

Resiliencia y nuevos horizontes



Universidad de Camagüey Ignacio Agramonte Loynaz, Universidad Intercultural Indígena de Michoacán, Universidad Autónoma Chapingo, Investigación en Ciencias y Humanidades

Resiliencia y nuevos horizontes

Congreso Internacional de Humanidades y Cultura
Compendio 2022

Compilador:

F. Moisés Zurita Zafra

Edición: F. Moisés Zurita Zafra

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

(01) (595) 21 500 ext. 6673

Cel: 55 1954 6810

Correo: cienhum.uach@gmail.com

Resiliencia y nuevos horizontes

Contenido

Deontología de la resiliencia	7
El camino de la serpiente: una reflexión postpandémica sobre librerías, libros y lectura	24
Formas literarias, escritura y revolución en José Carlos Mariategui	30
Humanismo y Universidad Reflexionando sobre la racionalidad universitaria	42
Identidad personal y la educación	52
La leptospirosis en animales domésticos y humanos en Camagüey, contribuciones para su diagnóstico y control	58
Lengua y literatura: un matrimonio en crisis	67
Pensar la represión en América Latina: los escuadrones de la muerte	78
Perspectivas educativas post covid-19: sociedad del desconocimiento, consolidación del humanismo y reconceptualización del constructivismo	107
Las palomitas: la primera forma de consumo humano del maíz	120

Clases virtuales en pandemia	128
Recursos didácticos para la comprensión lectora en jóvenes estudiantes de nivel medio superior ¿Cómo iniciarlos en la pasión por la lectura?	130
La lectura como experiencia didáctica	135

Deontología de la resiliencia

Patricia Margarita Pérez Rodríguez

*División de Ciencias Forestales
de la Universidad Autónoma Chapingo*

Consideraciones generales sobre la resiliencia

A nivel global la humanidad está experimentando crisis de diversos tipos. La actual Pandemia del virus SARS-CoV-2 o Covid-19, crisis sanitaria más reciente que ha sacado a la luz, las carencias que tenemos en todos los países del Mundo.

Han salido a flote las deficiencias en los sectores de salud, alimentarios, económicos, educativos, financieros, etc. Esta pandemia nos ha puesto a prueba en todo ello. Y apenas inicia, aún no sabemos cuándo terminará, y cuándo podamos decir que hemos sorteado todas las crisis. Cuando se presentan los problemas de esta forma, vemos la necesidad de efectuar diagnósticos, y de valorar, qué es lo que estamos haciendo bien y qué es lo que hacemos pésimo. Pero también, buscamos en lo que hacemos bien, cómo aprovechar esas cualidades y continuar.

Actualmente, en el lenguaje cotidiano, ha aparecido la palabra resiliencia. Esta palabra la define el diccionario de la Real Academia Española¹, bajo dos acepciones:

1. f. Capacidad de adaptación de un ser vivo frente a un agente perturbador o un estado o situación adversos.

¹ Real Academia Española. 2021. Diccionario de la Lengua Española. Edición del Tricentenario. Disponible en: <https://dle.rae.es/resiliencia> [Consultado el 18 de junio del 2022, a las 16:22 horas].

2. f. Capacidad de un material, mecanismo o sistema para recuperar su estado inicial cuando ha cesado la perturbación a la que había estado sometido.

Se habla en la calle, en las videoconferencias, o videollamadas, o videoclases, de la sobrevivencia de personas que han sorteado la pandemia, sin enfermarse y ser resilientes ante el aislamiento y el encierro o lo que la prensa ha llamado lockdown. En este contexto la palabra resiliencia, tiene un uso más psicológico, a este respecto tenemos que es un término que deriva del verbo en latín *resilio*, *resilire*, que significa “saltar hacia atrás, rebotar”. Este vocablo habla de la capacidad de sobreponerse a momentos críticos y adaptarse luego de experimentar alguna situación inusual e inesperada. También indica volver a la normalidad².

Como se puede observar, esta palabra tiene que ver con la capacidad de adaptarse, en un período corto. En biología se considera que un organismo se ha adaptado, cuando completa parte del ciclo de la vida, es decir, nace, crece, se desarrolla y se reproduce. Un organismo, una población, una especie, se han adaptado cuando han completado este ciclo, en una bidimensionalidad espacio-temporal. Entonces, definiendo la resiliencia en los organismos, es absorber un impacto del ambiente, sobrevivir al mismo y continuar viviendo. Algunos autores dicen, que cuando existe ese impacto en el organismo, debe salir más fortalecido, no sabemos, si esta fortaleza sea instantánea o la vaya adquiriendo con el tiempo. Y me he detenido a hacer estas consideraciones y la definición propia, porque en la actualidad, por la cantidad de crisis cíclicas que se están presentando, lo que nos queda es ser resilientes.

Aunque este término, tiene un uso más extendido en la ciencia de la psicología, investigadores en los campos de la ecología, la conservación y la sustentabilidad, han iniciado la aplicación de este concepto en estas áreas.

2 Camino a la Resiliencia. 2022 American Psychological Association. Disponible en: <https://www.apa.org/topics/resilience/camino> [Consulta el 18 de junio del 2022, a las 17:00 horas]

Para los conservacionistas y estudiosos de las poblaciones originarias, definen este concepto como:

Resiliencia. Es la forma de preservar la vida y el bien colectivo. Se logra tomando conciencia de lo limitado de los recursos naturales, y de la necesidad de diversificar los modos de producción para alcanzar un desarrollo sustentable, que preserve los recursos y la vida sobre el planeta³.

¿Por qué debemos prestar atención a la resiliencia?

Para contestar la pregunta anterior, debemos recordar que actualmente tenemos el peligro del cambio climático. Fenómeno que ha sido aparejado con el “desarrollo” que tiene actualmente el planeta. Todos somos parte de este problema. Y es así, porque actualmente, una de las necesidades que tenemos es vivir, y para ello necesitamos consumir bienes y servicios. Para llevar a cabo lo anterior, consumimos energía, la cual procede de la que producimos al alimentarnos, o de manera externa al movernos, y que en su mayor parte es de origen de los recursos petroleros.

Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024, Políticas Públicas en Materia Ambiental y la resiliencia

En el plan nacional de desarrollo de la Presidencia de la República, para el período 2019 al 2024, que tiene 64 páginas, menciona lo siguiente en la página 37: “Desarrollo sostenible. El gobierno de México está comprometido a impulsar el desarrollo sostenible, que en la época presente se ha evidenciado como un factor indispensable del bienestar. Se le define como la satisfacción de las necesidades de la generación presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades.

3 Regino, Carla. 2020. Resiliencia Ecológica. Plática Comunitaria. Milpa Alta. CDMX. 28 de noviembre

Esta fórmula resume insoslayables mandatos éticos, sociales, ambientales y económicos que deben ser aplicados en el presente para garantizar un futuro mínimamente habitable y armónico. El hacer caso omiso de este paradigma no sólo conduce a la gestación de desequilibrios de toda suerte en el corto plazo, sino que conlleva una severa violación a los derechos de quienes no han nacido. Por ello, el Ejecutivo Federal considerará en toda circunstancia los impactos que tendrán sus políticas y programas en el tejido social, en la ecología y en los horizontes políticos y económicos del país. Además, se guiará por una idea de desarrollo que subsane las injusticias sociales e impulse el crecimiento económico sin provocar afectaciones a la convivencia pacífica, a los lazos de solidaridad, a la diversidad cultural ni al entorno.”⁴ (sic)

La política más clara de este sexenio está relacionada con la sostenibilidad

En el Plan Nacional de Desarrollo presentado por el Presidente de México, Andrés Manuel López Obrador, (PND 2019-2024), se tienen una serie de planteamientos, que se pueden leer como sigue:

“6. Sembrando vida es un programa dirigido a las y los sujetos agrarios para impulsar su participación efectiva en el desarrollo rural integral. Cubre los estados de Campeche, Chiapas, Chihuahua, Colima, Durango, Guerrero, Hidalgo, Michoacán, Morelos, Oaxaca, Puebla, Quintana Roo, San Luis Potosí, Sinaloa, Tabasco, Tamaulipas, Tlaxcala, Veracruz y Yucatán (19). Incentiva a los sujetos agrarios a establecer sistemas productivos agroforestales, el cual combina la producción de los cultivos tradicionales en conjunto con árboles frutícolas y

⁴ López Obrador, A. M. 2019. Plan Nacional de Desarrollo. Presidencia de la República. Gobierno de México. Disponible en: <https://lopezobrador.org.mx/wp-content/uploads/2019/05/PLAN-NACIONAL-DE-DESARROLLO-2019-2024.pdf> [Consultado el 19 de junio del 2022, a las 18:49 horas]

maderables, y el sistema de Milpa Intercalada entre Árboles Frutales (MIAF), con lo que se contribuirá a generar empleos, se incentivará la autosuficiencia alimentaria, se mejorarán los ingresos de las y los pobladores y se recuperará la cobertura forestal de un millón de hectáreas en el país. Se otorgará apoyo económico a sujetos agrarios mayores de edad, que habiten en localidades rurales y que tengan un ingreso inferior a la línea de bienestar rural y que sean propietarios o poseedores de 2.5 hectáreas disponibles para proyectos agroforestales. Los beneficiarios recibirán un apoyo mensual de 5 mil pesos, así como apoyos en especie para la producción agroforestal (plantas, insumos, herramientas) y acompañamiento técnico

para la implementación de sistemas agroforestales. Los técnicos del programa compartirán conocimientos y experiencias con los campesinos y aprenderán de la sabiduría de las personas que han convivido con la naturaleza y con el territorio. 41 7. El Programa Nacional de Reconstrucción está orientado a la atención de la población afectada por los sismos de septiembre de 2017 y febrero de 2018, con un enfoque de derechos humanos, y se aplica en Chiapas, México, Guerrero, Hidalgo, Michoacán, Morelos, Oaxaca, Puebla, Tabasco, Tlaxcala, Veracruz y Ciudad de México. Se prioriza la atención a quienes habiten en zonas con mayor grado de marginación, con población mayoritariamente indígena o con altos índices de violencia, y considerando las localidades con mayor concentración de daños materiales, la proporcionalidad de la afectación por el número de inmuebles en la localidad, y el mayor daño en la infraestructura y las viviendas. El programa es operado por la Comisión Intersecretarial para la Reconstrucción, creada mediante decreto presidencial, es encabezada por la Secretaría de Desarrollo Agrario, Territorial y Urbano y participan en ella las Secretarías de Hacienda y Crédito Público, Educación Pública, Salud, Cultura, Seguridad Pública y Protección Ciudadana. Está a cargo de la reconstrucción, reparación, reubicación, acondicionamiento, equipamiento, restauración, rehabilitación, mantenimiento y capacitación para la prevención y la conservación de los bienes afectados por los sismos en los sectores de vivienda, educación, salud y

cultura. Para la realización de los proyectos y acciones se promoverá la participación de profesionistas, instituciones académicas, pequeñas empresas, cooperativas, trabajadores de la construcción y de servicios, privilegiando la participación de empresas y profesionistas de la entidad correspondiente, así como de la mano de obra de las localidades en las que se llevarán a cabo los proyectos y acciones del programa, cuando no se trate de actividades de alta especialización para recuperar y preservar el patrimonio cultural de la Nación. En todos los casos se buscará contribuir al fortalecimiento de la economía local. Este programa tiene un presupuesto de ocho mil millones de pesos que serán ejercidos por las secretarías de Desarrollo Agrario, Territorial y Urbano (cinco mil 600 millones) y Educación Pública, Salud, y Cultura (800 millones cada una)”⁵. (sic) .

El cambio climático ya está aquí, no es algo futuro. A diario observamos que el clima no corresponde con la estación del año. Padecemos sequía, lluvias abundantes que provocan inundaciones inusuales, y como consecuencia de esto, deslaves, cambios bruscos en la topografía, etc. Esto nos obliga a ser resilientes, además de preventivos. A tener planes operativos para que las poblaciones humanas, y las poblaciones de otros organismos trasciendan la tragedia. Los países resilientes serán los que puedan responder a todos los problemas que conlleva el cambio climático.

Cobrarán importancia relevante los agroecosistemas, que se adapten a la escasez de agua, y a la salinidad del suelo. También se requieren plantas que produzcan frutos, o flores o el producto que se consuma, en cantidades suficientes, y que no requieran un uso indiscriminado de pesticidas o agroquímicos.

La deontología de la resiliencia

El deber ser para ser un país resiliente, obliga a México a considerar

5 Ibid

que: somos un país megadiverso, con ecosistemas, organismos, y genes vulnerables. Ha habido la gran necesidad de construir caminos, carreteras, como parte de los Tratados de Libre Comercio (TLCAN, TEMEC, etc.) y con el consiguiente saqueo de la biodiversidad, la destrucción de ecosistemas, por fenómenos del narcotráfico, la gentrificación, etcétera.

En los últimos 20 años de fines del siglo XX e inicios del siglo XXI, hemos visto recurrentemente, como sismos, huracanes, o la presencia inusual de tornados, y otros fenómenos colaterales han impactado a nuestro país, siendo los estados de las costas del Pacífico, en el lado Oeste y los de las costas del Golfo de México los de la vertiente este, siempre los más afectados. Y esto ha sido una constante, sin que tengamos planes preventivos, ni el Gobierno, ni los ciudadanos pensamos o reflexionamos, qué es lo que debemos prever para evitar muertes, daños patrimoniales, etc. El único plan de respuesta ante la adversidad del cambio climático, es el Plan DN-III, del ejército. Ni la ciudadanía, ni el Gobierno, hemos hecho la reflexión y llevado a cabo la construcción de planes y políticas públicas, para enfrentar el cambio climático.

A nivel de normas, que fundamentan la respuesta, planeación, organización, etc., respecto al cambio climático, tenemos lo siguiente^{6, 7}:

- 1.- La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.
- 2.- El Convenio sobre Pueblos Indígenas y Tribales 1989.
- 3.- La Comisión de Cooperación Ambiental de América del Norte 1994
- 4.- El Protocolo de Kyoto de la convención marco de las Naciones Unidas sobre el cambio climático 1992.

6 Leyes Federales de México. Disponible en: <https://www.diputados.gob.mx/Leyes-Biblio/index.htm> [Consultado el 19 de junio 2022 a las 21:00 horas].

7 <https://www.diputados.gob.mx/marco.htm> [Consultado el 19 de junio 2022 a las 21:00 horas].

- 5.- Ley General del Equilibrio Ecológico y Protección al Ambiente.
- 6.- Ley de Aguas Nacionales.
- 7.- Ley General de Desarrollo Forestal Sustentable.
- 8.- Ley General de Vida Silvestre.
- 9.- Ley de Desarrollo Rural Sustentable, Ley General para la Prevención y Gestión Integral de Residuos.
- 10.- Ley de Bioseguridad de Organismos Genéticamente Modificados.
- 11.- Ley de Productos Orgánicos.
- 12.- Ley General de Pesca y Acuicultura Sustentables.
- 13.- Ley de Promoción y Desarrollo de los Bioenergéticos.
- 14.- Ley Federal de Responsabilidad Ambiental.
- 15.- Ley General de Cambio Climático, cada una con sus reglamentos.

De este compendio de leyes y reglamentos se derivan las diferentes normas (NOM, NMX) aplicables a cada rubro ambiental; agua, suelo, aire, desarrollo rural, residuos, entre otros. De esta legislación emanan los acuerdos, decretos, etc., hasta llegar a los bandos municipales.

Y de forma resumida los fundamentos legales son: el Artículo 4 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos; los artículos 9, 22, 24, 27 y 29, párrafo tercero, de la Ley de Planeación; 13, 17 y 18 de la Ley General de Cambio Climático; 47, 48 y 49 de la Ley Federal de las Entidades Paraestatales; 9 y 32 Bis de la Ley Orgánica de la Administración Pública Federal, y 22 del Reglamento de la Ley Federal de las Entidades Paraestatales.

Como se puede observar, en México hay una gran cantidad de leyes (15 ordenamientos), en materia ambiental, pero que en la práctica, tienen poca o nula aplicación, porque el gobierno en turno es y ha sido omiso.

En cuanto a la educación, tenemos que en los distintos niveles, es decir del nivel básico al universitario, la educación ambiental no se

aplica, y si hay algunos aspectos que llegan a hacer mención. Pero no se ha logrado, que maestras, maestros, directivos y administrativos reflexionen, y lleven a la práctica los conocimientos en materia ambiental. Seguimos viendo el uso de unicel en maquetas, la utilización de materiales de aprendizaje muy contaminantes, que no se pueden reciclar, o que no se han creado aún en el país, la forma de su gestión adecuada. Con el cambio de pizarrones de gis a “pintarrones” se contamina más. En México se observa una gran cantidad de tiraderos de residuos a cielo abierto, así como rellenos sanitarios. Muy pocos lugares donde se gestionen los residuos, se produzca composta, y se reciclen los materiales. En todos los sitios, desde la casa, el trabajo o la escuela, no se ha cambiado la forma de pensar con respecto a los residuos. La sociedad sigue generando basura, en lugar de residuos.

Si esto observamos en el caso de los residuos, al analizar otros aspectos ambientales, veremos que no hemos obtenido cambios al respecto. Así que, todavía hace mucha falta reflexionar y producir esos cambios que nos dirijan hacia la resiliencia. Porque al ser un país vulnerable, megadiverso en cuanto a recursos biológicos, etc., las constantes crisis por las que pasamos, nos ubican en un país que será gravemente afectado por el cambio climático, y no resiliente. Y ya vivimos esta situación, en el renglón alimentario, ya que no hemos sido capaces en asegurar la alimentación de la población, lo que nos ha obligado a importar maíz⁸. Siendo

8 Nota: Las cosechas del OI 2021 fueron en 55,389 hectáreas, con un volumen de 311,733 toneladas, es una caída de 31.5%, respecto al cierre del OI 2020, explicado por las menores siembras, así como por siniestros en 22,325 hectáreas, sobre todo en Tamaulipas, cuya principal causal fueron heladas a principios de 2021. Así, las recolecciones del OI 2021 fueron las menores de los últimos cuatro años y significan sólo 39% de las 799,232 toneladas de 2018. Para el OI 2022 las intenciones de siembra fueron por 97,000 hectáreas, pero las siembras reales, a marzo de 2022, se han quedado muy cortas, ya que son 62,465 hectáreas, de modo que los estimados de producción son por 340,555 toneladas, al cierre del OI 2022, significarían 9.2% más que lo obtenido en el OI 2021. Disponible en: https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:ePv_9Jh52KAJ:https://www.gob.

Estados Unidos de América nuestro proveedor principal de este grano⁹.

A parte de los fenómenos por el cambio climático, que impactan los costos, este año 2022, destaca una nueva modalidad del crimen organizado, que influye en la oferta y demanda de los productos del campo, y es la extorsión y el cobro de piso¹⁰. Destaca también la carestía que han padecido los consumidores, pero a la par las personas dueñas de los cultivos, están experimentando el desplazamiento hacia otras áreas, de menos riesgo, que aunque en teoría son vigiladas, por la Guardia Nacional, la policía local y federal, no han hecho nada. Los activistas de la región de tierra caliente y sierra costa lanzaron un llamado al alto comisionado de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y organismos internacionales para frenar la violencia, el éxodo de población y la ola de homicidios¹¹.

Análisis deontológico

Nuestro país es megadiverso y así debiera conservarse por cientos

[mx/cms/uploads/attachment/file/727023/Maiz_Amarillo_Abril.pdf+&c-d=1&hl=es-419&ct=clnk&gl=mx](https://www.reforma.com/cms/uploads/attachment/file/727023/Maiz_Amarillo_Abril.pdf+&c-d=1&hl=es-419&ct=clnk&gl=mx) [Consultado el 20 de junio del 2022 a las 8:01 horas].

9 Ramírez, Moisés. Importa México 34% más maíz. Disponible en: https://www.reforma.com/aplicacioneslibre/preacceso/articulo/default.aspx?_rval=1&urlredirect=https://www.reforma.com/importa-mexico-34-mas-maiz/ar2340896?referer=-7d616165662f3a3a6262623b6770737a6778743b767a783a- [Consultado el 20 de junio del 2022 a las 23:08 horas].

10 Redacción. 2022. Extorsión y cobro de piso impactan en los precios de la canasta básica en la tierra caliente michoacana. Disponible en: <https://www.lavozdemichoacan.com.mx/economia/extorsion-y-cobro-de-piso-impactan-en-los-precios-de-la-canasta-basica-en-la-tierra-caliente-michoacana/> [Consultado el 23 de junio 2022 a las 21:46 horas].

11 *Ibid.*

de años. Sin embargo, la fragmentación de ecosistemas, así como su desaparición; la privatización de la tierra, el cambio de uso de suelo de régimen ejidal a propiedad privada, y después la gentrificación de diferentes localidades, nos llevará a un país con problemas de producción y obtención de alimentos, con problemas de agua, problemas de desertificación, problemas de salinización de los diferentes tipos de suelos, problemas de migración humana dentro y fuera del país, etc¹².

El eje de sustentabilidad¹³ que se propuso para el desarrollo global no ha sido respetado como debiera de ser, al menos en México. Actualmente, se construye una de las megaobras del actual sexenio presidencial con Andrés Manuel López Obrador. Y se ha informado que la deforestación, de la Península de Yucatán, tiene antecedentes de larga data, a la construcción del Tren Maya. Campeche perdió 779,000 hectáreas de cobertura arbórea desde 2001 al 2020. En Tenosique, donde el Tren Maya tiene una estación proyectada, la deforestación llegó a una cifra récord de 5,290 hectáreas perdidas durante 2019. En Chiapas, en 2019, 70,300 hectáreas de árboles. Quintana Roo, ha perdido, desde el año 2000, más de 551 mil hectáreas de árboles.

Esta pérdida se aceleró tras la llegada de AMLO, pues de perder 15,100 hectáreas en 2018, la deforestación llegó a 35,100 hectáreas en 2019 y 55,400 hectáreas en 2020. De 2001 a 2020, Yucatán perdió 483,000 hectáreas, convirtiéndose en una de las entidades con mayor pérdida de cobertura arbórea en la región¹⁴. La Península de Yucatán posee

12 Saouma, E. 1993. FAO. Desarrollo sostenible de tierras áridas y lucha contra la desertificación . Disponible en:<https://www.fao.org/3/V0265S/v0265s00.htm> [Consultado el 23 de junio 2022 a las 21:50 horas].

13 CEPAL. 2021. Desafíos de la política fiscal para el desarrollo sostenible. Disponible en: <https://www.cepal.org/es/eventos/desafios-la-politica-fiscal-desarrollo-sostenible> [Consultado el 23 de junio 2022 a las 21:56 horas].

14 Torres, O, 2022. Cómo marcha la deforestación en los estados de la ruta del Tren Maya. Disponible en: <https://politica.expansion.mx/mexico/2022/04/29/deforestacion-tren-maya-impacto-ambiental> [Consultado el 23 de junio del 2022, a las 22:15 horas].

una gran cantidad de ecosistemas vulnerables, así como especies y genes, que debieran de ser intocados, por su carácter de vulnerabilidad. Sin embargo, este conocimiento se ha hecho de lado, por el discurso del desarrollo económico del gobierno actual.

El gobierno de México dice:

“En reportes recientes, el Instituto Nacional de Ecología y Cambio Climático, registra que el aumento de la temperatura, acompañado del aumento de días cálidos extremos y disminución de días gélidos extremos y heladas, han llevado hacia al aumento de ciclones de categoría 3 o más y sequías más severas que en conjunto han llegado a afectar al 90% del territorio. De acuerdo con el documento Compromisos de mitigación y adaptación ante el cambio climático para el periodo 2020-2030, en México, entre 2001 y 2013, los afectados por los fenómenos meteorológicos se estiman alrededor de 2.5 millones de personas, mientras que los costos económicos sumaron 338.35 mil millones de pesos. Además, las consecuencias negativas se incrementan por condiciones sociales como la pobreza en diversos sectores de la población y por la degradación ambiental que afecta a sus comunidades, lo que aumenta su vulnerabilidad¹⁵.

El 17 de junio del 2022, el Presidente de México presentó un decálogo para hacer frente al cambio climático. Y las acciones son las siguientes:

1. Está en marcha un proyecto de modernización de 16 plantas hidroeléctricas, el cual busca la renovación de turbinas y el incremento de la producción de energía limpia en 2,085 gigawatts/hora anuales.
2. La empresa de la nación, Petróleos Mexicanos destinará una inversión de 2,000 millones de dólares de recursos propios y de créditos internacionales, a tasas especiales, para reducir hasta en 98% las emisiones de gas metano en los procesos de exploración y producción en la industria petrolera;

15 Gobierno de México. 2022. México, entre los países más vulnerables ante cambio climático. <https://www.gob.mx/inecc/prensa/mexico-entre-los-paises-mas-vulnerables-ante-cambio-climatico?idiom=es#:~:text=Especialistas%20del%20Instituto%20Nacional%20de,incapacidad%20para%20enfrentar%20sus%20impactos>. [Consultado el 24 de junio a las 01:10 horas].

3. También nos sumamos al compromiso colectivo de las principales economías del mundo para alcanzar en 2030 el objetivo de producir el 50% de vehículos de cero emisiones contaminantes. En ello, en nuestro caso será fundamental el hecho de que hace apenas tres meses nacionalizamos el litio, mineral estratégico en la elaboración de baterías;
4. Estamos por iniciar en Puerto Peñasco, Sonora, un parque solar fotovoltaico con una capacidad de generación de 1,000 megawatts;
5. Hace 15 días celebramos diálogos y compromisos con 17 empresas estadounidenses del sector energético para garantizar inversiones destinadas a generar 1,854 megawatts de energía solar y de energía eólica;
6. Derivado de estos acuerdos, se explora la creación de parques solares en la frontera de México con Estados Unidos, así como la construcción de redes de transmisión de energía que permitan exportar energía eléctrica a California y a otros estados de la Unión Americana;
7. Avanzamos en el propósito de alcanzar la autosuficiencia en la producción de combustibles, gasolinas, diesel, turbosina. Por ello desde 2019 se inició la modernización de seis refinerías adquirimos una más en Texas y estamos por inaugurar una nueva refinería en Dos Bocas, Tabasco
8. Con el mismo propósito de procesar en el país toda nuestra materia prima, todo el petróleo crudo, y reducir los costos de los combustibles a los consumidores, está en construcción una planta coquizadora en Tula, Hidalgo y estamos por iniciar otra coquizadora en la refinería de Salina Cruz, Oaxaca lo cual nos permitirá transformar el combustóleo en gasolinas, y alcanzar un impacto ambiental significativamente menor, es decir, contaminar menos o dejar de contaminar;
9. Es motivo de orgullo poder decir en este foro que México está implementando posiblemente el programa de reforestación más importante del mundo, con la siembra de un millón de hectáreas de árboles frutales y maderables, a lo cual se dedican 420 mil campesinos que reciben un apoyo salarial permanente para cultivar sus tierras. Este programa significa una inversión anual de 1,500 millones de dólares del presupuesto público, pero lo más importante es que representa

absorber casi cuatro millones de toneladas de dióxido de carbono; y,

10. Tenemos el compromiso de producir en el 2024 cuando menos el 35% de toda la energía que consumimos en el país de fuentes limpias y renovables¹⁶.(sic)

En contraposición la ONU expone un decálogo de acciones que debiéramos seguir los terrícolas¹⁷:

1. Ahorra energía en casa. Y no solo en ella, sino en todos lados, trabajo, escuela, etcétera.

2. Desplázate a pie, en bicicleta o en transporte público. La movilidad debiera ser una acción que no involucre consumir combustibles fósiles, y que ayudara a la salud pública.

3. Come más verduras, frutas, cereales integrales, legumbres, frutos secos y semillas, y menos carne y productos lácteos, porque puede reducir el impacto ambiental. La producción de alimentos de origen vegetal suele generar menos emisiones de gases de efecto invernadero y requiere menos energía, tierra y agua. 4. Considera tus desplazamientos. Cuando sea posible, reúnete virtualmente, desplázate en tren o no hagas un viaje de larga distancia si no es necesario.

5. Reduce el desperdicio de alimentos. Tira menos comida. Cuando los alimentos se pudren en un vertedero, producen metano, un potente gas de efecto invernadero.

6. Recicla. Consume menos, reutiliza, repara y recicla.. Los aparatos electrónicos, la ropa y otros artículos que compramos generan emisiones de carbono en cada eslabón de la cadena de producción, desde la

16 Redacción A.N. 2022. Este es el decálogo de acciones de AMLO contra el cambio climático. Disponible en: <https://aristeguinoticias.com/1706/mexico/este-es-el-decalogo-de-acciones-de-amlo-contra-el-cambio-climatico/> [Consultado el 23 de junio del 2022, a las 23:16 horas].

17 Capstick, Khosla, y Wang. 2020. Bridging the gap – the role of equitable low-carbon lifestyles. Disponible en: <https://wedocs.unep.org/xmlui/bitstream/handle/20.500.11822/34432/EGR20ch6.pdf?sequence=3> [Consultado el 23 de junio 2022, a las 23:38 horas].

extracción de las materias primas hasta la fabricación y el transporte de los productos al mercado.

7. Cambia el tipo de energía de tu casa. Si es posible, comprueba si puedes cambiar a fuentes renovables, como la eólica o la solar. O bien instala paneles solares en tu tejado para generar la energía de tu vivienda.

8. Cambia a un vehículo eléctrico. Aunque funcionen con electricidad producida a partir de combustibles fósiles, los coches eléctricos contribuyen a reducir la contaminación atmosférica y causan menos emisiones de gases de efecto invernadero que los vehículos de gas o diésel.

9. Elige productos ecológicos. Todo lo que gastamos en dinero afecta al planeta. Para reducir tu impacto ambiental, compra alimentos locales y de temporada, y elige productos de empresas que utilicen los recursos de forma responsable y se comprometan a reducir sus emisiones de gases y residuos.

10. Expresa tu opinión. Es una de las formas más rápidas y eficaces de marcar la diferencia. Habla con tus vecinos, compañeros, amigos y familiares.

Conclusiones

La riqueza en biodiversidad de México debiera ser protegida con una aplicación de la Ley, de manera segura, integral y oportuna, para que los derechos de todas y todos de tener y gozar de ecosistemas en tiempo presente y futuro sea real. Sin importar el discurso del gobierno en turno.

Las políticas públicas deben enfocarse en proteger los ecosistemas, impidiendo mayor fragmentación y su desaparición, para asegurar la resiliencia de las poblaciones de los organismos.

Aunque existe un programa de siembra de árboles frutales y madera-

bles, y que se ha declarado como el programa más grande de reforestación, a nivel mundial, no se tiene un informe de las especies de plantas leñosas, que se encuentran en los programas de reforestación. Ya que, actualmente las costas, están siendo deforestadas, y los mangles son las especies más atacadas, y son las protectoras contra huracanes, por lo que debiera de reproducirse a gran escala las cuatro especies de mangles existentes en nuestro país.

La resiliencia es un proceso complejo que requiere de un conjunto de acciones, que analicen diferentes escenarios ecosistémicos, que garanticen el bienestar de las poblaciones humanas y la existencia de todos los organismos que constituyen un ecosistema.

Bibliografía

Camino a la Resiliencia. 2022 American Psychological Association. Disponible en: <https://www.apa.org/topics/resilience/camino>

Capstick, Khosla, y Wang. 2020. Bridging the gap – the role of equitable low-carbon lifestyles. Disponible en: <https://wedocs.unep.org/xmlui/bitstream/handle/20.500.11822/34432/EGR20ch6.pdf?sequence=3>

CEPAL. 2021. Desafíos de la política fiscal para el desarrollo sostenible. Disponible en:

<https://www.cepal.org/es/eventos/desafios-la-politica-fiscal-desarrollo-sostenible>

4. Gobierno de México. 2022. México, entre los países más vulnerables ante cambio climático.

<https://www.gob.mx/inecc/prensa/mexico-entre-los-paises-mas-vulnerables-ante-cambio-climatico?idiom=es#:~:text=Especialistas%20del%20Instituto%20Nacional%20de,incapacidad%20para%20enfrentar%20sus%20impactos.>

Leyes Federales de México. Disponible en: <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/index.htm>

López Obrador. A. M. 2019. Plan Nacional de Desarrollo. Presidencia de la República. Gobierno de México. Disponible en: <https://lopezobrador.org.mx/wp-content/uploads/2019/05/PLAN-NACIONAL-DE-DESARROLLO-2019-2024.pdf>

Ramírez, Moisés. Importa México 34% más maíz. Disponible en: https://www.reforma.com/aplicacioneslibre/preacceso/articulo/default.aspx?__rval=1&urlredirect=https://www.reforma.com/importa-mexico-34-mas-maiz/ar2340896?referer=-7d616165662f3a3a6262623b6770737a6778743b767a783a-

Real Academia Española. 2021. Diccionario de la Lengua Española. Edición del Tricentenario. Disponible en: <https://dle.rae.es/resiliencia>.

Redacción. 2022. Extorsión y cobro de piso impactan en los precios de la canasta básica en la tierra caliente michoacana. Disponible en: <https://www.lavozdemichoacan.com.mx/economia/extorsion-y-cobro-de-piso-impacta-n-en-los-precios-de-la-canasta-basica-en-la-tierra-caliente-michoacana/>

Redacción A.N. 2022. Este es el decálogo de acciones de AMLO contra el cambio climático. Disponible en: <https://aristeginoticias.com/1706/mexico/este-es-el-decalogo-de-acciones-de-amlo-contra-el-cambio-climatico/>

Regino, Carla. 2020. Resiliencia Ecológica. Plática Comunitaria. Milpa Alta. CDMX. 28 de noviembre.

Saouma, E. 1993. FAO. Desarrollo sostenible de tierras áridas y lucha contra la desertificación. Disponible en: <https://www.fao.org/3/V0265S/v0265s00.htm>

Torres, O, 2022. Cómo marcha la deforestación en los estados de la ruta del Tren Maya. Disponible en: <https://politica.expansion.mx/mexico/2022/04/29/deforestacion-tren-maya-impacto-a-ambiental>

El camino de la serpiente: una reflexión postpandémica sobre librerías, libros y lectura

Juan Fernando Hernández García

Universidad Nacional Autónoma de México
Universidad Autónoma Chapingo

Cuando comenzó la pandemia de covid-19 en ese aparente lejano 2020 (aparente porque sólo han sido dos años), los expertos vaticinaron, en un principio, que en pocos días, o tal vez en unas cuantas semanas, la vida regresaría a la normalidad. Sin embargo, transcurrieron los meses y la palabra normalidad se transformó: la vida cambió en el entendido de cómo desarrollábamos nuestras actividades regulares. El distanciamiento social, el cubrebocas, las pruebas PCR, la cuarentena, el aislamiento, el gel antibacterial, entre tantas medidas preventivas, se volvieron cotidianos y cambiaron la forma en la que nos relacionamos con los otros. Si todo cambiaba, ¿qué nos haría pensar que la educación quedaría exenta? El primer signo de los nuevos tiempos se manifestó en el lenguaje: conectarse, *mutear*, videoconferencia, liga, compartir pantalla, chat, teletrabajo, entre otras tantas funciones de plataformas como Zoom, Google Meet o Microsoft Teams se volvieron parte de nuestro día a día y tuvimos que aprenderlas para sacar el mayor rendimiento de las nuevas herramientas. Ése fue uno de los tantos retos conforme la pandemia continuaba, pero no fueron los únicos y la situación comenzó a agravarse: el mismo encierro ocasionó pérdida de concentración, bajo rendimiento y deserción; los ambientes familiares violentos también se convirtieron en un problema que se acrecentó con la pandemia y se dejó ver o escuchar por medio de las pantallas. En un artículo hecho por la UNAM, se señala que

5.2 millones de niños, adolescentes y jóvenes entre los 3 y los 29 años de edad, no se inscribieron al ciclo escolar 2020-2021 por motivos económicos y por causas de la COVID-19. Ahora bien, de esos 5.2 millones, 3 millones pertenecen a educación básica, y de esos 3 millones, 1.3 abandonó la escuela a causa de COVID-19 y 1.6 por falta de recursos económicos. Además de esos 5.2 millones que tampoco terminaron el ciclo escolar 2019-2020, 3.6 millones no se inscribieron al ciclo siguiente porque tenían que trabajar. (Pérez Solís, 2021)

Los problemas económicos mermarían aún más la precaria educación en México, y esto afectaría también en la compra de materiales para la escuela, incluidos los libros, tema de mi interés para esta mesa redonda. Ésta tiene como título “Recursos didácticos para desarrollar la comprensión lectora”, pero, ¿cómo desarrollar una competencia lectora si no hay libros que leer? Me explico: durante la pandemia los profesores y los alumnos tuvimos que trasladarnos hacia un formato virtual que, hasta ese momento, no había sido explorado con mayor interés y profundidad, así mismo se le sumó un gran problema: el cierre total de las bibliotecas. Por lo tanto, tuvo que buscarse otros medios para la investigación, la educación y la recreación. La economía se vino a pique y las posibilidades de comprar se volvieron una opción no tan viable. Las primeras estrategias a las que recurrimos fue la consulta de archivos digitalizados (unos hechos por nosotros, otros ya estaban colgados en la red) para hacerlos llegar hasta donde se encontraran los estudiantes, en un principio resultó una maravilla porque, según encuestas del Inegi:

Entre 2016 y 2021, el porcentaje de población lectora de libros en formato digital pasó de 6.8 a 21.5%; los lectores de revistas aumentaron de 2.6 a 21.6% y los de periódicos digitales, de 5.6 a 21.3 por ciento. El 71.6% de la población de 18 años y más que saben leer y escribir un recado declaró leer alguno de los materiales considerados por el Módulo sobre lectura (MO-LEC). Comparado con 2016, hay una reducción de 9.2% en este grupo de población. El promedio de libros que leyó la población adulta lectora en los últimos 12 meses fue de 3.7 ejemplares, cifra que no se alcanzaba desde 2017. Los dos motivos principales para no leer son la falta de tiempo; y falta de interés, motivación o gusto por la lectura. (Inegi, 2021, p. 1)

Si bien es cierto que el acceso a los libros digitales podría resultar una buena opción de consulta, este tipo de libros, en algunos casos, necesitan de un dispositivo para poder leerlos, por ende, también se vuelven un dilema en cuestiones económicas, entonces, ¿cómo generar una estrategia de lectura si el acceso a los libros se complica? En el caso de las librerías, la Secretaría de Cultura señala que hay 1645 librerías en todo el país para un total de 126 014 024 habitantes, es decir, cada librería debe atender 76 604 personas por local, es decir, es insuficiente. La mayoría de éstas se encuentran localizadas en estados como Chihuahua (47), Baja California (58), Veracruz (71), Guanajuato (73), Nuevo León (77), Puebla (79), Jalisco (109), Estado de México (119) y, por supuesto, en primer lugar con el número de librerías es Ciudad de México (480), todas ellas situadas, la mayoría, en las capitales de los estados o en municipios con alto índice económico, es decir: hay una centralización de la cultura, nada nuevo bajo el sol.

Como bien sabemos, un porcentaje de la comunidad estudiantil de la Universidad Autónoma Chapingo viene procedente de los estados, entonces para hacer un hábito de lectura necesitamos de los libros, pero si no hay bibliotecas (ya no hablemos del catálogo porque eso nos llevaría hacia otro lado igual de oscuro), mucho menos una librería que permite hacerse de un acervo con el objetivo de hacerse de un bagaje cultural para las investigaciones de nuestros alumnos; sólo por poner un caso, las personas que viven en el municipio de Jalpan de Serra, Querétaro, tienen una sola librería, esto reduce las posibilidades de encontrar un libro especializado; su vecino es Landa de Matamoros (el municipio más al norte del estado de Querétaro), quienes no cuentan ni siquiera con una. Los landenses, si no llegasen a encontrarlo ahí en Jalpan, tendrían que viajar alrededor de 7 horas para buscar en el siguiente establecimiento que está en Tequisquiapan, pero, como sólo es una, también existe el riesgo de no encontrarlo; si no está ahí viajarían a la capital del estado con la esperanza de una existencia porque las posibilidades aumentan al reunir 32 librerías; por lo tanto, un habitante de Landa de Matamoros tiene que viajar 8 horas por un camino sinuoso como el que dejan las serpientes en su arrastre para conseguir un libro. Ustedes me increparán y dirán que actualmente están los envíos a domicilio, pero en condiciones como la

Sierra Gorda queretana (como pasa en la mayoría del territorio de los estados), las condiciones de acceso son difíciles, alejadas de los grandes centros urbanos y hace que el envío eleve su costo. Esto es sólo por poner un caso, el más conocido para mí, pero puedo asegurar que no es el único ni el más grave.

Al centrarme en el Estado de México, el que nos compete porque aquí está nuestra universidad, las librerías se encuentran en los municipios de Toluca (27), Naucalpan de Juárez (18), Nezahualcóyotl (12), Ecatepec (9) y Texcoco (4). En el municipio donde se encuentra Chapingo sólo hay cuatro librerías según este estudio de la Secretaría de Cultura: librería El Ángel, librería Sanborns, Casa del Libro y, por supuesto, la Librería Universitaria “Ing. Gilberto Palacios de la Rosa” de la Universidad Autónoma Chapingo. ¿Cuatro librerías son suficientes para cubrir la demanda de la comunidad estudiantil de la UACh? La población de este municipio, según datos oficiales, es de 277 562 texcocanos. Me parece que se complica la situación cuando nuestra propia librería limita a los alumnos con un horario de 8:30 a 14:40 h, esto borra de un pincelazo a los estudiantes de la Preparatoria Agrícola del turno vespertino, por ejemplo, y ya no hablemos de las personas externas que quisieran comprar.

Pero no se me mal interprete, mi intención no es criticar la situación de nuestra librería, sino que se visibilice el área de oportunidad que debería explotarse para el beneficio de la comunidad estudiantil chapinguera y de los otros centros de estudios del municipio de Texcoco. En el caso de los chapingueros, sería de gran ayuda y beneficio hacer convenios con otras universidades como la UNAM, la UAM y la Uaemex o con el Fondo de Cultura Económica y Educual, estos vínculos con las otras editoriales permitirían que los alumnos junten su propia biblioteca que los acompañará durante su vida académica y profesional, recordemos que un libro nunca será un estorbo, al contrario, ayuda a comprender el mundo y siempre será una buena inversión. Hay un área de oportunidad que nuestra universidad debería tomar en cuenta para el beneficio de su comunidad.

El pasado 12 de noviembre se celebró en nuestro país el Día Nacional del Libro por decreto presidencial en 1979, se decidió este día porque es la fecha de nacimiento de la poeta mexicana sor Juana Inés de la Cruz

(1651), autora que dedico su vida a los libros, la escritura y la lectura. Al respecto de este último aspecto, Fernando Savater sostiene que

La lectura no hace falta que sea puntualmente recordada: nuestro cuerpo, nuestro inconsciente recuerda lo que hemos leído. Estamos hechos de libros, de personajes, de situaciones: la lectura nos transforma. No hace falta que la recordemos. Probablemente todos nosotros hemos olvidado mucho más de lo que recordamos de cuanto hemos leído, pero eso que hemos leído, en su momento, nos ha ido transformando. Somos nosotros gracias a esas cosas que hemos leído, gracias por lo menos a esa atención que hemos prestado, a esa aventura de la lectura. (Savater, 2010).

Sirvan estas líneas como un testimonio de una amante de la lectura y los libros. Hay mucho por hacerse, pero creo que juntos podemos hacer grandes trabajos para acercar la lectura a nuestros estudiantes. Creo que tenemos una labor vital y crucial en algunos de nuestros estudiantes: a veces, de nosotros depende, que se acerquen a la lectura. También hagámosle ver a nuestros estudiantes que la construcción de su biblioteca es un legado de educación y una gran inversión. Seamos empáticos con las lecturas que les dejemos porque de ahí dependerá si su interés e imaginación vuelan libres como un papalote en busca de nuevos cielos.

Bibliografía

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (22 de abril de 2021). *La lectura en formato*

digital de libros, revistas y periódicos registra los incrementos más altos desde 2016: MOLEC 2021. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/EstSociodemo/MOLEC2020_04.pdf

Savater, F. (2010). Agonía y resurrección del libro. En *Congreso Internacional del Mundo del Libro (7-10 de septiembre de 2009, Ciudad de México)*. Memoria. Fondo de Cultura Económica-Secretaría de Educación Pública-Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

Pérez Solís, I. (24 de mayo de 2021). Aumento de abandono escolar y trabajo infantil, consecuencia del coronavirus. *Ciencia UNAM*. <http://ciencia.unam.mx/leer/1120/aumento-de-abandono-escolar-y-trabajo-infantilconsecuencia-del-coronavirus>

Formas literarias, escritura y revolución en José Carlos Mariategui

Fabiola María del Carmen Gutiérrez Bohórquez, Jesús Dagoberto Gómez Zaldívar, Andrés Zapata Uribe, Juan Gerardo Escamilla Gutiérrez

Escuela Normal Superior de México.

Introducción

La materia crítica elaborada en torno a la obra de José Carlos Mariategui es ya inmensa. Se ha debatido mucho sobre los contenidos en la obra de Mariategui, pero muy poco sobre cómo estos son presentados en sus textos. Miguel Ángel Huamán considera que la escritura mariteguiana ha sido marginada y sólo se han valorado sus ideas. Es por eso que él considera necesario analizar “su uso de la letra”.

Muchas lecturas ideológicas de los escritos mariteguiana han caducado y otras les sucederán para también caducar en su momento, pero lo que permanecerá vigente interpelándonos será su escritura, pues como diría Barthes: “existe en el fondo de la escritura una circunstancia extraña al lenguaje, como la mirada de una intención que ya no es la del lenguaje”¹.

Analizar el uso de la letra implica, entre otras cosas, poner atención en los juegos de correspondencia entre escritura y revolución que constantemente nos brinda el autor. Ello no implica prescindir por completo de los contenidos, pues en nuestra opinión, pensamiento y

¹ Miguel Ángel Huamán, “El uso de la letra. Escritura y sujeto en Mariategui”, *La Aventura de Mariategui: Nuevas Perspectivas*, Lima, Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica, 1995, p. 322.

escritura son manifestaciones de un mismo impulso: el que se origina en la voluntad de Mariategui a rechazar toda forma de alienación. En ese sentido, más que los recursos literarios que definen el estilo de José Carlos Mariátegui nos interesan la vinculación que establece entre literatura y acción política.

“Metodología”

El enfoque desde el cual nos posicionamos

Para nuestro autor la escritura es una forma de intervenir en la realidad. En ese sentido, nos adscribimos a la propuesta de Felipe A. Lagos Rojas, de pensar la obra y pensamiento de Mariategui a partir de su protagonismo en la creación de órganos de difusión y circulación política y cultural. En ese sentido, el crítico considera fundamental la estancia en Europa que permitió que el peruano entrara en contacto con formas distintas de intervención en el panorama político y cultural:

Su contacto con los comunistas italianos y su propia lectura de Marx se ven enriquecidos como resultado de la actividad de la vanguardia europea tanto en lo que respecta a sus propuestas estéticas y artísticas como en la conformación de espacios de contra-hegemonía como revistas, organizaciones culturales, editoriales populares, manifiestos y otros medios de producción y circulación cultural. Estas referencias constituyen un aspecto central, aunque escasamente estudiado aún, del “aprendizaje europeo”, de Mariategui².

Liliana Weinberg es una de las investigadoras que más ha llamado la atención sobre el hecho de que las lecturas contenidistas del género ensayístico han quedado en el pasado. Lo importante ahora es entender cómo quedan representadas diversas formas de pensar dentro

² Felipe A. Lagos Rojas, “Asedios al dogma: Los siete ensayos de Mariategui como crítica de la razón oligárquica”, *Estrategias del pensar*, v. 1, coord. Liliana Weinberg, México, UNAM, Centro de Investigaciones Sobre América Latina y el Caribe, col. Literatura y Ensayo en América Latina y el Caribe, n. 7, p.241.

del universo ensayístico. Cada texto nos habla de su contexto, pero también de su propia construcción:

[...] el ensayo alcanza una consistencia y una voluntad de estilo característicos que sirven para resolver ética y estéticamente cuestiones de orden filosófico, ideológico, político y sustentar la opinión fundamentada y responsable de su autor sobre algún estado del mundo. El ensayo es — para decirlo con Lukács— el despliegue de un juicio es la intelectualidad como vivencia sentimental, o, para decirlo con Adorno, es un interpretar activo que encuentra su forma a través de esa misma dinámica de enlace entre el autor y su mundo³.

José Carlos Mariategui dedicó una parte de su obra a explicar el proceso de formación nacional del Perú. Los *7 ensayos sobre la realidad peruana* es un texto que impresiona todavía por la originalidad que lo define. Desde nuestra perspectiva, esta obra muestra no sólo al pensador que ha absorbido el pensamiento de Marx, Nietzsche y los marxistas italianos: algo nos dice también sobre el escritor creativo. Alguna relación debe haber entre el impulso creador del peruano y su capacidad para producir un pensamiento original influido por discursos en ocasiones opuestos. En el pasado, muchos estudiosos de la obra de Mariategui experimentaron severas incomodidades ante la evidencia irrefutable de que su pensamiento no terminaba de cuadrar en alguna corriente teórica. El asunto es que, para el peruano:

A la revolución no se llega sólo por una vía fríamente conceptual. La revolución más que una idea es un sentimiento. Más que un concepto, es una pasión. Para comprenderla se necesita una espontánea actitud espiritual, una especial capacidad psicológica⁴.

Desarrollo

3 Liliana Weinberg, “introducción”, *Estrategias del pensar*, op.cit., p. 23.

4 José Carlos Mariategui, “La revolución y la inteligencia. El grupo Clarté”, *Literatura y estética*, presentación y notas Mirla Alcibiades, Venezuela, Fundación Biblioteca Ayacucho, 2006, p.59.

Las alusiones a la escritura se encuentran ya en la “Advertencia” que inaugura los *7 ensayos*. Ahí, el autor indica que su obra no está concluida, sino siempre en proceso. Enmarcando desde el inicio el carácter ensayístico de su escritura:

Mi trabajo se desenvuelve según el querer de Nietzsche, que no amaba al autor contraído a la producción intencional, deliberada de un libro, sino a aquél cuyos pensamientos formaban un libro espontánea e inadvertidamente. Muchos proyectos de libro visitan mi vigilia; pero sé por anticipado que sólo realizaré los que un imperioso mandato vital me ordene. Mi pensamiento y mi vida constituyen una sola cosa, un único proceso. Y si algún mérito espero y reclamo que me sea reconocido es el de –también conforme un principio de Nietzsche– meter toda mi sangre en mis ideas⁵.

Mariategui advierte que el análisis de la realidad es un trabajo inagotable, pues ésta se encuentra en continua transformación. Pero esta transformación también atañe a la escritura, pues ésta es definida como un impulso vital que durará mientras haya vida, en tanto vida y pensamiento son una misma voluntad. Es interesante que el autor aclare que acuden a él muchos proyectos de libro, pero que sólo atenderá a aquellos surjan como un imperioso impulso vital. Como sabemos, Mariategui escribió muchos artículos en periódicos y revistas; se sabe que su actividad era tan intensa que llegó a quejarse por escribir a veces hasta dos artículos por día. Por otro lado, sólo escribió tres libros “completos”, de los cuales sólo llegó a publicar dos. Esto es también una señal de que Mariategui no concebía una escritura separada de la acción social.

Las funciones de comunicación inmediata a un público amplio encuentran en los periódicos y revistas un medio de transmisión mucho

5 José Carlos Mariategui, “Advertencia”, *7 ensayos de interpretación de la realidad peruana*, prologado por Aníbal Quijano, Venezuela, Fundación Biblioteca Ayacucho, 3ª ed., 2007, p. 5.

más eficiente que el libro. Mariategui creía en el poder de la escritura para transformar la realidad y, por ello, afirmó su voluntad de participar en la realidad histórica por medio de la escritura. Pero, si una obra, aun la más revolucionaria, no llega a circular entre las fuerzas sociales, su sentido se extravía.

Volveré a estos temas cuantas veces me lo indique el curso de mi investigación y mi polémica. Tal vez hay en cada uno de estos ensayos el esquema, la intención de un libro autónomo. Ninguno de estos ensayos está acabado: no lo estarán mientras yo viva y piense y tenga algo que añadir a lo por mí escrito, vivido y pensado⁶.

La idea de su obra inacabada se encuentra en asonancia con aquella que ve la realidad en proceso de construcción. Cada ensayo seguirá siendo una obra abierta, pues la realidad siempre tiene que ser puesta en entredicho. Felipe A Lagos señala que Mariategui ya había expresado similares ideas en otros artículos y ensayos:

Mariategui resume algunos de los criterios expuestos con anterioridad en sus columnas y artículos periódicos: la correspondencia entre las ideas y las fuerzas sociales, la necesidad de una voluntad, un sujeto tras las nuevas ideas, la vigencia y productividad de algunas concepciones europeas, y la síntesis posible entre la peruanidad y el “aluvión civilizatorio” del socialismo, si éste es asumido como acto de creación⁷.

Ese sujeto del que nos habla el investigador, y que se afirma por su voluntad creadora y revolucionaria, vive, piensa y escribe desde la consigna de que una escritura coherente es aquella que admite su incompletitud, pues la lucha social nunca termina.

El amauta vio la identidad peruana como una construcción artificiosa que no representaba a todo el Perú, sino sólo a la nación criolla. También a la del mestizo, desenraizado por completo de su pasado indígena, la consideró una identidad falsa. Por ello, describió que el

⁶ Loc. cit.

⁷ “Asedios al dogma: Los siete ensayos de Mariategui como crítica de la razón oligárquica”, *op. cit.*, p. 255.

nacionalismo peruano era hipócrita, pues se alimentada de la nostalgia de un pasado virreinal ajeno. Para poder ser, advierte el pensador, la identidad peruana ha renegado de una parte fundamental de sus orígenes: la cultura precolombina. Este mestizo, pues, entiende su realidad con base en un pasado que no le corresponde, pues fue creado desde una perspectiva criolla con ideales aristocráticos. Es por eso, nos dice, que la identidad peruana se caracteriza por el pasadismo. Por eso la identidad peruana, añadirá, es reaccionaria. Ese carácter pasadista y reaccionario se expresa claramente en la literatura nacional, dirá más tarde.

Cuando Mariategui establece una relación de interdependencia entre la identidad peruana y las producciones artísticas, no sólo está proponiendo la necesidad de un cambio en la estructura y superestructura peruana. Procura que su escritura, como propuesta política y manifestación artística sea en sí una representación del cambio que promueve. Por eso la advertencia de que los ensayos son inacabados: la escritura como trabajo en construcción reivindica el progreso futuro. Es por eso que por medio de la palabra escrita el autor procura llevar a la superficie aquellos aspectos que la sociedad peruana ha marginado desde sus orígenes mismos. A esta forma de interpretar la realidad, Aníbal Quijano la designó como una “racionalidad alternativa”:

En primer término, la desmitificación del eurocentrismo por el desocultamiento de sus más distorsionantes procedimientos cognitivos e intelectuales y de su condición de un provincianismo intelectual que impuso su hegemonía mundial como un instrumento de dominación en la colonialidad del poder mundial. En segundo término, la reconstitución de otras racionalidades reprimidas, inclusive parcial o totalmente eliminadas bajo el dominio del eurocentrismo y del entero patrón de poder colonial/moderno⁸.

La escritura de Mariategui es una demostración de su actitud revolucionaria. Ella le servirá para proponer una peruanidad genuina con

8 Aníbal Quijano, “Prologo”, José Carlos Mariategui, *7 ensayos de interpretación de la realidad peruana*, Venezuela, Fundación Biblioteca Ayacucho, 3ª ed., 2007, p.

base en la reivindicación del indio. Ésta tiene un sentido práctico: integrar al indio en el proceso de transformación de la nación. Al mismo tiempo, Mariátegui, el escritor, construye un concepto de peruanidad a partir de lo que no encuentra en el imaginario peruano, aunque sí en su paisaje. Al hacerlo, abandona la función mimética del lenguaje, es decir, la descripción, para colocarse en el terreno del mito, es decir la redescritción del mundo, o bien, la escritura de un mundo otro.

Podemos decir que el “indio” en la escritura mariáteguiana es el otro que se parece, el trazo de lo amado y perdido, que sobresale al cuerpo oligarca y que se pretende agarrar desde los Andes; es decir, lo heterogéneo que escapa a la lógica porque posee naturaleza de orden real: el objeto lacaniano⁹.

Mariátegui inventa una realidad y la proyecta en un futuro posible por medio de la fe. Creación y fe son fundamentales en el proyecto del escritor, pues ve en ellas el motor de la acción:

El hombre occidental ha colocado, durante algún tiempo, en el retablo de los dioses muertos, a la Razón y a la Ciencia. Pero ni la Razón ni la Ciencia pueden ser un mito. Ni la Razón ni la Ciencia pueden satisfacer toda la necesidad de infinito que hay en el hombre. La propia Razón se ha encargado de demostrar a los hombres que ella no les basta. Que únicamente el Mito posee la preciosa virtud de llenar su yo profundo.

Aníbal Quijano considera que el pensador peruano era consciente de que la creación mítica podía ser la forma más efectiva para vehiculizar el pensamiento revolucionario. Otra de las posibles razones, pero que no prescinde de la idea anterior, es ver en esta apuesta la expresión de la repulsión que provocaba a Mariátegui el positivismo —tan vigente en el Perú de la época—, y el nihilismo. De acuerdo con el investigador, el escritor vio en el mito la forma como el proletariado superaría a una burguesía constreñida por el escepticismo nihilista y el cienti-

⁹ El uso de la letra. Escritura y sujeto en Mariátegui”, op. cit., p. 327.

ficismo. En la realización concreta de la escritura, Mariátegui tuvo que luchar también con los lenguajes dogmático y escéptico, pues su palabra constantemente tiene que ser afirmada como un punto de vista, pero al mismo tiempo imponerse por medio de la voluntad, de la fe en la revolución:

Todo crítico, todo testigo, cumple, consciente o inconscientemente, una misión. Contra lo que baratadamente puede sospecharse, mi voluntad es afirmativa, mi temperamento es de constructor, y nada me es más antitético que el bohemio puramente iconoclasta y disolvente; pero mi misión ante el pasado, parece ser la de votar en contra. No me eximo de cumplirla, ni me excuso por su parcialidad.¹⁰

El amauta encontró en el mito, en la fe, una forma de integrar al indio como problema de la realidad. De ese modo, la palabra se convierte en el principio de la acción. Mariátegui seguirá insistiendo en la necesidad de crear una nueva realidad a partir de un nuevo lenguaje. Esta misma conciencia lo llevaría a cuestionar algunas posturas americanistas, en las que creyó ver un exceso de comodidad ante la realidad del momento. En ¿Existe un pensamiento hispano-americano?, el escritor anuncia su preocupación ante la idea, aparentemente difundida por el argentino Alfredo Palacios, de que América es ya un continente emancipado culturalmente de Europa. Esto, porque Europa, a decir de Palacios, demostró su proceso de autoaniquilación con la Gran Guerra:

El espíritu hispano-americano está en elaboración. El continente, la raza, están en formación también. Los aluviones occidentales en los cuales se desarrollan los embriones de la cultura hispano o latino-americana, —en la Argentina, en el Uruguay, se puede hablar de latinidad— no han conseguido consustanciarse ni solidarizarse con el suelo sobre el cual la colonización de América los ha depositado.¹¹

10 Loc. cit.

11 Loc. cit.

Al peruano le preocupaba el excesivo optimismo de los intelectuales ante la situación americana. Veía en esa actitud una negación de los problemas del presente. El pensamiento de Mariátegui rechaza cualquier forma de conformismo y demanda una voluntad creadora. La pregunta que parece hacer a cada momento el amauta es: ¿cómo se puede hablar de una identidad peruana cuando ésta sólo representa a los hombres blancos y mestizos y deja así de lado al grueso de la población indígena? En los 7 *ensayos*, escribirá que no se puede:

Se puede decir del Perú lo que Waldo Frank dice de Norteamérica: que es todavía un concepto por crear. Más ya sabemos definitivamente, en cuanto al Perú, que este concepto no se creará sin el indio.

Las palabras del pensador reclaman dos movimientos. Por un lado, la descolonización del pensamiento peruano. Por otro, plantea que para que esto sea posible es necesario visibilizar al indio. Para el pensador peruano es necesaria la reivindicación indígena para encontrar la identidad nacional. No se trata, pues, de un retorno al pasado incaico, sino de integrarlo en el proceso de reinvención de la historia:

La revisión de la historia era entonces, para Mariátegui, el proceso de liberación de una compulsión, una coacción, una opresión. Este enfermo que era el peruano del tiempo de Mariátegui (pero no sólo de tu tiempo) tenía que liberarse de su historia pasadista, tenía que encontrarse a sí mismo: recrear, reinventar su propia historia rompiendo radicalmente con este prejuicio varias veces centenario y con esa indolencia que se había convertido en su segunda naturaleza. Para reintegrarse a su verdadera naturaleza, debía mirar hacia los Andes y hacia la selva y superar su costefnismo estéril.¹²

Transformación y creación son las fuerzas que en su obra se oponen a la visión estática y conformista de la realidad peruana. José Carlos Mariátegui asociaba la imaginación a la rebelión, la consideró un movimiento contra las fuerzas opresoras de la realidad: “Los libertadores

12 Loc. cit.

fueron grandes porque fueron, ante todo, imaginativos. Insurgieron contra la realidad limitada, contra la realidad imperfecta de su tiempo”. A esta fuerza opone la visión reaccionaria, conservadora, del academicismo pacato. Para él, La capacidad para imaginar otra realidad es tan necesaria al artista como al político. También el analista, el crítico, requiere de este impulso revolucionario.

Cuando Mariategui escribe sobre la relación entre ficción y realidad señala que ninguna es superior, una y otra se influyen permanentemente.

La orientación naturalista y objetivista no ha tenido un largo dominio sobre el arte. Ha pretendido mantener en un injusto ostracismo a la fantasía y obligar a los artistas a buscar sus modelos y sus temas sólo en la naturaleza y en la vida tales como las perciben sus sentidos. El realismo ha empobrecido así a la naturaleza y a la vida. Por lo menos ha hecho que los hombres las declaren limitadas, monótonas y aburridas y las desalojen¹³.

La literatura puede reproducir la realidad con todo lo que de desviado haya en ella, o bien, puede crear otra. Lo importante en este caso es observar que el valor trasformador del arte no es en Mariategui un mero acto de denuncia, sino un espíritu de renovación. Es en ese mismo sentido que podemos entender el interés del peruano en las vanguardias artísticas. Como insistirá en repetidas ocasiones, su interés por el arte no radica en la técnica, sino en su sentido como expresión de vida.

El futurismo, el dadaísmo, el cubismo, son en las grandes urbes un fenómeno espontaneo, un producto genuino de la vida. El estilo nuevo de la poesía es cosmopolita y urbano. El la espuma de una civilización ultrasensible y quintaesenciada. No es asequible por ende a un ambiente provinciano. Es una moda que no encuentra aquí los elementos para aclimatarse.

Pero para que la literatura modifique la realidad debe ser siempre una literatura insatisfecha, apasionada:

Tras de una aparente repugnancia estética de la política se disimula y se esconde, a veces, un vulgar sentimiento conservador. Al escritor y al artista no les gusta confesarse abierta y explícitamente reaccionarios.

Coexisten en su prolija obra el artista, el político y el crítico “imaginativos”. Los hombres desposeídos de este rasgo esencial carecen también de perspectiva histórica: están condenados a reproducir los errores por inercia:

Ningún gran artista ha sido extraño a las emociones de su época. Dante, Shakespeare, Goethe, Dostoievski, Tolstoi y todos los artistas de análoga jerarquía ignoraron la torre de marfil. No se conformaron jamás con recitar un lánguido soliloquio. Quisieron y supieron ser grandes protagonistas de la historia.

Conclusión

Es viable proponer que para Mariategui lo más importante es la formación de un nuevo hombre, cuyo rasgo definitorio sea la sensibilidad ante las condiciones de su época. Es por eso que cuando encontramos en la escritura del amauta la constante alusión a individuos concretos, debemos entender que no se trata de un culto al individualismo, sino un énfasis en la experiencia que amplía los horizontes del hombre.

Hay, pues, una visión de la historia que parte del hecho de que ésta es siempre un proceso que se define en las tensiones entre individuos que reproducen una realidad errática e individuos que quieren revolucionarla. Y si el individuo conservador se define por su falta de sensibilidad a los problemas de su época, el insurgente no puede permanecer impertérrito ante los mismos. De ahí que la voluntad deba afirmarse enérgicamente. La escritura de Mariategui es claro ejemplo de esta voluntad revolucionaria:

Así, el pensador Mariátegui se nos presenta como una voluntad creadora. Sus esfuerzos no sólo se limitaron a la descripción de los problemas que consideró más importantes para el desarrollo nacional. Se sumó a ellos la voluntad de construir un imaginario que pudiera ser entendido y absorbido por la sociedad

Humanismo y Universidad

Reflexionando sobre la racionalidad universitaria

David Martín Santos Melgoza

Universidad Autónoma Chapingo

El presente ensayo representa un esfuerzo por exponer algunas consideraciones relevantes para la actualización del modelo educativo universitario a la luz del Humanismo. Tiene la intención de ser un incentivo para la reflexión del estatus epistémico y el papel que le asignamos al conocimiento que han desarrollado las diferentes disciplinas que atienden el tema de lo Humano. El documento es en sí mismo una provocación para el análisis y discusión respecto a los cambios que se observan como necesarios desde diferentes perspectivas del quehacer universitario. Abordaré el análisis del saber del Ser Humano como individuo y del saber de los grupos sociales como Humanidad y cómo estos saberes han acuñado abstracciones que representan categorías de análisis que configuran modelos explicativos y a su vez representan instrumentos de transformación social. Señalaré, a manera de ilustración algunas categorías conceptuales que son representativas del entendimiento de la subjetividad humana, la importancia de incorporarlas en la práctica educativa como elemento del currículo y de qué manera se justifica su participación como parte estructural y básica del modelo educativo que a la Universidad contemporánea interesa.

Tomo como punto de partida la participación de la subjetividad en el espacio educativo como contenido de pensamiento objetivable, pues se observa que los intereses, motivaciones, necesidades, entre otras competencias subjetivas, son factores individuales que representan un objetivo de sustancial relevancia para diferentes programas de inves-

tigación educativa; pues toda vez que idealmente cada grupo social debería tener la capacidad de definir conscientemente el destino que desea, se torna fundamental entender los procesos humanos que marcan el desarrollo individual. Es decir, si bien es cierto que el comportamiento de las personas en los diferentes ámbitos de sus vidas es regido por múltiples factores contextuales, como son la familia, la cultura el contexto económico, político y social, que todos estos factores inciden en los sentimientos, actitudes, motivaciones, esperanzas, y en el desempeño de cada individuo de manera particular, también es cierto que, en el sentido inverso, el desarrollo social se determina a través de los comportamientos de los individuos que conforman al grupo o sociedad en la que participa.

Se ha tornado fundamental entender el proceso de autorregulación del comportamiento que experimentan los individuos cuando pretenden alcanzar una meta, pues se considera que los individuos son capaces de, en diferente medida, voluntariamente definir el cause que toman sus vidas. En el ámbito académico, por ejemplo, se reconoce que la motivación juega un papel fundamental en la manera en la que los estudiantes se comprometen en la consecución de las metas. Pero en cierto sentido la motivación se ve influida por el contexto y las circunstancias en las que se vive. Y lo mismo pasa con las creencias y valoraciones de los estudiantes, las cuales desempeñan una función determinante en la dirección y la fuerza del compromiso con la tarea.

Este análisis vuelve evidente la necesidad de incluir la subjetividad humana en los procesos de educativos e instruccionales que son la base del desarrollo de lo que debemos entender como proceso racional de los grupos sociales, a partir de la idea de que el comportamiento se conduce a partir de los intereses y motivaciones individuales y que es necesario destacar, como ya se mencionó, que por un lado, tales intereses y motivaciones son la causa inmanente de la manera en que se comportan los individuos, y que por otro lado, los intereses y motivaciones terminan siendo una función de factores externos, pues la misma estructura social, política, cultural y económica fomenta

la construcción de significados e impone restricciones al comportamiento; no obstante, los factores psicológicos son determinantes, en la medida en que las decisiones de los individuos parten de actitudes y estados emocionales y mentales en momentos determinados. Por lo tanto, la interacción entre los diferentes factores que interactúan para dar sentido a la conducta frente a diferentes circunstancias se presenta como un tópico de capital interés en la investigación actual. La voluntad humana se erige en la interpretación que se hace de la realidad que se experimenta. Lo que el individuo cree, sabe, espera, valora, intuye, conoce, constituye la orientación que éste da a su comportamiento. Tenemos entonces que, saber qué nos lleva a creer, esperar o valorar de determinada manera es de interés para la enseñanza en la medida que la motivación se orienta a partir de esta información. Un estudiante se desempeña mejor en la medida que su disposición a actuar como tal es consecuente con sus expectativas en la vida, con su creencia respecto de su capacidad para aprender, con la dificultad que él atribuye al conocimiento que debe aprender; un joven regula su comportamiento sexual de mejor manera en la medida que es más consciente de las consecuencias de su comportamiento, de sus expectativas en la vida, de sus valores.

Los estados mentales, la disposición a actuar de maneras determinadas, la interpretación en sí misma se derivan de la interacción entre la información y la significación que de ésta hace cada individuo; y este saber reviste una importancia mayúscula en el desarrollo de la utopía que representa conceptualmente el Ser Humano; Por lo que, con la finalidad de enmarcar la importancia que reviste para nuestra especie tener mayor conocimiento de nuestra situación en el tiempo, se ha vuelto necesaria una visión dinámica del proceso del desarrollo social, en la que se visualiza a la Universidad¹, en su carácter de institución social, como la entidad depositaria de la conciencia de la especie y como un actor fundamental en el desarrollo de los mecanismos adaptativos de los grupos sociales – destaquemos que las Universidades

1 En singular por su connotación institucional en el marco global de nuestra sociedad

se erigen por grupos sociales cuyos contextos encarnan el proyecto Humano enriqueciéndolo con múltiples perspectivas – aun cuando su concepción (ideal) original considera una visión consensuada de la Humanidad como un todo integral. Para entender la progresión histórica del espíritu colectivo, es necesario entender cómo es que las instituciones universitarias y educativas en general² están dando respuesta a las exigencias impuestas por la rápida evolución de las estructuras informáticas sobre las que se da la comunicación del conocimiento. La dialéctica de lo individual y lo colectivo que, analizado ya en términos idealistas, ya en términos materialistas, podría interpretar que las universidades experimentan una evolución que corre paralela al espíritu de la época o *zeitgeist*³, que nutre y se ve nutrida por una idea de propósito final, el *weltgeist*.

Me parece que los argumentos expuestos hasta este momento me permiten destacar algunas conclusiones relevantes para los fines de esta exposición que apuntan hacia algunas premisas fundamentales de la manera en que debe conformarse la articulación de la estructura universitaria.

Primero, el proceso reflexivo de la institución educativa representa en la actualidad un área del conocimiento que en algunas instituciones no ha sido considerada en su justa dimensión. Herederos de una confrontación intelectual centrada en lo que se denominó positivismo lógico, muchos de los actores intelectuales que configuraron las estructuras universitarias de nuestro país, mantienen aún posturas que separan la visión epistémica de los contenidos académicos en términos de la dicotomía (para algunos, aparente) objetividad-subjetividad. En la actualidad, por citar un ejemplo, es más pertinente el término apropiación del conocimiento que el de aprendizaje en tanto que el primero corresponde con la visión epistémica constructivista que ha dado pauta a los más recientes avances en el área educativa. En segui-

2 En plural para connotar la diversidad en su interpretación y en su manifestación cultural de grupos sociales diversos.

3 Usando la terminología de Hegel para orientar el contexto histórico de visión evolutiva de la noción de Humanidad

miento a esta idea es necesario señalar que el conocimiento de la subjetividad humana debe ser incorporado necesaria y obligatoriamente en la articulación del currículo universitario como parte de un modelo educativo transdisciplinario que considere la participación propositiva del estudiante en la gestión de su saber. Así es como se acuña el concepto Agencia académica, por ejemplo, desde la investigación del proceso psicológico de los estudiantes. Concepto que considera la noción de voluntad como eje central del Ser Humano. Esta área requiere ser ponderada adecuadamente, hay que invertir en el análisis y desarrollo de acciones para potenciar el proceso adaptativo de las estructuras sociales con fundamento en el fortalecimiento del saber de nosotros mismos, dados los diferentes campos de conocimiento y los fines con los que cada grupo social define para el ejercicio pragmático de los saberes. En tanto la concertación de especialistas en equipos de trabajo interdisciplinario repercute en la formulación de modelos de análisis e instrumentación de acciones, es menester observar que estos mecanismos no se encuentran igualmente estructurados en las diferentes regiones geográficas ni en las distintas esferas económicas. Mientras que en algunos países o para algunos estratos sociales, los resultados de investigación y el desarrollo tecnológico fluye con relativa eficiencia, existen espacios geográficos, étnicos y económicos que no observan modificación producto de la reflexión académica sino hasta que han pasado varios años de su producción, y en muchas ocasiones, no por el reconocimiento o inquietud del propio grupo en cuestión, sino por imitación o imposición por ser interés económico de algún otro grupo.

El proceso educativo constituye un mecanismo instrumental a partir del cual se transmiten los saberes que sostienen la cultura y potencian la adaptación de los individuos; el conocimiento del proceso pedagógico representa un saber estratégico que puede funcionar como catalizador del proceso adaptativo de los individuos y de las sociedades. La inversión que una sociedad puede hacer en la consolidación de estructuras y mecanismos que promuevan la retroalimentación ágil y pertinente de los impactos que métodos y objetivos planteados están

teniendo, permitiría lograr ajustes más eficaces de las acciones instrumentadas y de los fines que pudieran ser más adecuados para el interés colectivo. Lo que nos lleva a pensar en la necesidad de incorporar en la estructura curricular a los procesos de investigación educativa de una manera recursiva, de tal suerte que los hallazgos constatados den pauta a las actualizaciones del quehacer educativo.

Es también muy importante dar pie al desarrollo de conocimiento del área humanística del saber que se necesita respecto de nosotros mismos, generar las bases de una identidad en cada uno de los niveles colectivos en los que participamos y reestructurar los mecanismos didácticos con el fin de que este saber dé pauta a las metas de los colectivos de manera que efectivamente se propicie la autodeterminación de los diversos grupos que constituyen la nación; invertir en investigación educativa de manera ordenada, monitoreando los resultados para la actualización permanente de los esquemas educativos, es una acción que ha mostrado ser cardinal para sociedades en las que se observa mayor capacidad de adaptación. El trabajo de investigación que parte del examen y conexión con las formulaciones teóricas de los especialistas antiguos y contemporáneos, que transforma el trabajo en permanente diálogo socrático, sometido convencionalmente a validación formal y presentado de manera abierta al escrutinio de otros investigadores, es el modo que ha sido empleado por la institución escolar, siendo los cuerpos colegiados los representantes encargados, de preservar, difundir y aumentar el saber de las diversas áreas de interés de la sociedad. No obstante, en este punto es menester señalar que la función universitaria puede ver afectados sus intereses básicos dirigidos a la búsqueda del entendimiento al verse inmersa en procesos burocráticos en los que es más importante contabilizar el número de escritos que la relevancia y valor inherentes al quehacer de la investigación.

La proyección universitaria debe garantizar la consolidación de equipos de trabajo interdisciplinario y transdisciplinario que se avoquen a la investigación de mecanismos de evaluación del aprendizaje como resultado de un proceso social concurrente con necesidades determi-

nadas históricamente y con conciencia colectiva de metas. Es fundamental vincular estos datos con la práctica cotidiana universitaria, mediante la incorporación en la estructura académica de la permanente revisión, análisis y discusión de los hallazgos de investigación. Configurar adecuadamente las academias universitarias en una estructura de colaboración transdisciplinaria.

Ahora bien, La naturaleza misma de la institución universitaria conlleva la interpretación del conocimiento como un capital humano fundamental; Sin embargo, la propia noción de conocimiento es asumida desde diferentes perspectivas teóricas, dando pauta a la definición de múltiples aproximaciones metodológicas. Esto pone en el centro de la discusión al problema de la libertad de pensamiento. Pero aún con la diversidad observada en estas visiones universitarias existen mecanismos que representan el crecimiento, contrastación y reestructuración sistemática de las estructuras de conocimiento. La presencia de sociedades de conocimiento, así como de medios de difusión, espacios y foros de discusión regulares, que permiten la coordinación de acciones, tanto entre instituciones como al interior de ellas, hacen posible que las universidades operen como instancias de gestión de cambio. Los grupos de individuos que conforman la academia representan en sí uno de los principales elementos racionales de la cultura al dar vida mediante el juicio a la conciencia óptica de los grupos y al posibilitar la constitución epistémica de nuestra presencia en el tiempo. Pero no sirven de nada si estructuralmente no pertenecen a un proceso integral, si solamente se participa para conseguir estatus profesional y conseguir puntos para un mejor salario.

El papel de la definición de un modelo educativo no implica, de ninguna manera, la censura de escuelas o doctrinas del pensamiento. Por tal motivo, un papel del modelo educativo que debe ser fortalecido es el relativo a la configuración de academias y cuerpos colegiados; sin una estructuración adecuada de éstas, las funciones universitarias no se cumplen efectivamente. El modelo debe considerar en su estructura instancias y mecanismos que mantengan un registro permanente de

la presencia y actividad del quehacer universitario en relación con la producción y difusión del conocimiento. Sin esta estructura, se vuelve evidente la poca conciencia o incluso el desdén que el grupo social que configura una universidad particular tiene por su papel histórico, así como el privilegio que se da a un pragmatismo inmediateista; que, por otro lado, da cuenta de la poca capacidad de planeación que se observa en muchas universidades de países en desarrollo. El modelo educativo, entonces, debe mantener una correspondencia plena con la implementación de sus estructuras, pues estas estructuras fomentarán, limitarán o incluso cancelarán las posibilidades de su correcto ejercicio. Luego entonces, dado que actualizar el modelo educativo implica que en la estructura universitaria recae la responsabilidad de registrar y dar cuenta de la memoria institucional, debe ser garante de que la producción en todos los ámbitos universitarios trascienda y quede para la utilidad de la sociedad.

Consecuentemente, es momento de que, como institución, la universidad, dé cuenta conscientemente del carácter epistémico y académico de categorías conceptuales tales como la conciencia, la memoria, la identidad dando lugar al respeto de la aproximación humanística como parte del saber universal que se aproxima al autoconocimiento y que debe ser incorporado en la visión de un modelo educativo. Este argumento implica la necesidad de reconocer que nuestra visión epistémica debe dejar de ser aquella que distinguía un saber absoluto, ciencias poseedoras de verdades, para dar pie a la actualización en los avances de áreas humanísticas que, en las economías de vanguardia, marcan la pauta para su desarrollo social, incluso en temas tan técnicos como la robótica o tan científicos como la epistemología genética.

Dado que es imperioso partir con conciencia plena de los supuestos que subyacen a las actividades de investigación, es menester asumir que el desarrollo de saberes se encuentra estrechamente vinculado a los contextos en los que se adquieren y se desarrollan; no obstante, no se debe tomar una posición completamente culturalista que nos coloque en un relativismo que al final nos deje con conclusiones

sin valor generalizable. Es de cardinal importancia entender el valor que representa para la estructura universitaria la conformación de cuerpos normativos acordes al desarrollo científico que corre paralelo en todos los ámbitos del planeta para la valoración de la solidez de los argumentos que representan la base de la constitución de esquemas de conocimiento. Sin soslayar, por el otro lado, la validez de los argumentos que vuelven evidente el papel de la subjetividad en la construcción de la experiencia y sus implicaciones en la construcción social de dichos esquemas de conocimiento, colocando en un punto particular de la estructura universitaria al conocimiento de nosotros mismos, con todo el dinamismo que éste representa y la relevancia que se le debe dar a la inclusión de la diversidad.

En el mismo sentido, es necesario asumir que la evaluación del proceso didáctico y de los resultados de aprendizaje que de él se desprenden debe hacerse partiendo de principios generales que conlleven la utilización de constructos teóricos que no den por sentado verdades absolutas ni favorezcan la práctica educativa dogmática, el modelo educativo debe dejar de centrarse en contenidos y girar sus metas hacia los procesos cognitivos, de tal suerte que el razonamiento crítico sea la pauta para conseguir los mejores resultados de aprendizaje. Parece oportuno promover una didáctica centrada en el estudiante, desprendernos de la visión de un contenido rígido y percibido como absoluto. Sin embargo, la meta implica la evolución del pensamiento de los docentes, y muchos de ellos no están concentrados en desarrollar su conocimiento en el ámbito de la educación, tienen un desarrollo con perfiles de diferentes áreas de la ciencia. A pesar de esto si el modelo educativo incorpora en su desarrollo curricular procesos que impliquen el trabajo transdisciplinario el propio desarrollo individual correspondiente a los docentes se vería favorecido. Por ejemplo, consideremos la pertinencia de enfocar la atención en los resultados de aprendizaje desde una perspectiva interdisciplinar, en un primer momento, y utilizar la evaluación como un eje de análisis para entender la mecánica del proceso. Ya que parece natural que cualquier enfoque de análisis, que pretenda alcanzar de mejor manera un alto desarrollo

del proceso, debe partir de la evaluación de los resultados de aprendizaje esperados, pues el valor de la enseñanza se concentra en el “qué” se espera como el mejor resultado del proceso educativo. De tal manera que, si queremos que el aprendizaje derive en un estudiante activo y con alto grado de agencia académica, se requiere que los objetivos actitudinales, afectivo-motivacionales, y autorreferenciales de los estudiantes sean más claramente definidos en términos de metas de aprendizaje curricular. Se requiere de la revaloración del valor epistémico que ha alcanzado la subjetividad humana y de la incorporación sistémica de procesos que se centren en la realización plena de Seres Humanos como la meta fundamental.

Identidad personal y la educación

Dr. Marcos Mizerit Kostelec

Universidad Autónoma Chapingo

Entendemos por identidad personal un conjunto de características que definen a un individuo y le permiten reconocerse a sí mismo como un ente distinto y diferenciado de los demás. La identidad implica una visión de uno mismo y de la sociedad, qué es uno, cuáles son sus valores, cuáles son sus metas en la vida. En este sentido se consideran tanto los diversos aspectos físicos de la persona, como sus características de carácter, sus valores, su cosmovisión.

Comúnmente se habla de una identidad personal y una identidad social. Si bien ambas están relacionadas, una incluye a la otra, hay características y elementos distintos en cada una. La identidad social vincula al individuo con la colectividad de la cual forma parte, mientras que la identidad personal lo singulariza como un individuo único.

Ambas realidades y conceptos, pueden ser conscientes en el individuo o sólo inconscientes. La persona puede vivir las dos situaciones de una forma clara, consciente o de una manera inconsciente. Lógicamente, para poder formar uno sus identidades, valorarlas, y cambiarlas o mejorarlas, tiene que ser consciente de estas realidades e ideas.

.De todas formas, nuestra identidad así como nuestras prácticas sociales y profesionales, van cambiando acorde a los nuevos conocimientos y nuevas tecnologías. Tradicionalmente la construcción de la identidad personal era entendida como un proceso largo y complejo.

Su inicio se remonta a la infancia del individuo y transcurre junto con su vida entera, a medida que su forma de ser se adapta a lo vivido e integra las distintas experiencias vividas, es decir, aprende. Con la adolescencia, el individuo comienza a cuestionar los diversos valores,

normas y costumbres que ha vivido desde su infancia, tanto a nivel familiar como a nivel social. Terminada la adolescencia empieza a asomarse una identidad personal más compleja, en comparación con la exhibida en la infancia.

Es evidente que en distintos momentos puede surgir una crisis personal, aún después de la adolescencia. Esta implica una inestabilidad, cuestionamiento, pérdida del rumbo, tanto personal como social. Se manifiesta en los diversos ámbitos, personal, familiar, social, nacional, mundial. Cuando la imagen que nos llega del exterior no encaja con nuestra percepción interna suele ocurrir que se crea una lucha interna entre lo que la persona es y lo que cree o quiere ser.

Experiencias vitales críticas (cambios de ciclos vitales, rupturas sentimentales, duelos, despido, etc.) llevan a estas personas a sufrir desagradables crisis de identidad.

Con una reflexión profunda y en algunos casos ayuda de un profesional, se puede ir tomando las decisiones adecuadas que ayuden a superar la crisis. En este proceso la persona pasa por revisar las creencias, actitudes y valores que sustentan nuestra identidad, borrar nuestra imagen personal a partir de ideas más realistas, positivas y acordes con el ser que realmente somos y queremos ser.

El conocimiento también genera nuevas técnicas, y nuevas técnicas generan nuevos valores éticos. Cuando esto ocurre, los sujetos que éramos antes de esta irrupción de este nuevo conocimiento, hemos cambiado.

Si bien hemos mencionado que con el fin de la adolescencia queda estructurada nuestra identidad, hay muchos elementos en la vida que van cambiando nuestra forma de pensar y consecuentemente nuestra identidad.

Hoy en día la identidad se manifiesta cada vez más compleja. No son sólo con nuevas costumbres, tradiciones sino con nuevos enfoques más libres de la vida.

La identidad se investiga e insiste en aspectos neurobiológicas y psicológicas que rigen a los procesos mentales. Resulta como producto

del funcionamiento de las redes neurales cerebrales y da al ser humano una imagen de sí mismo, como sujeto libre y responsable en el obrar. La identidad personal pone énfasis en el individuo y en su reflexión sobre él mismo. La identidad social tiene en cuenta la relación del individuo con la sociedad y sus diversos sectores junto con todas las consecuencias, acontecieron grandes cambios geopolíticos a nivel mundial que desajustan cualquier pronóstico que pretende la crisis de identidad.

La postpandemia implica una crisis en los diversos ámbitos, personal, familiar, social, nacional, mundial. La crisis como inestabilidad, cuestionamiento, pérdida del rumbo, tanto personal como social, consecuencia de todo lo que nos trajo la pandemia y lo que se nos exige en el quehacer cotidiano general.

Esta crisis hace que las personas pierdan el sentido de su vida. Los individuos así como las comunidades y naciones, se enfrentan por diversas razones, que son objeto de una visión diferente de verdades.

Como una respuesta a esta situación de crisis y caos, reivindicamos la escuela y la pedagogía basada en la construcción del sujeto pedagógico individual que se transformará en un sujeto social participativo, activo y con valores humanos.

Hablamos del sujeto pedagógico, para referirnos al sujeto que se constituye a partir del vínculo entre el educador y el educando. En este sentido, se está considerando a la educación como práctica formadora de sujetos, mediada por lo político, las didácticas comunicativas y por tecnología.

Según Adriana Puiggrós, *hablamos del **sujeto pedagógico**, para referirnos al sujeto que se constituye a partir del vínculo entre el educador y el educando. En este sentido, se está considerando a la educación como práctica formadora de sujetos, mediada por lo político, las didácticas comunicativas y por tecnología.* Se trata de rescatar al individuo de su práctica digital individual y convertirlo de nuevo en un sujeto participativo, activo, relacionado con los demás

Se retoman lo conceptos básicos de la perspectiva sociohistórica de Vigotsky.

- Acción que implica procesos psicológicos e intersubjetividad en un escenario cultural, histórico e institucional.
- Explícita: una fundamentación epistemológica, teoría de aprendizaje especificando la relación maestro alumno, la cuestión didáctica y metodología, los procesos de comunicación;
- La vinculación dialéctica teoría-práctica, evaluación de la enseñanzas y aprendizajes, y los recursos para su implementación

Una pedagogía de afectos, emociones, enseñanza dialogante entre otros aspectos, centrándose en los procesos del educando.

Esto exige un conocimiento por parte del maestro de la modalidad y un serio compromiso con los alumnos, sus procesos de aprendizaje y formación personal buscando la creatividad y el potencial.

El educando reconocerá y desarrollará su identidad con una gran autoestima y seguridad. Tendrá mucha capacidad de enfrentar el mundo cambiante, en constantes procesos de innovación. Es una gran posibilidad de la formación un sujeto social que se integrará de una forma productiva a la sociedad actual en cualquier ámbito.

Un aspecto importante es que la formación centrada en la afectividad, y elementos del sujeto educativo de la posmodernidad. Trabajando una pedagogía de afectos, emociones, enseñanza dialogante entre otros aspectos. Es importante la superación de la memorización, centrándose en los procesos del educando. Está claro que esto exige un conocimiento del maestro de la modalidad y un serio compromiso con los alumnos, sus procesos de aprendizaje y formación personal buscando la creatividad y el potencial. Es una corriente que si bien tiene años, es la que más se puede adaptar a las necesidades de los sujetos del momento actual.

Siempre se ha considerado a cuatro elementos como agentes de socialización, integración de los individuos a la sociedad, formación del

individuo en su forma de ser, su carácter, capacidad de relacionarse, etc. Estos son: la familia donde uno vive los primeros años de su vida. **La escuela, el “segundo hogar”**. Los pares, compañeros de barrio de la edad de uno, el grupo social al que se pertenece. Los medios de comunicación, tv, radio, diversas lecturas etc...

Si bien, entre los medios de comunicación está el internet, hoy tenemos que mencionar la realidad virtual, como un elemento determinante en el desarrollo de los sujetos en todos sus aspectos. Son las nuevas relaciones que determinan nuestro carácter, nuestra visión del mundo.

Actualmente se habla de identidad humana como algo surgido de lo genético-cerebral que tiene cada individuo. Hay cambios en el concepto de identidad humana, introducidos por esos nuevos paradigmas tecno-científicos. En ese aspecto nos preguntamos cómo serán las nuevas generaciones ya que vemos en los últimos decenios, nuevas generaciones determinadas en su identidad y cultura básicamente por las nuevas tecnologías digitales y la cibernética. Estaríamos pensando en los ‘millennials’ y “centennials”. Qué pasará con la nueva generación de cristal, más como una situación resultado de la educación y cultura que biológica, contextual, sin dejar de mencionar a los pandemics, generaciones perdidas e influenciadas por el corona virus? Las nuevas generaciones tienen la oportunidad y responsabilidad única de generar un impacto positivo en la sociedad.

Es evidente que los cuatro parámetros de socialización y educación mencionados, son a esta altura los menos importantes. De allí la pregunta: ¿cómo serán las nuevas generaciones y los nuevos grupos sociales, la nueva identidad, y si el sujeto social todavía depende algo de los sujetos pedagógicos que tratamos de construir a través del proceso educativo?

Estamos frente un futuro incierto de la humanidad posmoderna, ¿cómo serán sus sujetos sociales, los futuros líderes, sus características? ¿Se puede anticipar algo y ayudar a construir los sujetos sociales a partir de los sujetos pedagógicos?

El sujeto disciplinario se forma desde afuera, desde las instituciones, la familia, la escuela, la iglesia, la sociedad en general; el sujeto ético se auto

constituye desde sí mismo, desde el cuidado de sí. La escuela, la educación en general tiene aquí un papel fundamental en la construcción de la identidad del sujeto socialmente responsable.

Es importante señalar que muchos de los aspectos de la identidad de la persona se forman desde afuera por diversos organismos e instituciones. Pero las decisiones actitudes y valores son opciones y decisiones que toma el sujeto desde adentro de sí mismo. Son parte de la identidad personal.

La leptospirosis en animales domésticos y humanos en Camagüey, contribuciones para su diagnóstico y control

Dr. C. Guillermo Antonio Barreto Argilagos, MSc. Herlinda de la Caridad Rodríguez Torrens, Dr.C. Roberto Vázquez Montes de Oca y MSc. Tatiana García Casas

Universidad de Camagüey Ignacio Agramonte Loynaz, Cuba

Introducción

La Leptospirosis es la zoonosis más extendida en el planeta. Cada año conlleva al reporte de 1,03 millones de casos, 58 900 de los cuales fallecen. Tan elevadas cifras resultan inferiores a la realidad. Los motivos de la inexactitud dependen de factores subjetivos y limitaciones técnicas en su diagnóstico (Barreto *et al.*, 2020a). Razones por las que la Organización Mundial de la Salud (OMS) la incluyen entre las zoonosis más subvaloradas de estos tiempos. Un error que puede agudizarse en medio de la pandemia por Covid-19 (Barreto *et al.* 2020a, 2021a).

Aunque se hegemoniza el papel de los roedores, numerosas especies de animales domésticos actúan como reservorios de la espiroqueta y potencian su transmisión al humano. Destacan vacunos, cerdos y perros sin que su participación relativa se haya precisado y/o cuenten con el debido respaldo estadístico. Se trata de una zoonosis influenciada por factores veterinarios, ecológicos y sociales (Guernier *et al.*, 2018) que muy rara vez se investiga desde la concepción de Una Salud (Barreto *et al.*, 2020a).

Por todo lo expuesto se trazó como objetivo actualizar el estado de la Leptospirosis en animales domésticos y humanos en Camagüey para su mejor diagnóstico y control.

Métodos

I) Identificación de una variable fiable para el estudio del comportamiento de especies domesticas como reservorios de Leptospirosis

Se estudiaron los sueros correspondientes a: 2 617 equinos, 2 659 bovinos, 814 porcinos, 75 ovinos–caprinos y 69 caninos mediante microaglutinación (MAT) (Barreto *et al.*, 2017a). Esta muestra y el método serológico se reiterará en los restantes experimentos. En este acápite el comportamiento de cada especie como reactor se estableció por 2 vías: el porcentaje de reactores en función del “número de muestras positivas por especie” y un análisis de varianza simple, así como la prueba múltiple de diferencias entre las medias al comparar la variable “proporciones de reactores por especie”. Se utilizó el paquete estadístico IBM-SPSS-Statistics Versión 21 (2012), al igual que en las restantes evaluaciones.

II) Evaluación de animales domésticos como reservorios de Leptospira spp. en Camagüey

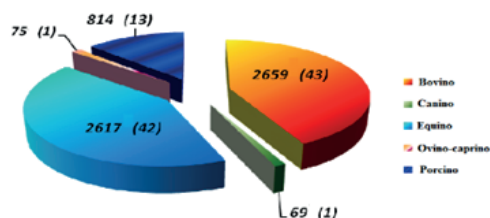
Se realizó en función de la variable “proporciones de reactores por especie” (Barreto *et al.*, 2017a) y mediante el procedimiento estadístico mencionado.

III) Establecimiento de las correlaciones reactores porcinos/humanos y reactores equinos/humanos

Del Libro de Registros del Laboratorio de Sanidad Animal de Camagüey se tomaron los resultados correspondientes de 1820 sueros

de cerdos raciales (Yorkshire x Landrace) y de 5768 sueros equinos investigados de Leptospirosis por MAT) durante una década. De igual etapa se colectaron los datos del Centro Provincial de Higiene, Epidemiología y Microbiología (CPHEM), concernientes a 4 529 personas, cuya reactividad por hemoaglutinación indirecta (Instituto de Medicina Tropical Pedro Kouri –IPK, 2008). Se utilizó la correlación de Spearman para establecer la relación entre reactores animales (equinos o porcinos) y humanos.

Resultados y discusión



Porcentaje de reactores a *Leptospira* en las especies domésticas de la variable "reactores positivos" por especie

Los resultados en función de la variable "cantidad de reactores positivos por especies" mostraron a equinos y bovinos como reactores hegemónicos a *Leptospira* spp. con respecto a porcinos y caninos y ovino-caprinos (Fig. 1).

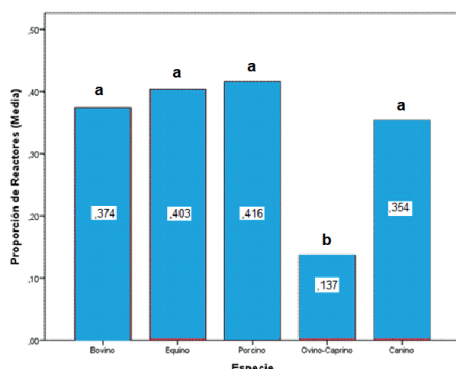


Fig. 2. Comportamiento de los reactores a *Leptospira* según la variable "proporción de reactores por especie"

Resultados atípicos en esta zoonosis y que responden al empleo de una variable cuya distribución no es normal y desvirtúa cuanto sucede en la realidad (Barreto *et al.*, 2017a). Algo evidente al utilizar la variable “proporción de reactores por especie”, cuya distribución es homogénea y muestra que bovinos, porcinos, caninos y equinos no difieren significativamente entre sí como reactores, sí con respecto a ovino-caprinos (Fig. 2). Un resultado más cercano a cuanto acontece (Rodríguez *et al.*, 2017a, b) y que será el utilizado para evaluar el comportamiento de estas especies animales en el siguiente acápite.

II. Papel de los animales domésticos como reactores a *Leptospira* spp.

Cuatro de las seis especies de animales domésticos estudiados muestran, estadísticamente, un comportamiento similar como posibles reservorios de *Leptospira* spp. Tres de ellas, vacunos, cerdos y perros se valoran en los sistemas de vigilancia epidemiológica provinciales (Barreto *et al.*, 2020a, b). Sin embargo su control como vectores de la zoonosis está deprimido y desactualizado en términos de diagnóstico como se discutirá más adelante (Barreto *et al.*, 2017b, 2020a, b). Los equinos, con anterioridad a esta investigación, no se tomaba en consideración como fuente de riesgo epidemiológico (Rodríguez *et al.*, 2017a; Rodríguez, 2019), situación extensible a ovino-caprinos (Barreto y Rodríguez, 2018). Todas, un serio riesgo para la salud humana, muy en particular aquellas en las que la interacción persona – animal es más estrecha. Un ejemplo no solo válido para perros en la ciudad de Camagüey dada la elevada cifra de cerdos y caballos y el tipo de crianza de los primeros y la utilización que se hace de los segundos (Rodríguez *et al.*, 2017a, b; Barreto y Rodríguez, 2020b).

En Camagüey la mayoría de los cerdos se concentran en las “crianzas de traspatio”, no siempre con la atención veterinaria requerida. Con respecto a los equinos, gran parte se emplean para el transporte urbano

y periurbano y no figuran en las encuestas epidemiológicas a humanos como factor de riesgo a humanos (Rodríguez *et al.*, 2017a, 2021). Algo extensivo a ovino-caprinos, que aunque fueron las especies con menor porcentaje de reactores a *Leptospira* spp., dado el incremento de estas crianzas en el país, no pueden obviarse y así prevenir brotes de la zoonosis que involucre a estos pequeños rumiantes (Barreto y Rodriguez, 2018, 2020a).

Pese a lo alarmante de los resultados, están sesgados por un fruto de la subvaloración errónea que acompaña a esta zoonosis. La selección de los serovares incluidos en las baterías para las MAT obedecen a criterios de los años 80 del pasado siglo (Barreto *et al.*, 2017b). Un proceder que redunde en resultados inferiores al comportamiento de la zoonosis (Barreto *et al.*, 2020a, 2021a, b). Razón por la que, tras una revisión exhaustiva, se hizo una propuesta más actual al Laboratorio de Sanidad Animal (LSA) (Tabla 1) (Barreto *et al.*, 2017b)

Tabla 1. Serovares que se deben incluir a las baterías de MAT

Especies domésticas a pesquisar	Baterías actuales	Serovares que se deben añadir
Bovino-ovino-caprino	Icterohaemorrhagiae, Canicola, Ballum, Pomona, Hebdomadis y Sejroe	Harjo, Wolffii, Grippotyphosa, Copenhageni, Australis y Bratislava
Porcino-canino-equino	Icterohaemorrhagiae, Canicola, Ballum, Australis, Pomona y Tarassovi	Harjo, Bratislava, Sejroe, Copenhageni y Grippotyphosa

III) Correlaciones entre reactores equinos/humanos y porcinos/humanos

Un total de 876 muestras de origen porcino y 141 humanas resultaron reactores positivos a *Leptospira* spp. Por cada tres a cuatro reactores en cerdos se presenta uno en las personas, razón por la que la correlación entre animales y humanos resulta altamente significativa (Tabla 2).

Los resultados, alarmantes *per se*, tienen como limitación la ausencia de los serovares Hardjo, Bratislava, Sejroe y Grippotyphosa en la batería de MAT usada, aun cuando su participación en porcinos va en aumento y escapan a este diagnóstico. Una alerta de la necesidad de actualizar un esquema establecido hace 36 años (Barreto *et al.*, 2017b;

Tabla 2. Relación reactores porcinos/muestras trabajadas (a) y reactores porcinos/reactores humanos (b), en el decenio

Años	Muestras trabajadas	Reactores porcinos (RP)	Reactores humanos (RH)	a	b
1	136	55	10	0,40	5,50
2	15	6	10	0,40	0,60
3	34	21	4	0,62	5,25
4	38	18	8	0,47	2,25
5	6	3	1	0,50	3,00
6	215	87	33	0,40	2,64
7	129	66	27	0,51	2,44
8	235	144	21	0,61	6,86
9	122	50	13	0,41	3,85
10	890	426	14	0,48	30,43
$\bar{x} \pm$ Error Típico o mediana(anual)	125,5	52,5	14,1 \pm 3,2	0,48 \pm 0,03	3,42
Prueba de Shapiro - Wilk	P = 0,000	P = 0,000	P = 0,529	P = 0,064	P = 0,000
ρ de Spearman	0,81 (P = 0,005)				

Barreto y Rodríguez, 2020b). Por su parte, los CPHEM generan un sesgo que limita el establecimiento de nexos con los hallazgos logrados en las pesquisas a animales, al utilizar técnicas que no identifican el tipo de serovar (IPK, 2008; Barreto y Rodríguez, 2020b).

Tabla 3. Relación reactores equinos/total de muestras (a) y reactores equinos/reactores humanos (b) en la década

Años	Muestras	Reactores Equinos (RE)	Reactores Humanos (RH)	a	b
1	112	18	10	0.16	1.80
2	117	26	10	0.22	2.60
3	75	35	4	0.46	8.75
4	111	54	8	0.48	6.75
5	15	6	1	0.40	6.00
6	1024	496	33	0.48	15.03
7	1948	804	27	0.41	29.78
8	1583	803	21	0.50	38.23
9	605	300	13	0.50	23.08
10	178	75	14	0.42	5.36
$\bar{x} \pm$ Error Típico $\bar{x} = 0.41$					
Mediana (anual) 0.43					
Prueba de Shapiro-Wilk (P = 0.479)					

La prueba de Shapiro-Wilk ($P = 0,479$) demostró que la relación reactores equinos/muestras trabajadas tuvo un comportamiento estable a partir del tercer año analizado. La relación reactores equinos/reactores humanos, aunque variable, muestra un incremento a partir del tercer año estudiado (Tabla 3).

En Camagüey existen 84.314 equinos, 70.714 de los cuales corresponden al sector privado. En su mayoría se emplean como animales de tracción para el transporte de personas en áreas urbanas y periurbanas. Más que estadísticas y números, alarman las precarias condiciones en las que transcurre su pobre descanso. Por lo general, hacinados junto a perros, cerdos y otros animales; expuestos de forma directa o indirecta a ratones (Rodríguez, 2019; Rodríguez *et al.*, 2021) y otras fuentes de contaminación.

A partir de 2020, la pandemia de Covid-19 ha demandado una atención casi exclusiva que, a su vez relega aún más la atención que se presta a otras zoonosis como es el caso de la Leptospirosis. Un fenómeno en el que esta última se fusiona en sinergias de igual forma como ya ocurría con el Dengue en las que se atribuye el protagonismo a las entidades virales, mientras la bacteriana, en su subvaloración, incrementa desapercibida sus riesgos como zoonosis (Barreto y Rodríguez, 2021; Rodríguez *et al.*, 2021).

Conclusiones

La Leptospirosis es la zoonosis más extendida en la actualidad. A ello contribuye una errónea subestimación, informaciones de su impacto inferiores a los reales debido a diagnósticos inexactos y la subvaloración de algunas especies animales como reservorios u fuentes de transmisión. Errores que se agudizan ante la priorizada atención que demanda el enfrentamiento a la Covid-19.

Referencias

- Barreto, G., Barreto, H., Rodríguez, H., García, T., Vázquez, R. (2017a). Reservorios de Leptospirosis en Camagüey, dos resultados, una misma base de datos. MEDISAN. 2017; 21(10): 3020-3027.
- Barreto G., Rodríguez H., García T. and Vázquez R. (2017b). Sugerencias para un diagnóstico de la Leptospirosis más actual (Nota técnica). Rev. Prod. Anim; 29 (3): 16-
- Barreto, G., Rodríguez, H. (2018). La Leptospirosis en las producciones caprinas. Reseña. Rev. Prod. Anim; 30 (3): 57-62.
- Barreto G., Rodríguez, H., Barreto, H. (2020a). Cinco elementos limitan una aproximación al comportamiento real de la leptospirosis. Artículo Especial. Zootecnia Tropical. 38: 1-11. DOI: 10.5281/zenodo.4283614. Disponible en: <http://www.publicaciones.inia.gov.ve/index.php/zootecniatropical/article/view/485>.
- Barreto G., Rodríguez, H., García, T., Vázquez, R. (2020b). Animales domésticos como reservorios de *Leptospira* en Camagüey, papel de los bovinos. Nota Técnica. Zootecnia Tropical. 38: e4021326. DOI: 10.5281/zenodo.4021326
- Barreto, G., Rodríguez, H. Capítulo 6: Salud de la cabra lechera. En: La leche de cabra: su importancia en la salud humana. Editores Adela Bidot y Juan J. Paretas. La Habana. 2020a. ISBN 978-959-7198-26-0.
- Barreto G., Rodríguez, H. (2020b). Comportamiento de la leptospirosis en reactores positivos porcinos y humanos durante un decenio en Camagüey. Comunicación corta. Revista de Salud Animal, Vol. 42, No. 2, mayo-agosto 2020, E-ISSN: 2224-4700
- Barreto, G., Rodríguez, H., Barreto H. (2021a). Leptospirosis, an Underestimated Lethal Zoonosis Who's Spread May Be Favored during the COVID-19 Pandemic. Mini Review. International Journal of Zoology and Animal Biology. 4(6): 000342.

Guernier V, Goarant C, Benschop J, Lau CL. (2018). A systematic review of human and animal Leptospirosis in the Pacific Islands reveals pathogen and reservoir diversity. PLoS Negl Trop Dis. 12(5): e0006503. [citado 24 junio 2019]. Disponible en: <https://journals.plos.org/plosntds/article?id=10.1371/journal.pntd.0006503>

Instituto de Medicina Tropical Pedro Kouri. IPK. Leptospirosis. Técnica de hemoaglutinación indirecta. La Habana. 2008, pp. 6

Rodríguez, H., Barreto, G., García, T., Vázquez, R. (2017a). Animales domésticos como reservorios de la Leptospirosis en Camagüey; papel de la especie equina. REDVET. Revista electrónica de Veterinaria. Volumen18 N° 4. Disponible en: <http://www.veterinaria.org/revistas/redvet/n040417.html>

Rodríguez H., Barreto G., García T. and Vázquez R. (2017b). Animales domésticos como reservorios de la Leptospirosis en Camagüey, papel de los cerdos. Rev. Prod. Anim; 29 (3): 12-15.

Rodríguez H. (2019). Los equinos, al actuar como reservorios de *Leptospira*, pueden ser un riesgo al humano. Rev. Arch. Med. Camagüey. 23 (3): 293 – 295.

Rodríguez, H., Barreto, G., Vázquez, R., García, T. (2021). Behavior of Leptospirosis According to Equine and Human Positive Reactors during a Decennium Previous COVID-19. Archives of Veterinary and Animal Sciences. 3(1). Disponible en: <https://escientificpublishers.com/behavior-of-leptospirosis-according-to-equine-and-human-positive-reactors-during-a-decennium-previous-covid-19-AVAS-03-0022>

Lengua y literatura: un matrimonio en crisis

Pablo del Toro

La finalidad del análisis de las obras en la escuela no debería seguir siendo ilustrar los conceptos que acaba de introducir tal o cual lingüística, tal o cual teórico de la literatura [...] Su labor debería ser permitirnos acceder a su sentido.

Tzvetan Tódorov, *La literatura en peligro*.

Cuestionar: el punto de partida

No se puede pensar en nuevos horizontes si antes no cuestionamos el propio entorno. En diferentes ocasiones he hablado de la crisis que atraviesa la enseñanza de la literatura y he cuestionado los métodos tradicionales para abordar el texto literario, sobre todo a raíz de los resultados que siempre han obtenido los estudiantes de nivel medio superior en las pruebas que evalúan la comprensión lectora. Las razones son simples y quiero articularlas a manera de preguntas para mover a una reflexión con las cuales iniciar este trabajo: si los estudiantes han tenido desde preescolar hasta bachillerato campos formativos y asignaturas relacionadas con el estudio de la lengua y la literatura, que se traducen en una trayectoria académica de 12 o 14 años, ¿por qué son tan bajos los resultados en comprensión lectora? ¿No debería ser Literatura una de las principales asignaturas en promoverla? ¿Qué es exactamente lo que se “enseña” en la materia de Literatura? Para tratar de responder estas preguntas conviene hacer, aunque sea brevemente, una revisión a este vínculo que concebimos como una suerte de matrimonio indisoluble: estudios de **lengua y literatura**.

Lengua y literatura. Orígenes de la relación

Hagamos un poco de narrativa histórica. En el siglo XIX, donde comienzan muchos de los problemas de la modernidad líquida, como la llamó Bauman, la revolución copernicana alcanzó la cúspide de sus vuelos en el Positivismo: la razón era la guía de la humanidad y la ciencia, su instrumento. El conocimiento sería científico o no sería. Los rebeldes de este siglo fueron, primero, los Románticos y, posteriormente, los Simbolistas, y ambos extenderían su influencia hasta el siglo XX en el arte de las Vanguardias, particularmente en el Surrealismo. Su exhorto era cuestionable, pero poderoso: el mundo, el universo, la creación no se pueden reducir a la realidad material, objetiva; la esencia de la humanidad reside tanto en su dimensión corporal como en su dimensión espiritual. En consecuencia, existen otras formas de conocimiento, pero es necesario abrir las puertas de la percepción para acceder a ellas: la magia, el misticismo, el mito, los sueños, la intuición, la religión son otras vías para vincularnos con el mundo y para obtener conocimiento.

El Romanticismo había exaltado el Poder Creativo de la Palabra, de la Creación Poética, con mayúscula porque creían además en su origen divino: “En el principio era el Verbo...” En consecuencia, el poeta era un pequeño dios o demiurgo que construía mundos, evocaba demonios, hablaba con las divinidades. Al expresarse desde el “yo lírico”, el mundo ciertamente se interpretaba de modo subjetivo (la falacia patética es el más claro ejemplo), pero también es cierto que se humanizaba: al exponer el mundo percibido a través de los sentidos, el autor entraba en comunión con el lector. La experiencia de la existencia era, a través de la lectura, un acto religioso, entendiendo este término es su dimensión de “re-encontrarse” (*re-ligare*), de recuperación del vínculo entre el individuo y la naturaleza, entre el individuo y la divinidad, pero también entre el individuo con el otro, incluso del individuo consigo. “Yo soy el otro”, había dicho el poeta Arthur Rimbaud.

Bajo estas premisas, la teoría literaria romántica era idealista, impresionista; importaba el contenido, pero, más que nada, importaba el efecto que producía, lo que hacía sentir al lector. Obviamente, también bajo estas premisas, la vida del autor, el contexto histórico en que se había gestado su obra, eran importantes para la interpretación. Como sujeto histórico, el autor era producto de su tiempo. Lógicamente la obra también lo era. De otra forma, ¿cómo interpretar los enigmáticos, profundos y simbólicos versos del poeta francés Gerard de Nerval?

Yo soy el tenebroso, el viudo, el desdichado,
el príncipe de Aquitania de la Torre abolida
mi única estrella ha muerto y mi laúd constelado
ostenta el negro sol de la Melancolía.

Pero si bien el arte se resistió al imperio de la razón, los estudios que lo analizaban, que lo interpretaban, que teorizaban a partir de él, se sometieron. El filósofo Wilhelm Dilthey hizo la propuesta para la construcción de las llamadas ciencias del espíritu: de sus propios instrumentos y de sus propias categorías de análisis. En este contexto, una de las primeras ciencias adquirió forma científica a partir de los apuntes de un grupo de estudiantes de la Escuela de Estudios Superiores de París. Los apuntes: *Curso de Lingüística general*. El profesor: Ferdinand de Saussure. Su enfoque descriptivo sentó las bases de la lingüística estructural y del enfoque estructuralista en general. Entre sus principales aportaciones se encuentra la dicotomía “lengua” y “habla”, de donde surgieron otras distinciones semejantes: fonética y fonología, sincronía y diacronía, significado y significante.

Al seguir con este método, los primeros estudiosos de la literatura bajo una pretendida objetividad científica, antes que nada, definieron su objeto de estudio: la literatura no estaba hecha de sentimientos, ni de objetos, ni de ideas, sino de palabras. Ante todo, la literatura es “forma”. De ahí el nombre de esta corriente: Formalismo. Su origen: la Sociedad para el Estudio de la Lengua Poética, con sede en Rusia, mejor conocida como la OPOJAZ. Retomando las categorías de es-

tudio propuestas por Saussure, los estudios literarios establecieron su propia dicotomía: por un lado estaba el uso literario de la lengua, por otro, el uso coloquial. De acuerdo con los formalistas, la literatura transforma, intensifica y se aleja del lenguaje ordinario.

En franca oposición a la visión del Romanticismo para interpretar la obra literaria, consideraban que ésta “no era vehículo ideológico ni reflejo de la realidad social ni encarnación de alguna verdad trascendental; era un hecho material cuyo funcionamiento puede analizarse como se examina el de una máquina” (Eagleton, 2017, p. 13), para lo cual hicieron a un lado el análisis del contenido y se enfocaron en la forma. Ya no importaba el “qué” se decía, mucho menos el autor, lo verdaderamente importante era el “cómo”, pues en este artificio radicaba el efecto estético. En síntesis, el Formalismo fue esencialmente la aplicación de la lingüística al estudio de la Literatura. Empezó así este matrimonio de más de cien años.

Los resultados son de sobra conocidos: primero, derivado del Formalismo, el Estructuralismo francés retomó muchas de sus propuestas y corrigió muchos de sus fallos, consolidándose como la teoría literaria que sigue vigente hasta nuestros días; segundo, a lo largo de un siglo, el enfoque estructuralista ha dado categorías y conceptos que han permitido estudiar y analizar, no sólo obras literarias, sino que se ha extendido a otros campos de las ciencias sociales y las humanidades; más allá del análisis literario, muchas de sus propuestas teóricas han dado nacimiento a nuevas formas de expresión, así como a experimentos formales en cuanto a creación literaria; por último, se consolidó el matrimonio hasta el grado en que más que un binomio hablamos de un matrimonio indisoluble: estudios de lengua y literatura. Todos aprendimos así a estudiar el texto literario: memorizando figuras retóricas que posteriormente debíamos identificar en un poema; contando sílabas con los ojos, para encontrar el ritmo (sinestesia lamentable: encontrar el ritmo con la vista); determinando estructuras poéticas (soneto, lira, silva, cuarteto, terceto...), así como estructuras narrativas (introducción, desarrollo, conflicto, clímax, desenlace),

funciones (personaje principal, secundario, ambiental, protagónico, antagónico) o voces narrativas (narrador en primera persona, testigo, diegético, intradiegético...), o bien se estudia a un autor, una obra porque, al ser modelos en el uso del lenguaje (recordemos: la literatura se considera como la expresión más pulida en el uso de la lengua), se piensa, el estudiante aprenderá a escribir mejor. Finalmente el texto literario sí se estudia como se examina una máquina. He escuchado decir a alumnas y alumnos que no les gusta la literatura. Habría que especificar que muy probablemente no les gusta “esta” manera de estudiar la literatura.

Lengua y literatura. Crónica de una crisis

Reitero: no se puede pensar en nuevos horizontes si antes no cuestionamos el propio entorno. En los últimos años he dedicado mi labor a buscar una didáctica de la literatura más cercana al estudiante de nivel medio superior, particularmente de la Preparatoria Agrícola de la Universidad Autónoma Chapingo, donde he trabajado por casi una década. La razón: la población estudiantil es mucho más diversa y plural porque tenemos estudiantes de prácticamente todos los estados de la república; estudiantes egresados de escuelas rurales y estudiantes que estuvieron en escuelas particulares; estudiantes provenientes de comunidades indígenas, así como estudiantes que disfrutaron de las comodidades de vivir en zonas urbanizadas.

Estas realidades contrastantes del origen de nuestras alumnas y alumnos se ven reflejadas en la vida académica, particularmente en el salón de clases: tenemos alumnos con un excelente desempeño y estudiantes con deficiencias en su formación, por no decir que existen incluso aquellos para quien el español es, de hecho, la segunda lengua (con todas las dificultades que la diglosia implica). A estos chicos y chicas les seguimos enseñando Literatura a la “antigüita”: bajo un enfoque historicista, cronológico; esto es, con las características y las

propuestas principales de las corrientes y movimientos literarios, a partir de siglo XIX y llegando a las obras producidas a finales del siglo XX, enmarcados en su respectivo contexto histórico, político, social e ideológico, con la correspondiente nómina de autores y sus obras y, si el tiempo lo permite, se realizan análisis de textos bajo un enfoque estructural, lo cual significa contar sílabas, contar versos, identificar estructuras en los textos poéticos, así como elementos del relato, personajes, narradores y uso del tiempo en los textos narrativos. Sobre decir que la evaluación, de acuerdo con el programa, va por el mismo camino: se privilegia la memoria y las habilidades para identificar esos elementos estructurales en el texto literario. Aunque se debe señalar que hay quien también fomenta la comprensión y la valoración del texto literario.

Conviene hacer la siguiente acotación: no es que esta forma de abordar el estudio de la literatura sea errónea. Ha funcionado desde hace más de 100 años. Pero, ciertamente, la sociedad ya no es la misma, ni mucho menos los esquemas con los cuales interpretamos la realidad. Como han señalado muchos filósofos, sociólogos y pensadores (como Zygmunt Bauman, Byun-Chul Han o Slavoj Žižek, por mencionar algunos) nos encontramos en un período de crisis, que no es otra cosa que un cambio de paradigmas sociales, culturales e ideológicos, semejante a la invención de la escritura.

Inevitablemente esta crisis se ve reflejada también en el ámbito educativo y todas las áreas del conocimiento han llegado a cuestionarse su participación en la formación de los individuos. Las preguntas que nos corresponden, de manera general, son ¿qué tan especializado debe ser el conocimiento que un estudiante de nivel medio superior debe tener de una materia, ya sea matemáticas, física, química, filosofía, historia?, ¿qué se debe privilegiar: la adquisición del conocimiento o el desarrollo de habilidades? Aunque las respuestas a estas interrogantes apuntan hacia un estado ideal de equilibrio entre ambas, la experiencia ha demostrado que se privilegia el conocimiento: es requisito cubrir entre el 70 y el 80 % de los programas curriculares y la queja

de los profesores es que el tiempo de clases, del curso, no son suficientes. Son preguntas generales, pero sus respuestas no son, para nada, sencillas, porque se debe tomar en cuenta, además de la cantidad de conocimientos indispensables en un área de conocimiento que un estudiante debería adquirir, el tipo de institución, el tipo de estudiante, los perfiles de ingreso y de egreso, así como una inevitable dimensión política que permea todo proceso educativo.

De manera particular, como he señalado antes, la enseñanza de la Literatura atraviesa una crisis muy profunda. En el caso de la Preparatoria Agrícola, expuesto arriba, se optó por mantener el enfoque historicista, pero en los planes y programas para el Bachillerato General, diseñados por la SEP, el panorama es, por decir lo menos, confuso: se mantiene un enfoque historicista, pero los periodos a abarcar están ordenados inversamente, es decir, se comienza por la literatura del siglo XX (Franz Kafka, Juan Rulfo, Jorge Luis Borges...) y se concluye, luego de dos semestres, con los griegos, sin olvidar la literatura medieval, *El ingenioso Hidalgo don Quijote de la Mancha*, ni mucho menos la literatura prehispánica. La materia de Literatura se convierte entonces en Historia de la Literatura. Pero además de enfrentarse al problema de la extensión, el profesor debe comprender el enfoque antropológico y social del estudio de una obra literaria, expresado a través de preguntas orientadoras tales como: “¿Es la literatura un producto nuestro o somos un producto de ella?” o bien “¿Puede ir la literatura en contra de las reglas establecidas?” (SEP, 2017, pp. 760 y ss.). Como se puede observar, las preguntas antes expresadas de manera general, (¿qué tan especializado debe ser el conocimiento que un estudiante de nivel medio superior debe tener de una materia?, así como ¿qué se debe privilegiar: la adquisición del conocimiento o el desarrollo de habilidades?), en este caso particular, al parecer, ni siquiera fueron consideradas.

Se han expuesto dos casos de México, pero lo mismo ocurre en prácticamente todos los países de habla hispana. Ante este panorama han surgido voces como las de Teresa Colomer, Carlos Lomas y Daniel

Cassany, entre otros, quienes perecieran seguir la directriz expresada por Tzvetan Todorov en el epígrafe que abre este trabajo: lo importante del estudio de la obra literaria es acceder a su sentido, no emplear el texto literario como un ejemplo para justificar tal o cual teoría lingüística o enfoque interpretativo.

He dicho párrafos atrás que durante los últimos años he buscado una didáctica de la literatura más cercana a los estudiantes y he encontrado algunas orientaciones en los trabajos de estos especialistas para el diseño de esa didáctica, pero debo decir que no comparto totalmente sus propuestas, principalmente en cuanto a la importancia vital que adquiere la interpretación como constructo social y los usos sociales del texto literario (conocidos como “literacidad”). Pero en lo que sí hay coincidencia, tanto entre estos como en otros autores, es en la necesidad de romper con ese vínculo hasta ahora indisociable que existe entre los estudios del lenguaje y los estudios literarios. Tal postura, como anuncia el título de este trabajo, nos lleva, al menos, a reconsiderar objetivamente este matrimonio entre lengua y literatura.

A manera de conclusión

Roland Barthes estaba convencido de que “solamente la lingüística puede otorgarle a la literatura el rigor analítico que requiere, pues las reglas que la identifican se convierten en el procedimiento más adecuado para llevar a feliz término el análisis literario” (citado por Moreno y Carvajal, 2009, p. 22). Conviene revisar esta afirmación en el contexto de la crisis educativa que atraviesa la enseñanza de la literatura. ¿Hasta qué punto ha beneficiado la relación lengua y literatura a los estudios literarios? ¿Qué tan acertado fue el empleo de métodos lingüísticos para el análisis del texto literario, bajo esta artificial necesidad de hacer científico su estudio?

Estas preguntas surgen a partir de un ejemplo, pensemos en la obra *Así hablaba Zaratustra* de Friederich Nietzsche. ¿De verdad le vamos a

aplicar un método de análisis literario, basado en categorías como secuencia narrativa o intención comunicativa o cualquiera de las categorías de análisis predominantes? ¿Vamos a evaluar al estudiante a partir de su habilidad para identificar las características que lo convierten en un texto literario, su capacidad para identificar la secuencia narrativa o las funciones que cumplen los personajes? ¿Son estos elementos lo verdaderamente importante de la novela? Parecen preguntas ociosas, pero sirven para desarticular el axioma que ha guiado el análisis de los textos literarios bajo el método lingüístico – formalista – estructuralista: al ser un producto del lenguaje, el texto literario debe estudiarse como un fenómeno lingüístico. Ciertamente el texto literario es un producto del lenguaje, pero también los textos filosóficos y no por eso se van a estudiar con criterios lingüísticos. Se podría hacer, pero no se hace porque no es el propósito del texto filosófico. Parecen preguntas ociosas, sobre todo porque, para no entrar en controversias, la obra *Así hablaba Zaratustra* ni siquiera aparecería en una nómina de novelas a abordar en un curso de Literatura, dejando su análisis en manos de los filósofos.

Al final, acaso sea necesario, más que replantear los conceptos emanados del estructuralismo para el estudio del texto literario, replantear totalmente este enfoque y alejarse del campo de la lingüística para buscar en la semiótica, la hermenéutica, la antropología y la sociología las categorías de análisis que nos permitan articular los contenidos curriculares para la materia de literatura con la finalidad de volverla menos científica, pero más humanista.

Referencias

Avecillas, Julia (2017). “Reflexiones sobre la nueva didáctica de la lengua y la literatura”, en *Runae. Revista científica de investigación educativa*, núm. 1. <https://revistas.unae.edu.ec/index.php/runae/article/view/335/281> [Consulta: 26 de octubre, 2022].

Baez Pinal, Gloria Estela (coord.) (2007). *La enseñanza del español. Problemas y perspectivas en el nuevo milenio*. UNAM, México.

Cassany, Daniel, Gloria Sanz y Marta Luna (2007) *Enseñar lengua*. Editorial Grao, Barcelona, España.

_____(2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama, Barcelona, España.

Colomer, Teresa (1991). “De la enseñanza de la literatura a la educación literaria”, en *Comunicación, lenguaje y educación*, núm. 9, Madrid, España, pp. 21-32. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/12157> [Consulta: 25 de octubre, 2022].

Eagleton, Terry (2014), *Una introducción a la teoría literaria*. Fondo de Cultura Económica, México, México.

Mendoza Fillola, Antonio (2008). “La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lectora-literaria”. <http://www.cervantesvirtual.com/obra/la-educacin-literaria---bases-para-la-formacin-de-la-competencia-lectoliteraria-0/> [Consulta: 9 de octubre, 2022]

Moreno Torres, Mónica y Edwin Carbajal Córdoba (2009). “El estructuralismo en literatura: aportes y límites a las nuevas teorías estéticas y a la investigación en didáctica de la literatura”, en la revista *Enunciación*, No. 14, núm. 2, julio-diciembre, Bogotá, Colombia, pp. 21-32.

Ochoa, Adriana de Teresa (coord.) (2006a). *Conocimientos fundamentales de literatura. Vol. 1*. UNAM – McGraw Hill, México, México.

_____(2006b), *Conocimientos fundamentales de literatura. Vol. 2*. UNAM – McGraw Hill, México, México.

Rodríguez, Adriana Azucena (2016). *Las teorías literarias y el análisis de textos*. UNAM, México, México.

SEP (2017). *Planes de estudio de referencia del marco curricular común de educación media superior*. Secretaría de Educación Pública, México, México.

Viñas Piquer, David (2017). *Historia de la crítica literaria*. Editorial Planeta, Barcelona, España.

Pensar la represión en América Latina: los escuadrones de la muerte

Carlos Fernando López de la Torre

Universidad de Chapingo

Esta ponencia tiene el objetivo de reflexionar sobre los escuadrones de la muerte en América Latina durante la segunda mitad del siglo XX, período correspondiente a los años de la Guerra Fría. Interesa identificar las características de estos actores en cuanto a propósitos, estructuración y prácticas en los procesos represivos de la región en la temporalidad señalada. Dado que suelen confundirse con otros agentes coercitivos, principalmente con los paramilitares, considero que estas reflexiones aportarán elementos para la problematización de los fenómenos de represión contrainsurgente acontecidos en el subcontinente y el complejo entramado de actores que participaron en la neutralización de las expresiones político-sociales contestatarias a los regímenes autoritarios.

La bibliografía sobre los escuadrones en América Latina se ha centrado en el estudio de casos nacionales y suele resaltar la aquiescencia del Estado a su existencia y el carácter criminal de sus acciones. Sin embargo, todavía no se ha generado una profunda reflexión teórica alrededor de aquellos elementos que los distinguen de otros actores represivos. Es común que se les identifique como grupos paramilitares, con el inconveniente de la vaguedad conceptual con la que se usa el término “paramilitar”, que termina definiendo a un sinnúmero de actores que van desde unidades militares altamente entrenadas hasta grupos insurgentes (Mazzei, 2009). En ocasiones, el problema parte de qué se entiende por un escuadrón de la muerte. Dalia Goldman (2014: 13)

los define como “personas que se organizan para acabar con otras personas”, descripción ambigua que coloca como exponentes del fenómeno a grupos totalmente disímiles: organizaciones nacionalistas de derecha como la Liga Patriótica Argentina, los paramilitares colombianos, los carteles de la droga mexicanos y prácticamente cualquier banda delictiva que haga “justicia” por cuenta propia.

Dos trabajos destacan por proponer algunas formulaciones teóricas sobre los escuadrones. El primero corresponde a Stathis Kalyvas y Ana Arjona (2005), quienes los ubican dentro del paramilitarismo, al que definen como “grupos armados que están directa o indirectamente con el Estado y sus agentes locales, conformados por el Estado o tolerados por éste, pero que se encuentran por fuera de su estructura formal” (2005: 29). Además, ofrecen una tipología del fenómeno a partir de la interacción de dos dimensiones: el control territorial y el tamaño del grupo. Con base en estos criterios, los autores señalan que los escuadrones son pequeños grupos creados por entidades del Estado, compuestos por gente “profesional” y que operan a nivel supralocal; aunque en este punto no queda claro si hacen referencia a la dimensión nacional que podían alcanzar como política represiva, o bien, si su accionar no estaba limitado a las localidades donde aparecieron.

El segundo trabajo es de Ignacio Cano (2001), quien formuló un esquema de diferenciación de los paramilitares y escuadrones de la muerte en América Latina. Para el autor, estos actores son fuerzas represivas irregulares que se distinguen entre sí por su grado de formalidad. Los paramilitares poseen una estructura similar a los ejércitos regulares, con comandos y sedes conocidas por la población a la que reprimen. En contraste, los escuadrones son flexibles, clandestinos y mantienen la identidad de sus miembros en el anonimato. Cano infiere que el grado de formalidad condiciona el accionar represivo. En tal sentido, los paramilitares actúan como fuerzas de combate, acompañando a los ejércitos en la contrainsurgencia rural; mientras los escuadrones se caracterizan por ejecuciones selectivas.

Haciendo eco de estos esfuerzos analíticos, el objetivo es establecer la especificidad de los escuadrones en el entramado de los complejos contrainsurgentes, que imbricaron diversas prácticas y actores represivos en la defensa y control del orden interno. Este enfoque permite identificar a los escuadrones como uno de los grandes exponentes de la represión paraestatal, fenómeno producido cuando el Estado delega el monopolio de la violencia en agentes coercitivos ilegales creados o tolerados por las instituciones estatales y cuya finalidad es el aniquilar a las disidencias. Desde una perspectiva teórica en diálogo con referencias a casos concretos, se realiza una tipología que incorpora los siguientes tópicos: 1) propósitos según la estrategia contrainsurgente, 2) los imaginarios sociales, 3) las prácticas represivas, 4) el espacio territorial de acción, 5) las condiciones que inciden en su desaparición como sobrevivencia actual.

Con base en esta tipología, propongo la siguiente definición: los escuadrones de la muerte latinoamericanos fueron fuerzas represivas paraestatales de origen urbano y armado clandestino, compuestas principalmente por efectivos de los aparatos represivos del Estado. Su propósito contrainsurgente fue la aniquilación de las expresiones de oposición política y protesta social a un determinado orden, existiendo cierta predilección hacia la “subversión no armada”, es decir, los sujetos disidentes no practicantes de la violencia revolucionaria que fueron acusados de apoyar a la insurgencia en su lucha por la conquista del poder. La represión se realizó por medio de crueles y ostentosas prácticas, destacando las ejecuciones extrajudiciales selectivas y la exhibición pública de cadáveres. Tales procedimientos se legitimaron desde un imaginario social regulado por el anticomunismo nacionalista y la comprensión de la muerte del “enemigo” como un acto de “limpieza” de la nación. La violencia y el terror propagados buscaron el sometimiento de la población civil y la edificación de sociedades del miedo.¹

1 Las sociedades del miedo se caracterizan por la normalización del terror y el quiebre de los lazos de solidaridad social, conducentes a la instalación de una cultura marcada por el silencio, la delación y la autocensura como

Complejo contrainsurgente y escuadrones de la muerte

La represión política es el recurso a la violencia por parte de los Estados modernos, que tiene como finalidad eliminar y disciplinar las amenazas a un orden hegemónico. El ejercicio formal de la coerción recae en el Estado, sus instrumentos legales y en los aparatos de seguridad tradicionales como las Fuerzas Armadas y las policías. Sin embargo, ante situaciones de gran conflictividad político-social o que son percibidas como tales, existe la posibilidad de que la represión opere a través de un amplio conjunto de actores, no vinculados estrictamente al Estado, pero cuyos intereses comulgan con la preservación del orden y las relaciones de dominación existentes. Vilma Franco Restrepo (2002) denomina a este fenómeno como “complejo contrainsurgente”: la ordenación del poder contra expresiones de insurrección, donde se articulan múltiples estructuras y estrategias de actuación que exceden lo legal y lo propiamente militar con el doble objetivo de mantener la identidad del aparato estatal en relación con la naturaleza del régimen y asegurar su continuidad hegemónica.

La noción del complejo contrainsurgente es de gran utilidad para el análisis de los procesos represivos acontecidos en América Latina a partir de la segunda mitad del siglo XX. Rescato dos implicaciones de suma relevancia. La primera es la descentralización de la represión, ya que desde el Estado se propicia o tolera la aparición de agentes represivos al margen de la ley (grupos paraestatales, organizaciones civiles), con los que mantiene una identificación y confía la preservación de sus intereses. Mientras se cumpla esta norma, no representan una pérdida real del monopolio de la violencia, aunque tal posibilidad siempre está latente (Franco Restrepo, 2002). La segunda es el desarrollo de una estructura dual de la represión, en la que imbrican mecanismos legales e ilegales de coerción, muy propia de regímenes políticos cuya prioridad es velar la “seguridad nacional”, entendida como defensa del *statu quo* en nombre de la nación ante fenómenos de insurrección (Rivas Nieto y Rey García, 2009).

mecanismos protectores de la vida individual (Kruijt y Koonings, 1999).

Por ahora, centraré la atención en la estructura ilegal de la represión, constituida por los actos coercitivos signados por una violencia que se sobrepone a todo constreñimiento legal y moral, lo que garantiza la eficacia de la dominación a través del uso arbitrario y excesivo de la fuerza (Franco Restrepo, 2009). Esta estructura represiva es constante en aquellos regímenes políticos cuyo estado de derecho es restringido o anulado por completo, lo que posibilita la ejecución de violencias sin restricciones (Agamben, 2014). La ilegalidad se expresa en el actuar de los actores que conforman un complejo contrainsurgente, empezando por las fuerzas de seguridad, que incurren en ella de forma velada para evitar cuestionamientos a la legitimidad del sistema. Cuando el accionar de estas fuerzas resulta insuficiente para frenar la conflictividad político-social, las autoridades recurren a la descentralización del monopolio de la violencia en terceros actores que, al no estar regulados por la ley, son capaces de perpetrar una represión sin trabas y difícil de vincular al Estado. Estos actores pueden ser de origen no estatal, al estar constituidos desde la sociedad civil, o de origen paraestatal.

La paraestatalidad es una política de Estado, que consiste en descentralizar la represión a través de fuerzas irregulares e ilegales que son armadas de forma encubierta o clandestina con efectivos y recursos de origen estatal. El soporte no oficial de los organismos estatales ubica la naturaleza de los grupos paraestatales en una situación ambigua y hasta de conflicto con el Estado. Son fuerzas que no representan a autoridad política alguna, pero no se les puede catalogar de simples grupos delincuenciales porque están compuestos por policías y militares que gozan de respaldo institucional; cumplen labores de orden interno con mecanismos que violentan las normas que lo regulan; y la zona extralegal en la que se mueven dificulta a las autoridades el controlarlos —en caso de querer hacerlo— como a las víctimas el defenderse de ellos (Waldmann, 1995). Al pertenecer al campo de la represión ilegal, estas fuerzas no están impedidas *a priori* de ejercer una violencia criminal. Sus acciones apuntan a la aniquilación de los “enemigos” del orden interno, que van desde la oposición política hasta la delincuencia común.

Los principales exponentes de la represión paraestatal en la historia reciente de América Latina son los paramilitares y los escuadrones de la muerte. Una importante distinción entre estos actores se observa en el peso que juega la misma paraestatalidad en su desarrollo. Los escuadrones dependen directamente de ella para existir, dado que su armado y efectivos procede principalmente de los aparatos de seguridad estatales. En cambio, la existencia de los paramilitares no está limitada únicamente a lo paraestatal, ya que en su creación intervienen otros fenómenos como las autodefensas civiles y el narcotráfico (Zelik, 2015).

Contrainsurgencia y propósitos de los escuadrones de la muerte

La contrainsurgencia fue la estrategia político-militar diseñada por las cúpulas militares occidentales para enfrentar la “guerra revolucionaria” de los movimientos de liberación nacional del Tercer Mundo a mediados del siglo XX. Los ataques sorpresa de las fuerzas insurgentes y mimetización dentro de la población civil fueron algunas características de este tipo de guerra “no convencional”, en tanto que se libraba fundamentalmente en las “mentes y corazones” de la población, lo cual le dio la tónica de una lucha ideológica que no respondía a las tácticas militares tradicionales (Ranalletti, 2011). La contrainsurgencia se propuso contrarrestar al “enemigo” adaptándose a su lógica revolucionaria, razonamiento que derivó en el objetivo de controlar a la población con el fin de aislar y erradicar a los grupos insurgentes, su base social y, en general, cualquier expresión contestataria al orden bajo el supuesto de que alentaban la “guerra revolucionaria” para conquistar el poder. En un manual de las Fuerzas Militares de Colombia se lee la siguiente definición:

La guerra de contrainsurgencia, llamada también contra-revolucionaria o antisubversiva, es aquella que lleva a cabo el gobierno apoyado por una

gran porción de la población civil de un país empleando acciones de tipo político, económico, psicológico, militar y paramilitar contra las fuerzas insurgentes para prevenir o eliminar el proceso revolucionario y garantizar que no vuelva a presentarse.²

Los preceptos de la contrainsurgencia circularon por América Latina desde finales de la década de 1950, adquiriendo impulso después del triunfo de la Revolución Cubana, debido a la preocupación de que esta gesta inspirara la radicalización de las izquierdas y su adhesión a la violencia revolucionaria para combatir los regímenes autoritarios de la región.³ La contrainsurgencia reconfiguró la comprensión de la seguridad nacional en función de la bipolaridad político-ideológica de la Guerra Fría. Para las fuerzas de seguridad, la “guerra revolucionaria” fue la estrategia que el comunismo internacional diseñó con el fin de someter a las naciones libres del mundo, recurriendo a la inestabilidad de su política interna. Esta interpretación convirtió la defensa de la seguridad nacional en un asunto de seguridad interior y a los grupos político-sociales comprometidos con el cambio en la amenaza a neutralizar (Leal Buitrago, 1994).

La emergencia de los escuadrones de la muerte se situó en el marco de aplicación del paradigma contrainsurgente en los procesos represivos latinoamericanos. En general, los escuadrones aparecieron en aquellos países donde los mecanismos regulares de coerción presentaron dificultades para contener el conflicto social, junto al agravante de que la ejecución de medidas públicas más duras supusiera una pérdida de legitimidad para el sistema político y sus autoridades. Esta situación ocasionó que la estructura legal de la represión incurriera en la paraestatalidad, dando forma a estos grupos para que su accionar sorteara

2 Comando General de las Fuerzas Militares (1969). *Reglamento de combate de contraguerrillas EJC J-10*. Bogotá: Imprenta de las Fuerzas Militares, pp. 26-27.

3 Para mayor información sobre la difusión y correas de transmisión del paradigma de la contrainsurgencia en América Latina véase Robin (2005: 343-363).

las barreras legales que impedían la supresión de la “subversión”. De ahí que su proceder ilegal se caracterizara por el interés de aniquilar a los opositores políticos, siendo los asesinatos su actividad principal (Campbell, 2000).

La mayoría de los escuadrones actuaron en regímenes democráticos, desde el Grupo Sangre en México hasta la Alianza Anticomunista Argentina o Triple A.⁴ Esta tendencia fue representativa del retroceso que la democracia experimentó en la región desde los inicios de la Guerra Fría. La lógica del conflicto bipolar, sumado a los problemas políticos internos, favorecieron a un creciente autoritarismo que se distinguió, incluso en los países con una aparente democracia formal, por el enfriamiento de las reformas sociales, la restricción de derechos y el hostigamiento de los disidentes en nombre de la “seguridad nacional”.⁵ La deriva autoritaria implicó que los gobiernos constitucionales desatendieran el estado de derecho y recurrieran a medidas de excepción para garantizar el orden, situación que posibilitó el desarrollo de los escuadrones bajo estos sistemas políticos.

El perfil de los escuadrones es otro factor a ponderar en la comprensión de su eclosión en democracias. A diferencia de las dictaduras, en las que la violencia del Estado suele presentarse de forma manifiesta, las democracias necesitan que aparezca disimuladamente, ya que su legitimidad descansa en velar los derechos de los ciudadanos

4 El Grupo Sangre operó en el sexenio de Luis Echeverría Álvarez (1970-1976), mientras que la Triple A lo hizo en el período constitucional del tercer peronismo (1973-1976). A éstos se suman los primeros escuadrones guatemaltecos, que aparecieron en el gobierno de Julio César Méndez Montenegro (1966-1970); los escuadrones uruguayos, actuantes en los últimos años de la presidencia de Jorge Pacheco Areco (1967-1972); y los salvadoreños que, si bien entraron en operación durante los gobiernos *de facto* de la Junta Revolucionaria de Gobierno (1979-1982), su existencia a lo largo de doce años de guerra civil incumbió también a gobiernos constitucionales como el de José Napoleón Duarte (1984-1989).

5 Para mayor información véase Pettinà (2018: 75-77).

(Ansaldi, 2014). Ante la disyuntiva de reprimir sin exponer su legitimidad al escrutinio público, los regímenes democrático-autoritarios recurrieron a los escuadrones porque su fisonomía ofreció una ventaja capital: la elusión de la responsabilidad estatal en la represión ilegal. Como sostiene Cano (2001), el origen clandestino de estas fuerzas y el anonimato de sus miembros permitió a las autoridades negar toda vinculación a su accionar criminal, cuya única afirmación provino del terror identificado por las víctimas.

Los escuadrones cumplieron funciones específicas en los planes estratégicos de la contrainsurgencia. Un manual estadounidense, utilizado como guía en los cursos de formación dirigidos a oficiales latinoamericanos, indica que el objetivo de estos dispositivos “semimilitares” no es el enfrentamiento directo con la insurgencia armada, sino la ruptura de los lazos con sus bases de apoyo. Según el documento, este enfoque permitiría “descubrir y neutralizar la organización y las actividades insurgentes en la comunidad”. Además, las acciones de estas fuerzas son consideradas operativos de “purificación política”, eufemismo que reconoció el sacrificio de la vida humana en la preservación del orden.⁶

De acuerdo a estos parámetros, los escuadrones eran cuerpos especializados en tareas de detección y aniquilación de la hipotética base social de las organizaciones armadas. Su función no era prestar auxilio a los aparatos represivos del Estado como fuerza de combate contra las vanguardias de la “guerra revolucionaria”, sino el aislarlas del tejido social y de otras disidencias comprometidas con el cambio en las estructuras de dominación. Esta orientación implicó que los escuadrones priorizaran su accionar sobre la “subversión no armada”, aquellos sectores contestatarios que no incurrieron en la violencia revolucionaria, pero cuya real o supuesta relación con la insurgencia los hizo

6 Escuela de Guerra Especial del Ejército de los Estados Unidos (?1968?). “Guía para el planeamiento de la contrainsurgencia (Texto especial 31-176)” en Corro, A. del (comp.) *Guatemala. La violencia*. Vol. 3. Cuernavaca: Centro Intercultural de Documentación, pp. 4/43-4/44.

partícipes de la “guerra revolucionaria” en el papel de instigadores del conflicto social y la inestabilidad política necesarios para la toma del poder. Claro que este patrón no debe asumirse de forma taxativa. De presentarse la oportunidad, estos actores también procedieron contra militantes de las organizaciones armadas, como refiero más adelante con el Comando Caza Tupamaros.

Imaginario social

Los imaginarios sociales son referencias simbólicas que un colectivo produce para generar una identidad y cosmovisión que doten de sentido a los actos que rigen su existencia. De éstos se desprenden sistemas de creencias que modelan mitos, utopías e ideologías a partir de esperanzas, sueños y temores; los cuales configuran el “nosotros” y la relación con el “otro”, definido en amigo o enemigo según la concepción que se tenga de él (Baczko, 1999). Por tanto, la relevancia de tratar el imaginario de los escuadrones radica en la aproximación a las creencias que los movilizaron a la acción violenta, como a justificar los crímenes perpetrados.

El anticomunismo nacionalista con enfoque antisubversivo fue el cimiento de los imaginarios sociales de los escuadrones latinoamericanos. Corriente de una tradición política más amplia,⁷ el anticomunismo nacionalista sostiene que la nación se encuentra en decadencia o peligro a causa del comunismo, ideología extranjera cuyo objetivo

7 Como sostiene Rodrigo Patto Sá Motta (2019), el anticomunismo es un frente que reúne grupos políticos y proyectos diversos, cuyo único punto de reunión es el rechazo al comunismo; pero que en lo demás se impone la heterogeneidad como lo muestran el fascismo y el socialismo democrático. Parte de esta diversidad es resultado de las “matrices” del anticomunismo, es decir, las fuentes ideológicas que dieron argumentos para la elaboración de representaciones sobre el “peligro rojo”, de las que el autor identifica tres: el catolicismo, el liberalismo y el nacionalismo.

es instigar los conflictos sociales que amenazan con destruir los cimientos político-culturales que rigen su armónico orden interno. En esta línea, las disidencias devinieron en “enemigos internos” al ser acusadas de propagar tal “peligro”, más allá de que comulgaran o no con el comunismo. Estas creencias convergieron con el paradigma de la contrainsurgencia. El viraje de la defensa de la seguridad nacional hacia el interior de las fronteras significó la adopción de una postura beligerante contra las disidencias por su supuesta responsabilidad en la “guerra revolucionaria”, la cual agravaba la unidad de la “comunidad imaginada”.

La confluencia del anticomunismo nacionalista y la “guerra antisubversiva” catalizó un imaginario en el que los escuadrones se concibieron salvaguardas del orden y la nación frente a la “subversión”, acreedora del aniquilamiento por representar la antítesis de lo nacional, según los criterios y contextos de cada caso particular. Para los escuadrones guatemaltecos de los años sesenta, el apoyo cubano a la guerrilla era signo inequívoco de una conjura comunista contra la nación, frente a la cual la muerte de los rebeldes y sus bases sociales se erigió como la respuesta para detener las ambiciones de La Habana. En un volante del Consejo Anticomunista de Guatemala (CADEG)⁸ se lee la siguiente amenaza:

Agrupaciones anticomunistas de Guatemala y los pelotones de ajusticiamiento diseminados en todo el país: deben buscar hasta encontrar donde se hallen tamaños traidores castro-comunistas quienes deben pagar con su vida y el crimen de lesa patria cometido al pretender regresar al país, y sin piedad alguna deben morir como perros rabiosos y sus inmundos ca-

8 El CADEG apareció entre 1967 y 1968 en la Ciudad de Guatemala. Sus manifiestos se caracterizaron por una constante apelación a la unidad, tanto organizativa como programática, de las organizaciones anticomunistas de la época. Sin embargo, la ausencia de información sobre sus integrantes y acciones hace sospechar que el CADEG fue un escuadrón “fantasma” que sirvió de cobertura a los realmente existentes como la Mano Blanca y la Nueva Organización Anticomunista, aumentando la incertidumbre social sobre la autoría de los crímenes.

dáveres no deben ser cobijados por la tierra bendita de Guatemala, sino que deben servir para hartazgo de las aves de rapiña (citado en Aguilera Peralta y Romero Imery, 1981: 127).

Otro ejemplo es el Comando Democrático Rodrigo Franco (CDRF) en Perú. Este escuadrón operó durante el primer gobierno de Alan García (1985-1990). El CDRF se gestó a partir de la resolución compartida entre fuerzas de seguridad y el gobernante Partido Aprista de que el Estado estaba rebasado para enfrentar las acciones terroristas de Sendero Luminoso por la vía legal, siendo necesaria una fuerza paraestatal que respondiera a los asesinatos de autoridades y militantes apristas con el asesinato de quienes supuesta o realmente apoyaban a la organización armada (Comisión de la Verdad y Reconciliación, tomo VII, 2003). El primer acto reivindicado por el Comando fue la ejecución de Manuel Febres Flores, abogado del líder senderista Osmán Morote, en Lima el 28 de julio de 1988. El comunicado revela su identificación como la única fuerza capaz de defender a la patria de las amenazas “subversivas”:

Nosotros ciudadanos del Perú, cansados de la incapacidad del gobierno, de la demagogia de García Pérez y de la indecisión de las fuerzas del orden y en nombre de las docenas de personalidades [...], autoridades regionales [...] y policías asesinados y cuyos autores no han sido castigados hemos resuelto: “Actuar para defender al Perú y por cada alcalde, soldado y policía asesinado morirá un dirigente de Sendero Luminoso o de los grupos que lo apoyan y protegen”. Hemos iniciado hoy nuestra acción depuradora. Nada nos detendrá porque contamos con el apoyo de todos los patriotas del Perú.⁹

Las citas anteriores remiten a un elemento central del imaginario de los escuadrones: la legitimación de su accionar como práctica de “limpieza” político-social. La noción de “limpieza” ha sido un precepto ideológico útil a los fenómenos de represión modernos, siendo el punto de partida para el desarrollo de discursos higienistas que justifican el fin de la vida del “otro” en su concepción de agente dañino al bienestar

⁹ Citado en “El peor sendero”, *Sí*, núm. 75, 1-8 de agosto de 1988, Lima, p. 12.

común (Feierstein, 2007). En los comunicados de los escuadrones se apeló a la condición patológica de las disidencias para fundamentar su extirpación del cuerpo “enfermo” de la nación. Como resultado, la violencia represiva adquirió un significado depurativo y redentor. Por ejemplo, la Triple A interpretó sus crímenes como una “depuración” patriótica que aniquilaría a los supuestos responsables de la inestabilidad que padeció el tercer gobierno peronista. Para muestra está el siguiente comunicado, donde reivindicó el asesinato del intelectual marxista Silvio Frondizi, perpetrado el 27 de septiembre de 1974:

Sepa el pueblo argentino que a las 14.20 horas fue ajusticiado el disfrazado número uno Silvio Frondizi, traidor de traidores, comunista y bolchevique, ideólogo y fundador del Ejército Revolucionario del Pueblo, ERP. Bajo el mandato de su hermano fue infiltrador de ideas comunistas en nuestra juventud. Murió como mueren los traidores: por la espalda. Como nuestro querido pueblo argentino y patriota observa, cumplimos lentamente, pero sin pausa, nuestra palabra, y no nos identifiquen con los mercenarios zurdos de la muerte, sino con patriotas peronistas y argentinos que queremos que el dolor actual de nuestra patria tenga un futuro argentino y no comunista. [...] Viva la Patria. Viva Perón, Vivan las Fuerzas Armadas, mueran los bolches asesinos. La Alianza Anticomunista Argentina, comando Tres Armas (citado en Barbano, 2015: 282-283).

Prácticas represivas

La violencia represiva de los escuadrones estuvo compuesta por una serie de prácticas articuladas en un *modus operandi* que dio a estos actores un perfil característico. Su proceder reglamentario inició con la emisión de amenazas de muerte a sus potenciales blancos. Le siguió el secuestro de la víctima de su domicilio o espacios de sociabilidad. Durante el rapto se aplicaron torturas de distinta índole. Posteriormente

te, la víctima era ejecutada. El asesinato tuvo distintas modalidades, siendo el acribillamiento la más socorrida. El cadáver era abandonado en un lugar público para su hallazgo y visibilidad social. En algunos casos, los cadáveres eran objeto de mutilaciones y descuartizamientos. Entre las variantes metódicas estuvieron el fusilamiento de la víctima en vía pública sin recurrir a su secuestro y los atentados de alto impacto mediático, que incluyeron la utilización de explosivos y coches bomba. Los escuadrones contaron con la colaboración de los aparatos represivos del Estado, ya sea como fuente de inteligencia o para “liberar” las zonas donde emprendieron sus operativos y así evitar contratiempos en su concreción.

Las ejecuciones extrajudiciales fueron la práctica principal de los escuadrones, la cual expresó el paroxismo de su crueldad al hacer de la muerte un espectáculo dirigido a la población para su disfrute o pánico al presenciar la ostentabilidad de los crímenes. Además, sus asesinatos se distinguieron de los de otras fuerzas contrainsurgentes por la selectividad y la exposición pública del crimen. Respecto al primer distintivo, los escuadrones eligieron cuidadosamente a sus víctimas del heterogéneo mapa social de la “subversión”. La selección se delimitó a individuos reconocibles por su trayectoria política, por ser referentes de un fenómeno contestatario o transgresor, o porque se sospechaba que eran los enlaces entre las organizaciones armadas y los sectores populares. Para Stathis Kalyvas (2010), la selectividad conlleva la personalización de la violencia. En tal sentido, el accionar de los escuadrones significó un reconocimiento lúgubre a la “peligrosidad” de la víctima, extensible a los movimientos y espacios donde se desenvolvió.

La exhibición pública del cadáver fue el mecanismo que permitió convertir las ejecuciones en dispositivos de propaganda y guerra psicológica. Áreas verdes, basurales, calles y puntos de entrada o salida de las ciudades fueron algunos sitios donde los cuerpos de las víctimas quedaron expuestos para mostrar los resultados de la represión y difundir el miedo en la población. La práctica apuntó a inhibir la solidaridad social hacia las disidencias, evidenciando las funestas consecuencias

que ello implicaba. Parte del potencial de este accionar residió en el anonimato de los perpetradores, que aseguró su impunidad mientras la sociedad quedaba presa de la incertidumbre respecto la autoría de los crímenes. En palabras de Cano (2001: 226), “el anonimato debía corresponder a los autores, pero no a las víctimas, que debían ser encontradas para escarmiento y ejemplo general”.

La selectividad y ostentación de la muerte permiten establecer algunas diferencias entre los escuadrones y otros actores represivos en materia de las ejecuciones extrajudiciales. La violencia selectiva de los primeros contrasta con la violencia indiscriminada de las Fuerzas Armadas y los paramilitares en situaciones de conflicto armado, siendo autores de masacres en las que no hubo distinción en los blancos, como lo muestran los casos de Accomarca en Perú (1985) y El Salado en Colombia (2000).¹⁰ En otro terreno, los escuadrones no practicaron la desaparición de forma sistemática, ya que el potencial disciplinador de sus crímenes dependió de la exhibición de su crueldad y del hallazgo del cuerpo de la víctima, no de su ocultamiento. De hecho, esta investigación sólo detectó un escuadrón que incorporó la desaparición a su proceder reglamentario: el Comando Libertadores de América, operante

10 La masacre de Accomarca aconteció el 14 de agosto de 1985, cuando el Ejército peruano aplicó la táctica de tierra arrasada sobre este poblado del Departamento de Ayacucho. La sospecha de que Sendero Luminoso tenía una base de formación de cuadros en el lugar derivó en su erradicación, la violación sexual y tortura de los detenidos y el asesinato de cerca de 70 personas, la mayoría ancianos y niños. La masacre de El Salado es considerada el episodio más sangriento de los paramilitares en Colombia. El 16 de febrero del 2000, alrededor de 500 milicianos de las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC) entraron al municipio de El Salado, Departamento de Bolívar, buscando a supuestos integrantes de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC). A punta de pistola, guiaron a los cerca de 5000 habitantes a la cancha de fútbol de la localidad. Ante los ojos de la comunidad, las AUC ejecutaron entre 60 y 100 personas, cuyos nexos con la guerrilla no fueron del todo comprobados. A los hombres los asfixiaron, fusilaron y desmembraron, mientras que las mujeres fueron violadas y luego empaladas.

en la ciudad argentina de Córdoba entre 1975 y 1976. Su singularidad obedeció a la vinculación temprana de sus elementos con los centros clandestinos de detención que las Fuerzas Armadas instalaron en Córdoba meses antes del golpe de Estado de marzo de 1976, lo que habilitó su tránsito de perpetrador de asesinatos a desapariciones, antes de su disolución en las primeras semanas de la última dictadura militar.¹¹

La mención de algunos escuadrones y sus procedimientos permite ilustrar los planteamientos desarrollados. En Uruguay, estas fuerzas actuaron entre 1970 y 1973 con el fin de obturar el crecimiento y las acciones de la guerrilla urbana de los Tupamaros, lo cual explica que entre sus nombres adoptados esté el de Comando Caza Tupamaros (CCT). Los escuadrones ejercieron una represión selectiva. En lugar de perseguir a la conducción tupamara, su accionar golpeó a militantes ubicados en la periferia de la organización (Baumgartner, 2011). Este comportamiento permite dilucidar que el objetivo de sus crímenes era liquidar los enlaces de la guerrilla con sectores simpatizantes y debilitar su base de apoyo. El acribillamiento fue el método utilizado en el asesinato de sus víctimas, cuyos cadáveres fueron abandonados en caminos y playas de Montevideo, si bien está documentado que ocasionalmente optaron por desaparecerlos (Grupo de Investigaciones Históricas, Sociales y Económicas, 1986).

En México existió el Grupo Sangre, que operó en la ciudad guerrerense de Acapulco en 1974. Conviene repasar el contexto detrás de su emergencia. En la década de 1960, el gobierno mexicano puso en

11 Los Libertadores fueron el único agente represivo de la época que reconoció ser autor de desapariciones forzadas. En enero de 1976, el escuadrón reivindicó al menos una docena. Según dio cuenta el diario *La Opinión*, “en la mayoría de los casos de secuestros registrados en Córdoba fueron dejados en el lugar comunicados, adjudicándose los mismos un autodenominado ‘Comando Libertadores de América’. Los grupos compuestos por 15 o 20 personas, que utilizaron automóviles sin chapas patentes, según pudieron observar testigos presenciales, efectuaron los secuestros”. [“Trece personas fueron secuestradas en Córdoba”, *La Opinión*, núm. 1391, 9 de enero de 1976, Buenos Aires, p. 9.]

marcha una estrategia contrainsurgente sobre el estado de Guerrero, cuyo objetivo principal era la neutralización de las guerrillas campesinas de Genaro Vázquez y Lucio Cabañas. La contrainsurgencia militarizó el estado y articuló tareas de acción cívica y psicológica con la represión perpetrada por el Ejército y grupos paramilitares (Sierra, 2008). Para 1974, la guerrilla de Vázquez había sido derrotada y la de Cabañas estaba en debacle a causa de su aislamiento en la sierra de Atoyac y Coyuca. En mayo, los cabañistas secuestraron al futuro gobernador Rubén Figueroa, rapto que duró cinco meses. Este hecho robusteció la represión sobre la guerrilla. La ofensiva militar propinó sucesivos golpes que culminaron en la muerte de Cabañas en diciembre.

La creación del Grupo Sangre obedeció a la coyuntura abierta por el secuestro de Figueroa. El agravamiento de la contrainsurgencia rural tuvo su correspondencia urbana con este grupo paraestatal, armado para ejecutar a los colaboradores de la guerrilla cabañista. Por tanto, su objetivo fue reforzar el aislamiento de la insurgencia al cortar sus redes de apoyo en las ciudades. En un informe de la Dirección Federal de Seguridad —la policía política y de inteligencia del régimen posrevolucionario— se menciona el *modus operandi* del Grupo Sangre, que destacó por sus crueles métodos, ya que a las víctimas

[...] después de obtener, por diferentes medios, toda la información posible sobre Lucio Cabañas y su gente, se les da a tomar gasolina y se les prende fuego; posteriormente se les abandona en lugares solitarios, en donde aparecen con las desfiguraciones provocadas por las llamas y presentando impactos de arma de fuego.¹²

El Salvador constituye el país paradigmático de la crueldad en las prácticas represivas de los escuadrones. Durante la guerra civil (1980-1992), estos actores proliferaron en números difíciles de calcular y su ligazón con las estructuras estatales permitió que adquirieran una “naturaleza que sobrepasó los niveles de fenómeno aislado o marginal

12 Grupo “Sangre” en Acapulco, Gro., sin lugar, 24 de junio de 1974. Archivo General de la Nación, Fondo Dirección Federal de Seguridad, legajo 9, exp. 100-10-16-4, fs. 244-245.

para convertirse en instrumento de terror y de práctica sistemática de eliminación física de opositores políticos” (Comisión de la Verdad, 1993: 139). Los escuadrones perpetraron una violencia tan extrema que Ignacio Martín-Baró –jesuita asesinado por uno de estos grupos en 1989– le otorgó el nombre de “exhibicionismo macabro”:

Para comprender la magnitud cualitativa de la violencia en El Salvador hay que incluir las dosis de crueldad que empapa muchos de los actos violentos. Está, ante todo, la práctica sistemática de la tortura aplicada a quienes caen en manos policiales: es raro el cadáver que no presenta muestras de violación o daño físico en el cuerpo, a menudo deformado. Pero está sobre todo la práctica de descuartizamiento y del exhibicionismo macabro: cadáveres que aparecen diseminados en pedazos por las cunetas de los caminos o arrojados en basureros, madres con el vientre abierto y el feto cortado en trozos, cabezas sin cuerpo colgadas en las ramas de los árboles o en los muros de algún edificio, cuerpos sin cabeza expuestos con letreros firmados por algún “escuadrón de la muerte” (2003: 71-73).

Las ciudades, espacio territorial de los escuadrones

El dominio sobre el territorio es clave para el triunfo de cualquier estrategia contrainsurgente, por tratarse del espacio que habita la población a controlar. En América Latina, la descentralización de la represión suele estar acompañada por la distribución espacial de los agentes coercitivos en función de sus características organizativas. Atendiendo la cuestión del territorio desde la dicotomía campo-ciudad, planteo que los escuadrones se desarrollaron en las ciudades, específicamente capitales y centros urbanos con agudos síntomas de conflictividad. Formulo esta hipótesis con base en tres variables: 1) las características sociales de la ciudad como base operativa de la “subversión”; 2) la existencia de otros agentes represivos en el campo, que hicieron innecesaria la presencia de los escuadrones en dicho espacio; 3) los casos

documentados de su actividad criminal, que remiten a las ciudades como epicentro de operaciones.

La contrainsurgencia concibe el territorio nacional como un “teatro de operaciones”, el cual es disputado por los insurgentes, cuyo triunfo depende del establecimiento de bases sociales que le presten apoyo para sus acciones de avanzada y ocupación territorial. En un manual militar colombiano se menciona que la “base de operaciones” de la insurgencia eran “las ciudades, poblados, áreas rurales exteriores a la zona de combate de las guerrillas y desde las cuales los dirigentes políticos o militares de la guerra de insurgencia proveen el apoyo a los grupos en armas”.¹³ Esta definición constata la relevancia de las ciudades como sitios estratégicos en pugna y necesarios de controlar, al habitar allí los disidentes que nutren de hombres y recursos a la guerrilla.

El problema radicó en cómo proceder con la represión en las ciudades. Las concentraciones urbanas poseen una mayor complejidad social que las zonas rurales, además de un grado más elevado, aunque en ocasiones exiguo, de organización y movilización popular (Gallón Giraldo, 1978). Esta situación dificulta el actuar coercitivo de las fuerzas estatales, puesto que sus “excesos” tienden a agudizar las críticas a la legitimidad del sistema. Por tanto, la persecución de las disidencias urbanas necesitó de medios más selectos y encubiertos. En buena medida, tales requisitos se cumplieron con los escuadrones. Como mencioné con anterioridad, su raigambre clandestina y anonimato permitió a las autoridades negar toda responsabilidad en sus acciones. Estos factores consagraron a los escuadrones como el brazo paraestatal de la represión urbana.

No hay indicios de que los escuadrones fueran requeridos en la represión desatada en el campo. Considero que esta ausencia se debió a que el proceso represivo en las zonas rurales fue protagonizado por otros actores, que establecieron un eficaz control de estos espacios. La mancuerna entre militares, policías y paramilitares diseñó estrictos mecanismos de sometimiento sobre los habitantes de territorios

13 Comando General de las Fuerzas Militares (1969), o. cit., p. 84.

en disputa con las guerrillas o cuyos disensos afectaban a grupos de poder económicos y a las autoridades locales, recurriendo a prácticas como las masacres indiscriminadas. En este rubro, los paramilitares cumplieron un papel central gracias a su conocimiento del área geográfica, que los convirtió en la retaguardia de las fuerzas estatales en el combate de la guerrilla, como al hecho de que los milicianos eran oriundos de los lugares de actuación, lo que facilitó la socialización del miedo entre sus congéneres (Cano, 2001).

Ahora bien, el hecho de que los escuadrones no tuvieran presencia en el campo no significó que sus acciones urbanas estuvieran inconexas al proceso represivo allí instalado. La noción del territorio nacional como “teatro de operaciones” conllevó una coordinación constante de los aparatos represivos, que permitió articular las acciones desplegadas en el campo y la ciudad. Dicha situación se observa en algunos escuadrones, que ejecutaron a individuos sospechados de ser enlaces urbanos de las guerrillas rurales u otros fenómenos de insurrección campesina. Fue el caso del Grupo Sangre:

En forma por demás discreta se ha logrado saber que los cuerpos encontrados pertenecen a personas conectadas con Lucio Cabañas Barrientos y su gente, que han sido aprehendidos cuando bajan de la sierra para abastecerse de víveres y otros objetos necesarios para ellos, o bien que sirve de correo entre los remontados y quienes se encuentran en la zona urbana.¹⁴

Finalmente, los crímenes reconocidos por los escuadrones muestran que las ciudades fueron epicentro de sus operaciones. La mayoría se focalizó en las capitales nacionales y sus áreas metropolitanas, probablemente porque estas ciudades concentraban mayor cantidad poblacional, de recursos y focos de conflicto que, en la lógica contrainsurgente, podrían servir de base, nutriente y fermento para procesos de insurrección. La Triple A actuó en la Ciudad de Buenos Aires, el

14 Grupo “Sangre” en Acapulco, Gro., sin lugar, 24 de junio de 1974. Archivo General de la Nación de México, Fondo Dirección Federal de Seguridad, legajo 9, exp. 100-10-16-4, f. 244.

CDRF hizo lo propio en Lima, el CCT en Montevideo y los brasileños actuaron en varias urbes, principalmente Río de Janeiro y São Paulo. El Grupo Sangre fue de los no operantes en capitales, aunque ello se explica por la proximidad de la ciudad-puerto de Acapulco con la sierra donde la guerrilla se asentó.

Desaparición y sobrevivencia

Los escuadrones de la muerte tuvieron un ciclo de vida intermitente como fenómeno represivo en América Latina. Estos actores se desarrollaron en función de la evolución de los procesos de conflictividad y violencia política, los cuales determinaron su “necesidad” o desarticulación. La desaparición de los escuadrones aconteció al presentarse alguna de las tres situaciones siguientes: 1) la efectiva aniquilación de los fenómenos “subversivos”, siendo el caso del Grupo Sangre que operó hasta el asesinato de Lucio Cabañas; 2) la presentación de alguna coyuntura que obligó a prescindir de su accionar, cuestión perceptible con la Alianza Americana Anticomunista, la Triple A colombiana;¹⁵ 3) la reorganización del complejo contrainsurgente, que apuntó a centralizar nuevamente el monopolio de la violencia en las fuerzas de seguridad estatales, como ocurrió en las dictaduras de seguridad nacional de Uruguay y Argentina. Esta última situación se

15 La Triple A colombiana operó entre 1978 y 1980/1981 en la ciudad de Bogotá. Sus integrantes pertenecieron a la Brigada de Institutos Militares (BIM) y el Batallón de Inteligencia y Contrainteligencia (BINCI). En 1980, algunos de los miembros del escuadrón se “arrepintieron” de los crímenes cometidos y denunciaron públicamente su armado interno y los nombres de los militares que integraron los comandos operativos. Ante la coyuntura, la superioridad castrense dispuso el desmonte de la Triple A para evitar un escándalo público que comprometiera a las Fuerzas Militares y al gobierno de Julio César Turbay Ayala. Para consultar la denuncia véase Teresa Gurza, “Militares colombianos presos denuncian crímenes de colegas”, *El Día*, 29 de noviembre de 1980, Ciudad de México, p. 16.

presentó cuando las Fuerzas Armadas consideraron que el ostentoso accionar de los escuadrones les resultaría perjudicial en la búsqueda de legitimidad y consenso social a su intervención en el poder, optando por cerrar el ciclo de la paraestatalidad y privilegiar procedimientos represivos más “discretos”.¹⁶

Los cambios en la situación política y represiva no significaron el fin de los escuadrones como agentes perpetradores de violencia. Desde la década de 1990 se asiste a una etapa en la cual han orientado su criminalidad hacia la “limpieza social” de quienes transgreden las costumbres e intereses económicos de la “gente decente”. En México, Colombia, Brasil, El Salvador y Guatemala se han registrado casos en los que asesinaron a delincuentes, indigentes, prostitutas y niños en situación de calle (Sluka, 2000). Su armado procede de los aparatos estatales y de sectores privilegiados de la sociedad, quienes suelen aportar las finanzas a cambio de protección a sus negocios de la delincuencia común. Tal situación hace de estos escuadrones una mixtura de interés estatales y privados (Campbell, 2000), lo cual supone el problema de que resulten incontrolables para las fuerzas de seguridad, al ya no depender únicamente del vínculo paraestatal para subsistir.

El Salvador y Brasil son los países donde se ha desarrollado con mayor vigor esta nueva etapa de los escuadrones. En El Salvador, el fin de la guerra civil y el tránsito a la normalidad democrática no estuvo acompañado de las condiciones propicias para cumplir a pleno la reinserción de los excombatientes a la vida civil, quienes crearon bandas criminales para proveer su sostén económico. Esta situación impactó en los escuadrones que, debido a su informalidad y clandestinidad, no fueron objeto de la desmovilización. Al poco tiempo incursionaron

16 En el caso de la última dictadura militar argentina (1976-1983), el terror se fundó en el “aniquilamiento secreto” y sistemático de miles de personas desaparecidas. La dictadura cívico-militar uruguaya (1973-1985), por su parte, optó como estrategia central el encierro masivo y prolongado de cerca de 6 mil personas en alrededor de cincuenta establecimientos carcelarios y cuarteles, además de nueve centros clandestinos de reclusión ubicados en todo el territorio nacional (Rico, 2009).

en la delincuencia común y en prácticas de “limpieza social”, particularmente ajusticiamientos por venganza personal y la ejecución de otros delincuentes, algunas veces ordenada por propietarios privados. Sus asesinatos mantuvieron la brutalidad de antaño, un recuerdo del horror del pasado reciente en el país centroamericano (Garzón Rivera, 2016).

En Brasil, los escuadrones tienen una existencia que data de la década de 1960. Durante la dictadura militar (1964-1985) se desarrollaron en el terreno de la represión política como en el de la “limpieza” de marginados sociales que vivían en calles y favelas. Un ejemplo fue el Escuadrón de la Muerte Paulista, creado por Sérgio Paranhos Fleury, jefe del Departamento de Orden Político y Social, entidad gubernamental encargada de censurar y reprimir a los opositores de la dictadura. Actuante en São Paulo, este escuadrón participó en la emboscada y muerte del líder guerrillero Carlos Marighella en 1969 y, desde un año antes, había iniciado los asesinatos de gente pobre. En llamadas telefónicas a los medios de comunicación advirtió de “una extraña epidemia que transformaba a los marginales en difuntos” (citado en Oliveira de Souza, 2014: 150). A partir de la transición democrática, los escuadrones privilegiaron los ataques contra delincuentes, prostitutas, mendigos y jóvenes en situación de calle. Constituidos por policías en activo y retirados, estos grupos aparecen y desaparecen acorde a dinámicas coyunturales, en general condicionadas por el aumento de los índices de criminalidad en las ciudades y por grandes eventos mediáticos.

Conclusiones

En este artículo se propuso un acercamiento a los escuadrones de la muerte que operaron en América Latina durante la Guerra Fría. El abordaje rindió cuenta de varias dimensiones de análisis con la intención de profundizar en el perfil y las características de un fenómeno

escasamente teorizado a escala subcontinental. El ejercicio demostró que los escuadrones ocuparon un papel relevante en los procesos represivos regulados por la contrainsurgencia, implementada en la región para combatir a los “enemigos” del orden interno y la “seguridad nacional”. Su emergencia se presentó en contextos donde la conflictividad político-social superó la capacidad de las instituciones del Estado para su eficaz contención, situación que derivó en la descentralización del monopolio de la violencia y el armado de fuerzas paraestatales que buscaron subsanar las limitaciones de las fuerzas estatales. En consecuencia, los escuadrones fueron producto del desarrollo de complejos contrainsurgentes y de la instalación de la paraestatalidad como política de Estado, la cual alimentó a la estructura ilegal de la represión.

Los escuadrones desempeñaron tareas específicas en el entramado de los complejos contrainsurgentes. Se trataron de cuerpos especializados en la ejecución de operativos contra las disidencias residentes en los espacios urbanos, seleccionando como blancos prioritarios a los individuos acusados de colaborar con las organizaciones armadas en la “guerra revolucionaria”. La creencia de que la “subversión desarmada” era responsable de generar las condiciones propicias –inestabilidad política, conflicto social– para el triunfo de la insurrección armada, alentó la represión paraestatal sobre un diverso conjunto de colectivos comprometidos con el cambio en las estructuras de dominación: cuadros de superficie de los grupos armados, abogados de presos políticos, religiosos, estudiantes y sindicalistas, entre otros.

La aniquilación de los “enemigos” de la nación y el orden público se convirtió en el *leitmotiv* de la violencia paraestatal de los escuadrones. Sus prácticas represivas evidenciaron la deliberada búsqueda de ejercer la crueldad sobre la alteridad negativa, acompañada de la gestación de terror en la población. Los perpetradores interpretaron la violencia represiva como una empresa depuradora, que purificaría el mal de la “subversión” enquistado en el cuerpo sano de la nación. La “limpieza política” hizo gala de su ostentación en los brutales asesinatos y exhibición de los cadáveres, recursos de propaganda y guerra psicológica

que apuntaron a la parálisis colectiva y el quiebre de los lazos de solidaridad. En fechas recientes, estos agentes se volcaron a la “limpieza social” de pobres, delincuentes y marginados, pero conservando la crueldad de antaño. En tal sentido, las afectaciones producidas por los escuadrones en el tejido social latinoamericano son todavía rastreables en los procesos de violencia actuales.

Fuentes y bibliografía

Archivos

Archivo General de la Nación, México.

Hemerografía

El Día, Ciudad de México, México.

La Opinión, Buenos Aires, Argentina.

Sí, Lima, Perú.

Bibliografía

Agamben, G. (2014). *Estado de excepción*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.

Aguilera Peralta, G. E. y Romero Imery, J. (1981). *Dialéctica del terror en Guatemala*. San José: Editorial Universitaria Centroamericana.

Ansaldi, W. (2014). “¡A galopar, a galopar, hasta enterrarlos en el mar! Introducción teórico-conceptual a la cuestión de la violencia en América Latina” en Ansaldi, W. Ansaldi y Giordano, V. (coords.) *América Latina. Tiempos de violencias*. Buenos Aires: Ariel.

Baczko, B. (1999). *Los imaginarios sociales. Memorias y esperanzas colectivas*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Barbano, R. (2015). *Sangre azul. Historia criminal de la Policía Federal Argentina*. Buenos Aires: Planeta.

Baumgartner, J. L. (2011). *Escuadrón de la Muerte*. Montevideo: Fin de Siglo.

Campbell, B. B. (2000). "Death Squads: Definition, Problems, and Historical Context" en Campbell, B. B. y Brenner, A. D. (eds.) *Death Squads in Global Perspective. Murder with Deniability*. Londres: Palgrave MacMillan.

Cano, I. (2001). "Policía, paramilitares y escuadrones de la muerte en América Latina" en Bodemer, K., Kurtenbach, S. y Meschkat, K. (eds.) *Violencia y regulación de conflictos en América Latina*. Caracas: Nueva Sociedad.

Comando General de las Fuerzas Militares (1969). *Reglamento de combate de contraguerrillas EJC J-10*. Bogotá: Imprenta de las Fuerzas Militares.

Comisión de la Verdad para El Salvador (1993). *De la locura a la esperanza: La guerra de 12 años en El Salvador. Informe de la Comisión de la Verdad para El Salvador*. San Salvador-Nueva York: Naciones Unidas.

Comisión de la Verdad y Reconciliación (2003). *Informe Final*. Tomo VII. Lima: Comisión de la Verdad y Reconciliación.

Comisión Investigadora de los Casos de Corrupción de la Década 1990-2000 (2003). *Informe. Agustín Mantilla y su vínculo con el autodenominado Comando Democrático Rodrigo Franco*. Lima: Congreso de la República.

Escuela de Guerra Especial del Ejército de los Estados Unidos (¿1968?). "Guía para el planeamiento de la contrainsurgencia (Texto especial 31-176)" en Corro, A. del (comp.) *Guatemala. La violencia*. Vol. 3. Cuernavaca: Centro Intercultural de Documentación.

Feierstein, D. (2007). *El genocidio como práctica social. Entre el nazismo y la experiencia argentina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Franco Restrepo, V. L. (2002). “El Mercenarismo corporativo y la sociedad contrainsurgente”. *Estudios Políticos*, 21, jul.-dic., p. 55-82.

Franco Restrepo, V. L. (2009). *Orden contrainsurgente y dominación*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Instituto Popular de Capacitación.

Gallón Giraldo, G. (1978). *La república de las armas. Relaciones entre Fuerzas Armadas y Estado en Colombia: 1960-1980*. Bogotá: Centro de Investigación y Educación Popular.

Garzón Rivera, J. M. (2016). *Guerra y posguerra en El Salvador: rostros y legados de la violencia y el horror (1979-2009)*. Tesis de Maestría en Historia Moderna y Contemporánea, Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora.

Goldman, D. (2014). *Escuadrones de la muerte. Ejecuciones ilegales en América Latina. ¿Guerra al crimen o “limpieza social”?*. México, D.F.: Editorial Lectorum.

Grupo de Investigaciones Históricas, Sociales y Económicas (1986). *Las raíces de la violencia y el escuadrón de la muerte*. Montevideo: Tae Editorial.

Kalyvas, S. (2010). *La lógica de la violencia en la guerra civil*. Madrid: Akal.

Kalyvas, S. y Arjona, A. (2005). “Paramilitarismo: una perspectiva teórica” en Rangel, A. (ed.) *El poder paramilitar*. Bogotá: Planeta, Fundación Seguridad y Democracia.

Kruijt, D. y Koonings, K. (1999). “Introduction: Violence and Fear in Latin America” en Koonings, K. y Kruijt, D. (eds.) *Societies of Fear. The Legacy of Civil War, Violence and Terror in Latin America*. Londres: Zed Books.

Leal Buitrago, F. (1994). *El oficio de la guerra. La seguridad nacional en Colombia*. Bogotá: Tercer Mundo Editores, Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales.

Martín-Baró, I. (2003). *Poder, ideología y violencia*. Madrid: Editorial Trotta.

Mazzei, J. (2009). *Death squads or self-defense forces? How paramilitary*

groups emerge and threaten democracy in Latin America. Chapel Hill: University of North Carolina Press.

Motta, Rodrigo Patto Sá (2019). *En guardia contra el peligro rojo. El anticomunismo en Brasil (1917-1964)*. Los Polvorines: Universidad Nacional del General Sarmiento.

Pettinà, V. (2018). *Historia mínima de la Guerra Fría en América Latina*. Ciudad de México: El Colegio de México.

Ranalletti, M. (2011). “Una aproximación a los fundamentos del terrorismo de Estado en la Argentina: la recepción de la noción de ‘guerra revolucionaria’ en el ámbito castrense local (1954-1962)”. *Anuario del Centro de Estudios Históricos “Prof. Carlos S. A. Segreti”*, 11 (11), p. 261-278.

Rico, Á. (2009). “La dictadura y el dictador” en AA.VV. *La dictadura Cívico-Militar. Uruguay, 1973-1985*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.

Rivas Nieto, P. y Rey García, P. (2009). “Bipolaridad y Guerra Fría en Iberoamérica. La Doctrina de Seguridad Nacional en el mundo de bloques”. *Espacios Públicos*, 12 (24), abr., p. 161-175.

Robin, M.-M. (2005). *Escuadrones de la muerte. La escuela francesa*. Buenos Aires: Sudamericana.

Sierra, J. L. (2008). “Fuerzas Armadas y contrainsurgencia (1965-1982)” en Oikión Solano, V. y García Ugarte, M. E. (eds.) *Movimientos armados en México, siglo XX*. Vol. II. Zamora: El Colegio de Michoacán, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.

Sluka, J. A. (2000). “Introduction. State Terror and Anthropology” en Sluka, J. A. (ed.) *Death Squad. The Anthropology of State Terror*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Waldmann, P. (1995). “Represión estatal y paraestatal en Latinoamérica”. *América Latina Hoy*, 10, jun., p. 21-28.

Zelik, R. (2015). *Paramilitarismo. Violencia y transformación social, política y económica en Colombia*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Fescol, Goethe Institut.

Perspectivas educativas post covid-19: sociedad del desconocimiento, consolidación del humanismo y reconceptualización del constructivismo

Erick Ricardo Bolaños Maya

Dirección General de Educación Tecnológica Industrial

Introducción

El presente trabajo tiene por objetivo analizar las perspectivas futuras de la educación, a partir de tres líneas esenciales que la COVID-19 evidenció como urgentes y necesarias, para que, a nivel macro, se pueda reencaminar y transformar la educación de nuestro país; la primera línea esboza un panorama actual de la educación y de los retos que enfrenta, a partir de las características propias de la sociedad del desconocimiento; la segunda línea, plantea la importancia de consolidar un paradigma humanista de la concepción del alumno y el sistema educativo, que permee de los impactos nocivos de la cultural; finalmente, se plantea la necesidad de repensar y replantear el constructivismo desde la propia praxis del docente, a fin de ser el medio que le permita, no solo a los estudiantes, sino a las personas en general, enfrentarse a la sociedad del desconocimiento y superar los retos históricos de la educación.

Objetivo

Analizar las perspectivas futuras de la educación, con base en un diagnóstico de la situación actual, la necesidad de consolidar la perspectiva humanista de los estudiantes y la reconceptualización docente del constructivismo, a fin de ser pertinente a las demandas de la sociedad del desconocimiento y los retos históricos de la educación.

Desarrollo

El estado actual de la educación en México

La intención del presente trabajo no es establecer un estado del arte del estatus que guarda la educación México, sino simplemente esbozar un panorama general que nos ayude a identificar los principales retos a los que se enfrenta el sistema educativo nacional (SEN), en ese sentido, históricamente la educación ha sido considerada un punto clave para el desarrollo de los países, por ello, no es de sorprenderse que en cada uno de los últimos tres sexenios, sólo por poner un ejemplo, se haya desarrollado una reforma constitucional en materia de educación, instaurando con ella un “Nuevo Modelo Educativo” que logre modificar la precaria condición de la educación y la pueda traer al siglo XXI.

Cada uno de estos modelos ha propuesto un análisis del estado que guarda la educación en México en ese momento determinado que, pese a las contradicciones que pueden existir entre ellos, realizando un análisis de los mismos, se puede observar que la mayoría identifica al menos 3 grandes retos en lo que al sistema refiere, el primero de ellos referente a la insuficiencia, no solo en términos de cobertura de escuelas, sino también en cuanto al número de docentes por grupo de alumnos y en tasas de absorción de estudiantes; el segundo referente a que es desigual, ya que brinda mayores oportunidades de alcanzar altas tasas de escolarización a zonas altamente urbanizadas que a zonas

con altas tasas de marginación; el tercero enfocado a la calidad educativa (hoy entendida como excelencia), siendo este último uno de los temas más controversiales en cada una de las reformas.

En uno de los mayores intentos por generar un reporte anual del estado de la educación en nuestro país, el INEE (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación) desarrollaba año con año el documento titulado “Panorama Educativo de México”, en el que contrastando su primera edición del 2004 con la última del 2018, si bien podemos encontrar importantes avances en cuanto a la tasa de alfabetización y la tasa de absorción, principalmente en el nivel medio superior, no se vislumbran logros significativos en términos de dominio de los aprendizajes esenciales (INEE, 2004 & INEE, 2018).

Otro importante referente para comprender el estado actual de la educación, son justamente los históricos resultados obtenidos por nuestro país en la prueba PISA (Programme for International Student Assessment), en la que como lo describe Márquez Jiménez (2017), los resultados en las 3 áreas que evalúa lectura, matemáticas y ciencias, apenas han tenido cambio desde su primera aplicación en el año 2000, así mismo, se observa que de manera histórica hemos estado por debajo del promedio de los países participantes en la prueba, ubicándonos en los últimos lugares del *ranking*; es importante mencionar que esta prueba no evalúa elementos curriculares específicos, sino las habilidades esenciales de las 3 áreas que evalúa y la forma en la que los estudiantes son capaces de utilizar estas.

Finalmente, habría que considerar los efectos que la pandemia por COVID-19 ha traído a la ya caótica situación de la educación en nuestro país, en ese sentido, podemos retomar el estudio realizado por Monroy-Gómez-Franco, Vélez-Grajales y López-Calva (2022) en el que dan cuenta del nivel de rezago educativo provocado por la pandemia, que va de un 0.3 a 1 año de aprendizajes esperados, mientras que, de no tomar medidas ante el rezago educativo, la brecha de aprendizaje podría ir de 1.27 a 2.11 años, esta situación es aún peor para zonas con alta marginación, como la mayoría de los

estados del sur del país, en los que la brecha acumulada podría alcanzar los 3 años.

Como podemos observar, el panorama educativo actual es, cuando menos, desalentador y nos deja en claro que aún antes de la pandemia, los modelos educativos implementados, no habían logrado resolver los problemas de los que históricamente ha adolecido la educación en nuestro país, es por ello que hoy, más que nunca, se hace necesario cuestionarnos ¿Qué debemos cambiar? Pregunta que a la que se tratará de responder en los siguientes apartados.

La educación frente a la sociedad del desconocimiento

La conceptualización de la educación ha estado ligada a la definición de su función, en ese sentido, una de las convenciones más aceptadas, es a partir de su función social, esta resalta el papel que tiene la educación para formar personas que sean capaces de vivir y transformar su sociedad, por ello, cabría preguntarnos ¿en qué tipo de sociedad estamos viviendo? Y ¿Qué características necesita desarrollar la escuela para cumplir con su función social? La respuesta a estas preguntas no es sencilla, sin embargo, podemos encontrar una luz que oriente a su resolución a partir de lo propuesto por Daniel Innerarity (2022), que plantea la transformación de la sociedad del conocimiento, a la sociedad del desconocimiento y cuyos fundamentos fueron ampliamente reforzados por las experiencias vividas durante la crisis ocasionada por la COVID-19.

Al respecto de la transformación de la sociedad del conocimiento en la sociedad del desconocimiento, Innerarity nos menciona:

La sociedad del conocimiento ha efectuado una radical transformación de la idea de saber, hasta el punto de que cabría denominarla con propiedad la sociedad del desconocimiento, es decir, una sociedad que es cada vez más consciente de su no-saber y que progresa, más que aumentando sus conocimientos, aprendiendo a gestionar el descono-

cimiento en sus diversas manifestaciones: inseguridad, verosimilitud, riesgo e incertidumbre (Brey, Innerarity y Mayos, 2009, p. 43).

Con esta idea, podemos observar como hemos transitado de una sociedad del conocimiento, en la que este se aprecia como fuente de progreso y transformación, a una sociedad que debe aprender con los límites que el propio conocimiento implica, ya que al saber, se descubre que también se desconoce, en la mayoría de los casos, en mayor proporción de lo que se sabe. La nula comprensión de esta condición del conocimiento, ha derivado en extremos posmodernos (Lyotard, 1992) que insisten en la ruptura del metarelato de la ciencia y el conocimiento.

El avance científico y tecnológico del siglo pasado, llevó a una era de desarrollo descomunal que provocó una fe sin precedentes en el conocimiento científico, en contra parte, el surgimiento de la física cuántica, especialmente de experimentos como el de la doble rendija de Young, así como eventos naturales sin precedentes como la COVID-19, nos recordaron los límites que la propia acción de conocer implica. Esto no significa que dependamos menos del conocimiento científico, por el contrario, requiere que asumamos que el conocimiento, específicamente el científico, ha evolucionado. La tarea de la ciencia o del conocimiento científico no es proporcionar un conocimiento seguro en su totalidad, sino ofrecer alternativas que la ignorancia no puede brindar, lo que implica, necesariamente, una mayor capacidad de las personas para decidir bajo condiciones de inseguridad e incertidumbre.

Históricamente, la escuela ha formado a las personas bajo una concepción acumulativa de la ciencia, en la que entre más se sepa, más certeza y seguridad se puede tener para tomar una decisión determinada, el problema, como se expuso en el apartado anterior, es que hoy la ciencia, en la mayoría de los casos, o al menos en los más importantes, no nos puede ofrecer un grado de certeza total, razón por la que la sociedad debe aprender a tomar decisiones con base en los que se sabe y, aún más, con base en lo que no se sabe, basados en la probabilidad

y entendiendo la incertidumbre dentro de ella y asumiendo el valor de la certeza que se le puede dar a lo naturalmente incierto.

En síntesis, la transformación de la sociedad del conocimiento en una sociedad del desconocimiento, implica que las escuelas sean capaces de formar personas que puedan asumir y manejar la inseguridad, la verosimilitud, el riesgo y la incertidumbre propios del conocimiento, para tomar las mejores decisiones, lo cual Innerarity sintetiza de la siguiente forma “Una sociedad del riesgo exige una cultura del riesgo” (2009, p. 43).

El humanismo frente a la escuela como sistema

La educación es proporcionada por los Estados Nación a partir de procesos de escolarización, esto quiere decir, que se ofrece dentro de una escuela enmarcada en un sistema educativo, en ese sentido, cabe destacar que “«la escuela», a pesar del singular que la designa, es una multiplicidad sistematizada” (Caruso, 2020, p. 107), esto implica que se integra por una amplia variedad de elementos que pueden o no estar determinados y pueden o no ser visibles, en este contexto, es importante recordar que “La institucionalidad de lo escolar no proviene meramente de la configuración de una escuela, sino básicamente de que la escuela individual está integrada en un sistema” (Caruso, 2020, p. 108), este sistema en el que se integra la escuela, va más allá del propio sistema educativo, integrándose en un sistema cultural que lo permea y lo dirige, por ello, resulta importante comprender los elementos culturales que hasta el día de hoy han hecho mella en el SEN.

Al comenzar el periodo de aislamiento provocado por la COVID-19, uno de los principales y más escuchados cuestionamientos respecto a los procesos formativos, tanto por parte de los docentes, como por parte de los alumnos y padres de familia, fue respecto a la manera en que se iba a calificar y evaluar a los estudiantes, antes incluso que el cuestionamiento respecto cómo se iba a continuar con el propio pro-

ceso educativo, para muestra de esto basta con observar las fuertes y bastas críticas que despertó el acuerdo secretaria 16/06/21, en el que se establecían los criterios de evaluación en educación básica ante la emergencia sanitaria, mismos que algunos medios, profesores y sociedad en general, tomaron como un lineamiento para evitar que los docentes pudieran “reprobar” a los estudiantes, cabe destacar que la mayoría de las críticas se centraron, justamente, en lo bueno o malo que era esta “prohibición” implícita y las consecuencias que traería para la educación.

La situación descrita con anterioridad deja entre ver una de las principales características culturales que se ha convertido en un verdadero óbice para el desarrollo del SEN, misma que radica en que culturalmente la escuela es vista como un mero centro de acreditación y certificación de estudiantes, más que como un centro de formación y desarrollo de capacidades humanas, lo que reduce al estudiante a un mero objeto que debe ser calificado para determinar si acredita o no el nivel en cuestión, en consecuencia, la función de los padres se ve reducida a exigir y supervisar el cumplimiento de esta condición.

Ante el panorama descrito, el SEN debe optar por desarrollar una profunda concepción humanista del proceso educativo y del alumno en sí, que vaya más allá de entender el sistema educativo como un ente de acreditación, para ello, el docente debe asumir la responsabilidad de su práctica y sensibilizar tanto al alumno, como a los padres de familia del papel de la escuela, y de la educación en general, hacia ideales más humanistas que permitan ver a la educación como una forma de desarrollo de las capacidades del alumno y de su capacidad para transformar su entorno, con lo cual poco a poco estará transformando el sistema cultural en el que se desenvuelve.

En consonancia con lo anterior, la necesidad de asumir un paradigma humanista en torno a la concepción del alumno, se hace menester al observar las graves problemáticas socioemocionales que esta pandemia generó y puso en evidencia, si se asume que el fin de la educación es dotar al individuo de diversos recursos que hagan posible su vida en

sociedad, podemos afirmar que la escuela como institución ha fallado en dicha misión, ya que, en el mejor de los casos, ha dotado de recursos cognitivos y procedimentales, pero ha dejado de lado aquellos socioemocionales que hacen posible el goce de la visa misma, basta con ver los estudios realizados por diversos autores y organizaciones que ponen en evidencia la grave situación a la que se enfrenta el SEN en este rubro (Nicolini, 2020; Vázquez, Orozco, Muñiz, et al, 2020; Francés Gordon, 2022).

Si bien es cierto que la escuela no es la única institución que debe fomentar y desarrollar habilidades socioemocionales, también es cierto que históricamente ha relegado de esta función, priorizando los contenidos declarativos y procedimentales sobre los actitudinales, pidiendo al estudiante que olvide esa parte humana que lo integra y le permite interactuar con los contenidos de la escuela, es por ello que frente a esta crisis se hace menester que la escuela retome su papel formativo desde una postura humanista, que permita ver al estudiante con todos sus componentes cognitivos, emocionales y sociales, actuando en consecuencia para el desarrollo integral del alumno, sin importar el nivel en el que se encuentre matriculado, sólo así se podrán formar personas capaces de enfrentar su realidad social.

En síntesis, observamos que la importancia de reafirmar una perspectiva humanista, gira en torno a dos elementos sustanciales, uno institucional, al retomar su papel como institución formadora, más que como mecanismo de acreditación y certificación, y el segundo, en el sentido de la perspectiva propia del alumno que permita una formación integral al incluir los elementos necesarios de formación socioemocional de los que hasta ahora ha carecido.

Reconceptualización del constructivismo

Hasta este momento se han revisado algunas acciones que, en mayor o menor medida permitirían hacer frente a los retos históricos que ha

enfrentado y enfrenta actualmente el SEN, no obstante, estos cambios requieren de un modelo de base, que permita articular y coordinar los esfuerzos que se decidan emprender, bajo esta lógica, se propone retomar el constructivismo como teoría que articule el SEN, no obstante, este constructivismo no deberá ser asumido como hasta ahora se ha hecho, desde una perspectiva individual, ya que ha demostrado su ineficiencia, sino que, por el contrario, deberá ser conceptualizado y llevado a la praxis desde una perspectiva social.

El constructivismo como teoría pedagógica lleva instaurado en nuestro sistema educativo desde las reformas educativas de los años 90's (Tatto, 1999), pese a esto, es una teoría que no ha terminado de consolidarse, al menos no en cuanto a sus implicaciones didácticas, los docentes no terminan por comprender su papel como facilitares y los estudiantes se muestran reacios a asumir su corresponsabilidad con el aprendizaje (López Bonilla y Tinajero Villavicencio, 2009), se ha de mencionar que esto no necesariamente es responsabilidad del alumno, sino de un sistema que lo ha acostumbrado a asumir una posición pasiva respecto a su propio proceso de aprendizaje.

Es lamentable observar que, pese a los más de 20 años que el constructivismo ha vivido en nuestros modelos educativos, la capacitación respecto a su implementación y, sobre todo, su conceptualización, no han sido suficientes para alcanzar una praxis docente apegada a sus principios. En este tenor, se hace necesario que el docente reformule sus creencias, en muchos casos equivocadas (López Bonilla y Tinajero Villavicencio, 2009), respecto a lo que implica el constructivismo y las implicaciones didácticas de su abordaje en el aula, a fin de evitar extremos altamente perniciosos tanto para el alumno, como para el SEN en general.

Un punto clave de esta reconceptualización deberá ser retomar las posturas del constructivismo social (Payer, 2005), sobre las del constructivismo psicológico o individual, ya que son estas las que permiten entender el proceso de aprendizaje como un producto de la interacción natural entre las personas y que sirve, justamente para

mantener y mejorar esa interacción, es decir, el aprendizaje tiene sentido en función de que le permita al estudiante interactuar con una realidad social determinada, esta reconceptualización permitiría al docente vislumbrar de forma más clara su función social como agente de transformación del contexto, desarrollando en los estudiantes la responsabilidad respecto a este compromiso de transformación a partir de lo aprendido en la escuela, reduciendo, e incluso eliminando, la histórica separación de la escuela y la sociedad, en ese sentido, esta reconceptualización implica que la escuela sea abierta a la sociedad misma, desde la comunidad, así el trabajo del docente y los alumnos trascendería los límites de la escuela.

En síntesis, se puede observar que la reconceptualización del constructivismo ha de realizarse en dos sentidos, el primero de ellos, en términos de la didáctica aplicada en el salón de clases y el segundo, en función de la propia conceptualización de la acción de educar por parte del docente, dotándolo de una identidad y función social que permita trascender los límites del aula y la escuela.

Conclusión

A manera de concusión, podemos observar que históricamente la escuela se ha enfrentado a tres retos fundamentales, la insuficiencia, la desigualdad y la calidad, que pese a las reformas implementadas, no han logrado mejorar de manera significativa, estas problemáticas se han visto incrementadas debido a los efectos de la COVID-19, no obstante, son sólo un síntoma de un sistema que está estructuralmente mal.

A fin de corregir esta situación se deben asumir por lo menos 3 líneas básicas de acción, la primera encaminada a reconocer la transición de una sociedad del conocimiento a una sociedad del desconocimiento, misma que llevará a que la escuela y la educación en general, desarrollen la capacidad de tomar decisiones a partir de condiciones de

inseguridad, verosimilitud, riesgo e incertidumbre. Como segunda línea se debe reconocer el carácter sistemático y social de la escuela y la influencia que la cultura ejerce sobre la misma, con la intención de asumir una postura humanista tanto de la escuela en general, como del alumno en particular, que permitan permear de los elementos culturales que han hecho meya en el SEN. Como ultima línea, se hace necesaria la reconceptualización de los modelos constructivistas actuales, fundamentados en una perspectiva psicológica o individual, hacia una perspectiva social, que esté con sintonía con las otras dos líneas de acción y pueda organizar y ordenar las acciones a implementar tanto a nivel conceptual como en términos de la praxis docente.

Finalmente, desde una postura optimista, es menester mencionar que algunos rasgos de estas líneas de acción se pueden vislumbrar en el nuevo modelo educativo de la educación obligatoria, no obstante, es necesario esperar a ver la forma en la que serán implementados, ya que, como se suele decir “el diablo está en los detalles” y solo el tiempo nos podrá orientar sobre su impacto real en la educación y en la sociedad en general.

Referencias

Brey, A. Innerarity, D. Mayos, G. (2009). *La Sociedad de la Ignorancia y otros ensayos*. Barcelona: Infonomía.

Caruso, M. (2020). *Interrupción y exoesqueleto. La pandemia y el carácter sistémico de la escuela moderna: el caso alemán*. En *Pensar la educación en tiempos de pandemia : entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 103-112). Buenos Aires: UNIPE.

Frances Gordon, S., (2020). *El COVID-19 y la salud mental: ¿cuáles son las consecuencias?*. Psicología Iberoamericana, 28(1), .[fecha de Consulta 1 de Noviembre de 2022]. ISSN: 1405-0943. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=133963198003>

- INEE. (2004). *Panorama educativo de México 2004*. México: INEE
- INEE. (2018). *Panorama educativo de México 2018*. México: INEE
- Innerarity, D. (2022). *La sociedad del desconocimiento*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- López Bonilla, G. & Tinajero Villavicencio, G. (2009). *Los docentes ante la reforma del bachillerato*. Revista mexicana de investigación educativa, 14(43), 1191-1218. Recuperado en 13 de noviembre de 2022, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662009000400009&lng=es&tlng=es.
- Liotard, J. F. (1992). La condición postmoderna: informe sobre el saber. Barcelona: Planeta-Agostini.
- Márquez Jiménez, Alejandro. (2017). *A 15 años de PISA: resultados y polémicas*. Perfiles educativos, 39(156), 3-15. Recuperado en 13 de noviembre de 2022, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000200003&lng=es&tlng=es.
- Monroy-Gómez-Franco, L., Vélez-Grajales, R., & López-Calva, L. F. (2022). *The potential effects of the COVID-19 pandemic on learnings*. International journal of educational development, 91, 102581.
- Nicolini, H. (2020). *Depresión y ansiedad en los tiempos de la pandemia de COVID-19*. Cirugía y cirujanos, 88(5), 542-547. Epub 08 de noviembre de 2021. <https://doi.org/10.24875/ciru.m20000067>
- Payer, M. (2005). *Teoría del constructivismo social de Lev Vygotsky en comparación con la teoría Jean Piaget*. Caracas, Vanezuela: Universidad Central de Venezuela.
- SEP. (2021). *ACUERDO número 16/06/21 por el que se regulan las acciones específicas y extraordinarias relativas a la conclusión del ciclo escolar 2020-2021, en beneficio de los educandos de preescolar, primaria y secundaria ante el periodo de contingencia sanitaria generada por el virus SARS-CoV2 (COVID-19)*. México: DOF.
- Tatto, M. T. (1999). *Para una mejor formación de maestros en el México*

rural: retos y tensiones de la reforma constructivista. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 4(7).

Vázquez, O. G., Orozco, M. R., Muñiz, R. C., Contreras, L. A. M., Ruíz, G. C., & García, A. M. (2020). *Síntomas de ansiedad, depresión y conductas de autocuidado durante la pandemia de COVID-19 en la población general*. Gaceta médica de México, 156(4), 298-305.

Las palomitas: la primera forma de consumo humano del maíz

Moisés Zurita Zafra

Preparatoria Agrícola
Universidad Autónoma Chapingo

El maíz es el cultivo más importante en el mundo, tiene varios usos, pero sabemos poco de su origen, incluso hay una disputa sobre su centro de origen entre Mesoamérica y el Perú.

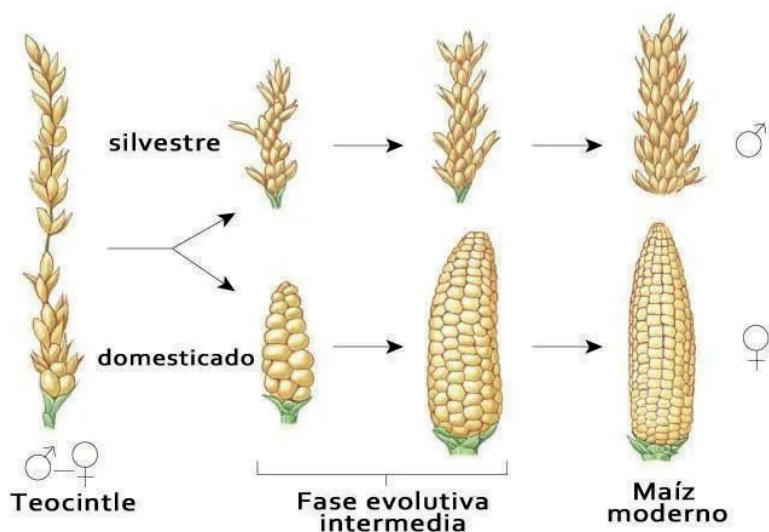


Ilustración 1. Evolución del maíz

Según la FAO el maíz podría ser origen andino: “El maíz se habría originado en los altos Andes de Bolivia, Ecuador y Perú (Mangelsdorf y Reeves, 1959). La principal justificación para esta hipótesis fue la presencia de maíz reventón en América del Sur y la amplia diversidad

genética presente en los maíces andinos, especialmente en las zonas altas de Perú. Una seria objeción a esta hipótesis es que no se conoce ningún pariente salvaje del maíz, incluyendo teosinte, en esa región (Wilkes, 1989). En los últimos años, Mangelsdorf descartó la hipótesis del origen andino.”

En cuanto al origen mexicano la FAO dice que: “Muchos investigadores creen que el maíz se habría originado en México donde el maíz y el teosinte han coexistido desde la antigüedad y donde ambas especies presentan una diversidad muy amplia (Wheatherwax, 1955; Iltis, 1983; Galinat, 1988; Wilkes, 1989). El hallazgo de polen fósil y de mazorcas de maíz en cuevas en zonas arqueológicas apoyan seriamente la posición de que el maíz se había originado en México.”

Hemos trabajado con el maíz palomero desde hace varios años y nos hemos preguntado cómo es que se empezó a consumir, considerando que tiene un pericarpio duro y se requiere la nixtamalización para hacer accesible sus nutrientes, sobre esta aterrónate versa nuestra disertación.

El trabajo en los campos de Chapingo se realizó en las Tablas de San Juan, lo que estamos haciendo es una selección masal visual estratificada, que no es muy distante de cómo hacían su selección los antiguos habitantes de lo que sería el centro de México, donde ahora sabemos que es originario el maíz. Los habitantes de esta región, particularmente de la región de las balsas, son quienes domesticaron el maíz y de ahí se desprendieron todas las razas que ahora conocemos.

Sabemos también que una de las primeras formas de consumo del maíz debió ser como palomitas y esto tiene una razón muy simple, el pericarpio o la cascarita del grano es muy gruesa, muy dura; no se puede masticar; imaginen ustedes una mazorca, un grano de mazorca, un grano de maíz, nos lo podemos echar en la boca y no es fácil de masticar; aparte el pericarpio o la cascarita tiene sustancias tóxicas que nos pueden enfermar. Entonces esta hipótesis es bastante plausible, en el sentido de que la forma en que se consumió por primera vez el teosinte y después se derivó el maíz, fue a través de palomitas.

Así, pues, suponemos que estos primeros habitantes hace unos 9000 años, en la región del Balsas, pudieron haber tomado estos granitos del teocintle y lo arrojaron a su fogón, reventó y entonces lo comieron como palomita; de ahí lo empezaron a cultivar.



Ilustración 2. Mazorca de teocintle

Lo que sabemos ahora es que, en la mejora campesina se escogen los mejores granos, las mejores mazorcas y de esas mazorcas, seleccionan su semilla para el año que sigue.

La selección campesina se realiza cuando ya está la mazorca en las casas, en cambio en nuestro proceso de selección lo empezamos desde el crecimiento de la planta. Si se aplica la metodología a una hectárea, se recomienda que dejemos 50 m en la periferia para que el cuadro del centro sea nuestro lote de estudio, de ahí se van a seleccionar las muestras; de este lote seleccionado hacemos sublotos de 10 m y 3 surcos.

Desde el periodo de crecimiento, cuando vemos la calidad de estas plantas las vamos marcando; cuando crecen cortamos las espigas de las plantas indeseadas, es decir, aquellas que son pequeñas que están enfermas, que se van acamando; vamos dejando sólo las plantas que tienen un mejor desarrollo.

Al final del ciclo del cultivo hacemos una selección, cuando tenemos la mazorca vamos seleccionando de sublotos a los que les dimos seguimiento, las mazorcas que tienen mejor cualidad o mejor mejores cualidades. De ahí llevamos los granos al proceso de reventado en los hornos de microondas.

Ese es el proceso que siguieron, de alguna forma, los hombres primitivos con el teocintle, no exactamente igual; como sabemos, en el campo, en la naturaleza, hay mutaciones constantes quizá en un primer momento tenía sólo dos hileras de granos; después en algún momento detuvieron una mazorca de cuatro hileras; entonces siguieron reproduciendo esa mazorca de cuatro hileras y así de manera sucesiva seleccionaban las mazorcas de los granos de mejor calidad.

Estamos en esta tónica, la propuesta de nuestro proyecto también es hacer un seguimiento del teocintle, vamos a trasladarnos al valle de Toluca, de ahí es originario el palomero toluqueño; vamos a tomar muestras de teocintle.

Nos trasladamos a Almoloya del Río, hay una ciénega, es la parte más alta del valle de Toluca; aquí precisamente empieza el río Lerma-Santiago que es el río más largo de México. Es posible encontrar teocintle silvestre, pero además hay teocitle cultivado; esta planta es ya muy parecida al maíz, aunque sea cultivada la mayoría de sus mazorcas tiene sólo dos hileras de granos.

El pericarpio del teocitle es muy duro, pero es el ancestro de del maíz, de todos los maíces que conocemos; pero en la zona del valle de Toluca tenemos el tolonqui lo que sería el maíz palomero toluqueño que es uno de los más relevantes en el ámbito de los maíces reventadores.

Obtuvimos una muestra de teocintle que se cultiva en la zona, todavía en la actualizad.

La idea es contribuir con un maíz mexicano, un maíz palomero que se produzca en México porque, aunque el maíz palomero es de origen mexicano en estos años consumimos maíz que viene mayoritariamente de Estados Unidos en un 90%.

Materiales y métodos

Cultivo y variedad: Maíz Criollo Plaza (población típica de Palomero Toluqueño) X Iowa Pop 12 (hibrido trilineal palomero) RC1. Lugar: Tabla San Juan, Lote II, Universidad Autónoma Chapingo, Texcoco de Mora, Estado de México. Donde se establecieron 45 sublotes.

La SMVE consiste en seleccionar individuos (plantas) dentro de una población, en este caso, de maíz con fenotipo similar para que sean cosechados, desgranados y sembrados, constituyendo la siguiente generación de la población. La siembra se realizó con sembradora y se aplicó DAP, con un riego de tres horas el día de la siembra y el siguiente. Fertilización, se aplicó lixiviado de lombriz 40 litros.

Control de plagas y enfermedades. Se aplicó herbicida Sanson 6 OD, ingrediente activo nicosulfuron 6.2%. También se escardó en mayo para extender el manejo de las arvenses. Se aplicó caldo sufo-cálcico.

Al iniciar la floración se realizó la primera práctica de selección, eliminando las plantas no deseadas en cada sublote, se cortaron las espigas. Se consideraron no deseadas, aquellas con mazorca inadecuada, problemas de enfermedades, susceptibles a plagas y que no tenían competencia completa. La segunda selección se realizó 20 días después de la floración cuando el maíz estaba en etapa de elote.

Al cosechar de forma individual las mazorcas, se escogieron solo 5 plantas por sublote; pruebas de reventado: Las muestras seleccionadas

se secaron en la sombra. Una vez las mazorcas alcanzaron el 14% de humedad en promedio se realizaron las pruebas de reventado.

Para las pruebas de reventado se realizaron las técnicas de Torres (2014) y De la O *et al.* (2018), el cual consiste en introducir una muestra de 30 g de granos en bolsas de papel resistentes al calor a un microondas Daewoo Modelo KOR-164H (127 V y 1600 W) programado al 70% de potencia durante 2:45 minutos.



Ilustración 3. Palomitas de teocintle.

Resultados

En total se analizaron 225 muestras. Donde se obtuvo un volumen de expansión promedio de 436 ml por 30g de grano. En relación con la presencia de pericarpio en la escala del 1 al 5, el 32% de las muestras

se encontraron en el 4 que indica la conservación de un 21-40% del pericarpio, y el 28% se encontró en el 3 con una conservación de 41-60% del pericarpio. Por otro lado, el peso del grano no reventado fue de 0 a 26g, con un promedio de 6g por muestra de 30g de grano.

Del teocintle de Almoloya del Río que cultivamos también tomamos una muestra y lo llevamos a horno de microondas y obtuvimos una reventado, aunque pequeño, consistente.

Conclusión

La SMVE es una técnica efectiva para mejorar el reventado en maíz. Utilizarla de manera controlada y con enfoque participativo es una estrategia para conservar el germoplasma nativo y una propuesta para mejorar las condiciones de vida de los productores custodios. El SMVE nos permite seleccionar disminuyendo los factores ambientales, además de mejorar la calidad del grano reventado.

El teocintle de la zona de Toluca, ancestro del tlonqui tiene cualidades reventadoras que refuerzan la hipótesis de que el consumo primario del maíz fue en forma de palomitas.

Bibliografía

Bautista, R. E., Salinas M. Y., Santracruz V. A., Córdova T. L., & López S. H. (2019). Características físicas y químicas de la raza de maíz Palomero Toluqueño. *Revista mexicana de ciencias agrícolas*, 10(2), 441-446.

De la O, O. M., Santacruz, V. A., Sangerman, J. D. M., Gámez, V. A. J., Arellano, V. J. L., Valadez, B. M. G., Avila, P. M. A. (2018). Estandarización del método de reventado para la evaluación experimental del maíz palomero. *Revista mexicana de ciencias agrícolas*, 9(7), 1471-1482.

Fernández, S. R., Morales, C. L. A. Y Gálvez, M. A. (2013). Importancia de los maíces nativos de México en la dieta nacional. Una revisión indispensable. *Revista Fitotecnia Mexicana* (36):275- 283.

Molina, G. J. 1983. Selección masal visual estratificada en maíz. Colegio de Postgraduados en Ciencias Agrícolas. Montecillo, Texcoco, Estado de México. 35 p.

Rana, G., Sharma, P., Kamboj, MC y Singh, N. (2020). Combining ability effects and nature of gene action for grain yield and quality parameters in Pop corn (*Zea mays* var. *everta*). *Revista electrónica de fitomejoramiento*. 11 (04), 1215-1221.

Clases virtuales en pandemia

Minerva Aguilar Temoltzin

Universidad Autónoma Chapingo

Durante la pandemia aprendí a ser diferente. Nunca antes pensé que podría utilizar las plataformas (Meet, Zoom y Teams). Fue un cambio en el sistema educativo. Esta nueva realidad puso en evidencia lo que pasa en el interior de nuestras casas, tanto de alumnos como de docentes.

Recuerdo el caso de una alumna que se presentó a la primera clase virtual recién salida del baño, con bata y una toalla en la cabeza. Sus compañeros estaban asombrados de verla así. Otros estudiantes aparecieron en pijama o incluso acostados en cama.

Las escuelas hicieron un reglamento: los estudiantes debían estar bañados, peinados, y con el uniforme de la institución. Los docentes debíamos entrar puntualmente a las sesiones en línea y con el material listo, y al término de ellas llenar un formulario con la información de la clase.

Al principio los estudiantes activaban sus cámaras; después, las fueron apagando, hasta que ya nadie las tenía encendidas; algunos docentes tampoco las encendían. Las clases pasaron de ser visuales a auditivas, de tal manera que los alumnos podían realizar otras actividades –imprimir, hacer un resumen, redactar un texto o seleccionar información. Al término de la sesión habían efectuado dos o tres actividades.

Docentes y alumnos comprendimos que la virtualidad es un modo sencillo y rápido de estar en comunicación y a la vez de aprender.

Se fue normalizando el perder el contacto con el otro... Sin embargo, se extrañaban las reuniones presenciales y los comentarios, ya serios, ya graciosos, y el acompañamiento, la solidaridad y la sororidad.

Reconfirmamos que la comunicación presencial es indispensable en la formación y el desarrollo de la comunidad, y que la socialización contribuye en gran medida en el alcance de la madurez. Algunos pedagogos como Bruner y Vygotsky afirman que la enseñanza entre pares es trascendental en el reforzamiento de los aprendizajes.

Al regresar a la presencialidad nos percatamos de que los estudiantes habían descuidado ciertas habilidades, como las de leer y escribir. Fue por ello necesario darles oportunidad de que se regularizaran y, así, volvieran a enrolarse en las actividades escolares.

En conclusión: en esta contingencia se desarrollaron nuevos modos de enseñanza y aprendizaje; pudimos planear las clases recurriendo a las nuevas tecnologías, entendidas como “herramientas amigas”, y reconociendo que los niños y los jóvenes van mucho más adelantados dado que han encontrado en sus usos novedosas formas de convivencia y aprendizaje.

Recursos didácticos para la comprensión lectora en jóvenes estudiantes de nivel medio superior ¿Cómo iniciarlos en la pasión por la lectura?

Selene Isolda Dosamantes Carrasco

Preparatoria Agrícola
Universidad Autónoma Chapingo

Dice Larrosa que “Aprender a leer no es sólo adquirir la capacidad de entender lo que el texto dice, sino ser capaces de escuchar, en lo dicho, lo que da-qué decir, lo que queda por decir”. Explica que por ello “la acción de leer desborda el texto” en virtud de lo que está diciéndose, se modifica puesto que viene el lector y su interpretación se encamina al porvenir de decir (Larrosa, p. 82, 2003). Y ese el momento en que la enseñanza de la comprensión lectora se convierte en una experiencia, en la experiencia de enunciar.

Nos dice Harold Bloom (p. 5, 2006) que: “Leer bien es uno de los mayores placeres que puede proporcionar la soledad, porque, al menos en mi experiencia, es el placer más curativo. Lo devuelve a uno a la otredad, sea la de uno mismo, la de los amigos o la de quienes pueden llegar a serlo”.

Enseñar a leer es también enseñar a decir, es una herramienta que nos da el lenguaje para expresarnos. “Pero permitir que los nuevos (usen) la palabra, implica ruptura de lo dicho, la distancia respecto al se dice

y la transgresión a las reglas del decir. Solo esa ruptura, esa distancia y esa transgresión dejan que el lenguaje hable, dejan hablar” (Larrosa 82. 2003).

Por ello este autor nos propone como una gran herramienta didáctica, alejada de posturas críticas y políticas, el pensar la educación y la lectura desde la experiencia. Entendida esta lectura como más cercana a la vida, a la existencia y a la belleza a lo estético.

Al igual que Eduardo Nicol y otros autores, Larrosa considera, y se coincide con él, en que las palabras tienen poder. Nicol indicaba en su libro la importancia de la frase expresada por un evangelizador “En el principio era el Verbo” y se pregunta, la palabra era, y la palabra Verbo con mayúscula, la importancia que damos al nombrar las cosas pues en ese momento dan a luz, existen. Las palabras tienen ese poder de nombrar, crear una realidad, un sentido, de traer al pensamiento un imaginario, intocable.

Yo no sé si fue verdad, pero una de mis maestras de literatura, Maricruz P. nos comentaba para explicarnos este fenómeno que tenía un novio de África, nos describía a este hombre como hermoso, alto, esbelto, con su piel morena, seductor. Desde el momento en que se vieron se gustaron, comenzaron a salir y se hicieron pareja. Ella por supuesto, muy mexicana y con toda la tradición occidental encima esperaba que él le pidiera matrimonio y le explicaba que lo amaba. La palabra Amor con todos los significados que le ponemos en occidente no existía en su lenguaje.

Así que el muchacho en cuestión no entendía el concepto amor. Noviazgo boda, infidelidad, sufrimiento y toda la carga que tiene en el mundo subjetivo de cada uno de nosotros los occidentales. El extranjero no entendía el concepto y los dramas que le hacía mi maestra. Para él lo importante era la piel, el sentir la piel y el deseo; y para ella también eran necesarias las palabras, las flores, los anillos.

Él tratando de entenderla. Se fue al psiquiatra y luego, confundido, a su país. Ella se quedó en México, reflexionando sobre el poder de

las palabras, de su fuerza creadora. En este caso al nombrar la palabra (amor) ella hizo cosas con el muchacho, lo confundió; pero también esa palabra hizo cosas con mi maestra, la tuvo en crisis. Las palabras tienen entonces la capacidad de transformar realidades y la capacidad para formar pensamientos.

Jorge Larrosa declara que “las palabras determinan nuestros pensamientos”, nos amplía este concepto dándonos una definición de pensar, donde nos dice que “pensar no es solo razonar o calcular o argumentar [...], sino que es sobre todo dar sentido a lo que somos y a lo que nos pasa”. De esta manera el ser humano vive con las palabras, con sus sentidos y sin sentidos, con sus palpitaciones. El hombre es a las palabras, las palabras son al hombre.

Larrosa nos comenta que actividades como atender, criticar, elegir, cuidar inventar, imponer, prohibir, transformar palabras, son fundamentales pues con esto damos un sentido lo que somos o lo que nos sucede, con palabras se nombra lo que se quiere expresar, lo que se siente, lo que se ve. Nombrar lo que hacemos, sentimos, vemos, va más allá del simple hecho de hacerlo, no son simplemente palabras, por ellas, hay luchas de significados, imposición de unas, silenciamiento de otras. Las palabras tienen fuerza en sí mismas.

Cuando se habla de la lectura de la experiencia, se entiende por experiencia a lo que nos pasa, no a lo que pasa sino a lo que nos pasa, nos acontece, nos llega. Coincido con Larrosa cuando comenta que se debe diferenciar la búsqueda de la información de la experiencia. Estamos dentro de un mundo que parece centrarse en la información. “Lo primero que me gustaría decir del saber de la experiencia es que hay que separarlo del saber de las cosas al modo de tener información. Y es la lengua misma la que nos da esa posibilidad.”. En un segundo lugar nos menciona que en la actualidad hay menos experiencia debido a que después de ese andar por la información hay que opinar.

Larrosa argumenta que en la actualidad se está cercado por la información, la opinión, el tiempo que exige rapidez y el trabajo, sin embargo, desde su opinión ninguna de estas nos brinda la experiencia. Para ello

es necesario detenerse, escuchar, darse tiempo, escuchar, darse espacio. Por ello nos dice el sujeto de la experiencia está expuesto, abierto a que le sucedan, a que le pasen cosas, a que le acontezcan cosas.

En este sentido “la palabra experiencia contiene la relación inseparable de travesía y peligro”. Propone también que si la experiencia es lo que nos sucede y quien tiene la experiencia es un sujeto de paso, la experiencia es también una pasión. De esto puede surgir que la lectura es una experiencia, la lectura es por lo tanto una pasión.

Cómo transmitir estos encuentros sobre la lectura con los estudiantes, cómo acercarles la experiencia solitaria de la lectura, cómo acercarlos a esta pasión, Si tenemos en el camino. Cómo despertar en ellos esa necesidad de soledad como iniciarlos a este tipo de soledad a la que María Zambrano dice que “la soledad de la lectura es una soledad específica, una soledad que es comunicación: retirarse a leer es establecer una separación que une, una distancia que aproxima. El lector se separa de la realidad, de la vida y de los otros para recuperarlos, en el alejamiento, de otra manera” (Larrosa, p. 599, 2003).

Además de estos elementos Zambrano nos recuerda que la lectura nos da silencio, ese silencio necesario para “darnos tiempo, detener el tiempo”, nos permite además alejarnos de lo que nos incomoda y nos da la oportunidad de estar con nosotros mismos (Larrosa, p.600, 2003). En esta argumentación me quedo con esa parte de la experiencia de la lectura, con esa libertad que provoca la lectura, con esa pasión y es esta la que se puede transmitir, la que se puede develara los nuevos, a los que se iniciarán en la lectura.

Lo importante, desde el punto de vista de la experiencia, es cómo la lectura de Kafka (o de cualquier...) puede ayudarme a pensar lo que aún no sé pensar, o lo que aún no puedo pensar, o lo que aún no quiero pensar. Lo importante, desde el punto de vista de la experiencia, es que la lectura de Kafka (o de cualquier...) puede ayudarme a formar o a transformar mi propio pensamiento, a pensar por mí mismo, en primera persona, con mis propias ideas (Larrosa, 2018).

Partir de esa lectura por placer nos permitirá arribar a lecturas de ex-

ploración cuando se trata de realizar una investigación, a lecturas de estudio en textos científicos, a lecturas en publicaciones periódicas, a lecturas de los actos del habla y por supuesto a lecturas de textos literarios (Zacaula et al, 1999).

Cada lectura nos permite una experiencia, vivir la lectura como experiencia, detenernos en ella más allá de la información y la opinión nos permite arribar al secreto de crear nuestra propia idea, de poder expresarnos con esas nuevas referencias, que antes de toarlo en nuestras manos parece lejano y luego se convierte en lo que nos comunica y que nosotros a través de nuestro pensamiento dialogamos.

Referencias

Bloom, H (2006) *Cómo leer y por qué*. Anagrama.

Larrosa, J. (2003) *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. FCE.

Larrosa, Jorge (2018). *Experiencia (y alteridad) en educación*. [Clase] https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2018/ifs/dapg/materiales/Jorge_Larrosa_Experiencia_y_alteridad.pdf

Zacaula, F., Rojas, E., Vital, A., Rey, O. (1999) *Lectura y Redacción de Textos*. Santillana.

La lectura como experiencia didáctica

Minerva Aguilar Temoltzin

Universidad Autónoma de Chapingo

Dentro de mi propia experiencia aprendí a leer en casa de mis padres donde había muchos libros que tenía a la mano. Leí diversos títulos desde los cinco años como los cuentos clásicos de Perrault, “La caperucita roja”, “El gato con botas” y “Pulgarcito” de los hermanos Grimm, “Hansel y Gretel”. Así como una colección de cuentos clásicos ilustrados por Walt Disney, como “El molinito mágico”, “El pingüino friolento”, “Tres deseos para tres sobrinos” y “El caso de la desaparición de los cacahuates”, así como los libros de *Bambi*, *Dumbo* y las Fábulas de Esopo. A los 11 años, ya leía *Mujercitas* y *Hombrecitos* de Luisa M. Alcott. Me interesó también, *Viaje al centro de la tierra*, *Veinte mil leguas de viaje submarino*, *Cinco semanas en globo* de Julio Verne; *Crimen y Castigo* de Dostoievsky, *La dama de las Camelias* y *Madame Bovary*. Posteriormente, a los 18 años descubrí a *Pedro Páramo* y el *Llano en Llamas* de Juan Rulfo, *Tiempo Destrozado* de Amparo Dávila, *Las moradas* de Santa Teresa de Jesús. Y las novelas que leí recientemente *El vampiro de la colonia Roma* y *Juan Pérez Jolote*.

Si bien en mi caso influyó la competencia con mi hermana para ver quien leía más, en el de mi hijo fue algo más difícil, al ser el único. A pesar de comprarle libros con títulos atractivos, siempre me pedía que yo se los leyera, él quería escucharme a mí, tenía cinco años, pero no quería hacerlo por su cuenta. Cuando se animaba a leer decía lo que se le venía a la mente a partir de las imágenes, por lo que “comenzaba a recitar las palabras de su libro favorito” (understood.org). Yo me

preocupaba porque él no podía leer bien; sin embargo, su abuelo me aseguraba que el niño estaba en el proceso correcto. De acuerdo a Isabel Solé (1997), la lectura es “un proceso de interacción entre un lector y un texto, proceso a través del cual el primero interpreta los contenidos que éste le aporta” (p.2)

En la escuela me llamaban la atención, porque cuando sus maestros le exigían leer las instrucciones de los ejercicios, o realizar lecturas, él no lo hacía porque se lo pedían “feo”. Durante primero y segundo de primaria era un niño que lo castigaban porque no quería leer. Los maestros a su vez querían que yo castigara a mi hijo; sin embargo, no lo hacía lo llevaba a las bibliotecas y librerías para que viera diferentes títulos, invariablemente siempre escogía libros de piratas, como los *Secretos de los piratas. Los canallas del Caribe* de William Tech.

Mateos (1991) menciona que algunos maestros toman a la lectura como un castigo, no motivan a sus estudiantes solo lo ven como una forma de cubrir el currículum escolar, porque les parece una actividad impuesta. (p.4)

Para tercer año de primaria, mi hijo empezaba a esforzarse un poco más en la lectura. Después de una prueba psicopedagógica, me di cuenta, que él prefería colocarle detalles minuciosos en sus dibujos, a partir de eso él podía armar una historia, incluso escribirla.

Cuando llegó la pandemia, mi hijo tenía que utilizar las nuevas tecnologías, como las plataformas, *Zoom, Meet y Teams*. En el caso de él, estas clases no le servían porque sus maestras no eran especialistas en el uso de las nuevas tecnologías. Fue entonces, después de consultar a un experto, que se le buscó una maestra particular, ella debía tener gusto por la lectura y el dibujo. Cuando dimos con la indicada le pedimos que empezara desde cero, que le ayudara a relacionar la imagen con la palabra. Y todo fue un éxito.

La maestra le decía muy emocionada a mi hijo: “¡A mí me gusta mucho leer!”, y sacaba un libro. Al principio, ella leía dos hojas, pero el niño solo leía un fragmento. Después echaban un volado para decidir

quién leería la parte corta y quien la parte extensa, así, mi hijo comenzó leer. De esta forma, entendí que el juego en los niños es básico para motivarlos a leer. Después se le compraron libros que a él le interesaron, como: *Los compas y el diamantito legendario*, *Los compas escapan de la prisión* y *Los compas y la cámara del tiempo*, entre otros.

El gran problema es que en la escuela la mayoría de las veces el papel del ocio en la lectura se convierte en una imposición al programa escolar, quitándole la emoción al acercarse a un libro que nos guste. Así lo menciona, Marisela Partido (2003, p.1)

Cuando imparto clases en la preparatoria después de hacerles un examen diagnóstico, me cercioro en qué nivel están, así buscar ejercicios que sean más accesibles para ellos, no me interesa regañarlos, entiendo que el proceso para la adquisición de la lecto-escritura no les fue favorable, los animo. Complemento las lecturas con la parte visual (utilizando videos) o auditiva (escuchando canciones).

“Los docentes son modelos de estilos (...) desempeñan un papel crítico en las actitudes de los estudiantes hacia la lectura, su estímulo e influencia posibilita que los alumnos adopten una actitud positiva frente a la forma de aprendizaje.” Así lo afirma Partido Calva. Somos los docentes quienes podemos acercar a un joven a un texto o vacunarlo contra él.

De acuerdo a Pazmiño (2018), hay tres pasos para entender la lectura:

- Primer paso: antes de empezar a leer un texto, debemos preguntarnos: *¿Qué sé del tema?*, *¿Qué quiero aprender?* Después de leer, debemos preguntarnos: *¿Qué he aprendido?*
- Segundo paso: plantearse preguntas sobre el texto: *¿Qué ocurre?*, *¿Cómo ocurre?*, *¿Qué relación tiene con lo que has leído antes?* Hay que comprobar cuando se acabe un párrafo si lo hemos entendido. Además, hay que intentar resumirlo con nuestras propias palabras. Utilizar imágenes mentales que nos ayuden a entender el texto y memorizarlo.

- Tercer paso: después de la lectura, se puede implementar algunos de estos recursos como el *recuerdo*, *paráfrasis* o *esquema*. (p.5)

La lectura como una forma de aprendizaje tiene un papel preponderante en la adquisición y creación del conocimiento. De acuerdo a Piaget, Brunner y Ausubel coinciden en afirmar que la estructuración del conocimiento es el conjunto de experiencias aprendidas que funcionan como guía para la comprensión de otras ideas adquiridas a través de la lectura. (Partido, 2020,8)

Concluyo que mi hijo y yo tuvimos diferentes procesos de adquisición de la lectura, en mi caso, al entrar en competencia con mi hermana a ver quién leía más, y encontré un gusto personal por la lectura. En el caso de mi hijo, a pesar de que le ponía al alcance el mayor número de libros que tenía había varios factores que no tomaba en cuenta, como la necesidad del juego para que aprendiera a leer, así como hablarle con mayor emoción para que él percibiera este gusto.

Por otro lado, en mi práctica docente, busco que las actividades de lectura se complementen con una parte visual y auditiva, también permito sugerencias de los estudiantes a las lecturas que propongo.

Además, es necesario cuando leemos hacernos preguntas de inicio, cerciorarnos que hayamos entendido la lectura, buscar las palabras claves y hacer un cierre a través de un esquema o mapa mental.

Finalmente, de acuerdo a Piaget, Brunner y Ausubel nos hacen reflexionar que cuando leemos aportamos nuestros conocimientos previamente adquiridos a esa lectura, por eso, la enriquecemos.

Bibliografía

Aldana, A. S. (2017). “La comprensión lectora fortalecida mediante recursos didácticos apoyados en TIC.” Recuperado de <https://1library.co/document/zwv9o8lq-comprension-lectora-fortalecida-mediante-recursos-didacticos-apoyados-tic.htm>

Mateos M. (1991). “Un programa de instrucción en estrategias de supervisión de la comprensión lectora. Infancia y Aprendizaje”. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/48382.pdf>

Partido, M. (2020). La lectura como experiencia didáctica. Recuperado de https://www.uv.mx/cpue/colped/n_2728/pagina_n8.ht

Pazmiño, L.J. (2018). Recursos didácticos en la comprensión lectora del subnivel medio. guía de actividades para la comprensión lectora. Recuperado de <http://repositorio.ug.edu.ec/bitstream/re-dug/35775/1/BFILO-PD-LP1-19-272.pdf>

Psicovalencia. (2013). “Estrategias y Recursos para Mejorar la Comprensión Lectora”. Recuperado de: https://psicovalencia.wordpress.com/2013/11/28/estrategias-y-recursos_para-mejorar-la-comprension-lectora

Villar, M, E. (2018). “Herramientas lúdicas que mejoran la comprensión lectora en textos del área de lengua castellana.” Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/211101077.pdf>

