente se puede considerar tener una mejor sociedad, “la ignorancia no guarda ya relación con la alfabetización, se enfoca en entender lo que nos pasa y lo que pasa entorno a nosotros”. Podríamos analizar este proceso desde la Terapia Gestalt en la formación de nuevas *Gestalten*, en las fronteras de contacto.

Leonard dice “No cabe duda que las características humanas que hoy en día se inculcan dejarán de ser funcionales. Ya se han tornado inapropiadas y destructivas. Si la educación continua siendo como solía, la humanidad terminará destruyéndose tarde o temprano” (Naranjo, 2014, p.179). Debemos considerar que nuestros procesos de actualización no sólo deben ir enfocados a los conceptos, sino a las relaciones.

Se describe la propuesta de un modelo gestáltico que promueva el mejoramiento de la práctica educativa de los docentes a través de cuestionamientos planteados a partir de los valores del ciclo de la experiencia: Autoestima, Honestidad, Responsabilidad y Respeto, promoviendo el *awarness*, a partir de una serie de experimentos que incidan en los ejes antes detallados con técnicas específicas.

El instrumento que se utiliza en este modelo es la Escala de Resistencias en el Ciclo de la Experiencia Castanedo-Munguía; La intervención está programada con una duración de tres horas en donde se realiza primeramente una representación de la “Historia del té” con el fin de sensibilizar al profesorado, se continua con la presentación de los participantes ante el grupo y posteriormente se realiza la elección de las situaciones que se dramatizarán.

Se organizó la intervención a partir de actividades con tiempos y objetivos específicos en cartas descriptivas; el procedimiento consistió en tres fases: Fase 1. La primera aplicación del instrumento se realiza al inicio del semestre de manera aleatoria: se visita a las profesoras y a los profesores en sus aulas de clase y se les pide responder el instrumento; Fase 2. Intervención “Modelo Gestáltico” y segunda aplicación del instrumento. Se realiza la intervención del modelo con los docentes en un solo día con una duración de tres horas. La segunda aplicación del instrumento se realiza inmediatamente después de

haberse realizado la intervención. Fase 3. Tercera aplicación del instrumento. La tercera aplicación del instrumento se realiza al finalizar el semestre agendando una cita con los docentes.

Durante la intervención, se aplican distintos experimentos basados en técnicas catalogadas por Claudio Naranjo (2009) como: expresivas, supresivas e integrativas, que promueven el trabajo individual:

- Las técnicas supresivas consisten en que el individuo “deje de hacer”, es decir que se permita ser en lugar de actuar y así descubra la experiencia que has detrás de una actividad determinada. Algunos ejemplos son: experimentar al vacío, no hablar acerca de, descubrir los debeísmos, encontrar las formas de manipulación, saber formular preguntas y respuestas, captar cuando se pide aprobación, manejo de autoestima, darse cuenta de cuando se está demandando o exigiendo

- Las técnicas expresivas, tienen que ver con el fortalecimiento del darse cuenta del individuo a través de la exageración de un síntoma, una expresión, una postura, etc. Se le puede sugerir que se exagere alguna acción, quizás el individuo ha minimizado el síntoma y al exagerarlo se vivencia. Algunos ejemplos son: expresar lo no expresado, terminar o completar la expresión, buscar la dirección y hacer la expresión directa

- Las técnicas integrativas, son combinaciones de las técnicas anteriores, el objetivo es integrar las partes alienadas del individuo. Algunos ejemplos son: Encuentro intrapersonal, asimilación de lo introyectado, fantasías guiadas.

En los experimentos propuestos, se promueve el trabajo con las auto-interrupciones de la energía, o bloqueos desde los ejes de valores para facilitar la movilización de energía del docente en los distintos cuadrantes. Zona Interna, zona intermedia, zona externa, y continuo de conciencia.

- La zona interna, va de la piel hacia adentro e incluye las reacciones del cuerpo y sensaciones del mismo: - La zona intermedia, son los procesos mentales, las ideas, fantasías
- La zona externa, va de la piel hacia fuera, donde se establece contacto con el ambiente
- El continuo de conciencia, representa la integración de las tres zonas, en esta es donde ocurre la asimilación, el contacto entre organismo y medio. En este sentido se entiende que las zonas delimitan de forma consecutiva el sentir, pensar, actuar y asimilar o integrar.

Este ciclo debe entenderse como un proceso secuencial que abarca las cuatro zonas antes descritas: sentir, pensar, actuar y asimilar; mismas que se

consideran para proponer los experimentos más adecuados de acuerdo al orden siguiente:

1. Caldeamiento inespecífico. Abarca la primera zona, se busca emerjan sensaciones o sentimientos de forma variada. (Relajación)
2. Caldeamiento Específico. Se ubica en la segunda zona, ya ha surgido una figura clara y se moviliza la energía (Figura)
3. Acción. Ocurre en la tercera zona y parte de la cuarta, en ésta se efectúa una acción para satisfacer la necesidad y se establece contacto. (Ejercicio o técnica vivencial específica)
4. Retroalimentación y cierre. Es la asimilación de la experiencia del contacto con la necesidad que se satisfizo, se ubica en la cuarta zona y es la parte final. (Evaluación) Castanedo (1997), explica las fases y resistencias del Ciclo de la Experiencia, mismas que a continuación de exponen de acuerdo al modelo. Cabe mencionar que los estadios del ciclo que detalla los resume en seis: Sensación, Darse Cuenta/toma de conciencia/formación de figura, Movilización de Energía, Excitación-Acción, Contacto y Retirada. (Castanedo, 2003).

Se comienza trabajando con la fase de las sensaciones, promoviendo sobre todo que el docente se logre situar en su aquí y ahora. Que distinga sus necesidades, que preste atención a cómo se encuentra en ese momento. Este ejercicio está dirigido a movilizar la energía a partir de las sensaciones, es decir para trabajar la fase de desensibilización.

A continuación se propone el siguiente experimento que consiste en trabajo de proyección, que se da entre la fase de la sensación y la conciencia, a través de la dramatización de escenas cotidianas determinadas por la lluvia de ideas y necesidades que emergen del grupo.

La siguiente resistencia que se trabaja es el Introyecto, que se da entre el darse cuenta y la movilización de la energía, el experimento se da a partir de frases que incluyen *debeísmos*, invitando al sujeto a su integración como elecciones y no como obligaciones.

Se continúa con la resistencia de la Retroflexión que se da entre la movilización de la energía y la acción, esto a partir de un experimento que motive al docente a percatarse, de cómo sus acciones impactan en su cuerpo.

La siguiente interrupción del ciclo que se trabaja se da entre la acción y el contacto y se denomina deflexión, se busca que el docente relacione sus actividades con la experiencia y las vivencie.

Finalmente se trabaja la última fase del ciclo, la confluencia que se da entre el contacto y la retirada promoviendo la diferenciación de los profesores con un experimento que los motiva a observar, cómo actúan ante ciertas circunstancias.

Después de ésta última intervención se procede al cierre del taller agradeciendo al grupo sus participaciones y aplicando nuevamente el instrumento para analizar los datos procesarlos estadísticamente. Se considera que al término del semestre se aplique nuevamente el instrumento, para observar el comportamiento de las resistencias a partir de la aplicación del modelo, lo que arrojará datos estadísticos, que serán analizados e interpretados desde la Terapia Gestalt, detallando los recursos utilizados, sustentando la interpretación desde un marco referencial existente. (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Se establecerá también relación con un grupo estático para conocer la tendencia de los docentes que no participaron en el taller. Una vez procesados los datos podrá determinarse la efectividad del modelo.

La Terapia Gestalt es una terapia de responsabilidad, solo quien es responsable “es” y “existe” aquí y ahora. Woldt y Toman (2007, p.300), citan a Miriam Polster cuando dice que “la Terapia Gestalt es una mezcla de exigencias clínicas y reflexión filosófica, de aprendizaje de la teoría y técnica psicoterapéutica, de cuestionamiento psicológico sobre la naturaleza de la experiencia y del simple interés que manifiesta una persona por su prójimo”. Aplicar el modelo gestáltico propuesto, busca recopilar resultados de la investigación sobre cómo puede verse afectada o no la práctica educativa de los docentes, de verse disminuidas las resistencias en el ciclo de la experiencia. Este modelo representa una idea creativa para propiciar un trabajo reflexivo del profesorado.

REFERENCIAS

- Buber, M. (2008). ¿Qué es el hombre?. México: Fondo de Cultura Económica.
- Castanedo, C. (1997). Terapia Gestalt. Enfoque centrado en el aquí y ahora. España: Herder.
- Castanedo, C. (2003). Grupos de encuentro en Terapia Gestalt. De la “silla vacía” al círculo gestáltico. España: Herder.
- D’Acri, G.; Lima, P. y Orgler, S. (2012). Diccionario de Terapia Gestalt. Madrid: Asociación Cultural los Libros del CTP.

- Fagan, J., Shepherd, Irma. (2005). *Teoría y técnica de la psicoterapia gestáltica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- García-Cabrero, B.; Loredó, J. y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial*.
- Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Latner, J. (2007) *Fundamentos de la Gestalt*. Chile: Cuatro Vientos.
- Müller, M., Müller, R. (2009). *Fenomenología y Terapia Gestalt*. Chile: Cuatro Vientos.
- Naranjo, C. (2009). *La vieja y novísima gestalt*. Chile: Cuatro Vientos
- Naranjo, C. (2014). *Cambiar la educación para cambiar el mundo*. Barcelona: La Llave.
- Perls, F., Hefferline, R., Goodman, P. (2003). *Terapia Gestalt*. España: Los Libros del CTP.
- Patiño Domínguez, Hilda María (2010). *La Educación Humanista en la Universidad: su análisis a partir de las prácticas docentes efectivas*. Tesis de Doctora en Educación, Universidad Iberoamericana, México.
- Woldt, A. y Toman, S. (2007). *Terapia Gestalt. Historia, teoría y práctica*. México: Manual Moderno.
- Zabalza, M., Cid, A., Trillo, F. (2014). Formación docente del profesorado universitario. El difícil tránsito a los enfoques institucionales. *Revista Española de Pedagogía*. 72 (257), 39-54.

BIBLIOGRAFÍA

- Castanedo, C. (2008). *Seis Enfoques Psicoterapéuticos*. México: Manual Moderno.
- Castanedo, C. (2004). *Laura Perls. Viviendo en los Límites*. México: Plaza y Valdés.
- Castañeda, J. (2005) *La Misión de la universidad y el espíritu universitario*. México: Editorial Progreso.
- Casso, P. (2009). *Gestalt terapia de Autenticidad*. Barcelona: Editorial Kairós.
- Fagan, J., Shepherd, Irma. (2005). *Teoría y técnica de la psicoterapia gestáltica*.

Buenos Aires: Amorrortu.

Kriz, J. (2007). *Corrientes fundamentales en psicoterapia*. Buenos Aires: Amorrortu

Latner, J. (2007) *Fundamentos de la Gestalt*. Chile: Cuatro Vientos.

Maslow, A. (2008). *La personalidad creadora*. España: Editorial Kairós.

Müller, M., Müller, R. (2009). *Fenomenología y Terapia Gestalt*. Chile: Cuatro Vientos

Patiño Domínguez, Hilda María (2010). *La Educación Humanista en la Universidad: su análisis a partir de las prácticas docentes efectivas*. Tesis de Doctora en Educación, Universidad Iberoamericana, México.

Perls, F. (2008). *Dentro y Fuera del Tarro de la Basura*. Santiago de Chile: Cuatro Vientos.

Perls, F. y Baumgardner, P.(2006) *Terapia Gestalt. Teoría y práctica. Su aplicación*. México: Pax

Perls, F. (2008). *El enfoque guesáltico. Testimonios de Terapia*. Santiago de Chile: Cuatro Vientos.

Petit, M. (2010). *La terapia gestalt*. Barcelona: Kairós.

Polster, E. y Polster, M. (2008). *Terapia Guesáltica*. Buenos Aires: Amorrortu.

Woldt, A., Toman, S. (2007). *Terapia Gestalt. Historia, teoría y práctica*. México: Manual Moderno.

Wilber, K. (2008). *La conciencia sin fronteras. Aproximaciones de Oriente y Occidente al crecimiento personal*. Argentina: Editorial Kairós.

Yonteff, G. (2009). *Proceso y diálogo en psicoterapia gestáltica*. Chile: Cuatro Vientos.

Zepeda, F. (2008) *Introducción a la Psicología, Una visión científico humanista*. México: Editorial Pearson. Zinker, J. (2009). *El proceso creativo en la terapia Gestáltica*. México:Paidós.

REVISTAS

Álvarez-Álvarez, Carmen. (2015). *Teoría frente a práctica educativa: algunos problemas y propuestas de solución*. *Perfiles educativos*, 37(148), 172-190. Recuperado en 03 de septiembre de 2016, de <http://www.scielo.org.mx/scielo>.

php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000200011&lng=es&tlng=es.

- Arias, F. A. (2011). Emergencia del hombre en la formación de maestros y maestras en Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2 (9), pp. 703 - 720.
- Fallas Vargas, F; (2008). Gestalt y Aprendizaje. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 8() 1-12. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44780107>
- Gomez, M V; (2011). Levinas y Freire: la ética de la responsabilidad para la interacción cara-a-cara en la educación virtual. *Innovación Educativa*, 11() 157-168. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179422350017>
- Huneus, F.(2008, marzo) Lo profundamente natural del pensamiento Gestalt aplicado. [en línea], No. 4. Disponible en <http://www.gacetadepsiquiatriauniversitaria.cl/ediciones/vol4n1marzo2008.pdf#page=65>[2014, 24 de abril].
- Mafalda, E. Gestalt aplicada a la evaluación de competencias desde el orden implícito al orden desplegado en el desempeño [en línea]. Disponible en www.fimmeduccion.com.ar/Recursos/gestalt_educacion.pdf
- Mar Velasco, P; (2007). Contacto: sí mismo y entorno. Una forma de acercarse al medio ambiente. *Perfiles Educativos*, XXIX() 93-112. Recuperado de <http://clacso.mobile.redalyc.org/articulo.oa?id=13211506>
- Mar Velasco, Patricia. (2007). Un ejercicio de formación autorreferencial en la universidad: El caso del seminario-taller Pedagogía de la Gestalt. *Perfiles educativos*, 29(116), 113-131. Recuperado en 04 de septiembre de 2016, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982007000200006&lng=es&tlng=es.
- Monroy, Erick Daniel Granados. (2013). La categoría mente y el concepto individuo en la terapia Gestalt. *Psicología para América Latina*, (24), 206-239. Recuperado el 04 de setiembre de 2016, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2013000100013&lng=pt&tlng=es.
- Velásquez, L F; (2001). Terapia Gestáltica De Friedrich Solomon Perls Fundamentación Fenomenológica-Existencial. *Psicología desde el Caribe*, () 130-137. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21300711>
- Zabalza, M., Cid, A., Trillo, F. (2014). Formación docente del profesorado universitario. El difícil tránsito a los enfoques institucionales. *Revista Española de Pedagogía*. 72 (257), 39-54

LOS PROCESOS DE REFORMA Y CONTRAREFORMA EDUCATIVAS. A CIEN AÑOS DEL ARTÍCULO 3º CONSTITUCIONAL

Dr. Liberio Victorino Ramírez
Universidad Autónoma Chapingo

INTRODUCCIÓN

En el próximo 2017 se cumplirán cien años de nuestra Constitución de los Estados Unidos Mexicanos, y con ello los artículos que reivindican las garantías sociales de nuestro país, entre estos el tercero constitucional: ¿habrá algo que festejar, para la educación pública de nuestro país?.

En la historia de la educación pública mexicana en el siglo XX y lo que va del XXI, uno de los artículos que más ha sufrido modificaciones ha sido el 3º Constitucional. Este se ha venido modificando acorde a la direccionalidad que le impone el régimen gubernamental en turno que desde 1982 hasta el sexenio actual es de continuidad en el dogma neoliberal.

Desde la creación de la política pública mexicana en 1921, el sistema educativo se ha ido moviendo de una descentralización educativa hasta antes de 1921; hacia una centralización en la toma de decisiones desde los años 40 hasta finales los años setenta; en seguida se promovió la “descentralización educativa” desde los 90 hasta el 1 de enero de 2016. A partir de esta última fecha, se busca una nueva centralización en la toma de decisiones de los asuntos educativos; es decir, de nuevo a la gran centralización.

Intermitentemente se aprecia una reforma educativa ligada al proyecto nacional que va de los años 20 del siglo XX hasta los años 40, también conocida como reforma en beneficio de los sectores mayoritarios y de la nación mexicana. Después los cambios se fueron haciendo retóricos para cambiar

las acciones educativas hacia un nuevo proceso conocido como contrarreforma educativa, que actualmente se está viviendo en la escuela mexicana.

Por su parte los sectores como sujetos sociales cuentan con proyectos que buscan disputar el sentido y orientación de los cambios educativos y pedagógicos cuya orientación tiene dos grandes tendencias: una representada por los grupos y clases hegemónicas, las organizaciones conservadoras como Mexicanos primeros; la segunda cuyos planteamientos cuestionan a las llamadas contrarreformas educativas, quienes están representados por agrupaciones democráticas de campesinos y el movimiento magisterial disidente como la Coordinadora de los Trabajadores de la Educación (CNTE), y varias organizaciones político sindicales que luchan por los aspectos más nobles del 3º, Constitucional; gratuidad, educación laica, críticas, democrática, popular, nacionalista, entre otros atributos.

El objetivo de esta ponencia consiste en analizar los principales rasgos de los procesos de reforma y contrarreformas en un lapso de los últimos 100 años para conocer qué ha ganado y qué ha perdido la educación pública en sus coyunturas de reforma al 3ro Constitucional, haciendo énfasis en la contrarreforma educativa más reciente de 2013.

ALGUNOS FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA EL ANÁLISIS DE REFORMAS Y CONTRARREFORMAS DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

Un estudio sobre educación en la coyuntura de 1970 a 1976 del siglo pasado define la política educativa “como el conjunto de acciones del Estado que tienen por objeto el sistema educativo. Estas acciones incluyen desde la definición de los objetivos de este sistema y su organización, hasta la instrumentación de sus decisiones” (Latapí: 1980: 35).

La anterior definición es poco útil para nuestro análisis, si tomamos como base que la política educativa son también un espectro de las políticas públicas pero que, sobre todo, en sus diferentes dimensiones, etapas y niveles se entiende fundamentalmente como una negociación de intereses, en donde cada sector representado por sujetos, identifica la direccionalidad de sus diferentes proyectos históricos concretados en opciones de reforma académica, los cuales en ocasiones, sobre todo en ciertas aspiraciones, no son totalmente contradictorios, ya que en algunos puntos son diferentes pero con propósitos conciliatorios.

Sin embargo posteriormente el propio Latapí Sarre, en otro trabajo de investigación, hizo alusión a una nueva definición de política educativa, puntualizando lo siguiente:

“Entendemos por políticas (públicas) ciertos modos constantes de proceder a lo que se otorga prioridad...” (Latapí, 2010:49). Las políticas de Estado, como políticas públicas presentan ciertos contrastes con las políticas gubernamentales, más aun con las de los gobiernos neoliberales, especialmente del gobierno en turno (2012-2018). Un rasgo importante de **las políticas de Estado es que deben estar asociadas a otras** como las siguientes:

- que el Estado, a través de varios de sus órganos se involucre en sus propuestas y formulación;
- que cuente con alguna base en la legislación...que no depende exclusivamente de la voluntad del gobierno en turno o, al menos, no sólo del poder ejecutivo;
- que el público, particularmente los grupos ciudadanos afectados por ella, las conozca, y en términos generales la acepte;
- y que exista alguna forma de rendición de cuentas respecto de ella de parte de las autoridades responsables de aplicarla (Latapí, 2010:50).
- En función de las anteriores contribuciones, nuestra definición de política educativa la entendemos como: un conjunto de **acciones propuestas y desarrolladas por actores sociales** que tienen por objeto el sistema educativo.

Mientras que la **política educativa dominante** están condicionadas por el tipo de régimen político y, por tanto, en ellas predominan los intereses de clases y grupos que tienen el poder político gubernamental, **las política educativa subalterna** llevan el sello de los intereses de las clases y grupos no dominantes aunque sí dirigentes, por lo menos en ciertos sectores sociales muy apegados a las instituciones públicas de la educación.

Entonces para analizar las políticas en torno a las acciones de política educativa como el caso de (la) Reforma Educativa 2012-2013 que nos ocupa, especialmente para los procesos de reforma y contrarreforma educativas se tienen que considerar bajo esa visión amplia haciendo necesario estudiar sus dos dimensiones o perspectivas, las cuales se complementan:

La política como proyecto proveniente de grupos dominantes que se vierte, por ejemplo, en declaraciones, disposiciones legales, etcétera... La política como resultado incluyendo su dinámica correspondiente-, es de-

cir, al conjunto de ‘efectos’ concretos a que los proyectos condujeron. La primera permite visualizar con mayor o menor nitidez los intereses o aspiraciones de una clase, o fracción de clase, o alianza de clases dominantes; la segunda, en cambio, permite revelar el conjunto de “obstáculos” y de “compromisos” con clases, capas o grupos diferentes de los portadores de los proyectos, y que median entre éste y su concreción (Vasconi, 1985: 173).

Pero también podemos identificar dos orientaciones políticas que muchas veces responden a modelos sociales diferentes. De manera general existen dos grandes proyectos sociales en debate (Pérez y Rangel, 2005) que se disputan la hegemonía mundial y por supuesto, su lucha se observa en los Estados nacionales. El primer gran modelo, lo denominamos neoliberal, de claros rasgos capitalistas, aun cuando ha llegado a su fase monopólica pretende reordenar la sociedad bajo principios de alta productividad y eficiencia sin importarle mucho los problemas sociales. El segundo, basado en una concepción distinta, pretende mejorar la sociedad vía los cambios sociales acompañados de una mejor redistribución del ingreso o bien mediante una socialización de los medios de producción. Al primero lo denominamos dominante o hegemónico y al segundo subordinado o alternativo. Estos modelos influyen en las políticas educativas o para nuestro caso, en la reforma educativa (González, 2005). Aunque la política educativa tienen como destino al sistema educativo nacional, instancias de primer orden en la sociedad civil mantienen una relación de hegemonía política y pedagógica con la sociedad política, especialmente con la burocracia política, de modo que ambas conforman al Estado (Gramsci, 1989), pero se diferencian en su posicionamiento frente a la política educativas propuesta por el régimen y gobierno político en turno (Oszlak, 1980, Victorino, 2006).

Complementariamente otros autores, al observar las principales orientaciones políticas en las reformas estructurales las ubican también en dos vertientes que denominan la neoliberal y la nacionalista, quienes se disputan la hegemonía de la nación. “La ...neoliberal, traería consigo el predominio pleno de las fuerzas sociales y las formas de organización económica que, de modo creciente, habían dominado la evolución del país, a partir de finales de la década de los cuarenta del siglo pasado...La nacionalista (promueve) la reactualización del proyecto nacional de desarrollo, esbozado de manera embrionaria en la Constitución de 1917, y que, en la década de los años treinta, fue impulsado y dotado de contornos más precisos...por el presidente Lázaro Cárdenas apoyado por el movimiento popular...y la clase obrera

organizada” (Cordera y Tello, 2013, pág. 9)

Conviene decir también que subyace una tipología de las reformas, las cuales devienen en estructurales o bien sólo son coyunturales. Entre 2012 y 2013 en México se habla mucho de las reformas estructurales, y muy poco de las reformas no estructurales o coyunturales, ¿pero qué son unas y qué otras?

Las reformas estructurales se caracterizan porque trastocan la principal estructura del Estado mexicano: la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos promulgada en 1917, y como dice Latapí en páginas anteriores, porque son presentadas y avaladas por los poderes ejecutivos, y aprobadas por la cámara de diputados y senadores al tiempo que tienen su fracción de seguidores que les da consenso, además de resolver problemáticas que afectan a todo el país. En cambio las no estructurales o coyunturales su significado es meramente de apoyo a las estructurales, también son de alcance nacional, pero no se aprecia más que problemáticas locales, y muchas veces no requieren de la aprobación como una ley, de parte de la cámara de diputados, ni de senadores y sólo son promovidas y aprobadas por congresos locales y ejecutivos de entidades federativas en la mayoría de las veces. Sin duda la iniciativa de la reforma educativa, que trastoca el 3º Constitucional, con mucho se ubica en las llamadas reformas estructurales, complementadas con la leyes secundarias para la operatividad de su realización.

PRIMER PROCESO DE REFORMA DEL SIGLO XX

Apenas apaciguada la nación mexicana con la aprobación de la Constitución de 1917 en donde los diversos artículos que tienen que ver con la identidad nacional Artículo 1; con la educación 3º; con la tenencia de la tierra Artículo 27; la relación Estado –Iglesia Artículo 130 y el 123 relacionado con las relaciones laborales de los adultos mexicanos, fueron todos estos entre otros muy importantes, los que constituyeron las garantías sociales más dignas de los mexicanos (Victorino 2010).

En el periodo de 1917 a 1940 digamos que el 3º Constitucional por sus iniciativas en el cual las iniciativas del Estado mexicano tomaron a la educación y al sistema educativo nacional como el principal baluarte a la educación para fortalecer el Estado – Nación (Victorino 2000).

SEGUNDA REFORMA AL 3º CONSTITUCIONAL

Particularmente en el periodo 1934-1940 en el contexto del Plan sexenal del presidente Lázaro Cárdenas del Río, el 3º constitucional alcanzó su climax desde la ideología de la Revolución mexicana. En esta reforma importante a nuestra carta magna en este articulado se incluye la “orientación socialista de la educación” y con ello a fortalecer la ideología de un México con fuerte mercado interno y con el consenso de la clase trabajadora. Esta orientación sustentada en una fuerte corriente de maestros y campesino que lucharon por concretar estas acciones en las bases de las escuelas de México, vamos a llamar el proceso de reforma educativa más importante en la historia del México contemporánea.

TERCERA REFORMA EN LOS AÑOS SETENTA

Esta segunda reforma histórica también se caracteriza porque sigue los lineamientos del cambio que sufrió el 3 constitucional en los años cuarenta del siglo XX en el cual se sustituye el componente socialista por lo que llamaron en ese tiempo, promover una educación para la “unidad nacional”, con reconciliación y un apoyo desmedido al corporativismo del magisterio nacional, concretándose en 1943 con la creación del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), sindicato que fue la voz cantante de la instrumentación de la política educativa e incluso por encima de la SEP hasta la primera década del siglo XXI.

Se hicieron muchos cambios importantes para el fortalecimiento del sistema educativo nacional y la sociedad mexicana: el Plan de Once años en los cincuentas y sesentas, ampliación de la cobertura de la educación básica, la duplicación de la matrícula en educación media superior y superior en los setentas y en consecuencia, la creación de nuevas universidades con la Universidad Autónoma Metropolitana en sus diferentes sedes (Victorino 2006).

CUARTA REFORMA EN LOS NOVENTA

En este proceso de reforma educativa más de corte neolibera, posiblemente la primera con visión estructural hacia lo que llamamos contrarreforma. En el contexto de un modelo económico social volcado al neoliberalismo.

ralismo, con fuertes procesos de privatización de la economía, la energía, y en general los servicios públicos para la población mexicana.

Se modifica el 3 constitucional con una des responsabilidad del Estado para la educación media superior y superior, acotando el compromiso sólo con la educación básica (prescolar, primaria y secundaria). Otro rasgo importante es abrir la oferta de los servicios educativos al sector privado, con un mínimo de normatividad en el Departamento de Reconocimiento y Valides oficial por parte de la SEP (Victorino 2006).

El proyecto de esta reforma se conoció como el Programa de Modernización Educativa en el cual se inicia la llamada carrera magisterial, con dedicatoria a los maestros para revalorizar su sentido social, su sueldo y tener acceso a los programas de estímulos al mérito académico.

QUINTA REFORMA DEL SIGLO XX Y PRIMERA DEL SIGLO XXI

El proceso de contrarreforma siguió su trayectoria y en la primera década del siglo XXI se trataron de implementar sóloacuerdos para según la política oficial avanzar en estos procesos de reforma educativa: así se habló del Acuerdo Nacional para la Calidad Educativa, que era una suerte de alianza entre el SNTE, la SEP y los gobiernos federal y de las entidades federativas en el 2008, pero esta acción fue repelada por la principal disidencia del SNTE, la CNTE. Con larga tradición desde los años cincuenta, y con gran repunte en los sesenta, en los ochenta, en la primera década del siglo XXI vuelve a retomar con más fuerza el escenario para parar laa contrarreformas educativas, La cual actualmente es la principal oposición de la mal llamada “Reforma Educativa” una reforma más de corte administrativa que efectivamente pedagógica y educativa (Victorino 2014).

En consecuencia para analizar las acciones de política educativa como el caso de la Reforma Educativa 2012-2013 que nos ocupa, tenemos que considerar bajo una visión amplia haciendo necesario estudiar sus dos dimensiones o perspectivas, las cuales se complementan y en ocasiones son contradictorias:

En este caso la Iniciativa Presidencial de la Reforma Educativa (IPRE) como proyecto dominante porque proveniente de grupos dominantes que se vierte, por ejemplo, iniciativa presidencial, en declaraciones, disposiciones legales, como se observó en los debates legislativos del 2013. La política de RE como resultado incluyendo su dinámica correspondiente; es decir,

al conjunto de ‘efectos’ concretos a que el proyecto de RE condujera. La primera permite visualizar con mayor o menor nitidez los intereses o aspiraciones de una clase, o fracción de clase, o alianza de clases dominantes, como en la caso de la RE presidencial respaldada por Televisa y los partidos de derecha representantes de los grupos empresariales nacionales y del extranjero más conservadores; en tanto que el proyecto alternativo o subalterno representado por los partidos de izquierda y grupos y clases vulnerables, permite revelar el conjunto de “obstáculos” y de “compromisos” con clases, capas o grupos diferentes de los portadores del proyecto dominante, y que median entre éste y realización de la reforma educativa en los meses subsiguientes a su aprobación por parte del poder legislativo.

También podemos identificar dos orientaciones políticas que muchas veces responden a modelos sociales diferentes. De manera general para fines del análisis político de la RE, esta se da en un contexto donde existen dos grandes proyectos sociales en debate que se disputan la hegemonía mundial y por supuesto, su lucha se observa en los Estados nacionales, como en este caso en México. Al primero lo denominamos neoliberal, de claros rasgos capitalistas, aun cuando ha llegado a su fase monopólica pretende reordenar la sociedad bajo principios de alta productividad y eficiencia sin importarle mucho los problemas sociales. En tanto que al segundo, basado en una concepción distinta, pretende mejorar las condiciones económicas y sociales de la mayoría de la sociedad mexicana vía los cambios sociales acompañados de una mejor redistribución del ingreso o bien mediante una socialización de los medios de producción. Al primero lo denominamos dominante o hegemónico y al segundo subordinado o alternativo, en esta diferenciación de proyectos y orientaciones políticas se ha movido el proceso de discusión la RE en el lapso 2012-2013.

La iniciativa de la RE ha sido atravesada por la crítica y el cuestionamiento de varias instancias de la sociedad civil. La RE actual del gobierno (2012-2018) sin duda está pensada para convertirse en una política de Estado, además de una legalidad gubernamental. Hay una serie de críticas que han hecho los diversos grupos sociales, algunos bien argumentados, otros mal infundados pero sin duda, unos apoyando la IPRE como política dominante, y otras voces se han ido sólo por la idea arraigada en el magisterio nacional e incluso, iniciada por la ex presidenta del SNTE Elba Esther Gordillo Morales, de que la Reforma Educativa actual ahora aprobada por el legislativo, promueve la privatización de la educación pública básica y media superior. Estas apreciaciones sin duda apoyan la IPRE pero discrepan de ella en la manera de su aplicación y mecanismos de anticorrupción.

Por el lado de la crítica intelectual, distintos voceros de universidades públicas cuestionan los aspectos ideológico-políticos de lo que ellos creen: la actual reforma educativa no solo afecta los intereses laborales y las correas de transmisión de poder del sindicalismo local, sino que ese modo de control de los profesores implícito en la RE es una política impuesta por organismos internacionales al Gobierno y al Estado mexicano (Aboites, 2013). En cambio otros intelectuales dicen que la RE es congruente con sus principios y que los cambios propuestos, son necesarios para sanear el sistema educativo nacional (Martínez, 2013).

La propuesta de elevar a rango constitucional al INEE (Art. 3º, fracción IX), no sólo es contradictoria sino confusa. En la RE se asignan sus atribuciones y tareas sobre el diseño de planes y programas para la medición y la rendición de cuentas de los contenidos educativos y de la capacitación y formación de profesores, pero su propia constitución y sus estatutos no están claros, algunos medios de comunicación al igual que la postura del legislativo hablan de seleccionar 5 de 15 candidatos que conformarían la junta de gobierno del INEE. Esta selección de 15 se hizo sobre la base de 450 aspirantes con adscripción en la SEP, COMIE y UNAM, según el presidente de la Comisión de Educación del Senado Juan Carlos Romero Hicks (Reforma 2013, pág. 9). Precisamente la confusión radica en que por un lado refieren a las atribuciones y tareas del INEE y otra cosa diferente, que señalan es la manera de la elección de los integrantes de su junta de gobierno y su propio presidente.

Y qué decir del **magisterio guerrerense, michoacano y oaxaqueño principalmente**, aglutinados en la Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación (CNTE) como una organización disidente del SNTE, quienes han radicalizado su lucha por rechazar y echar abajo la RE ya aprobada por el poder legislativo. Sus argumentos, entre los más importantes, señalados por la CNTE y referidos por la Asociación Nacional de Abogados Democráticos (ANAD), en el sentido de que la RE afecta los derechos humanos de niños, padres de familia y los derechos laborales de los docentes, a tal grado que promovieron cerca de 300 mil amparos para evitar que se aplique esa RE (Reforma, 2013). Complementariamente existen argumentos de la CNTE para decir que la RE actual no es en estricto sentido una RE porque carece de propuesta que fundamenten un modelo educativo, sino más bien es la aplicación tecnocrática de la reforma laboral y administrativa que se están dando en otras organizaciones de trabajadores del país. Esta es un ejemplo clásico de un proyecto de contrarreforma educativa.

Hay confusiones respecto al Servicio Profesional Docente (SPD) frente a la Carrera magisterial (CM), máxime cuando el primero aparece a rango

constitucional, en tanto que la segunda se reformó en el 2012, (y explícitamente ésta no la refiere la IPRE en la que se incluyeron aspectos a evaluar muy importantes, relacionados con la evaluación de los mismos alumnos y de pares académicos. La importancia de la anterior aseveración radica en que las acciones de evaluación incluidas en el SPD, están centradas en las cuestiones laborales y administrativas y no en los aspectos pedagógicos como debería ser para mejorar la calidad educativa del SEN.

Hasta diciembre de 2013 ya se contaban con varias leyes aprobadas por los diputados y senadores, entre otras las siguientes:

La Reforma fundamental, y la adición al 3º y 73 constitucionales, entre las que destacan la inclusión de obligatoriedad de la educación media superior (EMS) y su consideración como parte de la educación básica, lo cual es bueno, ya que en sexenios anteriores, con excepción del segundo periodo del foxismo, la EMS “era tierra de nadie” y le sobaban problemas en cuanto apoyo financiero por parte del Estado.

Se han aprobado las Leyes secundarias:

Ley General de Educación en la que desde antes de la iniciativa de la RE ya se estipulaba la necesidad de que en México se cumpliría con los 15 años de escolaridad, es decir todos con preparatoria al 2018, según esta norma legislativa. Esto es lo más importante de la obligatoriedad de la educación media superior y lo que se hace referencia en la RE.

Ley de creación del nuevo INEE, con una propuesta desconcentrada y democrática en comparación con el viejo INEE creado en el gobierno de Fox, así como también con una amplia perspectiva sobre lo que se debe hacer respecto a las tareas de evaluación y proposiciones de mejora al SEN. Todo esto es lo referente a las tareas de evaluación del INNE en la expectativa de mejorar la calidad del SEN.

Ley de Servicio Profesional Docente. Sin duda una de las más controversiales del paquete, pues esta entraña una política evaluativa que sigue dando prioridad a la evaluación estandarizada cuando la comunidad académica y el magisterio nacional, en lo particular la CNTE, pregona la evaluación diferenciada. En consecuencia el rechazo de la CNTE no sólo tiene que ver con la evaluación de maestros, sino también con otros aspectos que están en juego, especialmente los referentes al ingreso, la promoción y la permanencia de los profesores en su empleo.

Políticamente hablando se arguye que la aprobación de esta iniciativa de RE, se verificó de manera autoritaria porque estuvo aprobada sólo por la fracciones del PRI-PAN pues como se sabe tienen la mayoría de

votos para cualquier aprobación en el órgano legislativo. Esta crítica se da porque los maestros de la CNTE cuestionaban y reclaman a las autoridades gubernamentales y al poder legislativo no haber considerado los planteamientos que hicieron para abrir y consensar reforma educativa después de haber organizado varios foros de discusión. Así mismos reprochaban a los defensores de la IPRE El no haber permitido entablar un diálogo para llegar a acuerdos en cuanto al contenido pedagógico de la reforma

Lo que queda pendiente de aprobar son las leyes estatales de educación por sus respectivos congresos locales en las diferentes entidades de la república mexicana. Hasta aquí se puede argumentar que la RE ha sido aprobada sólo como proyecto, sin duda dominante por las clases y sujetos sociales que la respaldaron, pero en su aplicación se esperarían los resultados. La principal participación fue de la sociedad política, particularmente los partidos mayoritarios que conforman el poder legislativo y la burocracia política del gobierno federal, especialmente la SEP. Para conocer sus resultados debemos esperar, en efecto su aplicabilidad, pues en este campo de acción se debe observar la participación de los sujetos sociales como organizaciones que buscan darle direccionalidad a su proyecto, sujetos educativos y la sociedad civil como Televisa, SEP, SNTE, CNTE entre otros ligados a las comunidades de aprendizajes.

El trasfondo que permea, la imposición de la IPRE en el discurso oficial internacional, nacional y estatal se inclina hacia un pensamiento mercantilista, pragmático e instrumental, propio del capital humano y la visión mercantilista de la educación (Laval, 2004). Los propósitos de la educación que se traslucen, poco tienen que ver con anteponer los deberes y fines éticos, democráticos y justos. La formación de técnicos eficientes, trabajadores flexibles y competentes es prioritaria, la del ciudadano consciente y participativo que busque transformar su realidad social, resulta soslayada, así lo definen también los dirigentes de la CETEG (La Jornada, 2013).

En cuanto a la política por el logro de la calidad educativa en relación a procesos de evaluación, las políticas que se están cimentando, inducen a una mayor participación normativa, que permite al Estado, por la vía de la regulación, jalar los hilos de la conducción de las instituciones hacia las premisas privilegiadas por el neoliberalismo educativo (Aboites, 2013), (Victorino, 2013).

CONCLUSIONES

En función del objetivo fundamental de esta ponencia, reafirmamos que los procesos de reformas y contrarreformas educativas, creemos que históricamente en el primer periodo de análisis de 1917 hasta los años setenta del siglo XX, las reformas educativas que trastocaron el 3 constitucional fueron efectivamente de carácter benéficas para la sociedad mexicana y llegaron a influir en el México profundo hacia una mejor condición social y económica de toda la población.

En cambio los procesos de contrarreformas desde los noventa hasta la actualidad, han indignado a los sectores medios y al México profundo, y no ha dejado de cesar la oposición y resistencia sobre la más reciente reforma al 3 constitucional de 2013, por lo que, sigue la moneda en el aire: o se concreta la mal llamada reforma educativa o se abroga la presente reforma, dando paso a una tercera opción que sería el campo de la negociación entre el movimiento social, dirigido por el sector magisterial especialmente los de educación básica, con la solidaridad de otros movimientos como los campesinos, la iglesia solidaria y los estudiantes de todo el país, promoviendo una reforma educativa participativa con horizonte de proyecto nacional.

BIBLIOGRAFÍA

- Bonfil Batalla, G. (1984). México profundo. Historia de una civilización negada, Siglo XXI, México.
- Cordera, Rolando, Carlos Tello (2013). *México. La disputa por la nación, perspectivas y opciones del desarrollo*. Siglo XXI, México.
- González Casanova, P. (2007). La universidad necesaria en el siglo XXI. Era, México.
- Gramsci, Antonio (1978), "Notas sobre Maquiavelo, sobre política y sobre el Estado moderno" en Cuadernos de la Cárcel, tomo 1, Juan Pablos, México.
- Latapí Sarre, P. Análisis de un sexenio de educación en México, 1970-1976. Nueva imagen, México.
- Latapí Sarre, P. (2010). *La SEP por dentro*, FCE, México.
- Laval Cristian (2004), La escuela no es una empresa. El ataque del neolibe-

ralismo a la enseñanza pública, Paidós, España.

Oszlak, Oscar (1980). *Políticas públicas y regímenes políticos. Reflexiones a partir de algunas experiencias latinoamericanas*. CEDES, Buenos Aires.

Pérez Pascual, Rafael y José Rangel (2005) Ciencia, tecnología y proyecto nacional, ANUIES-UNAM, México. Vasconi, Tomás A. (1985). *La educación Burguesa*. Nueva imagen, México.

Victorino Ramírez, Liberio. (2006). *Políticas educativas siglo XX y perspectivas*. Castellanos Editores-UACH-ISCEEM, México.

Souza José, Victorino R.L. “Propuesta de enfoque y ejes analíticos que adopta el estudio” en Educación Agrícola y Vinculación Universitaria, Tomo III, Colección: Agricultura, Ciencia y Sociedad Rural 1810-2010, UACH, México, pp.19-54.

HEMEROGRAFÍA, VIDEOGRAFÍA Y DOCUMENTOS

Aboites, Hugo (2013). “El INEE será el nuevo capataz de los maestros”, La Jornada, 17 de abril.

Demédis, Fidel (Senador),(2013). “Luz y sombra en la Reforma Educativa”, México, abril.

Díaz Sánchez, S., Victorino Ramírez, L. (2013) Lecciones de la Reforma Educativa de 2013, Video-documental, UACH, México. (Presentado el 24 de octubre, 2013).

Martínez Sergio (2013) “El INEE ayuda a sanear los vicios del sistema educativo nacional”, Entrevista, La Jornada, 17 de abril, México.

Presidencia de la República (2012). Iniciativa Presidencial de la Reforma Educativa, México, diciembre.

Reforma 2013, “Amparos del magisterio ante Reforma Educativa” Periódico, México, 19 de abril, p.9.

SEP (1992). Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), México.

SEP (1992). Ley General de Educación, México.

SEP (2007) Plan Sectorial de Educación, 2007-2012, México.

Victorino R.L. (2012) “De la desconcentración a la descentralización del

sistema educativo nacional (SEN)” en Conferencia Magistral, Escuela Normal de Atlacomulco, México, febrero 12.

Victorino R.L. (2013) Entrevista a Baldomero Albarrán, Miembro de la CE-TEG, 19 de septiembre, México, D.F.

Victorino R.L. (2013). “Alternativas al conflicto de la Reforma Educativa, 2012-2013”, Conferencia, Sociología Rural-UACH, 19 de septiembre, México.

Victorino R.L.(2013). “Las opciones de salida al conflicto SEP-SNTE-CN-TE”, Conferencia en Semana Nacional de Ciencia y Tecnología en la UACH, 24 de octubre, México.

Victorino R.L. (2013). Economía, sociología y epistemología de la sociedad de la información y el conocimiento, UACH, México.

UACH (2013). “Conversaciones con estudiantes de posgrado en educación” en Seminario de Análisis de la RE, 2012-2013, Posgrado de Sociología Rural, UACH, inédito, México.

INTEGRALIDAD UNIVERSITARIA

José Antonio Anaya Roa
Universidad Autónoma Chapingo

“Educar es depositar en cada hombre toda la obra humana que le ha antecedido;
es hacer a cada hombre resumen del mundo viviente, hasta el día en que vive;
es ponerlo a nivel de su tiempo, para que flote sobre él y no dejarlo
debajo de su tiempo, con lo que no podrá salir a flote;
es preparar al hombre para la vida”:
(José Martí).

“La creatividad requiere tener el valor de desprenderse de las certezas”
(Erich Fromm)

PRESENTACIÓN

En la actualidad el empleo de las palabras «**integral**» e «**interdisciplina**» se presentan, con cierta pregnancia, como iconos que hacen pensar lo que posiblemente merece ser pensado, es decir, conseguir o alcanzar algo que se intenta o desea de tal forma es frecuente encontrarlas en programas académicos, culturales, sociopolíticos, ambientales como en medios de comunicación para campañas publicitarias de escuelas, universidades, centros de investigación y tecnológicos o en sectores público, industrial y empresarial. El abuso de ellas las ha banalizado restándoles importancia, congruencia y significatividad; tal es el caso de «**formación integral e interdisciplinaria**» convertida en eslogan académico en discursos escolares y universitarios,

conceptuando una intencionalidad plasmada en el currículum para implantar un determinado perfil de egreso distante a la «*integralidad del ser humano*»; esto es, una educación que sea vínculo perenne «naturaleza-sociedad-ser humano» y salvaguarde las características y expresiones culturales de identidad, propias de las cosmovisiones de los pueblos originarios y, a la vez, sea medio de disertación sobre cosmovisiones globalizadoras generadas por políticas, paradigmas e intereses de organismos internacionales encaminados a la formación de perfiles útiles al desarrollo de la empresa y del mercado mundial.

Bajo esta influencia, las universidades públicas elaboran planes de estudio apegados a doctrinas e ideologías importadas para fomento del pragmatismo de la sociedad empresarial-industrial y la eficiencia administrativa. Las universidades públicas deben ponderar el modelo «*Universidad-Sociedad*» sobre el inicuo modelo «*Universidad-Empresa*» que corromper las costumbres y estado habitual de las comunidades, debiéndose ceñir al encargo social, los principios filosóficos y modelos *que le dieron origen* ya que, el desconocerlos o hacer caso omiso a ellos, atenta contra su razón de ser, función social e identidad so pena de fracasar o bien, a ser cualquier otra cosa totalmente diferente para lo que fue creada. Es por ello que presento este «*Modelo de Estructura Divisional Matricial*» con soporte en el encargo social establecido en la Ley que creo a la UACH en razón a la cosmovisión de las comunidades rurales y campesinas como expresión del modelo de ser humano y de sociedad al que debe atender el «*Modelo Educativo UACH*», esto es, servir de puente entre el sistema educativo y la vida en sociedad mediante un proceso continuo, permanente y participativo en busca del desarrollo armónico y coherentemente de los pueblos, como lo establece el Decreto que creo a la UACH:

“[...] Tal es el propósito que anima a la creación de la UACH para satisfacer la necesidad de que el país cuente con un centro tanto de enseñanza como de investigación agrícola que por medio de la docencia, la investigación intensiva, la asistencia técnica, la divulgación y el servicio social participe y contribuya contra el subdesarrollo y la marginación —especialmente en el medio rural— y a la consolidación del desarrollo independiente del país”

Dadas las complejas y dinámicas esferas de actuación, con cosmovisiones caracterizadas por el devenir histórico-cultural de cada región, necesariamente requiere de la actuación de profesionales con conocimientos en ciencias formales, ciencias factuales naturales y ciencias factuales humanas requeridas para la comprensión de los sistemas agropecuarios y forestales, sus procesos y elementos [edafología, riego, mecanización, fitotecnia, zootecnia, ecología, administración, comercialización, etc.] además de las

dimensiones humanas y culturales, como inestimable medio para la interculturalidad y el rescate de las tradiciones y costumbres de los pueblos, que lamentablemente, se ha relegado. Esta es la verdadera complejidad del desarrollo integral-interdisciplinar.

FORMACIÓN INTEGRAL

El tema «*educación integral*» ha sido abordado a lo largo de la línea del tiempo. En Grecia Homero, Platón «*cuerpo sano, mente sana*» y Séneca «*Non scholae, sed vitae discimus*» después Tomas Moro, Vitorio de Feltre, Antonio Nebrija, Juan Amos Comenio, John Locke, Emilio Rousseau «*el hombre nace libre, pero en todas partes se encuentra encadenado*», Emmanuel Kant «únicamente por la educación el hombre puede llegar a ser hombre»; en el siglo XIX, Johann Pestalozzi y Herbert Spencer. Más reciente, en la escuela moderna, Cecil Reddie, Francisco Giner de los Ríos y Nikolai Severin Grundtvig quienes centraban sus opiniones hacia una «*formación del hombre, para el hombre*» [en tiempos anteriores a la disociación entre lo humano y lo social] en un proceso educativo completo, permanente y de conexiones entre la gama de *dimensiones del ser humano* a fin de alcanzar la perfección humana, anticipando el sentido más pleno de lo integral: Ver al ser humano como uno y a la vez pluridimensional, integrado y articulado en una unidad. Las dimensiones son “categorías” o “conceptos” contruidos racionalmente para definir aquellos aspectos del ser humano que no deben desatenderse en la formación integral, tales como los cognitivos, éticos, afectivos, comunicativos, estéticos, físicos, socio-políticos, espirituales entre otras.

Se presentan algunas ideas sobre “educación integral” centradas en el humanismo:

“Lo integral es inseparable de lo educativo”. “no es suficiente con instruir sino que hay que educar”, “no basta con formar la inteligencia, hay que formar voluntades”. Andrés Manjón

«No basta sólo el conocimiento, hay que ir a lo más profundo, a la vida misma para aprender a vivirla» José de la Luz y Caballero.

“El objetivo de la educación es la formación de un hombre nuevo e íntegro mediante el desarrollo de lo individual y lo socia” Manuel Bartolomé Cossío,

“Un hombre que ha desarrollado plenamente la totalidad de sus capacidades vive una vida plena de bienes materiales y espirituales, goza de su

trabajo y de su ocio y lo libera de cualquier tipo de alienación” Karl Marx.

“la formación integral debe contemplar las dimensiones esenciales de la persona para un desarrollo armónico de todas las potencialidades de la persona para conducirlo hacia la formación íntegra de la persona y a su felicidad” Schramm,

“Una educación de valores útiles, vitales, espirituales que resulta del interés por indicar el contenido de cada categoría de valores en sus correspondientes polos positivo y negativo”: Ortega y Gasset

Hoy, en una sociedad donde el mecanismo de mercado se cubre con el halo de orden natural que moldea la vida social con proyectos colectivos en un nuevo modelo de sociedad, el hombre es considerado «*capital humano*» y lo humano se disocia de lo social. Una sociedad pensada y actuada cada vez más como realidad virtual, hecha con elementos y dinámicas artificiales donde el mundo pasa de las manos de los hombres a depender de los engranajes del mercado; lo humano se trona irrelevante. Así, la “formación integral” es un discurso mercantilista que oculta el sentido explícito de una nueva categoría normativa de modelamiento intencional al servicio de una sociedad mundializada donde se ponderan las habilidades técnicas y prácticas como soporte de sistemas fácticos de información-comunicación.

En este contexto cabe preguntar ¿cuáles son los conceptos fundamentales que orientan los procesos educativos? La respuesta se encuentra en las exigencias ya no culturales de una civilización, sino en las tendencias globalizadas de formar perfiles útiles a los modelos de producción-vida prevalecientes en la mundialización, que ha hecho cómplices a las culturas en esta producción para los ideales-tendencias y modelos de reforzamiento. Las dimensiones del proyecto contemporáneo trascienden a las civilizaciones autóctonas regionales y nacionales para seguir la tendencia mundial desligada de contextos inmediatos.

En el caso de México, la existencia de un modelo integrador que contempla dentro de sus características transmitir paradigmas externas, deja entrever los valores de la mundialización y el papel que artificialmente se le asigna a la educación. La tan mencionada “educación integral” no aparece en el currículum. En general, no incluyen dimensiones de valor. El adjetivo explícito de «Integral» es ese desarrollo que abarca la totalidad del ser humano. Así, el desarrollo integral contemporáneo se encuentra definido en un entramado complejo de conceptualizaciones que rebasan las fronteras de lo regional y nacional, hoy en crisis. Cabe señalar que posterior a los 50’s han fracasado las amplias esperanzas del desarrollo sustentable, aumentando la marginación de grandes mayorías y la explotación de los pobres.

FORMACIÓN INTERDISCIPLINARIA

Numerosos pensadores como Gusdorf (1953), Bobossov (1978), Piaget (1971), Guattari (1989), Nicol (1990), Pombo (2013) o Uribe, (2013), indican que la interdisciplinariedad, la permanencia de las disciplinas científicas y su pertinencia para el trabajo intelectual son temas álgidos y, a su vez, enriquecedores porque han esclarecido buena parte del conocimiento en el mundo contemporáneo. Estas temáticas, cuyas fuentes comprenden complejas realidades naturales, humanas y sociales, entremezclan y entretajan elementos y dimensiones en un tejido que requiere de un tratamiento interdisciplinario para producir conocimientos, tanto teórico como práctico, que va más allá del realizado por las disciplinas individuales centradas en un aspecto específico de la realidad. En dicha relación, *“la complejidad está asociada con la imposibilidad de considerar aspectos particulares de una disciplina específica”* (García 2006) por ello, los procesos curriculares no deben presentarse de manera que puedan ser clasificados por su correspondencia con alguna disciplina en particular ya que sus elementos no son “separables” y, por tanto, no pueden ser ni estudiados ni presentados de manera aislada.

Esta investigación se sustenta en la idea de Gusdorf *“la experiencia interdisciplinaria impone a cada especialista que trascienda su propia especialidad, tomando conciencia de sus propios límites, para acoger las contribuciones de las otras disciplinas”*. Donde la participación coordinada de colectivos académicos de las diferentes disciplinas determina líneas curriculares epistemológicas y sistemáticas en niveles, años, ciclos y carreras dando amplia flexibilidad, coherencia y cohesión social. Así la interdisciplinariedad se presenta como una connotación de aspectos específicos de la interacción de las disciplinas que, dentro del conjunto, adquiere un sentido propio, para cada estudiante (Borrero, 1994).

La *interdisciplina* se presenta como metódica para la planificación educativa bajo el supuesto de que podrá romper la rigidez impuesta por la actual estructura departamental (disciplinar) para evitar la fragmentación agronómica [más de 25 carreras en agronomía] y trasciendan su especialidad para un trabajo académico interdisciplinario soportado en un modelo Divisional-Matricial que concibe a la UACH como un sistema social complejo de interrelaciones entre las partes, más que cadenas lineales de causas y efectos, con enfoque sistémi-

co aplicado al desarrollo –no al crecimiento– universitario para un avance y desarrollo armónico y sostenible, en términos viables en el tiempo; un sistema académico interdisciplinario donde los académicos responsables de la docencia y de la investigación en los diferentes campos del conocimiento trabajen juntos en un ambiente de amplia comunicación de conocimientos, procedimientos y culturas. Tal organización Divisional conforma un sistema de alta flexibilidad que permite al estudiante una visión más amplia del campo de actividad profesional y sus interrelaciones con otras especialidades. Al organizar los programas de manera interdisciplinar se da libertad de seleccionar asignaturas de los planes de estudios de las distintas carreras en las Academias, Áreas y Secciones que conforman las Divisiones¹ y, sobre manera, defiende el modelo social y educativo establecido por Ley de adscribir a jóvenes del medio rural y campesino para formar profesionales agrícolas en un plan de estudio de siete años, esto es, una carrera universitaria para atender, de manera matricial, estudios de pregrado, grado y posgrado.

Desde la perspectiva de la dinámica de sistemas, este proyecto se soporta en una percepción real de la función universitaria en términos de



totalidades para su análisis, comprensión y accionar en lugar de la parcialidad inconexa, de una visión mecanicista y causal que hace débil la actual estructura rígida y fragmentada. El pensamiento sistémico es integrador, tanto en el análisis de las situaciones como en las conclusiones que nacen a partir de allí, proponiendo soluciones en las cuales se tienen que considerar diversos elementos y relaciones que conforman lo que hoy se define como “Estructura Académica”, todo aquello que conforma su entorno académico-universitario-social. En este marco conceptual, consideramos necesario motivar un cambio de enfoque que nos permita ver interrelaciones entre

¹ Estructuradas con fundamento en la Nomenclatura Internacional de la UNESCO para los Campos de Ciencia y Tecnología.

las partes más que cadenas lineales de causas y efectos, tener procesos de cambio de manera interactiva, participativa y dinámica y establecer proyecciones con visión de futuro compartida. Este enfoque sistémico aplicado al desarrollo –no crecimiento- universitario propone un modelo de diseño curricular vertical matricial, llevando la actual estructura multidisciplinar fragmentada e inconexa hacia un modelo interdisciplinar con alta flexibilidad que, de manera integral, permita identificar y comprender con mayor claridad y profundidad los problemas relativos a la organización curricular universitaria, al concebir el *Proyecto* desde el punto de vista organizacional como un ente integrado por partes para interrelacionar entre sí a través de una estructura que se desenvuelve en un entorno académico. De esta manera, se estará en capacidad de detectar con la amplitud requerida tanto la problemática de su construcción, como los procesos de cambio que de manera integral contemplen los recursos humanos, materiales y financieros necesarios para su operación y mantenimiento a fin de lograr un crecimiento y desarrollo armónico y sostenible en términos viables en el tiempo.

MODELO DE ESTRUCTURA DIVISIONAL MATRICIAL VERTICAL

Soportado en una educación integral e interdisciplinar, ponderando la formación humana y la cultura agronómica, se considera un plan de estudios de siete años para una formación profesional integral con diferentes modalidades de egreso: a) Sólida educación humana y social, incluido arte, cultura y deportes. b) Amplios conocimientos en ciencia básica y matemáticas c) Esencial cultura agronómica. Se presenta un Mapa Curricular con fundamento epistemológico, estructurado en 4 bloques verticales de asignaturas para un perfil de egreso profesional íntegro y de alta flexibilidad de acuerdo con un sistema de seriación de materias y créditos (mínimos y máximos por semestre), el cual comprende: 1) **Bloque Básico Profesional** con componentes de la ciencia, la técnica, el humanismo y la cultura 2) **Bloque Esencial Agronómico**: de formación agronómica imprescindibles para cumplir con el encargo social 3) **Bloque de Especialización**: relativo a los diferentes campos y esferas de actuación profesional de las ciencias agrícolas (carreras) con base en el perfil de egreso elegido por el alumno ya sea disciplinar (actual) o integral (holístico o amplio espectro). 4) **Bloque Optativas**: Asignaturas de elección libre por el alumno. La modalidad de egreso disciplinar (actual) o integral (amplio espectro) atiende las expectativas propias de cada estudiante.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguirre, R. (2012). El Imprinting Cultural. Octubre, 2012 <http://www.buenastareas.com/ensayos/El-Imprinting-Cultural/4958937.html>
- Carrizales, R., César, *Alienación y cambio en la práctica docente* (1998). en: ALLIAUD, Andrea, y DUSCHATZKY, Laura, *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*, Buenos Aires: Niño y Dávila Editores-Universidad de Buenos Aires, pp. 145-159
- Carrizales, R., César, *Alienación y cambio en la práctica docente* (1998). en: ALLIAUD, Andrea, y Duschatzky, Laura, *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*, Buenos Aires: Niño y Dávila Editores-Universidad de Buenos Aires, pp. 145-159.
- Charters, W.(1909). Métodos de enseñanza, desarrollado a partir de un punto de vista funcional. Chicago: Row, Peterson.
- Gusdorf, G, (1953) *La prole* Paris: Les Presses universitaires de France, 8e edición 1997, 126 pp.
- Gusdorf, G. (1983). Pasado presente y futuro de la interdisciplinariedad. En Interdisciplinariedad y ciencias humanas / coord. Tom Bottomore, 1983, págs. 32-52
- Cristina Ruiz-Alberdi (2014) *Las virtudes en el proyecto educativo del padre Manjón* Universidad Francisco de Vitoria Madrid (España)
- Borrero, Alfonso (1994), *La interdisciplinariedad*, Simposio Permanente sobre la Universidad, Asociación Colombiana de Universidades, México. En *La interdisciplinariedad en la universidad* Pedroza Flores René (2006) *Tiempo de Educar*, vol. 7, núm. 13, enero-junio, 2006, pp. 69-98 Universidad Autónoma del Estado de México.
- Guattari, F. (1989) *Les Trois Écologies*. París: Galilée, en Pombo «Epistemología de la interdisciplinariedad. La construcción de un nuevo modelo de comprensión.» *Interdisciplina I*, núm. 1 (2013): 21-50
- Nicol, E. 1990. *Ideas de vario linaje*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Pombo, Olga. «Epistemología de la interdisciplinariedad. La construcción de un nuevo modelo de comprensión.» *Interdisciplina I*, núm. 1 (2013): 21-50
- García, R. (2006) *Sistemas Complejos Conceptos, método y fundamenta-*

ción epistemológica de la investigación interdisciplinaria. Ed Gedisa.

Centro de Estudios Avanzados de las Américas: Maestría en Ciencias de la Educación (2008). Teorías pedagógicas (antología), México. http://www.ceaamer.edu.mx/new/mce1/Antologia_de_Teorias_Pedagogicas.pdf

Miranda, P 2007 ¿'Desarrollo integral' o 'prejuicio humanista'? : Una problematización de supuestos en la doctrina social de la Iglesia Teología y Vida, Vol. XLVIII (2007

DE LA CONTEMPLACIÓN AL ARTE

RUFINO TAMAYO: LA CONSTRUCCIÓN DE UN ARTISTA

Emmanuel Almazán Hernández
Universidad Autónoma del Estado de México

Rufino del Carmen Arellanes Tamayo (Imagen 1) nació el 25 de agosto de 1899 en el Barrio del Carmen Alto, en la ciudad de Oaxaca. A muy temprana edad sufrió la pérdida de sus padres, su madre falleció en 1911 a causa

Imagen 1. Rufino Tamayo y, al fondo, su esposa Olga, en 1940, captados en Nueva York para la revista *Vogue*. Foto: John Rawlings

Vista en: <http://www.jornada.unam.mx/2011/12/01/cultura/a03n1cul> el 10 de julio de 2014



de tuberculosis, y su padre los había abandonado tiempo antes¹. A causa de esto, el futuro pintor se mudó junto con sus tíos a la ciudad de México,

¹ Juan Carlos Pereda, *Semblanza*, p. 5

quienes iniciaron un negocio de frutas en un mercado local, donde el joven Tamayo trabajaba.

De ascendencia zapoteca, Tamayo realizó sus estudios básicos en la ciudad de México, y al finalizarlos sus tíos decidieron enviarlo a realizar estudios contables, aunque según su testimonio, desde antes estaba interesado en las artes plásticas. De acuerdo con el historiador Juan Carlos Pereda, que cita en su *Semblanza* al propio pintor, el primer acercamiento con el arte fue a través de coleccionar y realizar la copia de pequeñas postales que adquiriría cerca del negocio familiar, las cuales contenían reproducciones de obras de arte famosas².

En 1917 ingresó de manera formal a estudiar dibujo en la Academia de Arte de San Carlos³ y finalizó su estancia en 1921, porque según él la escuela mantenía un “sistema árido, académico, sin vida”, que terminó por no llenar sus expectativas. Continuó su carrera y su aprendizaje por cuenta propia⁴. A pesar de sus múltiples señalamientos, bastante similares a los de sus contemporáneos en su fase estudiantil, la estancia en la academia le permitió visualizar diferentes horizontes plásticos que en algún momento de su carrera artística habría de explorar.

Durante la estadía de Rufino Tamayo como alumno en la Academia de San Carlos, es conveniente revisar y profundizar en algunos aspectos que tendrían posteriormente de alguna u otra forma, injerencia en su obra, como quiénes fueron sus maestros, compañeros, así como algunas de las tendencias y corrientes artísticas vigentes para ese momento en la Academia. Fuera de los aspectos biográficos y personales previos a su ingreso a San Carlos, centré la atención en dos periodos de la formación artística del pintor: su estancia en la Academia y los primeros años fuera de ella en México, y el contacto con el arte europeo en Nueva York y París.

Escogí estos dos momentos de su formación, pues diversos autores como Jorge Alberto Manrique, Damián Bayón, Justino Fernández y Raquel Tibol, concuerdan que aquí es donde radican las mayores influencias artísticas que el pintor tuvo a lo largo de su carrera, en su búsqueda de la creación de un lenguaje artístico propio, lenguaje en el cual el color es uno de los aspectos más destacados.

A decir del historiador Arturo Rodríguez en su artículo “Tamayo y la Evolución del Color”, durante los años que Rufino Tamayo estudió en San Carlos, existían personajes significativos dentro del panorama plástico na-

² Íbidem, p. 5

³ También llamada Escuela Nacional de Artes Plásticas de Bellas Artes

⁴ Jorge Alberto Manrique, *Una Visión del Arte y la Historia*, p. 349

cional para inicios de siglo y durante el desarrollo del movimiento armado de 1910.

*En la Academia, Tamayo estudió con Roberto Montenegro, Germán Gedovius, Saturnino Herrán y Alfredo Ramos Martínez, entre otros incluido el maestro Leandro Izaguirre, profesor de una materia ridícula (sic) llamada clase de colorido.*⁵

Los pintores citados de manera breve por el historiador dejan ver lo cerca que estuvo Rufino Tamayo de los impulsores de la pintura mexicana contemporánea al momento de realizar sus estudios, además de que esta afinidad temporal con otros estudiantes también funcionó como afinidad artística.

Estos pintores que algún día fueron sus maestros, son identificados como los iniciadores de la plástica mexicana moderna, que a su vez, sirvió como base para que los artistas del siglo XX comenzaran a establecer nuevos discursos plásticos. Por ejemplo, la historiadora y crítica de arte estadounidense Karen Cordero Reiman, señala que los maestros de los pintores mexicanos del siglo XX se desarrollaron en una dinámica intelectual y artística, que en vísperas del movimiento armado de 1910, pretendía establecer respuestas claras que definieran la cultura nacional en el ámbito moderno.

*Los movimientos intelectuales de la época promovieron un cuestionamiento de la definición de la cultura nacional; El Ateneo de la Juventud, revaloró la época de la Colonia en este sentido y destacó la idea de mestizaje entre lo hispánico y la cultura indígena como nueva esencia de lo “mexicano”. Estas ideas dieron lugar a una nueva iconografía nacionalista en la obra de artistas como Gedovius y Herrán, quienes fueron maestros de la generación de pintores que dominarían el contexto posrevolucionario.*⁶

Por la cercanía en edad, Rufino Tamayo conoció a Roberto Montenegro (1887-1968), al igual que a los muralistas Diego Rivera (1886-1957) y David Alfaro Siqueiros (1896-1974), apenas unos cuantos años más grandes que él. Estos artistas, ahora maestros en la Academia de San Carlos, compartieron algunas experiencias con Rufino Tamayo durante su periodo estudiantil, como las estancias en el extranjero, en Nueva York y París principalmente, además de que los cuatro fueron colaboradores directos del Secretario de Educación Pública, José Vasconcelos.

En el caso de Montenegro como Jefe del Departamento de Artes Plás-

⁵ Arturo Rodríguez, “Tamayo y la Evolución del Color”, visto en <http://www.jornada.unam.mx/2014/01/12/sem-arturo.html> el 29 de mayo de 2016.

⁶ Karen Cordero, *Siglo XX*, p. 147 en *Museo Nacional de Arte. Una Ventana al Arte Mexicano de Cuarenta Siglos*, Museo Nacional de Arte y Alcatel Indetel.

ticas⁷, Rufino Tamayo como dibujante y director de departamento en el Museo Nacional de Arqueología, y los muralistas como pintores en los edificios públicos, espacios que el propio Vasconcelos conseguía, en su afán de utilizar el arte y la imagen como una forma alterna de educación para el pueblo mexicano.

Rufino Tamayo tuvo en la Academia San Carlos un maestro identificado por su particular forma de manejar el color: Saturnino Herrán (Imagen 2), identificado dentro del movimiento de la nueva plástica de inicios del siglo XX, a pesar de su corta carrera artística⁸

Imagen 2. Saturnino Herrán, *La Ofrenda*, 1913.

Colección del Museo Nacional de Arte MUNAL

Vista en: <http://centrofox.org.mx/wp-content/uploads/2013/07/herran2.jpg> el 15/ Feb/16



Saturnino Herrán destacó por su forma de manejar el color, incluso es considerado uno exponente del uso del contraste simultáneo⁹, además de que trabajó mucho por centrar temáticamente las obras en los pueblos y las tradiciones indígenas¹⁰. Cabe señalar que Saturnino Herrán, al igual que algunos otros maestros de la Academia, sabía utilizar el contraste claroscuro

⁷ Biografía de Roberto Montenegro <http://www.museocjv.com/robertomontenegrobiografia.htm> vista el 14 de febrero de 2016.

⁸ Saturnino Herrán vivió 31 años, nació en 1887 y falleció en 1918.

⁹ El contraste simultáneo es una forma de utilizar el color muy utilizada por los impresionistas franceses, Arturo Rodríguez en su artículo *Tamayo y la Evolución del Color* explica que consiste en trabajar por oposición en el círculo cromático; si se utiliza azul, se utiliza también el naranja. El contraste simultáneo ayuda en la creación de una atmósfera de equilibrio dentro de la obra.

¹⁰ A menudo Herrán es asociado con el movimiento artístico del Indigenismo, de donde posteriormente artistas como Diego Rivera retomarían algunos elementos temáticos y técnicos.

ro, probablemente por las lecciones con Antonio Fabrés en San Carlos, que generalmente está relacionado con la tradición barroca¹¹ como se ve en su obra *La Ofrenda* (Imagen 2).

Casi todo el contorno de la parte baja de la obra tiende al oscurecimiento de los colores empleados, por ejemplo en el agua y la zona baja de la balsa, logrado por Herrán a través del sombreado, además del extremo inferior izquierdo y el rebozo de la mujer del extremo inferior derecho, que presenta un mayor grado de oscurecimiento, a su vez, la figura central que es un hombre vestido de manta blanca y que está cargando con el brazo izquierdo flores de cempasúchil y sosteniendo un bastón de madera, es utilizada por Saturnino Herrán para conseguir la sensación de equilibrio en la obra, sin necesidad de utilizar a dicho personaje como eje de simetría, ya que se encuentra ligeramente cargado hacia la derecha; lo logra por medio del contraste clarooscuro, que nos permite observar su particular manera de manejar el color.

Temáticamente, *La Ofrenda* nos presenta una de las tradiciones más antiguas de la cultura mexicana: El Día de Muertos. Saturnino Herrán recurre a la creación de una imagen que representa la colocación de una ofrenda para honrar a los difuntos, por parte de indígenas, reconocidas así a partir de la manera en que visten y por los elementos cromáticos y de dibujo que empleó en su realización como la forma y el color del cabello de las mujeres, además del oscurecimiento de la piel. El naranja de las flores de cempasúchil nos remite inmediatamente a la conmemoración de los Fieles Difuntos en México, a pesar de que utilizó un oscurecimiento en la parte alta de las flores.

La influencia de Saturnino Herrán dentro de la formación artística de Rufino Tamayo se centra básicamente en la introducción de los jóvenes pintores a un nuevo paradigma artístico en el que confluyan diversos estilos e incluso manifestaciones artísticas, a una búsqueda que los conducirá por el camino de la experimentación, y que a su vez, privilegie los temas nacionales, es decir, la provocación de fundar a través de la creación plástica, un nuevo arte mexicano.

¹¹ Lapintura barroca fue una innovadora en la forma de utilizar los colores. Rembrandt, como uno de los máximos exponente del barroco pictórico, entendía la función cromática del contraste de la luz y la sombra y la empleaba para aumentar la intensidad de sus escenas como lo explica Ernst Gombrich en su libro *La Historia del Arte*, p. 424. Años después, algunos otros pintores retomaron estas consideraciones, durante el siglo XIX y XX.

Imagen 3. Saturnino Herrán, *La Cosecha*, 1909.

Foto: E. A.



La Cosecha (Imagen 3) es una obra de Saturnino Herrán donde demuestra claramente el manejo del contraste claroscuro del que había hablado anteriormente. A diferencia de los impresionistas, los pintores que usan el claroscuro entienden el color como un fenómeno de luz y sombra, y las prioridades dentro de las obras van encaminadas en otro sentido. En esta obra, Herrán utiliza la luz del sol natural del día para reforzar la imagen de los hombres que trabajan recogiendo las mazorcas, durante la *cosecha*. Casi la totalidad de la parte superior de la obra está iluminada por los rayos del sol, mientras que la parte baja, donde hay dos mujeres y un niño que observan al espectador, está oscurecida, desde la piel de las personas que complementan la escena, hasta su ropa.

Algo que destaca en esta obra, y que demuestra la capacidad técnica de Saturnino Herrán, es la identificación de los colores que utilizó para resolver la obra: en la parte donde se encuentra la luz del sol, empleó colores cálidos en sus versiones más claras, como ocre y amarillo, hasta llegar al grado máximo de luminosidad, que es el blanco, presente en las camisas de los trabajadores. Por otro lado, aunque la parte oscura presenta una pequeña porción de blanco con incrustaciones de gris en la blusa de la mujer que carga al bebé, se observa el sombreado que colocó Herrán y que permite entrar al blanco en el contexto cromático oscuro.

Intuyo que Rufino Tamayo aprendió el trabajo del color por medio del uso de los contrastes simultáneos y el claroscuro, influido por las enseñanzas de Saturnino Herrán, Germán Gedovius (Imagen 4) y Antonio Fabrés (Imagen 5), quienes fueron sus maestros¹² y eran los titulares de las cátedras de color y contraste para esos años. Estos trabajos cromáticos, sobre todo el del contraste simultáneo, fueron muy difundidos y utilizados en Europa por los maestros impresionistas franceses como Claude Monet (Imagen 6), sobre todo por el conocimiento de la teoría del color del químico Michel Eugène Chevreul, para finales del siglo XIX.

De acuerdo con Ernst Gombrich, la revolución plástica del Renacimiento, al igual que la del arte clásico griego, en parte se explica con la

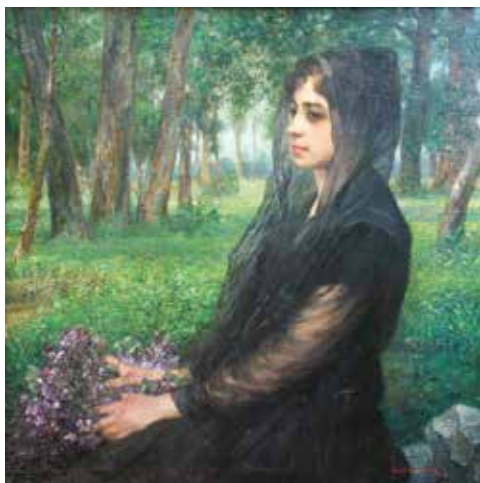
¹² Arturo Rodríguez, *Tamayo y la Evolución del Color*.

incorporación de los estudios científicos de la óptica, de la anatomía y de las matemáticas aplicadas, al trabajo artístico de pintores, escultores y arquitectos¹³ De igual manera durante la revolución pictórica de los impresionistas, la ciencia tuvo un papel fundamental, pues además de los trabajos sobre color de Chevreul, ahora las tinturas que utilizaban los maestros en sus obras eran elaboradas a partir de petróleo, producidas y comercializadas en serie, durante la transición entre la segunda y la tercera etapa de la Revolución Industrial (1860-1890).

Imagen 4. Germán Gedovius, “La Dama de las Violetas”, 1908

Colección del Banco de México

Vista en <http://www.museoblaisten.com/00cuadros/huge/Damaluto.jpg> 15/Feb/2016



Germán Gedovius (Imagen 4) realizó una estancia de estudios, de diecisiete años en Europa, posterior a los cuatro en la Academia de San Carlos. Allí visitó algunos de los museos más importantes en Francia, España e Italia, además de estudiar dibujo y técnicas de colorido con pintores como Herteri y Wilhelm von Dior en Alemania. Al regresar a México, en 1903, fue nombrado maestro de claroscuro y sustituyó al pintor catalán Antonio Fabrés (Imagen 5) en la cátedra de Composición y colorido en la Academia de San Carlos.¹⁴

Germán Gedovius fue uno de los pintores mexicanos más cercanos al impresionismo francés, algo que podemos constatar en su obra. Y dentro del contexto del panorama mundial de arte, para la primera y segunda década del siglo XX, la pintura impresionista asombraba a las nuevas generaciones de pintores, que se oponían fervientemente a seguir una tradición académica que no terminaba por llenar sus expectativas.

¹³ Ernst Gombrich, *La Imagen y el Ojo*, p. 27

¹⁴ Biografía de Germán Gedovius consultada en <http://www.latinamericanart.com/es/artistas/german-gedovius/biografia.html> el 30 de mayo de 2016.

Imagen 5. Antonio Fabrés, “Un ladrón”,
hacia 1887.

Museo Nacional del Prado, Madrid,
España.

Vista en <http://4.bp.blogspot.com/-qO5L-1hy77Qo/TlTdy3JdsCI/AAAAAAAAALA/9a-bw4hCwFcc/s1600/Un+ladron++fabres.jpg> el
15/Feb/2016



Imagen 6.
Claude Monet,
“El Jardín del
Artista en Gi-
verny”, 1883.

Museo de
Orsay, París,
Francia



Dos elementos de la pintura impresionista son las que identifican a los maestros como auténticos revolucionarios en la Historia del Arte; por un lado tenemos la parte de prescindir del dibujo, confiriéndole al color la característica de crear la forma sobre el soporte, y por otro, la de mezclar los colores directamente al momento de pintar. ¿Cómo es posible constatar lo anterior? De acuerdo a los especialistas, en una lectura a detalle de las pin-

turas impresionistas, el tipo de pinceladas que Monet (Imagen 13) y Degas, por citar algunos ejemplos, utilizaron, son más gruesas y menos uniformes si las comparamos con las de pintores como Millet (1814 - 1875) (Imagen 7). Esta particular forma de utilizar el pincel más tarde identificaría y diferenciaría a los impresionistas de sus antecesores, además de que sería también utilizada por los nuevos actores de la pintura contemporánea (posimpresionistas como Van Gogh y Paul Cézanne, o los fauvistas como Henri Matisse)¹⁵. Con esta manera de utilizar el pincel quedaron de manifiesto los esfuerzos y experimentos cromáticos que los impresionistas dominaron a lo largo de su carrera.

Imagen 7. Jean Francois Millet, *Las Espigadoras*, 1857.

Vista en: http://40.media.tumblr.com/ae941ceb4d6f3847ea74df3d30f8ea53/tumblr_n7z54axVNO1qf-cut3o1_500.jpg el 1º de marzo de 2015



El hecho de que Rufino Tamayo tuviera como maestro a Saturnino Herrán y a Germán Gedovius, y que la influencia del impresionismo francés se mantuviera la Academia de San Carlos, fue una de las razones por las que el pintor comenzó a identificar que el color como cualidad formal de la pintura, representaba un reto y un camino lleno de posibilidades para la construcción de lo que posteriormente sería su estilo. Fue durante su periodo como estudiante, cuando Rufino Tamayo identificó los problemas creativos que a lo largo de su carrera intentó resolver en el terreno formal.

Esta aparente cercanía entre los maestros de la Academia y el Impresionismo francés se explica en buena medida por la cercanía temporal entre las primeras décadas del siglo XX y el final del Porfiriato, en la cual, según la historiadora de arte Raquel Tibol, ciertas corrientes artísticas representaron una mayor atracción para los artistas mexicanos de ese tiempo. Según ella, este interés por privilegiar las manifestaciones artísticas del extranjero ya comenzaba a dar señas de inconformidad entre los estudiantes y egresados.

Cuando en 1921 Rufino Tamayo entró a trabajar como dibujante en el Museo Nacional de Arqueología, Historia y Etnografía, en México los estilos más cultivados por quienes se consideraban artísticamente actualizados eran el impresionismo y un decorativismo art nouveau muy mexicanizado... Hacia el Impresionismo y el decorativismo eran orientados los alumnos de pintura en la Escuela Nacional de Bellas Artes, así como los planes de iniciación artística auspiciados por los organismos gubernamentales. No todos estaban de acuerdo y ya habían comenzado a surgir focos de inconformidad contra las tendencias anacrónicas.¹⁶

Germán Gedovius (Imagen 4) resolvió de manera muy similar a Monet el fondo de la obra *La Dama de las Violetas*. El paisaje que Gedovius creó en esta obra nos remite a la forma en que los impresionistas pintaban al aire libre, y que Rufino Tamayo retomó y practicó, dentro y fuera de la Academia: dentro, influido por las enseñanzas de sus maestros Montenegro, Gedovius o Herrán, y fuera, cuando participó como maestro en las denominadas Escuelas de Pintura al Aire Libre impulsadas por el pintor Alfredo Ramos Martínez.

En 1913 fue fundada en Santa Anita la primera escuela al aire libre como un taller exterior de la misma academia de San Carlos, ésta cerró el año siguiente con la destitución de Alfredo Ramos Martínez como director. En 1920 con el apoyo de Vasconcelos quien restituyó a Ramos Martínez en la dirección de San Carlos se estableció nuevamente otra escuela al aire libre, esta vez en Coyoacán en la ex Hacienda de San Pedro.¹⁷

En estas escuelas de pintura al aire libre, algunos estudiantes de la Academia como el propio Tamayo y el muralista David Alfaro Siqueiros tomaron y dieron clases. Fueron de relevancia, porque el modelo que Alfredo Ramos Martínez implementó conjuntaba la teoría y la práctica de la pintura impresionista, posimpresionista y también la de los paisajistas ingleses de inicios del siglo XIX. Es decir, la síntesis y aplicación de enfrentar a la naturaleza directamente, para pintar paisajes y temáticas nacionales de corte urbano.

Para el caso de Rufino Tamayo, el aprendizaje en estas escuelas se puede apreciar en su obra temprana, sobre todo en la de la década de los años veinte. En aspectos formales, de manera puntual, el tipo de pincelada empleada

¹⁶ Raquel Tibol, *Tránsito de Tamayo hacia las fuentes*, p. 41

Ese anacronismo que menciona Tibol deja ver que para inicios del siglo XX, las vanguardias han comenzado a desplazar en vigencia al impresionismo, llevando hacia otro lado los nuevos lenguajes plásticos.

¹⁷ Mariana Morales, *Una teoría del color para Rufino Tamayo*, p. 11

es parecida a las que Monet y Cézanne utilizaban para resolver sus cuadros, temáticamente hablando, utilizó paisajes urbanos y naturales que nos remiten a entornos nacionales, y en cuestiones de colorido, muy cercano a ocre, amarillos y cafés, la mayoría de ellos empleados en tonos clarificados, además de la incorporación de efectos vegetales y hojas de árboles resueltas en color verde cazador, tal y como lo vemos en dos obras tempranas: *Una Capilla de Oaxaca* (Imagen 8) de 1920, y *Paisaje* de 1921 (Imagen 9).

Imagen 8. Rufino Tamayo,
Una Capilla de Oaxaca, 1920.

Vista en: <http://www.rufinotamayo.org.mx/wp/projects/una-capilla-de-oaxaca/> el 2/
marzo/2016



Imagen 9. Rufino Tamayo,
Paisaje, 1921.

Vista en: <http://www.rufinotamayo.org.mx/wp/wp-content/uploads/2013/10/Paisaje-1921.jpg> el 2/
marzo/2016



Estas dos obras, además de ser de lo poco que se conoce de la fase temprana de Rufino Tamayo, guardan por sí mismas la incursión del pintor en el método impresionista y principalmente, en el posimpresionista, de pintar al aire libre. Incluso está documentado que el joven Tamayo realizó algunas obras cuando Roberto Montenegro era su maestro en San Carlos,

quien a su vez regresaba después de varios años de estar en Europa estudiando y pintando, con la influencia impresionista latente.

*A Montenegro le interesaba que cambiáramos nuestra concepción de luz y fue así que comenzamos a salir de excursión por varios estados de la República... creo que su esfuerzo sí tuvo frutos, porque para los que estábamos interesados verdaderamente en la pintura aquellas visitas fueron una experiencia muy significativa.*¹⁸

Siguiendo lo que el pintor refiere acerca de la manera en que Montenegro los hacía pintar, infiero dos cosas: Estos viajes realizados a diferentes estados del país le dieron a Rufino Tamayo un conocimiento más cercano de distintas regiones de la nación, además de que le mostraron una de las varias problemáticas que representa el color en la pintura: resolver las obras a partir de las distintas formas de emplear la luz, o incluso prescindir de ella, algo que con seguridad ya conocía desde sus primeros años en San Carlos.

La obra *El Calvario de Oaxaca* (Imagen 10) de 1921 es una muestra de la asimilación de la metodología impresionista enseñada por Montenegro: Las pinceladas muestran un trabajo de mezcla realizado directamente sobre el soporte, y a pesar de ser una obra de pequeñas dimensiones, se distingue cómo el color es el encargado de formar el espacio compositivo al abarcar en su totalidad el cuadro. Esta obra es prueba de cómo el pintor utilizó el color como un fenómeno de luz, así como lo proponían los maestros impresionistas. La *impresión* del día es lograda a través de un firmamento en azul, en el que se asoman algunas nubes detrás de las construcciones arquitectónicas resueltas en ocre que el pintor plasmó. Sin dibujo, sólo a través del color Rufino Tamayo logró pintar una escena de su estado natal.

La historiadora Mariana Morales en su obra *Una Teoría del Color en la Pintura de Rufino Tamayo* afirma que además de Oaxaca, Roberto Montenegro llevó a sus estudiantes a Michoacán y a otras partes del país con el fin de enseñarles el método impresionista de pintura. Lo anterior vendría a reforzar la concepción que Raquel Tibol tiene acerca de la obra de Rufino Tamayo, pues lo entiende como un pintor de un complejo y profundo carácter mexicano.

*Pictóricamente él habla en maya, en zapoteco, en teotihuacano, en tarasco, en náhuatl, con la naturalidad de dominar lenguas maternas al extremo de no necesitar articularlas en sus voces arcaicas, sino en las que, brotadas de aquellas, se han transfigurado en lenguaje actual, contemporáneo.*¹⁹

¹⁸ Ingrid Suckaer, Rufino Tamayo, *Aproximaciones*, p. 53 citado en Mariana Morales, *Una teoría del color para Rufino Tamayo*, p. 12.

¹⁹ Raquel Tibol, Orozco, Rivera, Siqueiros y Tamayo, p. 14

Esta concepción del pintor Tamayo, como creador de un lenguaje artístico propio, centrado básicamente en explotar las cualidades formales de la pintura y alimentado profundamente por la cultura mexicana, nos lleva a visualizar uno de los problemas que el pintor identificó y trató de resolver: ¿Cómo alcanzar un grado de síntesis formal y temática en el que confluyan las formas internacionales de hacer pintura, sin perder el cimiento de la cultura mexicana?

Imagen 10. Rufino Tamayo, *El Calvario de Oaxaca*, 1921.

Colección Andrés Blaisten

Foto: E.A



CONCLUSIONES

Con el presente trabajo de investigación doy cuenta que las atribuciones que se hacen de las influencias artísticas de Rufino Tamayo constituyen un objeto de estudio por sí solas. El diálogo entre autores es fundamental para problematizar por qué ciertos pintores, corrientes artísticas y elementos de la cultura son señalados como importantes para la explicación de la obra del pintor Tamayo.

La revisión de los primeros años de la carrera artística del pintor nos ayuda a identificar y explicar el comportamiento de las cualidades formales de su pintura de los primeros años, que cabe señalar, ha sido muy poco estudiada. Este periodo inicial resulta crucial, pues fue la base teórica y práctica para un transitar de casi 74 años de carrera artística en los que el pintor Tamayo mantuvo un diálogo constante entre las formas internacionales de hacer pintura, sin dejar de lado su cultura y sus raíces.

La experimentación con el método impresionista y posimpresionista, además de la vigencia que estos movimientos artísticos mantuvieron entre los pintores mexicanos de inicio del siglo XX constituye la primera fase de formación artística del pintor, que a la postre, se nutrirá de diversos temas,

nuevas influencias provenientes del arte europeo contemporáneo, y la búsqueda de una nueva concepción de la estética indígena, retomada del arte antiguo mesoamericano.

REFERENCIAS

- Biografía de Germán Gedovius consultada en <http://www.latinamericanart.com/es/artistas/german-gedovius/biografia.html> el 30 de mayo de 2016.
- Biografía de Roberto Montenegro consultada en <http://www.museocjv.com/robertomontenegrobiografia.htm> el 14 de febrero de 2016.
- Gutiérrez Haces, Juana. Cuadriello, Jaime. *Museo Nacional de Arte: Una Ventana Al Arte Mexicano de Cuatro Siglos*. MUNAL. Alcatel. 1994. México, DF. 200 p.
- Gombrich, Ernst. *La Historia del Arte*. Phaidon. Londres. 2008. 687 p.
- Gombrich, Ernst. *La Imagen y el Ojo*. Alianza Editorial. Madrid, España. 1987. 297 p.
- Manrique, Jorge Alberto, *Una visión del arte y la historia II*. Instituto de Investigaciones Estéticas, UNAM, México, DF. 2001, 420 p.
- Morales Cortés, Mariana. *Una Teoría del Color en la Pintura de Rufino Tamayo*. Universidad Nacional Autónoma de México, México, DF. 2005, 112 p.
- Pereda, Juan Carlos. *Semblanza*. Instituto Nacional de Bellas Artes. 2013. Consultado en <http://museotamayo.org/uploads/publicaciones/Semblanza-Tamayo-2013-es.pdf> el 4 de mayo de 2016.
- Rodríguez, Arturo. *Tamayo y la Evolución del Color*. Publicado en Diario La Jornada el 12 de enero de 2014. Consultado en línea <http://www.jornada.unam.mx/2014/01/12/sem-arturo.html> el 29 de mayo de 2016.
- Tibol, Raquel. *Orozco, Siqueiros, Rivera y Tamayo*. Fondo de Cultura Económica, México, DF. 1974, 64 p.
- Tibol, Raquel. “Tránsito de Tamayo Hacia las Fuentes”. Publicado en Revista de la Universidad de México, No. 451, México, DF. Agosto de 1988. Consultado en http://www.revistadelauniversidad.unam.mx/ojs_rum/index.php/rum/article/view/12813/14051 el 20 de junio de 2016.

CABALLITOS, GUITARRITAS Y OTRAS DANZAS, UNA ESTÉTICA RURAL CONTEMPORÁNEA (GUADALCÁZAR Y PUNTOS CIRCUNVECINOS, SLP)

Claudia Ramírez Martínez
Universidad Autónoma de San Luis Potosí

UBICACIÓN Y DESCRIPCIÓN ACTUAL



La zona de estudio, (Esquema de la autora, a partir de INEGI, 2016)

La zona de estudio se localiza a unos 100 -115 km de la ciudad de San Luis Potosí; para el municipio de Villa de Arista, la ubicación entre los Entre los paralelos $22^{\circ} 50'$ y $22^{\circ} 30'$ de latitud norte; los meridianos $100^{\circ} 39'$ y $57'$ de longitud oeste; altitud entre 1 500 y 2 300 m. ("Prontuario de información geográfica municipal de los Estados Unidos Mexicanos. Villa de Arista, San Luis Potosí.", 2009) Para el municipio de Guadalcázar, su ubicación es entre los paralelos $23^{\circ} 19'$ y $22^{\circ} 29'$ de latitud norte. ("Prontuario de información

geográfica municipal de los Estados Unidos Mexicanos. Guadalcázar, San Luis Potosí,” 2009)

La localidad de Salitrillos cuenta según INEGI con 300 habitantes, cifra que en esas fechas aumenta considerablemente por el regreso de los hijos migrantes del pueblo, nacionales e internacionales, acompañados por la parentela general. Las localidades abordadas son aproximadamente de la misma población.

Powell y Gibson menciona la región como un lugar poblado originalmente por guachichiles, quienes eran guerreros nómadas y de quienes se ha relacionado escasamente en la literatura local. (Powell, 1980; Gibson, 1977)

Históricamente la región ha tenido diferentes pertenencias según el trabajo que se desarrollaba en cada una de las localidades y municipios, como se puede apreciar según los diferentes autores que han trabajado el Estado de San Luis Potosí; quizá mayormente estable es la historia de Guadalcázar, localidad que generó su riqueza gracias a la explotación minera. Por el contrario Villa de Arista cuenta con una historia relativamente reciente, pues hacia 1857 se crean los municipios de Villa de Hidalgo y el de Villa de Guadalupe.(Monroy Castillo & Calvillo Unnna, 2015, p. cronología) Respecto a Villa de Arista, se le conoció como El Jagüey; el 12 de octubre de 1897, en que la región del Jagüey se erigió en Villa con el nombre del presidente Mariano Arista y hasta 1972 se crea el municipio de Villa de Arista. (Cabrera Ipiña, 1962, pp. 154-158-218)



La región geográfica circundante a Guadalcázar, S.L.P. (fuente Google earth, 2016)

En cuanto al estudio de las danzas y su acompañamiento musical, la

falta de estudios al respecto es señalado por Muñoz y Figueroa, quienes atribuyen esta carencia a que no se encuentran “(...) en las zonas de confluencia étnica que como la Huasteca, el Sotavento o la Costa chica de Guerrero han llamado la atención de investigadores instituciones por varias décadas.” (Muñoz Guemes & De Dios Figueroa, 2010, p. 29)

Respecto al estudio de la danza, señala cómo se relaciona la danza con el entorno, pues “no está aislada, es un grupo en comunicación, es armonía en el espacio, es conjunto en las aves y animales” (Múzquiz, 1988, p. 13) el mismo autor ubica la danza de los caballitos y dice que

Procede de Zacatecas, una danza de origen español que incluye entre sus personajes a un viejito, espada en mano, que representa al patrón Santiago. El armazón con que se forma está cubierto de franela y lleva su reata, sarape, almartigón, freno, cabestro, una cuerda y una mantilla, la cabeza es de madera. El moreno que monta una mula, lleva en la mano derecha un látigo. Sus sones son El bonito, El caballo, El Peteleño, La víbora, La upia y El corita. (Múzquiz, 1988, p.66)

Habiendo seguido las fiestas de San Miguel en Santa María del Rio, San Luis Potosí, la diversidad encontrada es considerable, aun estando ubicados a unos cien kilómetros, encuentro poca relación entre lo que describiré a continuación y lo presentado en estas danzas.

SALITRILLOS

La dinámica como lo he señalado, en Salitrillos se concentra en las fechas alrededor del tres de mayo, fiesta de la Santa Cruz. En esa semana los pobladores y sus visitantes se dan cita en los días previos al tres de mayo; se asisten en cuartos contruidos a manera de anexos a las casas de los patrocinadores de la fiesta. El pago se realiza a cambio de algún trabajo para la comunidad ya sea la preparación de la comida, el arreglo del exterior de la casa, la limpieza de la misma, y por supuesto, a cambio de una participación activa en las festividades. La población de Salitrillos ha migrado considerablemente a Monterrey, a la ciudad de México y a los Estados Unidos. En los tres lugares se suelen mantener como una comunidad oriunda de Salitrillos.

Tradicionalmente el municipio de Villa de Arista se concebía como el lugar de trabajo artesanal del ixtle de lechuguilla, mismo que se vuelto escaso actualmente, pues se compra la materia prima de para el tejido de encordados y bolsas, que luego serán vendidas a los turistas en Acapulco

o Cancún. En algunos recuentos que obtuve en 2016, encontré hombres que en su infancia y juventud habían trabajado en la obtención del ixtle en Salitrillos pero al tener condiciones de extrema pobreza migraron hacia el norte y se ubicaron con toda su familia en zonas de Monterrey. Si bien consideran a Salitrillos como su origen, no se considera estar de vuelta en el lugar de manera permanente, sino que se sabe que cada año tienen previsto asistir y ahí se reúnen con su parentela.¹

A medida que van llegando los visitantes, el uno y dos de mayo se realizan actividades de práctica y caminatas a diferentes puntos de la localidad. El tres de mayo realizan el festejo mayor, consistente en diferentes momentos a lo largo del día y la noche. Comienza con la serenata en la plaza principal, las mañanitas, seguida de la bajada de las cruces del arroyo a la capilla. Por la tarde se realiza la procesión, entrega de cera, la misa y termina por la noche con la quema del castillo.

En la primera sesión de bajada de las cruces del arroyo se camina alrededor de dos kilómetros de ida y se danza los dos kilómetros de regreso, hasta ubicar las cruces en el altar de la capilla. Esta capilla es una construcción reciente pues presentó algunas grietas en 2001 y tuvo que ser derrumbada y vuelta a construir. El corto tramo entre la calle del kiosco y la capilla es la única parte con pavimento de concreto, el resto del pueblo es terreno de terracería y en el camino hacia el entronque de la carretera a Villa de Arista, empedrado. Existen bardas de cactus en algunas de las casas y terrenos de adobe.

Durante la tarde la procesión llevará un orden preciso y estricto por parte de los celadores. Empiezan los asuntos con música en el atrio de la capilla, donde se reúne la población participantes de los grupos de danza, generales, capitanes y acompañantes. El orden que describiré en seguida fue observado en 2016, y documentado en 2014 en otras localidades cercanas.

El camino seguido por la procesión corresponde a un trazo circundante del pueblo, lo que hará la extensión de unos cinco o seis kilómetros, que a un buen paso se realiza en unas dos horas y media. Dado que se recorre danzando, se gira, se recorre en ida y vuelta, habría que hacer una precisión con un podómetro para saber cuánto es lo recorrido real. Por las pláticas que tuve con los participantes, el recorrido danzado es extenuante, lo que aventuro un recorrido real de unos diez kilómetros.

¹ Agradezco a la Sra. Aurea Gallegos y familia su amable cooperación en la realización de esta investigación en la región de Salitrillos y Villa de Arista.



Imagen del recorrido procesional en Saltillo 2016. (Croquis de la autora a partir de INEGI, 2016)

LA PROCESIÓN

Los locos son los primeros que suelen aparecer en el desfile, muy probablemente sean las figuras heredadas del jueves de corpus aprendido con la catequesis católica a lo popular.

Los guardianes y celadores son los encargados de mantener el orden durante todo el desfile. Encontramos al principio y al final que se comunican continuamente, procurando que las detenciones de la procesión sean cortas y que los contingentes no se dispersen entre ellos mismos. Si bien se entiende que cada grupo de danza lleva su acompañamiento musical, el sonido es fuerte y aún cuando se pierden algunos sonidos como las guitarras, el violín o las flautas, no se deja de tocar.

Todos los grupos en general son acompañados por cuatro o seis celadores, de diferentes edades pero siempre coordinados con todo el grupo principal organizador. De alguna manera creo que puede ser una especie de adaptación de los desfiles de cualquier pueblo de Estados Unidos, una vez que el orden es realmente bien observado, los vestuarios suelen ser vistos como obligatorios y las familias de alguna manera también se uniforman con playeras de ciertos colores, ciertamente indicadores de un nivel socio económico reconocido entre la población.

Los gastos de la fiesta son absorbidos de manera similar entre las apor-

taciones del grupo local y los ausentes quienes hacen sus aportaciones a través de los conocidos habitantes migrantes quienes con aportaciones en dólares, cumplen con la comunidad.

El primer grupo es la danza de los caballitos, consistente en cuanto a la formación de los hombres, como en la mayoría de los grupos presentados en dos filas que se recorren una y otra vez y en algunas ocasiones se entrecruzan. El acompañante musical es un violinista hombre de edad avanzada.



Imagen de la procesión en Salitrillos, 2016. Foto de la autora.



Imagen de los harneses en preparación para salir a la procesión.

Los caballitos son harneses forrados de maneras diversas según el lugar, en la ocasión observada fueron paliacates rojos en diagonales; el harnés tiene fijo un medio caballito de madera algo en proporción de un caballo de niño pequeño. El harnés se sobrepone en el atuendo, constituido por playeras blancas patrocinadas por alguna familia, pantalón, sombrero o cachuchas de beisbolista y tenis o botas. Está también la figura de una mula, cuyo harnés se forra de costales de plástico y son colgados como adornos latas vacías. El rol que se juega por las mulas es particular, algo similar a los locos con chicote que inician la procesión, sin embargo las mulas no suelen salir de la colindancia de su grupo, no así los locos, quienes permanecen en el principio de la procesión. Otra figura incorporada a mitad del camino fue el otro, un poco en el papel que juega la mula, no acompaña del todo la procesión sino que puede ser el harnés con un cuarto de toro en la parte superior.

En cuanto al ritmo, este lo dan primero el violín, los pasos espejeados y abiertos que suelen dar los bailarines, así como los gritos indicadores de cambios de paso o de principio y fin de la danza.

El siguiente grupo observado fue el concheros 1 (grupo del maestro) formado por mujeres jóvenes entre 14-16 años y un jefe hombre. su atuendo es rojo, falda larga y chaleco parecido al ante, cubierto en hileras de piezas de carrizo de 1cm de diámetro por 6cm de alto aproximadamente. Este grupo llevaba en sus personajes iniciales a una de las integrantes disfrazada, algo similar a los locos del inicio de la procesión. El sonido se ejecuta con una guitarra de la que se encarga el jefe o maestro, en el ritmo están en segundas los carrizos y los gritos de órdenes para giros y altos.

El segundo grupo de concheros 2 es el formado por jóvenes y niños incluyendo los muy pequeños de unos cinco años de edad. Este se acompaña por mujeres adultas quienes proveen de agua y algunos panecillos a los niños. Todos los integrantes van igualmente ataviados con una falda negra con la figura de la Virgen de Guadalupe al frente, pantalón o short bajo la falda y las playeras de los patrocinadores sobre su propia ropa. El sonido en este grupo es marcado por sonajas y maracas así como el de un tambor. Las figuras formadas son dos líneas sobre las que se avanza, girando por momentos en forma de ronda y cruces.

Enseguida figuran los guardias intermedios que anteceden al grupo de la danza de las guitarritas. Este es llamado así porque se genera entre dos guitarras, cada una en su línea el ritmo que seguirá el grupo. En la mitad de los participantes observamos a los danzantes que cargan los estandartes del grupo, para llegar a ocupar este cargo, es necesario hacer méritos de

continuidad en el mismo grupo, además de tener una condición física que permita danzar y cargar al mismo tiempo el estandarte. Entre el grupo de guitarritas se encontraba los cuidadores del grupo, cargando botellas de agua para dar a los danzantes. El atuendo de guitarritas es singular, pues todos y todas se presentan con medias de popotillo y su calzado en huaraches o tenis, sin pantalón ni short como los demás grupos. La falda roja presenta flautas de carrizo similares a las de los concheros; portando sus playeras patrocinadas y cachuchas rojas, algunos con paliacates en la cabeza o cuello. La celadora les distribuye un distintivo en la bendición del grupo con un cruz que ha elaborado para la ocasión.

El contingente previo a las primeras cruces, se conforma de personas adultas y niños pequeños a quienes se les disfraza de pajareros, con ofrendas de flores y ceras de papel picado.

Las cruces mayores son el centro de la procesión, cada una con una altura de 1m50cm y una litografía de San Rafael en un cuadro de vidrio, debidamente adornada con flores. Las cruces mayores son detenidas a lo largo del camino por mesas pequeñas adornadas con flores y con algunos cuadros de difuntos de las familias en donde se hace la parada. Al momento los miembros de la casa salen a honrar las cruces.

El grupo que sigue a las cruces es una banda de música de alientos y una tambora, seguida por los peregrinos que no conforman ningún grupo en especial, salvo las familias que se identifican por playeras de un determinado color y con un estampado realizado para la ocasión. Algunos ancianos y personas que desfilan parcialmente acompañan la terminación de la procesión. El cierre lo forman los hombres que cargan sus estandartes en caballo, sin atuendo especial ni adorno en los animales.

LAS VARIANTES

A la danza de las guitarritas observamos en 2012 un solo grupo, conformado por hombres y mujeres desde jóvenes de unos 25 años hasta niños y niñas de unos ocho o nueve años de edad; el atuendo era básicamente el mismo.

En la danza de los caballitos, se observó en 2011 una variante particular en la figura de la mula, caracterizada por un falso anciano, correspondiendo a la descripción de Múzquiz señalada anteriormente.

Se pueden encontrar en los videos que realizan las personas, algunos corridos a los habitantes de Salitrillos como el corrido del serrano, un joven

participante fallecido en la fiesta en 2012, según se menciona en la letra, por haberse salido de una curva peligrosa localizada antes del entronque a Villa de Arista.

En las localidades de Las Milpas y en la de Palmas Anchas, ambas del municipio de Villa de Arista, se observaron en la festividad del Señor San José, el 19 de marzo de 2012, en un campo abierto la celebración con la danza de los caballitos. En esta variante el atuendo fue sombrero, pantalón de mezclilla, botas, camisas de manga larga en color amarillo vivo, el harnés con paliacates rojos extendidos en forma de cuadro, no cruzado como en Salitrillos, el frente un paliacate blanco con la figura de la Virgen de Guadalupe en su impreso; la mula solamente con un harnés forrado en costal blanco y los niños con palos, simulando los machetes de los jinetes. En la procesión de Las Milpas, la figura principal es una imagen de San José, enmarcada en una silla cubierta, que carga un encargado a manera de anda.

Otra variante de caballitos se encontró el 1 de junio de 2013, en la localidad de Derramaderos, Villa de Arista, bastante similar a las anteriores, realizada ahora con más niños pequeños que grandes, su atuendo de cachucha o sombrero, camisa roja y pantalón negro. En Derramaderos el ritmo se marcaba con violín, acordeón y tambora. En esta celebración también se encontraron concheros y guitarritas, pero con emplumados de rojo.



Ubicación del barrio San Nicolás Tolentino, de Guadalcázar, S.L.P. (Graficación a partir de “Google Maps”, 2016)

La variante más lejana a estas versiones de la danza de los caballitos es la que encontré en San Nicolás, barrio de Guadalcázar, donde el grupo es conformado por hombres de todas las edades, desde ancianos hasta los más pequeños. No se presentan con un atuendo en particular, el harnés es

donde se encuentra lo más característico pues son una clase de cubiertas tejidas a gancho, adornados con listones de colores, formados en diagonales. Al centro, adelante o atrás, alguna figura estampada de la Virgen de Guadalupe y adornos de espejos y flores tejidas colocadas sobre el blanco de las cubiertas. Los hombres llevan machetes reales, a diferencia de los niños quienes los llevan de madera. La música es marcada por un violinista de edad avanzada.

El hecho de presentarse en su ropa común deja ver que es una danza bastante asimilada, no requiere de algo más especial que su harnés y el machete como lo vemos en la imagen 1



Imagen 1 San Nicolás Guadalcázar, 2014. Fotografía de la autora.

El harnés también presenta diferencias significativas pues tiene un frente en arco por donde asoma la cabeza el pequeño caballito. Los caballitos tienen un acabado con crin, ojos, nariz y boca. La parte posterior tiene igualmente un arco en la parte posterior, con un añadido que marca la cola del caballo, ya sea marcada por un collar o por un adorno agregado simulando el lazo del jinete. Las danzas se efectúan en el atrio de la pequeña capilla, pero salen en ocasiones al pasto que circunda la misma.

Es difícil decir que el uso del color rojo en los casos de guitarritas y concheros como una mera coincidencia, pero en uso de una razón histórica de los guachichiles (los pintados de rojo, en alguna de sus acepciones), queda aún por probarse, de la misma manera el uso de las pequeñas flautas de carrizo cosidas en los atuendos.

En cuanto a la relación simbólica del caballo, Dominique Fournier señala cómo éste se encuentra en oposición sistemática con el toro, y los polos que constituyen pueden invertirse, una vez que evolucionan las condicio-

nes de relación así como el grupo que los mantiene en la naturaleza. Esto es, la aparición de la parte del toro, la figura de la mula *vs.* la de los caballitos, tienen encuentro en las representaciones artísticas de las fiestas ecuestres. (Fournier, 2015, p. 2)

CONCLUSIÓN

Las danzas observadas permiten comparar su persistencia en la zona estudiada, al mismo tiempo que dejan ver una creación propia, particularmente respecto los atavíos de los harnesses en la danza de los caballitos. La asimilación que tiene esta danza en San Nicolás es evidente, percibida en una naturalidad y aceptación del rol de los hombres como creadores del instante dancístico. La recreación y el simbolismo de la danza tienen que ver en este caso con la aceptación del rol masculino por una parte del jefe que guía mediante su voz y su machete.

El crearse hombre en un medio rural implica desde luego la participación de los niños y adolescentes así como la transmisión del conocimiento e identidad. La danza permite no únicamente en el caso de los caballitos, sino todas las danzas observadas, el acto creativo en un sentido grupal; no existen los lucimientos individuales, incluso en el caso de los elementos lúdicos individuales como los locos, la mula o las mujeres simuladas, sino que por el contrario se da en un sentido absolutamente grupal. El loco en sí no existe sin sus celadores; no pretende realmente dañar, sino que ese es su papel y el de los celadores dejaría de tener sentido sin alguien a quien precisarle su control.

La investigación de esta danza permitió abordar un contexto estético e histórico mayor. Aún en una región geográfica relativamente chica, se perciben otros parámetros sociales traducidos a través de letras, ritmos y coreografías en un conocimiento estético propio.

El ámbito rural se asume posibilidades creativas, posibilidades estéticas poco estudiadas, o en el límite, repertoriadas. El canto, los corridos, la música de cada instrumento requieren ser documentados, recreada y entendida en su situación local. Las actividades para los participantes pueden localizarse en su cotidiano en ámbitos urbanos en donde hayan migrado y establecido su residencia sin escapar del contexto mexicano y México-americano contemporáneo, en su ritmo temporal y problemáticas sociales propias; estas danzas y su ceremonial permiten la generación de espacios y temporalidades diversas. Los espacios y ceremonias son genera-

dores de espacios sociales que no deben ser transgredidos por la violencia en los ámbitos rurales; lograr un sentido de apropiación social ciertamente nos corresponde a todos como actores y no únicamente a los creadores e intérpretes.

BIBLIOGRAFÍA

- Cabrera Ipiña, O. (1962). *San Luis Potosí y su territorio, ensayo geográfico* (Vol. 2). San Luis Potosí.
- Fournier, D. (2015). La figure mouvante du cheval dans l'histoire de la fête des taureaux du XVI^e siècle à nos jours. *in situ, revue des patrimoines*, 27, 1–30. <https://doi.org/DOI : 10.4000/insitu.12895>
- Gibson, C. (1977). *España en América* (1. ed). Barcelona: Grijalbo.
- Google Maps. (2016).
- INEGI. (2016). Mapa Digital de México en línea. Recuperado el 28 de septiembre de 2016, a partir de <https://gaia.inegi.org.mx/mdm6/?v=b-GF0OjI2LjM2MzkzLGxvbjotMTAyLjE0NTY1LHo6MixsOmMzNT-F8YzM1NA==>
- Monroy Castillo, M. I., & Calvillo Unnna, T. (2015). *San Luis Potosí. Historia breve* (3a ed.). México, D.F.: Fondo De Cultura Economica.
- Muñoz Guemes, A., & De Dios Figueroa, G. (2010). La música de los tun-ditos entre los hñahñu del noreste de Guanajuato. *Boletín oficial del INAH, Nueva época* 90, 28–48.
- Múzquiz, R. (1988). *Bailas y danzas tradicionales*. México, D.F.: IMSS.
- Powell, P. W. (1980). *Capitán Mestizo: Miguel Caldera y la frontera norteña. La pacificación de los chichimecas (1548-1597)*.
- Prontuario de información geográfica municipal de los Estados Unidos Mexicanos. Guadalcázar, San Luis Potosí. (2009).
- Prontuario de información geográfica municipal de los Estados Unidos Mexicanos. Villa de Arista, San Luis Potosí. (2009).

HISTORIA Y ORGANIZACIONES SOCIALES

REGENERACIÓN EN LA LUCHA MAGONISTA

Ángeles Velázquez Luis Alejandro
Universidad Nacional Autónoma de México

Son, de tal modo, las actividades revolucionarias de Flores Magón (Ricardo) y de los magonistas, el punto de arranque donde hay que colocar, a nuestro, modo de ver, los antecedentes contemporáneos de una conciencia socialista, propia, nacional, de la clase obrera mexicana.

José Revueltas

El periódico no es sólo un propagandista y un agitador colectivo, sino también un organizador colectivo.

Vladimir I. Lenin

La historia de la lucha de clases en nuestro país no ha enseñado que han existido distintos procesos organizativos que han tomado partida del lado de los explotados y oprimidos, un ejemplo de ello, es la lucha que emprendió el Partido Liberal Mexicano (PLM) contra la dictadura porfirista y durante la Revolución Mexicana.

El PLM fue una fuerza política que participó de manera activa del lado de los trabajadores y el pueblo mexicano, es decir, luchó por sus intereses y su emancipación. Sin embargo, la “historia oficial” y algunos historiadores han pretendido minimizar y relegar la participación que tuvo el PLM en el proceso de la Revolución Mexicana, tachándolo como un movimiento aislado, utópico o meramente precursor: “Flores Magón no es como lo quieren los historiadores democrático-burgueses, un simple ‘precursor’ de la revolución mexicana...”¹

¹ José Revueltas, *Ensayo sobre un proletariado sin cabeza*, México, Ediciones Era, 1980, p. 201.

Por lo que en la siguiente ponencia voy abordar la lucha que desarrollo el magonismo, tomando como referencia su publicación *Regeneración*, la cual fue una herramienta de lucha para darle más claridad al pueblo mexicano en la lucha contra la dictadura de Porfirio Díaz y en la transformación radical del sistema capitalista. Es decir, lo que voy abordar son las características que presentó *Regeneración* en la lucha revolucionaria de los magonistas.

CONTEXTO NACIONAL

México -al igual que los países latinoamericanos- su ingreso al capitalismo moderno se presentó de manera subordinada respecto a los países imperialistas. Durante las últimas décadas del siglo XIX y principios del XX, los países de latinoamericana terminaron siendo absorbidos por el capitalismo mundial, lo cual desencadenó su dependencia respecto a los países imperialistas.

El régimen de Porfirio Díaz tiene como origen una rebelión, con la cual pretendía impedir la prolongación de una persona en el poder -la reelección de Benito Juárez- con el Plan de la Noria. Aunque la rebelión fue controlada, la muerte de Benito Juárez, en 1872, terminó por quitarle fuerzas al gobierno, es así como Sebastián Lerdo de Tejada toma interinamente la presidencia y posteriormente se lanza como candidato para las elecciones. Porfirio Díaz nuevamente se alza en armas, ahora con el Plan de Tuxtepec en 1876, para evitar que Lerdo de Tejada asumiera la presidencia. Para el mes de noviembre, Díaz entra a la capital de manera triunfante.

El porfirismo fue consolidando una pequeña oligarquía de grandes terratenientes y de políticos, los cuales estaban aliados con los países imperialistas. Los ideólogos de ese régimen, fue un pequeño grupo, que se les llamó los “científicos”, quienes en su mayoría mantuvieron importantes nexos con el capital extranjero y velaron por sus negocios particulares.

El régimen de Díaz aceleró el proceso de despojo de las tierras de los campesinos, lo cual implicó la imposición de trabajo asalariado. Los campesinos respondieron con algunos brotes de rebelión y otros con el bandolerismo, aunque se puede encontrar sus orígenes desde antes del porfirismo, sin duda, dicho régimen agudizó esa práctica.

Durante el gobierno de Díaz, la iglesia católica se vio beneficiada, ya que se le permitió su enriquecimiento material y cierto dominio ideológico, aunque claro, el Estado manejó la situación respecto a sus intereses.

La explotación petrolera y minera, así como la construcción de los ferrocarriles fueron actividades importantes para el desarrollo del capitalismo en México, es por ello que el porfiriato, otorgó concesiones a empresas de Estados Unidos, Inglaterra y Francia, las cuales tuvieron el control de las actividades productivas. Los terratenientes mexicanos fueron lo que tuvieron en sus manos las tierras.

Ante dicho escenarios los campesinos y los trabajadores emprendieron algunas luchas para conseguir mejores condiciones de vida, la respuesta del régimen fue la represión, ahogando toda expresión de descontento social.

La crisis del capitalismo del siglo XX coadyuvó a la descomposición de un régimen, acelerando los problemas económicos y sociales. Diferentes clases sociales mostraron su descontento, los campesinos no dejaron de resistir, la lucha de los trabajadores aumentó su fuerza y un sector de la burguesía que vio frustrados sus aspiraciones y sus intereses por el grado de dependencia del país respecto al capital extranjero, empezó a mostrar preocupación. Es decir, la crisis económica de inicios del siglo XX no sólo afectó a los trabajadores y al pueblo mexicano, sino también –aunque de manera diferente– a un sector de la burguesía nacional.

LA PARTICIPACIÓN DEL PLM Y *REGENERACIÓN* EN LA LUCHA DE CLASES EN MÉXICO

En un país cada vez más dependiente al capital extranjero, con un régimen antidemocrático y represivo, es como se va a celebrar el Primer Congreso del Partido Liberal Mexicano el 5 de febrero de 1901. El congreso se realizó en el Teatro de la Paz de San Luis Potosí, donde se aglutinaron los delegados que en su mayoría eran periodistas, ingenieros, maestros, estudiantes, abogados y otras personalidades de la pequeña burguesía.

El PLM en sus primeros tres años emprendió una lucha legal. Sin embargo, la represión del régimen porfirista que emprendió el asesinato, el encarcelamiento y la persecución política a militantes del PLM, provocó que tuvieran que desarrollar la clandestinidad, para poder empujar sus objetivos y tareas políticas. El segundo congreso que pretendió realizar el PLM para febrero de 1902, tuvo que suspenderse por el grado de represión que estuvieron recibiendo.

El magonismo entendió la importancia que tiene una publicación para la organización y la lucha contra la dictadura porfirista, por lo que en el año de 1900 sale el primer número de *Regeneración*. Esto se refleja en la carta que

Ricardo Flores Magón mandó a Práxedes Guerrero, donde explica la necesidad de un periódico:

El periódico es indispensable no sólo para nuestra defensa y para arbitrar recursos para la misma por medio de él, sino que vaya alentando a los que están resfriándose por no saber nada de la lucha...

Se necesita el periódico, esto lo comprenden nuestros mismos enemigos, y tan bien, que ponen todo lo que está de su parte por dejar a la causa sin prensa...²

En los artículos de *Regeneración* podemos ver un análisis y una lectura clara de la lucha, del momento histórico y del nivel de conciencia que tenían el pueblo mexicano, por ejemplo, al principio el periódico sólo criticó las violaciones jurídicas del porfiriato, con la intención de generar primero un público amplio para posteriormente pasar al ataque directo contra la dictadura de Díaz. Es así como al inicio *Regeneración* surge como un “periódico jurídico independiente” para después ser un “periódico independiente de combate”. *Regeneración* analizó la situación de la lucha y de las acciones de las fuerzas revolucionarias, para trazar tácticas adecuadas durante el desarrollo de la lucha revolucionaria. La táctica al inicio de *Regeneración* consistió en adquirir una mínima base social antes de lanzar una lucha abierta contra la dictadura porfirista, como ellos mismos lo explicaron de la siguiente manera:

La Justicia, mal administrada como lo ha estado hasta la fecha, fue lo que primero nos indujo a fundar nuestro periódico destinado a exhibir, en toda su deformidad, las arbitrariedades y los abusos de los pésimos funcionarios del ramo judicial, tanto locales como de los Estados y Territorios.

Nuestra lucha por la Justicia no era más que un reflejo de nuestros principios; pero se veía circunscrita esa lucha a un mezquino radio de acción; no podíamos tratar más que asuntos judiciales... el lema de nuestro periódico *Jurídico* nos impedía abarcar otros asuntos de interés, si se quiere, tan delicados y trascendentales como los foráneos.³

Así es como *Regeneración* explicaba su cambio de carácter, mencionando que la denuncia jurídica ya le era limitada e insuficiente para denunciar y señalar otras injusticias. El periódico cambió su carácter según la lucha lo exigía y sus fuerzas lo permitieran, es decir, nunca se contrapuso a las distintas

² Nota extraída del texto de Armando Bartra, *Regeneración 1900-1918 La corriente más radical de la revolución mexicana de 1910 a través de su periódico de combate*, 5ª edición, México, Ediciones Era, 1977, pp. 47-48.

³ Manuel González Ramírez (prólogo), *Epistolario y textos de Ricardo Flores Magón*, México, Fondo de Cultura Económica, 1973, pp. 27-28.

formas de lucha que empujó el PLM, ya fuera la consolidación de la organización o hasta la insurrección armada.

El periódico *Regeneración* surgió en un momento de represión contra el periodismo independiente y de oposición a la dictadura, Porfirio Díaz trató de someter por todos los medios –violentos y no- todas las publicaciones independientes, sin embargo, se desarrolló una lucha por conservarlas, ejemplo de ello es *Regeneración*.

Regeneración fue la publicación del PLM que representó un espacio organizativo, tanto al interior del partido como también con el pueblo. En lo interno, las diversas tareas que requería el periódico implicaron un proceso organizativo, ya que había quienes se dedicaban a la redacción de las editoriales y textos de análisis, a la parte administrativa, a la impresión de la publicación y había quienes buscaban los recursos económicos. Con el pueblo, *Regeneración* representó organización, donde llegaba la publicación se realizaban círculos de lectura, aunque gran parte del pueblo mexicano era analfabeta, eso no significó un obstáculo para iniciar procesos organizativos por medio del periódico, desarrollándose así, diferentes formas creativas para poder circular su contenido. Además.

El periódico del PLM fue de vital importancia en las organizaciones secretas o clandestinas, en las organizaciones de carácter sindical, en los círculos y clubes liberales del partido, es decir, la publicación fue fundamental en la creación, consolidación y crecimiento de estas organizaciones del PLM. Es así como *Regeneración* tuvo un papel como agitador y organizador alrededor de los núcleos, células o clubes de carácter partidario y en las organizaciones de trabajadores que hacían suyas y luchaban por demandas inmediatas. La publicación fungió como medio para vincular las luchas y de orientación con los objetivos generales y de largo plazo del PLM.

El PLM y *Regeneración* sufrieron constantemente la represión por parte de la dictadura porfirista, se encarceló a miembros del partido, sufrieron saqueos en las oficinas de la publicación, se les decomisó la imprenta y se prohibió la circulación del periódico, lo cual implicó que en ciertos momentos se suspendiera la impresión de *Regeneración*, así como también que se movieran constantemente sus oficinas y que se crearon diversas formas para la circulación del periódico, algunas de ellas implicaban grandes gastos económicos como mandarlo a México desde Estados Unidos en sobre cerrado.

Cuando Francisco I. Madero mediante el Plan de San Luis de 1910 hace el llamado a las armas para derrotar a Porfirio Díaz, el PLM mantuvo fundamentalmente dos ejes de ese escenario nacional, uno, que la pugna interna entre las clases dominantes habría una coyuntura política, dos, que la política

maderista empujaba al pueblo mexicano a una derrota, ya fuera por la actitud conciliadora y limitante de Madero o porque simplemente estarían ante un nuevo sometimiento. Sin embargo, no significó que los magonistas suspendieran su lucha contra la dictadura.

Los magonistas y maderistas tienen una participación activa en la agudización de la lucha de clases, cada corriente con su propia consigna, los primeros enarbolando “Tierra y Libertad” y los segundos, la “No Reelección”. Sin duda, durante los primeros combates el PLM tuvo mayor éxito militar que el Partido Antireeleccionista, ya que había empujado desde antes la lucha armada revolucionaria y por lo tanto, para ese momento contaba con mayor experiencia.

Aunque el PLM tuvo importantes victorias en lo militar, como fue las que alcanzaron a inicios de 1911 cuando lograron tomar la capital de Mexicali y en marzo tomaron Tijuana. Así como también mantuvieron grupos armados en Veracruz, Baja California, Chihuahua, Morelos, Tabasco, Durango, Sonora y Coahuila. Sin embargo, no terminan por tomar la dirección del movimiento revolucionario.

Pero *Regeneración* no sólo sufrió la represión por parte de la dictadura porfirista, sino también de Francisco I Madero, quien llegó al poder en 1911 e impulsó una campaña de represión contra los militantes del PLM y prohibió la circulación de su publicación. Madero fiel a los intereses de la burguesía nacional y de los hacendados, no sólo reprimió a los magonistas, sino también envió al ejército contra las fuerzas zapatistas y reprimió algunas huelgas obreras.

Regeneración también fue un medio de contacto con otras fuerzas revolucionarias, como lo reflejó el acercamiento entre el magonismo y el zapatismo. En *Regeneración* se publicaron algunos documentos y manifiestos zapatistas, otorgando un espacio del periódico a otras expresiones revolucionarias.

El contacto con otras corrientes revolucionarias fue más allá de esto, ya que los zapatistas ofrecieron que los editores de *Regeneración* se trasladaran a Morelos para que el periódico se editara en México, además que ofrecía el papel de la fábrica de San Rafael que se encontraba en manos de las fuerzas zapatistas. Sin embargo, no se realizó el traslado de periódico a la fábrica de San Rafael y tampoco se terminó por consolidar la alianza entre los magonistas y zapatistas, lo que hubiera sido el germen de una dirección obrero-campesina de gran importancia política.

Aunque los magonistas dejaron pasar una importante alianza revolucionaria, reduciéndose a una colaboración política, que implicaba la difusión de documentos y manifiestos de la lucha zapatista en *Regeneración*. Podemos

ver que la actitud del PLM ante los zapatistas no sólo reflejó limitaciones, sino también respeto y congruencia, no como las corrientes burguesas que manipularon y traicionaron a las fuerzas campesinas.

En los artículos de *Regeneración* podemos ver una crítica a las corrientes conciliadoras y reformistas que participaron en la Revolución Mexicana, es decir, la publicación también fue un medio para el análisis y discusión con las diversas corrientes que participaron en la lucha de clases que se desarrolló en México durante el proceso revolucionario, es así como se criticó a Francisco I Madero, Victoriano Huerta y Venustiano Carranza.

Por medio de *Regeneración* el PLM también se deslindó de aquellas expresiones de la revolución que no representaban los intereses de los trabajadores y del pueblo mexicano, así lo vemos con el deslinde político e ideológico que se hizo con el maderismo:

Así, pues, se ha declarado, por los jefes maderistas, una guerra de exterminio contra las fuerzas liberales en todo el país, porque los liberales queremos la libertad económica de la clase pobre...

Hermanos desheredados que peláis en las filas de Madero, escuchad nuestra voz, que es desinteresada. Nosotros, los liberales no queremos pasar sobre vosotros. Ninguno de los miembros de esta junta organizadora del Partido Liberal Mexicano os solicita vuestro voto para vivir de parásitos...⁴

Con este ejemplo vemos como *Regeneración* fue un orientador ideológico político en la lucha revolucionaria, señalando oportunamente las limitaciones de aquellas corrientes que no representaban los intereses de los trabajadores y que no resolverían los males económicos, políticos y sociales del pueblo.

Aunque el PLM tuvo que luchar en condiciones muy adversas para poder editar *Regeneración*, se fue consolidando como un medio para dar claridad en la lucha revolucionaria, además que la publicación jugó un papel importante como organizador y en el desarrollo de la conciencia política de los trabajadores y el pueblo mexicano.

Finalmente, a partir de 1913 hasta su desaparición en 1918, *Regeneración* el “periódico independiente y de combate” comenzó a publicarse de manera esporádica, ya que las donaciones económicas por organizaciones y personas, sólo permitían cubrir el costo de impresión de reducidos números. En los últimos años de vida de *Regeneración*, el magonismo no tiene ninguna influencia real en la revolución, termina por ser un grupo pequeño y la corriente campesina radical revolucionaria de Emiliano Zapata en el sur del

⁴ Gonzalo Aguirre Beltrán, Ricardo Flores Magón, *Antología*, 4ª edición, México, Universidad Nacional de México, 1993, pp. 42-44.

país es derrotada. Las corrientes que lucharon por los intereses de los trabajadores y del campesino fueron derrotadas, imponiéndose como vencedora la burguesía de la mano de Venustiano Carranza de aquella lucha de clases.

CONCLUSIONES

A manera de conclusión, para poder entender de mejor manera la participación que tuvo el PLM en la lucha contra la dictadura porfirista y en el desarrollo de la Revolución Mexicana, sin duda, es importante estudiar el papel que tuvo *Regeneración*.

El PLM representó la posición más radical del proceso revolucionario que se presentó en México en las primeras décadas del siglo pasado, además fue la organización que representó los intereses de los trabajadores, es decir, se sumó a la lucha de clases tomando partido del lado del proletariado y del pueblo mexicano.

Los magonistas recurrieron a distintas herramientas para dar claridad en la lucha revolucionaria, como fue el periódico *Regeneración*. Es así como entendieron de manera clara la necesidad de impulsar la agitación, la propaganda y la educación política popular en un momento histórico concreto.

A través de *Regeneración* podemos ver que los magonistas no sólo tuvieron el papel de meros “precursores” de la Revolución Mexicana, ya que participaron de manera consciente durante el proceso revolucionario y durante los primeros años tuvieron una destacada influencia en el movimiento obrero, además que dirigieron importantes acciones insurreccionales.

El magonismo supo sumarse a la lucha revolucionaria en México desde una postura de independencia de clase. Por medio de su publicación se señaló las limitaciones y ambiciones que movían a otras corrientes como el madeirismo y carranzismo, las cuales eran ajenas a los intereses de los trabajadores.

La derrota del magonismo no sólo se debe a la fuerte represión que vivió, sino también a sus limitaciones ideológicas, de tener gran influencia en centros mineros y textiles como Cananea y Río Blanco por medio de su publicación y de dirigir algunas victorias militares revolucionarias, terminó por perder relación e influencia con las expresiones campesinas revolucionarias, quedando marginado de la dirección del conflicto armado. Aunque las fuerzas más revolucionarias fueron derrotadas, jugaron un papel fundamental en la Revolución Mexicana

Para Armando Bartra hay similitudes entre *Regeneración* de los magonistas con *Iskra* de Lenin, ya que la primera desarrolló en la práctica muchas de las premisas que plasmó Lenin con respecto al periódico, es decir, que fuera un órgano nacional con el objetivo de educar, agitar, organizar y hasta para generar la insurrección.

En los momentos actuales sigue manteniendo vigencia la necesidad de crear y mantener una publicación como lo desarrolló los magonistas con *Regeneración* y lo planteó el propio Lenin con *Iskra*. Es decir, a pesar del desarrollo tecnológico, un periódico impreso sigue siendo necesario para impulsar una comunicación transformadora de nuestra realidad con la organización del pueblo, ya que el avance tecnológico sigue teniendo sus limitantes en cuanto a generar organización colectiva y permanente.

En la lucha por una sociedad más avanzada es de gran importancia los instrumentos de agitación y propaganda para el desarrollo político de las organizaciones populares y para generar nuevos procesos organizativos desde una perspectiva de clase proletaria.

El periódico debe ser el órgano de la organización, es decir, del Partido como lo planteó Lenin, el cual aparezca regularmente y se encuentre ligado a todos los grupos locales, insistiendo en la importancia de la organización revolucionaria.

En ese sentido el periódico debe ser un medio para educar al proletariado, ya que los análisis de las situaciones concretas que se plasmen en el papel y las luchas que se presenten, sirvan para que el proletario y el pueblo no sólo sepa de su realidad, sino que también se abra la discusión entre compañeros y se tomen la experiencia de las distintas luchas.

El periódico tiene que ser un instrumento de organizador colectivo, ya lo decía Lenin, “El periódico no es sólo un propagandista y un agitador colectivo, sino también un organizador colectivo”⁵ Es decir, que ayude a la construcción de una nueva sociedad, que facilite las relaciones entre los proletarios, nos ayude a distribuir el trabajo y a observar los resultados alcanzados.

La publicación debe ser un instrumento para la unificación de la lucha, donde el intercambio de experiencias, de medios, de fuerzas y de distribución de tareas va desarrollando lazos de unión.

La prensa en las organizaciones sociales no puede quedarse para informar y formar opinión. La prensa revolucionaria va analizar y explicar la realidad concreta para generar conciencia y organización proletaria y popular, enca-

⁵ Vladimir I. Lenin, “Plan de un periódico político destinado a toda Rusia” en *¿Qué hacer?*, prólogo de Atilio Boron, Buenos Aires, Ediciones Luxemburg, 2004. p. 266.

minada a la organización para luchar por la transformación de la realidad.

Finalmente, retomemos las dignas experiencias históricas del pueblo, como *Regeneración*. Donde el periódico fue adquiriendo un sentido de organización, que iba desde generar círculos de lectura, conseguir los recursos, la distribución y el planteamiento de la necesidad por la transformación de su situación concreta. Aprendamos y abracemos las experiencias y herramientas de lucha que ha emprendido el pueblo de México y de otros países durante el desarrollo de la lucha de clases.

El pensamiento de los magonistas y de Lenin sobre el periódico no se contraponen, al contrario, se fortalece en la práctica de organizar y orientar al pueblo en la lucha por sus demandas inmediatas e históricas. Por lo que para aquellas organizaciones y partidos que luchan contra el capitalismo se hace necesario retomar estas dos experiencias, con la finalidad de hacer nuestras aquellas herramientas que nos permitan fortalecer trabajo político organizativo popular e independiente. Retomemos la prensa como instrumento de agitación, propaganda, educador, orientador y organizador colectivo.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguirre Beltrán, Gonzalo, *Ricardo Flores Magón, Antología*, 4ª edición, México, Universidad Nacional de México, 1993, 144 p.
- Bartra, Armando, *Regeneración 1900-1918 La corriente más radical de la revolución mexicana de 1910 a través de su periódico de combate*, 5ª edición, México, Ediciones Era, 1977, 429 p.
- _____, *Ricardo Flores Magón El Radical El ideólogo obrero. La oveja negra*, México, Para leer en Libertad AC., 2010, 77 p.
- Hernández Padilla, Salvador, *El magonismo: historia de una pasión libertaria 1900-1922*, México, Ediciones Era, 1984, 255 p.
- González Ramírez, Manuel (prólogo), *Epistolario y textos de Ricardo Flores Magón*, México, Fondo de Cultura Económica, 1973, 260 p.
- Lenin, Vladimir I., “Plan de un periódico político destinado a toda Rusia” en *¿Qué hacer?*, prólogo de Atilio Boron, Buenos Aires, Ediciones Lu-xemburg, 2004. 255-281 pp.
- Revue, José, “Capítulo X y XI” en *Ensayo sobre un proletariado sin cabeza*, México, Ediciones Era, 1980, 199-221 pp.

LA FORMACIÓN DEL ARQUITECTO EN LA HISTORIA POPULAR (LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA)

Roberto Ulises Pimentel Bermúdez
Universidad Nacional Autónoma de México

Nada de lo que una vez haya acontecido
Ha de darse por perdido para la historia
Walter Benjamin

INTRODUCCIÓN

Este trabajo pretende atender los elementos que visibilicen y critiquen la formación de los arquitectos en las instituciones de educación superior ya que en ellas se muestra la forma en que se mercantiliza los problemas que atañen al espacio habitable (natural y artificial), en el que se centra el proceso de adiestrar una mano de obra altamente capacitada para reproducir el capital mediante la fetichización de la obra arquitectónica, sin embargo la experiencia social-espacial trasciende las instituciones ya que las comunidades en su forma de resolver la vida formulan soluciones que históricamente han sido desdeñadas por el gremio. La finalidad del presente trabajo es visibilizar estos procesos y revalorarlos para un redimensionamiento del proceso formativo del estudiante, tendiente a caracterizar la obra de arquitectura como un proceso social; pretendiendo hacer unas líneas hacia una arquitectura de la esperanza.

LA FORMACIÓN DE LOS ARQUITECTOS EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Lo que se muestra; una arquitectura como emblema en el proceso histórico, pero esa arquitectura es reflejo de un tiempo y una sociedad específicos, sin embargo el contexto imperante hoy día, manifiesta una desarticulación de la identidad local y tiende hacia una homogeneización de la ciudad y la arquitectura. Para ello requiere portavoces que arropen la globalidad capitalista y transmitan como lenguaje único y alienante del que no hay salida, estos heraldos son los estudiantes que se forman en las Escuelas y Facultades de Arquitectura, al seducir por medio del endiosamiento del capital y el pensamiento pragmático se constituyen como un discurso y práctica dominantes, sin embargo hay otra versión de la formación de los arquitectos que tiene arraigo en lo que se denominó Escuela Nacional de Arquitectura Autogobierno (ENAA).

Toda producción espacial (del edificio más modesto hasta la ciudad global) es reflejo de su tiempo, Marx en su prólogo de Contribución a la crítica de la economía política plantea: “El modo de producción de la vida material condiciona el proceso de vida social, político y espiritual en general”, el ejercicio de poder que establece reglas de dominación que son reflejo efectivo de una relación de fuerza y dominio que ejerce un clase sobre otra, buscan construir relatos que validen el despojo y la asimetría en la sociedad, la arquitectura es uno de los eslabones que transmiten esta cadena.

El adiestramiento de los arquitectos se centra en la solución aséptica (higienista) de problemas de diseño, descontextualizados de la sociedad, en la aplicación sucinta de los reglamentos y normas de construcción, sin embargo esta destreza lograda en la formación del profesional adolece de la reflexión en torno a la motivación o el proyecto en una sociedad de clases que naturaliza la injusticia; en términos de Carlos Montemayor se expresa como: “En todas las opciones expuestas aquí, la formulación del discurso explícito oficial que descalifica socialmente los procesos populares(...) está apoyándose en un contenido no explícito que le facilita calificar como violencia social la constituida por el (desbordamiento de los actores colectivos)”¹ patente en la criminalización de la protesta social.

¹ Montemayor, Carlos “violencia de Estado en México” (ensayo) <http://idescalzos.blogspot.mx/2008/10/la-violencia-de-estado-en-mxico-i-arlos.html> 23 de noviembre del 2013 16:56hrs.

Para la sociedad actual (y su clase dominante) el marco general (parcializado) requiere que durante su formación los profesionales que generarán riqueza social (donde los arquitectos no escapan a ello), necesita una castración de los ruidos extra académicos al pretender una supuesta neutralidad de las instituciones de educación superior; sin embargo durante la formación del arquitecto se sobre entiende “la división entre el campo y la ciudad. El acuerdo implícito en esta división se establece bajo el supuesto: la ciudad se hará cargo de la producción industrial y el campo de la de la producción agropecuaria y los excedentes se distribuirán proporcionalmente, de acuerdo a lo que produjera cada quien, así como las necesidades generales del país (...), sin embargo, la distribución ha sido asimétrica en favor de la ciudad. Las principales inversiones se dan en hacén en la ciudad (...), mientras tanto, en el campo son prácticamente inexistentes”² parte de este sobre entendimiento lleva separar la escuela de la vida, es decir de la sociedad en su conjunto y sus condiciones imperantes.

La arquitectura escolarizada se consolida en la modernidad para poder asentar en el caso de México como un proceso cerrado a un pequeño grupo social que enfilaba a los nuevos integrantes del gremio dentro de su círculo social, no es objeto del presente trabajo hacer una apología de la arquitectura, sin embargo es necesario asentar un referente de largo plazo en la historia para sustentar. Como fue la práctica dominante.

Los arquitectos en el pasado eran formados mediante la reproducción rigurosa de un número limitado de elementos de los modelos europeos³ (en un primer momento); esto era necesario históricamente ya que durante el siglo XIX se definió el perfil edilicio que representara al Estado Mexicano, siendo el estilo neoclásico como código para reflejar estabilidad y cultura (Montaner 2015). Posteriormente durante el periodo posrevolucionario se retoma en las décadas del veinte y treinta el lenguaje neocolonial como es estandarte del régimen.

Partiendo de lo anterior se continúa con la emergencia del estado, sin embargo en esta inercia histórica se pierde (desdibuja) con el movimiento moderno, en el cual se develan posturas antagónicas en la pláticas de 1933 en las que se buscaba conciliar la postura de escuela de bellas artes

² Núñez, Soto Orlando, “Soberanía Alimentaria y Economía Popular”, Ed. CIPRES y AITSA, Managua Nicaragua, 2002, pág. 17

³ Es importante marcar que la formación de arquitectos en México va de la mano con el asentamiento y consolidación de los gremios (en esos tiempos eran denominados los preparados de este gremio alarifes) desde la época novohispana, sin embargo la arquitectura escolástica se asienta entre los siglos XVIII y XIX en la academia de San Carlos.

afrancesada (con exponentes como Antonio Rivas Mercado) por un lado y por otro lo que se denominaría como arquitectura técnica, de tendencia socialista en varios de sus representantes(como Juan O'gorman y Juan Legarreta). Durante la primer mitad del siglo XX se desarrolla la modernidad capitalista en México, en la que los arquitectos generados por las instituciones de educación superior tenían la garantía de ascenso social, sin embargo a partir de la década del setenta el impulso de esta tendencia empieza a decrecer, al mismo tiempo existen movimientos sociales (como el ataque al cuartel de Ciudad Madera, el movimiento de 68 y los Jaramillista entre otros), permean el descontento de la sociedad con respecto a la forma de conducir el país, existe en esta década un icono dentro de la formación de arquitectos en un evento conocido como Seminarios de Revolución Arquitectónica en los que estudiantes y jóvenes profesores empiezan a problematizar la formación del gremio.

En la década del setenta estalla un movimiento estudiantil catártico, en el cual los estudiantes de arquitectura dicen basta a la forma de conducir la entonces Escuela Nacional de Arquitectura, en la que se desconoce a la autoridad y la forma de educar a los arquitectos. En ese tiempo la estructura de gobierno de la escuela se desenvolvía de forma vertical y autoritaria, del mismo modo la manera de formar al profesional en ese tiempo era a partir de ejercicios despegados de la realidad y dirigidos a grupos de la élite económica del país.

El rompimiento con la escuela tradicional se da en el contexto anteriormente descrito, en contraste a esta escuela se decide experimentar una forma distinta de formar arquitectos, se construye un experimento democrático al eliminar la figura de director de escuela y sustituirla por una coordinación general, una asamblea general como autoridad máxima y asamblea de delegados, para formar a los profesionales, en este proyecto político-académico se plantea realizar un ejercicio de la arquitectura desde la militancia, poniendo al centro del proceso el campo popular estructurado en los principios del autogobierno como la praxis, arquitectura para el pueblo, diálogo crítico, totalización de conocimientos, autocrítica, autogestión, conocimiento de la realidad nacional. Los conceptos enunciados se plasman en una formulación de la curricula a partir de áreas de conocimiento y en ellas se gesta la Extensión Universitaria, que continua en servicio actualmente. Resultan interesantes varios de los aportes en torno a la vinculación popular en la formación de arquitectos, muestra de ello son ejercicios como el plan Jachem en Chiapas, la colonia Rubén Jaramillo, el plan Tepito, entre otros. En esos años la escuela de arquitectura resultaba ser una casa abierta al pueblo en la que se cobijaba en las instalaciones al movimientos urbano

popular, movimientos obreros y preparatoria popular entre otros. Inquietando al estado por esta peligrosa alianza del pueblo.

Este proyecto inédito para formar profesionistas tiene una vida dentro del periodo comprendido del año 1972 a 1992, tiempo en el que termina esta experiencia, teniendo de fondo el contexto internacional de la caída del llamado socialismo real y sobre todo por un desgaste interno entre los actores de esta experiencia (así como de pugnas internas vigentes hoy día). Que resulta provechoso para la autoridad ya que durante el tiempo del autogobierno coexistió en confrontación abierta con la escuela tradicional (denominada letras), planteando la necesidad de la reunificación de la escuela y tomando como referente la caída del muro de Berlín.

La Extensión Universitaria nace como un área síntesis desde el autogobierno, desempeña el papel de eje articulador para formación de arquitectos, al terminar la experiencia del autogobierno se intenta desaparecer, sin embargo sobrevive a ello, continuando vigente hoy; quedando menguado dentro de la estructura curricular actualmente. Sin embargo demuestra su vigencia en la formación de profesionales como un saldo pedagógico de algo a lo que se podría denominar arquitectura-pueblo (arquitectura social) de la cual se pueden extraer los siguientes elementos:

- Actores sociales colectivos
- Comunidad auto-organización
- Producción social del espacio

Esta experiencia no es privativa de la escuela ya que en el campo popular los pueblos, comunidades y colectividades organizadas construyen su historia para emanciparse de un estado que construye un proyecto excluyente de las capas populares en la definición de la estructura física de los asentamientos (incluyendo la arquitectura y el urbanismo) en la reflexión de Alberto Hajar cuando dice, “la uniformación de la vida con el diseño es correlato necesario del pensamiento único característico de la globalización capitalista. La reducción de la vida cotidiana al confort yanqui con sus percepciones, sensaciones sentimientos e ideas, tiene en el diseño un recurso necesario de imposición de necesidades. Cuenta en esto el prestigio social arraigado por la publicidad y la industria del espectáculo”⁴ es patente el cuestionamiento al proyecto de ciudad y ciudadano en el que se pretende intestar a la población de este territorio, siendo la divisa igualar

⁴ Ocejo Cázares María Teresa, et al, “De la reflexión a la acción conmemoración a 30 años del libro: contra un diseño dependiente. Un modelo para la autodeterminación nacional”, UAM-Azcapotzalco, México 2006 pág. 205

el término ciudadano con el de consumidor en la conciencia colectiva, esto nos conduce de manera lógica a pensar que el valor de un ciudadano va a ser directamente proporcional a su poder de compra, siendo excluido o degradado de esta categoría el individuo o colectividad que carezca de medios para insertarse en los patrones de consumo y socialidad imperantes. Estas cuestiones se articulan con los embates que delineaba hace unos lustros el Arq. Ricardo Flores Villasana al mostrar los riesgos presentes en la arquitectura popular que se enuncian a continuación:

- Por los impactos de la pobreza y la marginación;
- Por el desprecio de lo propio;
- Por la mercantilización de los bienes comunales;
- Por la ignorancia y deslumbramiento ante la modernidad inalcanzable;
- Por el proceso económico global, expropiatorio de los saberes y recursos, patrimonio de las comunidades;
- Por los efectos de una educación formal y de una televisión cada vez más insensibles a nuestras culturas locales...

Sin embargo también delinea una posible salida al decir “El derecho a la libertad de habitar y el papel que en su rescate puedan cumplir los arquitectos, pueden fortalecerse a partir del ejercicio del oficio centrado en las comunidades y la gente concreta, en sus necesidades y sus sueños, pero fundamentalmente en los saberes, habilidades y recursos que constituyen su herencia histórica y cultural”⁵.

Arquitectura para la vida “en este ámbito de contextualizaciones donde comenzamos a hablar de los movimientos sociales como un conjunto de luchas que se ejercen gracias a las acciones aportadoras de sentido de los propios actores colectivos (...) se define como la propia capacidad por parte de la sociedad de producir sus propias orientaciones sociales y culturales bajo una intervención voluntaria que le da sentido a dichas prácticas”⁶. La denominación anterior cabe para polemizar y problematizar la producción espacial de los sectores populares que resultan desdeñadas por casi la totalidad de la academia y se les ve como hechos del pasado, atrasado y ver-

⁵ FLORES Villasana Ricardo, “Lo Popular en Artesanía y Arquitectura...”, Ed. Facultad de Arquitectura UNAM, México, 2003, pág 7.

⁶ ALVARADO Rodríguez María Eugenia (coordinadora), “La enseñanza de los movimientos sociales y la acción colectiva: retrospectiva, actualidad y perspectivas”, Ed. UNAM Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, México, 2012, Pág21

náculo ya que estas experiencias de folclorizan, sin abreviar las lecciones de las racionalidades del pueblo al resolver los recintos para la cotidianidad. Resulta también innegable reconocer esfuerzos como los de Guerrero Baca en el rescate y comprensión de arquitecturas de tierra como en el caso de los cuexcomates y vivienda rural, por otra parte los pueblos siguen construyendo su historia y muestra patente de ello son los ejemplos de arquitectura como las huataperas y casas troje en Michoacán, la arquitectura de las comunidades zapatistas o los edificios de educación autogestionados en la montaña de Guerrero.

Las lecciones descritas arriba llevan un necesario ejercicio profesional en solidaridad, resulta interesante construir un cuerpo reflexivo en torno a la obra de arquitectura no como un fetiche, sino más bien como proceso organizado del pueblo en que hay una significación invisibilizada mostrada por Larrondo como: La arquitectura también se construye con vicisitudes, dramas y anhelos que quedan siempre en el anonimato. Cuando el profesional asume su lugar en la construcción de una sociedad más justa, ya que “es mediante la cultura que hombres y mujeres se apropian material y simbólicamente de porciones del espacio [teniendo como resultado] (...) que diferencian un espacio de otro, contribuyendo a la creación de identidades”.⁷ Por ello resulta pertinente la Vinculación con los sectores sociales en sus luchas en la formación del arquitecto ya que en ello se pueda; Entender la pobreza no como un problema técnico; más bien como un reflejo de una sociedad injusta - Romper con la división de la academia en la sociedad dominante, Colaborar en procesos para construir identidad o parafraseando a Chico Méndez “No hay defensa de la arquitectura popular sin la defensa de los pueblos”, esto lleva a la necesaria articulación consciente en la vinculación académica con su capacidad técnica, articulada con la capacidad organizativa (socio-política) y autogestiva que engendra una apuesta de transformación social, en el que podemos mostrar que:

- Existen asimetrías en la sociedad.
- Demostrar la inequidad en su manifestación territorial.
- Colaborar con el campo popular.
- Mostrar el conflicto social en las políticas públicas.
- Favorecer la auto-organización.

Esto sirve mejor para comprender este tipo de manifestaciones que en

⁷ LICONA Valencia Ernesto, “El zócalo de la ciudad de Puebla, actores y apropiación social del espacio” Ed. CONACYT, UAM Xochimilco, BUAP, México, 2007, pág. 23

resumen plantean situaciones conflictivas en que la sociedad no encuentra causas para sus interlocuciones y el recurso al que apela es a la calle, la plaza, el desborde del espacio público.

CONCLUSIONES

La autoproducción de los asentamientos lleva consigo una serie de elementos en los que destaca aristas como la valoración del espacio donde se interviene para gestar un lugar de vida individual y colectiva, en este caso orientadas dentro de grupos organizados que construyen territorio y territorialidad, es entonces aplicable parafrasear la reflexión de Engels en este proceso, el ser humano y las comunidades al moldear su espacio se auto-modela a sí, ya que la vivienda y el asentamiento gestado en ello tiene rasgos espaciales, estéticos y de apropiación. El problema en estos procesos es la desarticulación entre el espacio público⁸, la vivienda y el ambiente; siendo este último el más degradado en el proceso que constituye asentamientos. Es importante recalcar que la esencia en palabras de Gravano Lo “popular” puede tomar la forma de recurso o referente de sentido; puede ser una manifestación reivindicativa con mayor grado de “incidencia dentro de la vida social como proceso de cultura, como representaciones simbólicas y prácticas recurrentes estructuradas en torno a un núcleo de valores heterogéneamente compartidos y que incluyen formas de reproducir y transformar la vida social”

Por ello resulta indispensable la formación de un profesional que vuelque su capacidad creativa, entendiendo la necesidad de tomar partido y comprometerse más allá de una visión mesiánica, de lo contrario seguirá vigente la sentencia que hacía Juan Legarreta en las pláticas del 33 en que un pueblo que vive en jacales y cuartos redondos, no puede hablar de arquitectura. Haremos las casas del pueblo. estetas y retóricos -ojalá mueran todos- harán después sus discusiones.” Por ello es urgente y necesario que el estudiante y el profesional de arquitectura tome partido para colaborar y construir una arquitectura para la vida.

⁸ En el caso del espacio público se constriñe a lo que constituirá en un futuro la vía pública en los primeros momentos de la consolidación de un asentamiento sirve para la accesibilidad, tendido de redes y comunicación con la ciudad.

BIBLIOGRAFÍA

- ALVARADO Rodríguez María Eugenia (coordinadora), “La enseñanza de los movimientos sociales y la acción colectiva: retrospectiva, actualidad y perspectivas”, UNAM Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, México, 2012
- ARRAIRÁN Cuellar Samuel, “Marxismo más allá de Marx”, Universidad Pedagógica Nacional, México, 2004
- FLORES Villasana Ricardo, “Lo Popular en Artesanía y Arquitectura...”, Ed. Facultad de Arquitectura UNAM, México, 2003
- LARRONDO Shiels Mario Álvaro, “Espacio Habitable” (Tesis de Maestría), UNAM Facultad de Arquitectura, México, 2012
- LENKERSDORF Carlos, “Filosofar en clave tojolabal”, Porrúa Editores, México, 2005
- LICONA Valencia Ernesto (coordinador), “El zócalo de la ciudad de Puebla actores y apropiación social del espacio”, CONACYT UAM Iztapalapa BUAP, México, 2007
- NUÑEZ Soto Orlando, “Soberanía Alimentaria y Economía Popular”, Ed. CIPRES y AITSA, Managua Nicaragua, 2002
- OCEJO Cázares María Teresa, et al, “De la reflexión a la acción, conmemoración a 30 años de la edición del libro: Contra un diseño dependiente un modelo para la autodeterminación nacional”, UAM Azcapotzalco, México, 2006
- PORTO Goncalves Carlos Walter, “Territorialidades y lucha por el territorio en América Latina geografía de los movimientos sociales en América Latina”, IVIC Ediciones, Caracas Venezuela, 2009
- ZIBECHI Raúl, “Contrainsurgencia y Miseria las políticas de combate a la pobreza en américa latina”, Ed. Pez en el árbol, México, 2010

Referencias

- http://www.sedatu.gob.mx/sraweb/datastore/programas/2013/rescate/RO_rescate_espacio_publicos.pdf
- <http://www.academia.org.mx/rae2.php>

