

Foto: <https://skitterphoto.com/>



nóesis

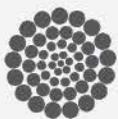
REVISTA DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

E-ISSN: 2395-8669 • P-ISSN: 0188-9834

Número

59

Enero - junio 2021



CONACYT

Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología



Instituto de Ciencias
Sociales y Administración



www.revistanoesis.mx



[/Revista.Noesis](https://www.facebook.com/Revista.Noesis)



[@NoesisRevista](https://twitter.com/NoesisRevista)

nóesis

REVISTA DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CIUDAD JUÁREZ

Nóesis Revista de Ciencias Sociales y Humanidades
del Instituto de Ciencias Sociales y Administración

Juan Ignacio Camargo Nassar
Rector

Santos Alonso Morales Muñoz
*Director del Instituto de Ciencias
Sociales y Administración*

Alpha Elena Escobedo Vargas
*Directora General de Difusión Cultural
y Divulgación Científica*

José de Jesús Cortés Vera
Director Editorial

Mayela Rodríguez Ríos
Asistente Editorial

Jesús Gerardo García Arballo
Diseño Editorial



Nóesis

Volumen 30, número 59, enero-junio 2021, es una publicación semestral editada por la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, a través del Instituto de Ciencias Sociales y Administración de la UACJ. Redacción: Avenida Universidad y H. Colegio Militar (zona Chamizal) s/n. C.P. 32300 Ciudad Juárez, Chihuahua. Para correspondencia referente a la revista, comunicarse al teléfono: (656) 688-21-00 ext. 3797; o bien escribir a los siguientes correos electrónicos: noesis@uacj.mx y/o mayrodri@uacj.mx.

Editor responsable: José de Jesús Cortés Vera
E-ISSN: 2395-8669 P-ISSN: 0188-9834

© UACJ

Permisos para otros usos: el propietario de los derechos no permite utilizar copias para distribución en general, promociones, la creación de nuevos trabajos o reventa. Para estos propósitos, dirigirse a Nóesis

Comité Editorial:

Dr. Carlos Jesús González Macías
Dr. Isaac Sánchez-Juárez
Dra. Myrna Limas Hernández

Consejo Editorial:

Dra. Araceli Almaraz Alvarado
El Colegio de la Frontera Norte / México
Dr. Francisco Castilla Urbano
Universidad de Alcalá / España
Dr. Francisco Chico Rico,
Universidad de Alicante / España
Dra. Irasema Coronado
Arizona State University / Estados Unidos
Dra. Guadalupe Correa-Cabrera,
George Mason University / Estados Unidos
Pablo Ernesto De Grande
Universidad del Salvador / Argentina
Dr. José María Fernández Batanero
Universidad de Sevilla / España
Dr. Raymundo Marcos-Martínez
*The Commonwealth Scientific and
Industrial Research Organisation / Australia*
Dr. Adrián Rodríguez Miranda
Universidad de la República, Uruguay
Dr. Franco Savarino Roggero
*Instituto Nacional de Antropología e
Historia Escuela Nacional de Antropología e Historia / México*
Dra. Adriana Zapata Martínez
Universidad de Caldas / Colombia

Nóesis Revista de Ciencias Sociales y Humanidades/Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, Instituto de Ciencias Sociales y Administración, núm. 1, vol. 1 (noviembre, 1988). Ciudad Juárez, Chih: UACJ, 1988. Semestral

Descripción basada en: núm. 19, vol. 9 (julio/diciembre, 1997)
Publicada anteriormente como: Revista de la Dirección General de Investigación y Posgrado.
ISSN: E-ISSN: 2395-8669 P-ISSN: 0188-9834

1. Ciencias Sociales-Publicaciones periódicas
2. Ciencias Sociales-México-Publicaciones periódicas
3. Humanidades-Publicaciones periódicas
4. Humanidades-México-Publicaciones periódicas

H8.S6. N64 1997
300.05. N64 1997

Indice

De la dispersión a la centralización de las políticas públicas en el sector rural de México

Julio Baca del Moral, Venancio Cuevas-Reyes y Pilar Barradas-Miranda

Pág. 4

Implicaciones de la COVID-19 en la educación escolar; una revisión temprana de los artículos publicados en revistas académicas

Shamaly Alhelí Niño Carrasco, Juan Carlos Castellanos Ramírez y Lissete Huerta Domínguez

Pág. 20

Espacio, acción colectiva e identidad: la Vocacional 7 del Instituto Politécnico Nacional durante el movimiento estudiantil de 1968

Edith Elvira Kuri Pineda

Pág. 41

Representaciones de la etnia rarámuri en el muralismo de la ciudad de Chihuahua

Adán Erubiel Liddiard Cárdenas y Guillermo Hernández Orozco

Pág. 64

Causalidad mediada: un modelo contemporáneo de coerción social

José Gabriel Giromini.

Pág. 80

De necios a idiotas. Transformaciones discursivas del léxico de menosprecio intelectual

Juan Antonio González de Requena Farré

Pág. 98

El general Ángel Flores y el apoyo de los católicos para su campaña a la presidencia de la República en 1924

Juan González Morfín

Pág. 120

Prácticas políticas estudiantiles en la Universidad Nacional de Córdoba. Un análisis a través de la figura de los centros de estudiantes

Marco Antonio Hernández Falcón

Pág. 138

Las revisiones sistemáticas como proceso de selección artificial del conocimiento científico en el área de salud

Oscar Eliezer Mendoza De Los Santos

Pág. 163

Gené, M. (2019). *La rosca política. El oficio de los armadores delante y detrás de escena (o el discreto encanto del toma y daca)*. Siglo XXI Editores, 270 pp.

Iván Federico Basewicz Rojana

Pág. 179

Lamas, M. (2018). *Acoso. ¿Denuncia legítima o victimización?* Fondo de Cultura Económica, 182 pp. (Colec. Cenzaontle)

Claudia Esthela Espinoza

Pág. 182

De la dispersión a la centralización de las políticas públicas en el sector rural de México

From dispersion to centralization of public policies
in the rural sector of México

Julio Baca del Moral¹, Venancio Cuevas-Reyes² y Pilar Barradas-Miranda³

Fecha de recepción: 5 de mayo de 2020
Fecha de aceptación: 24 de septiembre de 2020

1- Nacionalidad: Mexicana. Grado: Doctor en Estudios Rurales, orientación Desarrollo Rural. Adscripción: Universidad Autónoma Chapingo.  ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2197-2517>. Correo electrónico: julio.baca56@gmail.com

2- Nacionalidad: Mexicana. Grado: Doctor en Problemas Económico-agroindustriales. Adscripción: Universidad Autónoma Chapingo / Instituto Nacional de Investigaciones Forestales, Agrícolas y Pecuarias (INIFAP-México).  ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9946-3942>. Correo electrónico: cuevas.venancio@gmail.com

3- Nacionalidad: Mexicana. Grado: Doctora en Estudios Organizacionales. Adscripción: Universidad de Quintana Roo.  ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4210-4874>. Correo electrónico: pilarbarradas@gmail.com

Clasificada por:



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional.
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Resumen

El objetivo del trabajo es analizar la implementación de dos de los programas estelares de la administración federal actual para el sector rural, con el enfoque del ciclo de las políticas públicas. De 2017 a 2019 se realizó un estudio en 24 comunidades de seis estados del país, los resultados reflejaron la dispersión de recursos en más de 100 programas; en las comunidades estudiadas, los beneficiarios solo recibían dos o tres de ellos. En el nuevo sexenio se ha percibido la falta de información precisa sobre el acceso a los programas, en la opinión pública no se percibe un diseño y planeación de políticas que impacten de manera concreta en el fomento productivo; se continúa y profundiza en políticas de transferencias y asistencia social. Se concluye que continúa un esquema similar al anterior gobierno en la definición, diseño e implementación de políticas públicas para el campo.

Palabras clave: desarrollo rural, políticas públicas, planeación participativa.

Abstract

The objective focuses on analyzing the implementation of two public policies for the rural sector in the new federal public administration, under the focus of the public policy cycle. From 2017 to 2019 a study was carried out in 24 communities in six states of the country, the results reflected the dispersion of resources in more than 100 programs; in the communities studied, the beneficiaries only received two or three of them. In the new six-year period, the lack of precise information on access to programs has been perceived. Public opinion does not perceive a design and planning of policies that specifically impact productive promotion; it continues and deepens in transfer policies and social assistance. It's concluded that a similar scheme to the previous government continues in the definition, design and implementation of public policies for the field.

Keywords: rural development, public policies, participatory planning.

Introducción

Durante las últimas tres décadas, el gobierno ha puesto mayor énfasis en el apoyo a la agricultura de exportación y menos a la pequeña agricultura familiar. Los precios subsidiados de alimentos importados y la ineficacia en la aplicación de políticas públicas que pretenden atender a las pequeñas unidades de producción familiar, sin considerar la enorme heterogeneidad de su conformación, sus prácticas productivas y su entorno natural y socio cultural; han dejado en la pobreza a más de tres millones de productores. A esto se suman las políticas económicas de corte neoliberal y los programas agroalimentarios burocratizados e inefectivos, presupuestos insuficientes y mal aplicados, bajas inversiones en bienes públicos, debilidad de las instituciones gubernamentales, con multiplicidad de acciones duplicadas y escasa o nula coordinación entre dependencias e instituciones, además, de un creciente nivel de corrupción. “Estos factores han inhibido el desarrollo del sector, aumentado la pobreza rural, afectando al 20% de la población del país y dejando sin oportunidades a los jóvenes rurales, exponiéndolos a actividades ilícitas y fomentando su emigración” (Villalobos, 2018, p. 129).

A nivel nacional, los índices que miden la pobreza alimentaria representan una problemática difícil de solucionar. De acuerdo con datos del Consejo Nacional de Evaluación de Política de Desarrollo Social, CONEVAL (2016) del total de la población mexicana 43.6% se encuentra en estado de pobreza, es decir 53.4 millones de personas, de las cuales 11.4 millones se encuentran en pobreza extrema. En cuanto a la dimensión alimentaria de la pobreza, CONEVAL (en el mismo estudio) reportó que 20.1% del total de la población, 24.6 millones de personas, se encuentran en carencia por acceso a la alimentación, aun cuando los recursos económicos para el sector rural son amplios. En 2016, en el Programa Especial Concurrente (PEC) los recursos aprobados ascendieron a 352 mil 842 mdp, para el 2018 la cantidad de recursos al campo fue superior a 330 mil mdp, en más de 150 programas desglosados en el PEC. Es decir, la pobreza persiste aún y cuando existió una gran cantidad de gasto para el sector rural, disperso en más de 150 programas.

Esta nueva administración 2018-2024 está realizando lo que denomina una Cuarta Transformación (4T) del país; para el campo ha integrado una buena cantidad de dichos programas (PEC, 2019); también, concentra la toma de decisiones. En este trabajo se hace un análisis documental de dos programas de la 4T: Producción para el Bienestar (Secretaría de Agricultura y Desarrollo Rural, SADER) y Sembrando Vida (Secretaría del Bienestar, SB). Con ello se observan varios aspectos novedosos y loables, y también viejos problemas en las políticas públicas (PP).

El planteamiento central de este análisis es llamar la atención del cambio respecto de una gran dispersión de programas para el campo (más de 150 en 2018) a una concentración de los mismos y la centralización en la toma de decisiones a través de los llamados “super delegados” y Presidencia de la República. Para ello, se abordan los casos de “Producción para el bienestar” de la SADER y el de “Sembrando vida” de la Secretaría del Bienestar (SB). Partimos de la propuesta general que debiera seguirse en el diseño y ejecución de las políticas públicas, así como de los resultados y las recomendaciones realizadas en un estudio que desarrollamos entre 2017 y 2019. Como se mencionó antes, el objetivo consiste en analizar la implementación de dos políticas públicas para el sector rural en el nuevo sexenio, comparándolo con lo que sucedía en años previos y con ello identificar si la nueva definición de políticas sigue las etapas

del ciclo de las políticas públicas. La hipótesis de trabajo se refiere a que, si bien con la nueva administración los programas de atención al sector rural en México se encuentran concentrados, los problemas de operación, concreción y obtención de resultados siguen el mismo esquema anterior y no se logran los resultados esperados a nivel de unidad de producción rural.

La investigación empírica se realizó en seis estados del país que cuentan con pequeña agricultura familiar. La información se obtuvo como parte del proyecto “PESA y CNCH las sinergias para potenciarlas”, financiado por CONACYT 2015-01-732. Durante el año 2017, se aplicó una encuesta para caracterizar la agricultura multifuncional familiar, en más de 400 unidades de producción de seis entidades del país: Chiapas, Oaxaca, Quintana Roo, San Luis Potosí, Veracruz y Yucatán.

La estructura del trabajo se presenta de la siguiente forma: en el primer apartado se describe el marco conceptual utilizado, posteriormente se rescatan los aprendizajes y propuestas del estudio sobre agricultura multifuncional y políticas públicas del proyecto mencionado, siguiendo el enfoque propuesto por Baca y Cuevas (2018) de lograr una mayor vinculación de los programas con pequeños productores rurales. En un segundo apartado se analizan los programas ya mencionados: “Producción para el Bienestar” y “Sembrando Vida”, en 2019, después se presenta una sección sobre discusión de los resultados encontrados y, finalmente, algunas reflexiones a manera de conclusiones.

1. Políticas públicas: concepto, agenda y ciclo

Para centrarnos en el tema de este trabajo, cabe especificar un marco conceptual: ¿Qué es el Estado? y ¿Qué es el gobierno? baste recordar: el Estado es la estructura de nación que cada país se da a sí mismo, estableciendo las bases en su constitución. En México, está conformado por tres poderes: ejecutivo, legislativo y judicial. Mientras que el gobierno, es la administración que cambia cada seis años, el poder legislativo, representado por la Cámara de Senadores y de Diputados, la cual por su parte, cambia cada tres años. Se clasifican en tres órdenes de gobierno: federal, estatal y municipal.

El gobierno es quien dicta y elabora la agenda de asuntos públicos a atender durante su administración, sin embargo, como señala Aguilar (1993, pp. 21-23) “No todos los problemas logran llamar la atención gubernamental y despertar su iniciativa, asimismo, no todos logran con la misma facilidad y certeza formar parte del temario de los asuntos públicos y colocarse entre los asuntos prioritarios del gobierno”. Es decir, no cualquier problema o situación logra establecerse como prioritario en la agenda pública, la instalación de problemas públicos en ésta se constituye con aquellos problemas o situaciones que identifica el gobierno como relevantes y a los cuales desea incluir (sea por presión de grupos o convencimiento), en sus políticas públicas, programas y estrategias, entonces así se constituye la agenda de gobierno. La cual se define “como el conjunto de problemas, demandas, cuestiones, asuntos, que los gobernantes han seleccionado y ordenado como objetos de su acción y, más propiamente, como objetos sobre los que han decidido que deben actuar o han considerado que tienen que actuar” (Aguilar, 1993, p. 30). Una vez que se determina el problema a resolver, este debe ser incorporado a la agenda del gobierno, ya que como señala Peters (2002, p. 472): “es solamente cuando un problema es colocado en la agenda y puesto a disposición para discusión, que las fuerzas del cambio tienen alguna oportunidad de triunfar”. En este sentido, “La razón de ser del análisis de políticas es construir una definición del problema, y por

ende, la política correspondiente que indique a la comunidad política lo que realmente pueden querer y desear porque es lo que razonablemente pueden alcanzar” (Aguilar, 1992a, p. 72). Las PP son aquellas estrategias encaminadas a resolver problemas públicos (Lasswell, 1992). Meny y Thoenig (1992, p. 90) definen a la política pública como “un programa de acción gubernamental en un sector de la sociedad o en un espacio geográfico”. Por tanto, desde el punto de vista teórico la definición del problema y las causas que lo originan resulta una de las etapas más relevantes en el ciclo de las políticas públicas, ya que:

...una política pública implica el establecimiento de una o más estrategias orientadas a la resolución de problemas públicos, así como a la obtención de mayores niveles de bienestar social resultantes de procesos decisionales tomados a través de la coparticipación de gobierno y sociedad civil, en donde se establecen medios, agentes y fines de las acciones a seguir para la obtención de los objetivos señalados. (González, 2005, p. 110)

En teoría, el diseño de las políticas públicas debiera seguir una serie de fases y establecer las reglas del juego entre los diferentes sectores participantes (público, privado y social), a partir de las cuales deben establecerse, ubicarse y acordarse las situaciones sociales que han de ser consideradas como problemas públicos a atender, es decir, identificar lo que Oszlak y O’Donnell (1995) llaman “cuestiones socialmente problematizadas”. Diversos autores han identificado distintas fases o etapas en el diseño o ciclo de elaboración de las políticas públicas, estas etapas se encuentran vinculadas porque todas ellas se retroalimentan.

En concordancia con varios autores como Aguilar (1992b), Vallés (2000), González (2005), Wastell (2006) y Flores (2013) entre otros, se establece el llamado ciclo de las PP; es decir, que toda política pública ha de contar con al menos cuatro grandes etapas: diagnóstico, diseño, implementación y evaluación.

Es importante iniciar con un diagnóstico que permita conocer concretamente la situación y las variables que inciden en la problemática que se intenta resolver o evitar; es conveniente elaborar el diagnóstico a través de ejercicios participativos con quienes se pretende sean los sujetos de apoyo, para conocer de primera mano los problemas y las posibles soluciones que se perfilen en la experiencia de quienes se encuentran en dicha situación; se suman a esta práctica: expertos en la materia, para conocer otra perspectiva de la problemática y, las instancias a quienes correspondería la gestión y seguimiento del programa. De manera simultánea se revisan experiencias similares tanto a nivel local como nacional o internacional, para establecer parámetros que coadyuven a visualizar de antemano algunos obstáculos que pudieran presentarse.

Luego, para la adecuada planeación se requiere en principio, establecer objetivos y metas de manera precisa y concreta, definir de manera consistente quiénes serán los participantes (sujetos y actores), desde los sujetos de apoyo, hasta los técnicos y servidores públicos en los niveles de decisión; si se realiza un mapa de actores, es posible ubicar de antemano un diagrama de flujo que sea lo más ágil posible y permita una gestión y aplicación eficiente, en tiempo, forma y calidad.

Diseño. En esta fase debe establecerse específicamente la región o regiones donde se ejecutarán las actividades del programa y con ello los esquemas de capacitación que serán indispensables para que todos los participantes comprendan, tanto el alcance como la limitación propia de la política a establecer.

Implementación o ejecución. En consonancia de lo desarrollado, se debe contemplar el logro de las metas planteadas, a través del seguimiento en la ejecución, en los distintos niveles y actores involucrados. Aquí, se opera el seguimiento puntual de lo planeado, se aplican algunos indicadores que se hayan con-

signado para verificar la ejecución y se documentan los primeros resultados.

Evaluación. A lo largo del proceso se recomienda hacer un seguimiento para tener certeza sobre la trayectoria del programa, la evaluación puede hacerse en distintos momentos, desde el diseño hasta al término de la etapa o etapas consideradas en la planeación; se comparan los resultados con base en el nivel de logro para la resolución de la situación problemática y/o la mejoría parcial lograda con el proceso. Evaluar una política pública es de fundamental importancia, ya que por lo general ocurren desviaciones en la ejecución, y en ocasiones se ignoran los impactos específicos que genera, así como los acuerdos necesarios para conseguir una política pública de calidad, Aguilar (2008), afirmó lo siguiente:

...el análisis de PP es una actividad intelectual multidimensional, de muchas capas y muchos puntos cardinales. El rigor intelectual, metodológicamente cultivado, es una condición necesaria, así como lo es también la capacidad de hacerse nuevas preguntas y la disposición a explorar nuevos caminos. Crucial es la voluntad de no aceptar que la política se vuelva sólo un hecho de poder o de conveniencia, insubordinado a las exigencias de la razón valorativa y empírica e indiferente a las aspiraciones de una vida en sociedad segura, próspera y justa. (p. 22)

Este proceso es continuo así, se pueden realizar varias actividades en forma simultánea, mismas que deben quedar documentadas a fin de contar con evidencias para revisar y poder re-establecer cursos de acción.

Respecto al enfoque de las PP basadas en evidencias (PPBE) cabe mencionar que el término referido a la implementación de políticas basadas en evidencias se desarrolló en los 90 en el sector salud (Johnson y Austin, 2005). El tema medular de este enfoque es el concepto de “evidencias”, al respecto Sutcliffe y Court (2006, p. 2) señalan, “... lo que resulta claro a partir de la bibliografía disponible es que evidencia es un término ambiguo. Creemos que la política basada en la evidencia debe estar basada en la evidencia sistemática, es decir, evidencia basada en investigaciones”. Por otra parte, una aproximación transversal a este enfoque lo propone Buchanan (2009, p. 45), quien argumenta “... la necesidad de que los programas sociales, tratamientos, intervenciones, servicios y acciones en general que se apliquen a cualquier contexto, deberían estar avalados por la mejor evidencia científica posible”.

De acuerdo con Davis (2004, p. 3) el enfoque de PPBE “ayuda a las personas a tomar decisiones bien informadas sobre políticas, programas y proyectos al poner la mejor evidencia disponible de la investigación en el centro del desarrollo e implementación de políticas”. En este sentido, “el objetivo de las PPBE se basa en la premisa de que las decisiones políticas deben estar mejor informadas a partir de la evidencia disponible, y debería incluirse un análisis racional. Esto es porque se considera que las políticas y prácticas basadas en la evidencia sistemática han producido mejores resultados” (Sutcliffe y Court, 2006, p. 2).

Sutcliffe y Court (2006), a partir de un análisis bibliográfico, señalan lineamientos importantes para el enfoque de políticas basadas en evidencias, para estos autores resulta claro que: 1) el uso de la evidencia importa: un mejor uso de la evidencia en las políticas y las prácticas puede ayudar a reducir la pobreza y mejorar el rendimiento económico en los países en desarrollo, 2) las políticas deben estar informadas por una amplia gama de evidencia, no sólo por datos empíricos. Entre los temas claves, se encuentran la calidad, la credibilidad, la relevancia y el costo de la política, 3) la evidencia es necesaria en todos los distintos componentes del proceso de políticas, y de diferentes modos en cada componente, 4) varias limitaciones (tiempo,

capacidad, costo) afectarán los mecanismos disponibles para movilizar la evidencia para las políticas en los países en desarrollo, y 5) los procesos políticos son inherentemente políticos: aunque algunos países en desarrollo cuentan con contextos complicados, un número aún mayor debe explorar los enfoques de las PBE.

El enfoque de PPBE no está libre de señalamientos en el sentido de que “la evidencia científica debe ser complementada con otro tipo de información como la originada en los procesos de operación y en las esferas de la política (*politics*). Asimismo, es importante considerar a la evidencia científica, como un incentivo, para debatir cuál puede ser el instrumento de política más idóneo para hacerle frente al problema detectado” (Flores-Crespo, 2013, p. 286). Pese a lo anterior, este es un enfoque que, de acuerdo a las políticas públicas para el campo mexicano y, dado su escaso impacto en el otorgamiento de resultados, puede aplicarse como parte de un soporte técnico, para coadyuvar en cualquiera de las fases del ciclo de políticas públicas mencionadas con anterioridad.

Es así que, el enfoque de las políticas basadas en evidencias, se fundamenta a través del conocimiento de situaciones particulares obtenidas con un nivel alto de análisis y rigor científico. “La evidencia puede sustentar el proceso desde la identificación del problema, la formulación, y la implementación ... asimismo, puede determinar el impacto de la política y los ajustes necesarios para mejorar sus resultados y aplicabilidad en distintas poblaciones (Gutiérrez et al., 2016, p. 580).

2. Retrospectiva de políticas públicas: mucho gasto y poco efecto

A continuación, se presenta la información resultado del proyecto de investigación sobre pequeñas unidades familiares de producción rural financiado por el CONACYT (PDCPN 2015.01.732). Se utiliza el enfoque de “diseño de políticas basado en evidencias” propuesto por Davies (2004) y Sutcliffe y Court (2006).

Las categorías que se consideraron para el análisis fueron: conocimiento de los programas, y cobertura efectiva de los mismos, es decir, de los programas existentes, cuántos realmente operan de manera regular, con beneficiarios en las localidades rurales y los resultados logrados en comparación a los esperados. Con la perspectiva de las evidencias encontradas se identificaron los problemas existentes en el diseño, planeación, ejecución y evaluación de las políticas públicas destinadas al sector rural en México. El proyecto se enfocó de forma territorial y se buscó la posibilidad de hacer sinergias con las políticas establecidas por el gobierno federal, sobre todo en aquellos programas que atienden las necesidades locales de los pequeños agricultores (menos de 5 has), y que les permitan plantearse un desarrollo sustentable con equidad y respeto a su cultura. Como se ha señalado, el trabajo se ubicó en seis entidades del país: Chiapas, Oaxaca, Quintana Roo, San Luis Potosí, Yucatán y Veracruz. El tamaño de muestra consideró 402 unidades de producción familiar distribuidas en 24 comunidades en los seis estados antes mencionados.

La información se obtuvo con encuestas directas a unidades de agricultura familiar multifuncional (UAMF) en 2017, las preguntas se orientaron en los ejes: técnico productivo, socio económico, cultural, ambiental, programas públicos, organizaciones y género. Las encuestas se realizaron con la aplicación KoBoCollect, el uso de esta aplicación permite aplicar las encuestas cara a cara con los productores sin contar con servicio de Internet en los dispositivos electrónicos utilizados (celular o tableta), esto es muy importante cuando se aplican encuestas en zonas territorios rurales dispersos y lejanos, como es la gran

mayoría de nuestro país. La sistematización se efectuó con el programa Qlik que permite el análisis asociativo de los diferentes datos y variables en estudio (Barradas, 2018). Además, tiene la ventaja de que se cuenta con el acceso instantáneo a los datos, es flexible en el uso y puede actualizarse en tiempo real, presenta hojas analíticas y visualizaciones predeterminadas, por lo que se pueden generar gráficos sin requerir capacitación especializada.

En sexenios anteriores existía una amplia oferta de programas en México, 150 relacionados con la agricultura y la alimentación, cuya responsabilidad correspondía a diferentes instancias gubernamentales. No obstante, en las encuestas aplicadas a estas 402 unidades de producción familiar, solamente se registró el apoyo de nueve de ellos, mismos que se enuncian a continuación.

El Programa de Empleo Temporal (PET), PROSPERA, el Programa de Apoyo Alimentario (PAL), y el denominado 65 y más, todos ellos operados por la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL). Otros cuatro programas a cargo de la Secretaría de Agricultura, Ganadería, Desarrollo Rural, Pesca y Alimentación (SAGARPA): el Programa de Seguridad Alimentaria (PESA), Proagro Productivo (antes PRO-CAMPO), Programa de Apoyo para Productores de Maíz y Frijol (PIMAF) y Programa de Producción Pecuaria Sustentable y Ordenamiento Ganadero y Apícola (PROGAN). Además, por parte de la Comisión Nacional para el Desarrollo de Pueblos Indígenas (CNDPI) se evidenció solamente uno, el Programa para el Mejoramiento de la Producción y Productividad Indígena (PROIns).

De los nueve programas que efectivamente llegaban a las familias rurales, el denominado PROSPERA tenía mayor cobertura; en segundo lugar, el PESA; después el PROAGRO; en cuarto lugar “65 y más” y, en quinto lugar, el PAL. El resto de programas: PIMAF, PROGAN, PROIns, y PET contaban con una cobertura menor.

Como puede apreciarse, en comparación con la oferta reportada a nivel nacional, los programas que efectivamente atendían a los productores de la agricultura multifuncional diversificada en los seis estados, eran muy pocos, dispersos y más en la vertiente asistencialista. Esto se evidencia en la limitada cobertura de aquellas iniciativas que podrían incrementar la producción y capitalizar a las familias; es decir, las políticas públicas para este tipo de productores se enfocaban en mantenerlos en la misma situación de carencia de oportunidades, y no en orientar hacia la autogestión y direccionamiento productivo. A nivel estatal, en promedio solo dos programas otorgaban apoyo a las UAMF; mínimo recibían apoyo de un programa por unidad y máximo podían recibir apoyo de cuatro programas. En las comunidades analizadas en el estado de Veracruz, por ejemplo, el máximo de apoyos de programas recibidos fue de tres.

Respecto al número de beneficiarios, en la revisión de los programas se identificó que de 792 sujetos de apoyo de los programas públicos (en el entendido de que una unidad de producción puede tener más de un apoyo) cuatro programas de asistencia social eran promovidos por la SEDESOL (65 y más, PAL, PROSPERA y PET), los cuales en forma conjunta, alcanzaban una cobertura del 65%; mientras que los programas de fomento productivo, impulsados por la SAGARPA, apenas atendían el 34.6% de estos productores. Por otro lado, los apoyos de la CNDPI solo incorporaban al 0.4% de la población encuestada. Es relevante señalar que el programa PROSPERA contaba con una mayor cobertura de los programas de SEDESOL (50.8%) en las pequeñas unidades de producción de estos seis estados analizados.

En los resultados del trabajo en 22 comunidades de los seis estados del sur y sureste, se advierte que el PROSPERA no influyó en mejorar los hábitos alimenticios, ni la dieta de los “beneficiarios”. Así mismo, se encontró que, en la mayoría de las comunidades, los sujetos de apoyo no siempre eran los más nece-

sitados (pobres) del lugar. En muchos casos, las personas en situación de mayor pobreza no llegaban a enterarse del programa, ni de los calendarios de asignación y distribución de los beneficios. En otros casos, como el programa de comedores comunitarios o escolares, no se habilitaron en las localidades de los municipios considerados de alta marginación; y en algunos, los comedores se ubicaron en las cabeceras municipales, no en las comunidades rurales con mayores carencias.

A pesar de los distintos apoyos a la agricultura en México, el país es el principal importador mundial de maíz con 16.5 millones de toneladas en 2018, es deficitario en trigo, arroz y frijol, además de ser uno de los principales países importadores de leche en polvo (SADER, 2019). Ante esto, al inicio del sexenio del presidente López Obrador (2018-2024), se emprende la llamada “Cuarta transformación” o 4T, que implica reformas estructurales de las políticas hacia el campo para atender a la población más desprotegida y olvidada. También se propusieron cambios en la estructura y funcionamiento de la SAGARPA, ahora Secretaría de Agricultura y Desarrollo Rural (SADER), y de sus políticas, así como la ejecución de nuevos programas. Así como la SEDSOL, pasó a ser la Secretaría del Bienestar (SB). En ambas dependencias, se cuenta con dos programas, de los 30 estelares de la 4T, el Programa Produciendo para el Bienestar (PpB) en la SADER; y el Programa Sembrando Vida (PSV), en la SB

Los nuevos programas se encuentran en una situación que puede enunciarse en la siguiente pregunta: “¿Vino nuevo en viejos odres?”, es decir, programas de transformación con los “viejos técnicos para la asistencia y asesoría”, “con los anteriores esquemas financieros”, “con las viejas tecnologías”, “con los deteriorados canales de mercado y coyotaje”, con la participación de los viejos “líderes” políticos o “sociales”, “con la vieja visión sectorial de las políticas públicas”, etc. (Baca et al., 2019).

A continuación, se analiza la información disponible para estos dos programas del nuevo sexenio: Producción para el bienestar y Sembrando vida.

2.1. Producción para el bienestar (PpB)

Dentro de los programas estratégicos de la SADER, se encuentra el denominado Producción para el bienestar (SADER, 2019); éste se enfoca en la autosuficiencia alimentaria y la coordinación de programas, pretende ser integral porque se conjuga con otros de la misma instancia como: Crédito a la palabra, Precios de garantía, Programa nacional de fertilizantes, e incluso el de Crédito ganadero. Su objetivo es lograr la autosuficiencia alimentaria en maíz, frijol, arroz, trigo panificable, leche, productos cárnicos y pescado; esto a través de apoyar a pequeños y medianos productores.

Este programa, gestionado por la Subsecretaría de Alimentación y Competitividad, plantea básicamente: a) incorporar predios hasta de 20 has, que cultiven maíz y frijol en productores ya identificados en 2018 y que se ubiquen en localidades marginadas y con población indígena, b) dar subsidios y apoyos por hectárea, c) establecer esquemas de capacitación y acompañamiento técnico, entre otros.

De lo anterior, es posible señalar que varios de los planteamientos sobre agricultura familiar multifuncional y PP, descritos en el estudio realizado por Baca et al. (2019), se encuentran reflejados en esta propuesta de PpB: eliminar varios de los programas repetidos, reducir las reglas de operación, para que sean sencillas y fáciles de entender entre los beneficiarios, que se atienda en forma prioritaria a las familias con mayor índice de pobreza y marginación, incluidos los grupos indígenas; que los programas apunten a la integralidad y a la instrumentación de cadenas productivas, que agreguen valor y atiendan desde la

producción hasta el consumo, incluyendo la parte financiera y de organización.

No obstante, aún existen más dudas que certezas en este programa, algunas de las preguntas que surgen para visualizar la efectividad y eficacia de aplicación en UAMF son: ¿Quién y de qué forma se ha levantado el censo de productores?, ¿la entrega de los apoyos será verificable?, ¿en tiempo y forma?, ¿los beneficiarios tendrán la capacidad bancaria para ejercerlos?, ¿qué sucedería si los beneficiarios incumplen con sus compromisos? En cuanto a los insumos: ¿Se tiene la capacidad para la producción y entrega de la semilla requerida?, ¿qué tipo de semilla se distribuirá: certificada o criolla?, de los fertilizantes: ¿Quién los producirá? ¿se continuarán importando?, ¿qué tanto se apoyará la producción y uso de los biofertilizantes?, ¿que hay sobre la política de los pesticidas? Y sobre la asistencia técnica: ¿A quiénes se capacitará? ¿quién lo hará? La contratación ¿Será individual o en grupos, con agencias de desarrollo? Los técnicos actuales ¿Se capacitarán?, ¿serán locales, es decir, con ubicación en los municipios que trabajarán? ¿Cuánto tiempo trabajarán en gabinete y en campo?, ¿contarán con apoyo de técnicos comunitarios?, ¿quién y cómo seleccionarán y capacitarán a esos técnicos comunitarios?

2.2. Avance de la política pública PpB

La SADER, publicó en septiembre de 2019, una convocatoria para “Servicios de extensionismo en el territorio de un CADER” de tipo agrícola, pecuario y ciencias sociales, el proceso de selección aún no concluía para el 1 de octubre 2019 y, además, no se conocía cuándo iniciarían los trabajos, ni los lineamientos de operación.

En seguimiento del proyecto mencionado: PESA y CNCH sinergias para potenciarlas, se realizó una segunda recopilación de información de abril a septiembre del 2019, en esta etapa se realizaron un total de 105 entrevistas semiestructuradas a los productores (de tres a cinco de cada comunidad), con los que se trabajó, se investigó sobre la información que tenían de los programas “Produciendo para el bienestar” y “Sembrando vida”.

Se indagó sobre el acceso y aplicación (o reglas de operación), si habían sido encuestados y eran parte del padrón correspondiente y, si ya habían recibido las tarjetas y beneficios de los mismos.

El 48% de los entrevistados manifestó que solo conocía los programas por la publicidad en la radio o la televisión, que no habían recibido aún visitas para empadronarlos y mucho menos su tarjeta o beneficios; y no sabían cómo y dónde acceder a este programa. Otro 25% informó que había acudido al CADER u oficina del DDR a pedir información y que solo les habían dado folletos informativos y les comentaron que tuvieran paciencia, que los irían a encuestar y les darían instrucciones sobre cómo acceder a éste y otros programas. Menos del 30% declaró que sí conocían el programa, que ya los habían encuestado e inscrito en el padrón, pero aún no recibían su tarjeta o beneficios.

Información obtenida en campo, indicaba que al mes de septiembre de 2019, la mayoría de los productores entrevistados (productores pequeños con menos de 5 has) en varios municipios de Chiapas, Oaxaca, SLP, Quintana Roo, Veracruz y Yucatán, carecía de información suficiente y precisa respecto al programa, su operación y, lo más importante, los mecanismos para que se les considerara sujetos de apoyo y recibieran los beneficios.

De los avances del programa podemos señalar que cuenta con el apoyo de la Universidad Autónoma Chapingo (UACH) para el diseño y primeras etapas del programa, así como el diseño de programa de

asistencia técnica en agroecología, la cual está siendo acompañada por el Instituto Nacional de Investigaciones Forestales, Agrícolas y Pecuarias (INIFAP). Y qué este año (2020) ha puesto a funcionar ese esquema de agroecología.

Se contrataron y capacitaron técnicos que trabajan en pareja, uno “productivo” y otro “social”, así mismo se rescatan los saberes campesinos y se intercambian estos conocimientos en “escuelas de campo”, siguiendo la experiencia al respecto de la UACH

2.3. Programa Sembrando vida (PSV)

Sobre este emblemático y estratégico programa de la 4T dirigido en especial a los estados del Sureste (SB, 2019), los lineamientos de la Secretaría del Bienestar (SB) señalan:

El Programa incentivará a los sujetos agrarios a establecer sistemas productivos agroforestales, el cual combina la producción de los cultivos tradicionales en conjunto con árboles frutícolas y 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. Asimismo, el Programa impulsará la participación efectiva de mujeres y hombres con la intención de contribuir a cerrar brechas de desigualdad por género y etnia en el acceso a los recursos. (SB, 2020, p. 4)

Los lineamientos: están enfocados a una población objetivo (UAMF con 2.5 has disponibles), cuentan con criterios de priorización en ocho estados del país: Campeche, Chiapas, Durango, Puebla, Quintana Roo, Tabasco, Veracruz y Yucatán. Asimismo, se señala que se dará prioridad a jóvenes en edad productiva, a mujeres campesinas e indígenas, a sujetos agrarios que no participen en otro programa federal con fines similares y a sujetos agrarios con unidades de producción propias.

En el diseño de este programa también se reflejan algunos de los planteamientos ubicados en la segunda parte del estudio realizado en 2017-2019 (Baca et al., 2019), con el enfoque de agricultura familiar multifuncional, como son: la propuesta del Maíz Intercalado con Árboles Frutales (MIAF), la integración, con voz y voto de las mujeres, de la población indígena; el rescate del patrimonio cultural y los conocimientos de los adultos mayores, así como de los sistemas agroecológicos tradicionales. Adicionalmente, coincide con la recomendación de disminuir el número de programas y aumentar la calidad del gasto gubernamental en inversiones sólidas y mejor enfocadas, entre otras.

Para mediados del 2019, también se planteaban diversos cuestionamientos en la puesta en marcha de este programa, como: ¿No se ubica dónde está el diagnóstico para este programa, si es que se realizó?, ¿cuál es el problema central que trata de resolver?, ¿quién y de qué forma se efectúa el censo de productores?, ¿la entrega de los apoyos será verificable en tiempo y forma?, ¿los beneficiarios tendrán la capacidad para ejercerlos?, ¿los productores estarán en condiciones de modificar sus rutinas para atender los trabajos en los viveros y demás?, ¿se tomará en consideración la experiencia de instituciones de investigación y enseñanza con amplia experiencia en el sistema MIAF, como el Instituto Nacional de Investigaciones Forestales, Agrí-

colas y Pecuarias-INIFAP-, la Universidad Autónoma Chapingo y el Colegio de Posgraduados?

En cuanto los insumos, también es posible plantear diversos cuestionamientos: ¿Existe capacidad para producir y entregar la semilla y plantas requeridas? El tipo de semilla a distribuir ¿será certificada o criolla?, ¿qué tipo de árboles se sembrarán? La elaboración y aplicación de biofertilizantes ¿se apoyará?, ¿qué política hay respecto a los pesticidas? De la asistencia técnica: ¿Habrà capacitación a los técnicos que ya existen, en qué aspectos y quiénes? Los contratos ¿serán individuales, por equipo, ADR, o similar?, ¿los técnicos serán de las localidades?, ¿cuánto tiempo trabajarán en gabinete y cuánto en campo?, ¿tendrán apoyo de técnicos comunitarios?, ¿quién y cómo seleccionarán y capacitarán a esos técnicos comunitarios? ¿el Programa se efectuará en las condiciones previstas? considerando que los productores tienen otro tipo de rutinas establecidas, etc.

2.4. Avance de la política pública PSV

De las entidades en estudio que se analizaron durante el periodo 2017 a 2019, el programa de Sembrando vida solo se ha implementado en parte de Chiapas, Quintana Roo, Veracruz y Yucatán; en Oaxaca y SLP se supone iniciaría en 2020.

Un aspecto relevante a señalar es que, en las entidades donde se registró el inicio del Programa, del total de productores entrevistados, un 50% señaló que debieron desmontar y preparar entre 1 y 1.5 has adicionales a las que venían trabajando de forma anual; ya que para ser sujetos de apoyo se requiere que los predios sumen 2.5 has por productor, lo cual representa una contradicción al trabajar con el MIAF o árboles forestales, ¿desmontar para sembrar árboles?

Fuera de este aspecto, los productores que ya estaban dentro del programa manifestaron su aceptación y beneplácito, también saben que habrá resultados este año como la cosecha de maíz, y otros serán a mediano plazo como los árboles frutales o maderables, además de los beneficios ambientales de retención de humedad y suelo, regeneración del suelo y fauna local.

Así mismo, este programa cuenta con un consejo consultivo integrado por especialistas de diversas instituciones. Las reglas de operación de aceptaron y publicaron el 31 de marzo de este año (2020).

Para la operación del PSV, en 2019, se contrataron: “4 Coordinadores(as) Regionales, 13 Coordinadores(as) Territoriales, 5 Especialistas Productivos y Sociales, 230 Facilitadores(as) Comunitarios, 1,150 Técnicos(as) Sociales, 1,150 Técnicos(as) Productivos además de los Becarios(as) del programa Jóvenes Construyendo el Futuro” (CONEVAL, 2020, p. 32)

Se contrataron parejas de técnicos que trabajan de forma conjunta uno “productivo” y otro “social”. También cuentan con el apoyo de técnicos comunitarios contratados por el Programa de Jóvenes construyendo el futuro de la STPS. Así mismo, para el rescate del conocimiento tradicional se han implementado Centros de Aprendizaje Campesino (CAC).

Para el abasto de los árboles, en el 2019 se utilizaron los viveros forestales militares de la SEDENA, este año (2020), se continúa con el apoyo de estos viveros, pero se han implementado viveros comunitarios.

Los recursos con que cuenta el PSV son: “De acuerdo con el Presupuesto de Egresos de la Federación el presupuesto asignado del PSV en 2019 fue de 15,000 millones de pesos, para 2020 se le asignaron 28,504.9 millones de pesos. Lo que representa un incremento del 90% en términos nominales”

(CONEVAL, 2020, p. 16). Lo cual representa el presupuesto más alto para un programa “productivo”, aunque se ubique en el sector social de la SB.

Con lo cual, el PSV planeó apoyar, al cierre de 2020, “a campesinos en zonas rurales para que, mediante el establecimiento de proyectos agro-productivos, bajo sistemas agroforestales en localidades con mayor degradación forestal y marginadas socialmente, sean sembradas un millón setenta y cinco mil hectáreas, recuperando la cobertura vegetal en beneficio de 400 mil campesinos en esas zonas”. (CONEVAL, 2020, p. 35) (subrayado de los autores).

3. Discusión

Como se señala en el título del trabajo: “de la dispersión a la concentración de las PP para el campo”, las políticas de la 4T al sector rural, transitan de una gran dispersión de programas para los pequeños agricultores en el campo a una concentración en sólo siete programas agrupados en la Subsecretaría de Alimentación y Competitividad, de la SADER, que pretenden ser coordinados a su vez en el programa Producción para el Bienestar; así como el Programa Sembrando Vida, como esquemas emblemáticos y estratégicos de la 4T. En la práctica, no se abordó un proceso de consulta, discusión y planeación del programa, como lo plantean los teóricos de las PP; nuevamente se recurrió solo a los considerados “expertos” para hacer este trabajo, y quedó fuera la gran mayoría de los futuros “beneficiados” o “sujetos de apoyo”. Lo cual se refleja en el desconocimiento que los productores dicen tener sobre este programa, aun cuando ya inició y avanzó el ciclo agrícola, ni que decir de sus beneficios y asistencia técnica al respecto.

Así mismo, el nombramiento de un “super delegado”, que rinde cuentas directamente al Presidente, deja fuera de muchos aspectos tanto a los productores, como a funcionarios locales y estatales, concentrando las decisiones nuevamente en el centro.

Si bien los funcionarios de la SADER y de la Secretaría del Bienestar están constantemente en gira por el país, no es suficiente para resolver un sinnúmero de tareas y problemas cotidianos que se presentan en la operación de los programas.

Por ello, es importante reflexionar en que las políticas públicas basadas en evidencias pueden contribuir a una mayor eficiencia de los programas destinados al sector rural del país, ya que este enfoque “preconiza la necesidad de que los programas sociales, tratamientos, intervenciones, servicios y acciones en general que se apliquen a cualquier contexto, deberían estar avalados por la mejor evidencia científica posible” (Buchanan, 2009, p. 45).

El enfoque basado en evidencias se debe de construir, tal como lo señala Bracho (2010):

La evidencia no se identifica con la información existente, sino que es un dato que se construye tanto desde los sistemas de información de la administración pública como desde los propios investigadores en su actividad evaluativa y que adquiere un significado argumentativo en su uso político. la evidencia es tal en el preciso momento en que está disponible, se difunde y es utilizada para retroalimentar a las políticas públicas. (p. 331)

Las evidencias obtenidas en el trabajo de campo realizado en seis estados con unidades familiares de producción campesina menores a 5 hectáreas nos muestran que la definición de programas de política pública que superen los problemas burocráticos y que desarrollen capacidades e incentiven la producción para un mayor bienestar de las familiares rurales es un tema aún pendiente. Es decir, a nivel de unidad de pequeña unidad de producción sigue persistiendo un bajo conocimiento de la oferta de programas del gobierno, por lo que la cobertura es limitada y su implementación integra más dudas que resultados. De tal forma que como señala Velásquez (2018):

Las políticas y programas necesitan identificar intervenciones efectivas que tengan base científica, establecer metas y estrategias de expansión de coberturas de estas intervenciones, evaluar las restricciones que impiden que las intervenciones y servicios lleguen a los más vulnerables, analizar el costo de incrementar las coberturas de estas intervenciones, el presupuesto disponible y el presupuesto adicional para expandir las coberturas. (p. 371)

Conclusión

En la actualidad en México, aproximadamente la mitad de la población se encuentra en alguna situación de pobreza, a pesar de los presupuestos de miles de millones de pesos aprobados en los últimos años, y a la existencia de políticas públicas enfocadas para asistencia social y desarrollo productivo del sector rural. Las políticas se concertaron, hasta hace poco en más de 150 programas que, en el discurso, se orientaron a la atención de la población vulnerable en el campo. Sin embargo, en la práctica, y de acuerdo con las categorías de análisis planteadas en el estudio realizado, se operaron menos del 10% de los mismos. Es decir, llegaban a las familias, en promedio, únicamente dos programas, y regularmente predominaba el de asistencia social, pero tampoco se lograba en la práctica alcanzar los resultados esperados, por ejemplo en el asunto de una mejor alimentación.

En un entorno económico neoliberal, donde se supone que el mercado se encargaría de lograr una distribución equitativa resulta claro, con base en el estudio y los análisis aquí presentados, que las políticas públicas y los programas que hasta hace poco se promovían no debían continuar de la misma manera.

Al parecer tal situación ha sido identificada y se han planteado cambios que, en la propuesta, se orientan de forma más apropiada para resolver las situaciones de la realidad rural del país, sobre todo en la referida a las pequeñas unidades de producción familiar. Estos nuevos esquemas parecen contener algunos puntos fundamentales que se advirtieron en los resultados del trabajo de investigación. Ante esto, es importante continuar el estudio para conocer si en la práctica se tendrán los alcances y resultados esperados, y saber si se logrará la promoción autogestiva de un verdadero desarrollo de las capacidades productivas, técnicas y organizativas de las familias y con ello la superación de la pobreza y el acceso a mejores niveles de bienestar.

Sobre la base de los resultados obtenidos de estos programas en el futuro, verificar si la selección de los productores en los programas es realizada a partir de la existencia y conocimiento de lo que demanda el programa, si alcanza una cobertura que impacte a nivel de territorio y que su implementación en campo detone un cambio de los apoyos gubernamentales en la producción primaria que incida en una mejoría del bienestar de las familias rurales del país. Por lo tanto, hay que esperar el avance y la obtención de

resultados, ya que de momento no se conoce mucho al respecto y en algunos casos se han abandonado otras iniciativas que empezaban a funcionar.

Algunas recomendaciones emanadas del presente estudio son las siguientes: mejorar la coordinación de políticas públicas y de sus programas, reducir el número y fortalecer los programas que se reestructurarán, sobre todo los dirigidos a pequeños productores, que el diseño y ejecución considere la planeación participativa comunitaria. Con la 4T observamos que podría generarse una polarización mayor, no solo por la reestructuración y cambios a nivel de secretarías (SAGARPA por SADER, SEDESOL por la Secretaría del Bienestar –SB-), sino además por la gran reducción de disposiciones hacia el campo, concentradas alrededor de Producción para el Bienestar y el Programa Sembrando vida, así como por la centralización de las decisiones y la ejecución de los recursos.

Referencias

- Aguilar, V. L. F. (1992a). Estudio introductorio. En Aguilar V. L. F. (Ed.), *La Hechura de las políticas* (pp. 15-84). Porrúa.
- Aguilar, V. L. F. (1992b). Estudio introductorio. En Aguilar V. L. F. (Ed.), *El Estudio de las políticas públicas* (pp. 15-74). Porrúa.
- Aguilar, V. L. F. (1993). Estudio introductorio. En Aguilar V. L. F. (Ed.), *Problemas públicos y agenda de gobierno* (pp. 15-72). Porrúa.
- Aguilar, V. L. F. (2008). Marco para el análisis de las políticas públicas. *Administración y ciudadanía: revista da Escola Galega de Administración Pública*, 3(2), 9-28. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=2898247>
- Baca, M. J. y Cuevas, R. V. (2018). Desvinculación de las políticas públicas en el campo mexicano. *Andamios, Revista de Investigación Social*, 15(38), 319-338. <http://dx.doi.org/10.29092/uacm.v15i38.662>
- Baca, M. J., Cuevas-Reyes, V. y Barradas-Miranda, P. (4-7 de junio de 2019). *Las encrucijadas de las transformaciones de las políticas al campo: ¿Vino nuevo en viejos odres?* [conferencia]. XII Congreso Nacional de la AMER. UNAM, México.
- Barradas, M. P. (24-27 de abril de 2018). *Un diagnóstico de género y organizaciones rurales* [conferencia]. VI Congreso Internacional y XX Congreso Nacional de Ciencias Agronómicas. Chapingo, Estado de México.
- Bracho, T. (2010). Políticas basadas en evidencia. La política pública como acción informada y objeto de investigación. En Merino M. y Cejudo G. (Ed.), *Problemas, decisiones, soluciones. Enfoques de política pública* (pp. 291-321), FCE/CIDE.
- Buchanan, A. (2009). Política y práctica social basada en la evidencia: ¿Una nueva ideología o un imperativo de Derechos Humanos? *Revista Trabajo Social*, 76, 7-16. <https://repositorio.uc.cl/bitstream/handle/11534/6518/000534182.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL). (2016). *Evaluación integral del desempeño de los programas federales de ayuda alimentaria y generación de capacidades, 2014- 2015*. https://www.coneval.org.mx/Evaluacion/IEPSM/IET/Documents/2014/Ayuda_Alimentaria.pdf
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL). (2020). Evaluación de

- diseño con trabajo de campo del Programa Sembrando Vida 2019-2020. <https://www.coneval.org.mx/Evaluación/SB-Programa-Sembrando-vida-2019-2020-1.pdf>
- Flores, C. P. (2013). El enfoque de la política basado en la evidencia. Análisis de su utilidad para la educación de México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(56), 265-290. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025581012>
- González, M. M. (2005). El estudio de las políticas públicas: un acercamiento a la disciplina. *Quid Iuris*, 1(2), 99-118.
- Gutiérrez, L. E., Piazza, M., Gutiérrez-Aguado, A., Hijar, G., Carmona, G., Caballero, P., Reyes, N., Canelo, C., Aparco, J. P., Tejeda, A. R., Bolaños-Díaz, R., Saravia, S. y Gozzer, S. (2016). Uso de la evidencia en políticas y programas de salud aportes del instituto nacional de salud. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*, 33(3), 580-584. <https://doi.org/10.17843/rpmpesp.2016.333.2308>
- Lasswell, H. (1992). La orientación hacia las políticas. En Aguilar V. L. F. (Ed.), *El estudio de las políticas públicas* (pp. 79-103). Porrúa.
- Davies, D. (19 de febrero de 2004). *Is Evidence-Based Government Possible?* [conference], by Jerry Lee. 4th Annual Campbell Collaboration Colloquium, Washington, D.C. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.545.364&rep=rep1&type=pdf>
- Meny, I. y Thoenig, J. C. (1992). *Las Políticas Públicas*, Versión española a cargo de Francisco Morata. Ariel. (Original publicado en 1989)
- Oszlak, O. y O'Donnell, G. (1995). Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación. *Redes*, 2(4), 99-128. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=907/90711285004>
- Peters, G. (2000). Agenda Setting and Public Policy. En Tadao M (Ed.), *The Science of Public Policy, Essential Readings in Policy Sciences II, Volume V.* (pp. 469-493). Routledge.
- Secretaría del Bienestar (SB). (2019). Programa Sembrando Vida. Diario oficial. <https://www.gob.mx/bienestar/acciones-y-programas/programa-sembrando-vida>
- Secretaria del Bienestar (SB). (2020). Acuerdo por el que se emiten los lineamientos de operación del Programa Sembrando Vida. Diario oficial. http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5590695&fecha=30/03/2020
- Secretaria de Agricultura y Desarrollo Rural (SADER). (2019). *Programa Produciendo para el Bienestar*. Diario oficial https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/437378/LINEAMIENTOS_DOE_23_ENERO_2019_DOE.pdf
- Sutcliffe, S. y Court, J. (2006). *Herramientas para Diseñadores de Políticas Públicas en Países en Desarrollo*. <https://www.odi.org/sites/odi.org.uk/files/odi-assets/publications-opinion-files/3520.pdf>
- Valles, J. M. (2000). *Ciencia política: una introducción*. Ariel.
- Velásquez, A. (2018). Investigación en políticas y sistemas de salud para la gestión basada en evidencias. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*, 35(3), 371-372. <https://dx.doi.org/10.17843/rpmpesp.2018.353.3978>
- Villalobos, A. V. M. (20 de julio de 2018). Seguridad, soberanía y autosuficiencia alimentaria. *La jornada del campo*, núm. 129. <https://www.jornada.com.mx/2018/06/16/cam-seguridad.html>
- Wastell, D. G. (2006). Information systems and evidence-based policy in multi-agency networks: The micro-politics of situated innovation. *The Journal of Strategic Information Systems*, 15(3), 197-217.

Implicaciones de la COVID-19 en la educación escolar; una revisión temprana de los artículos publicados en revistas académicas

Implications of COVID-19 in school education; an early review of
articles published in academic journals

Shamaly Alhelí Niño Carrasco¹, Juan Carlos Castellanos Ramírez² y Lissete Huerta Domínguez³

Fecha de recepción: 26 de agosto de 2020
Fecha de aceptación: 21 de noviembre de 2020

1- Nacionalidad: Mexicana. Grado: Doctorado en Psicología de la Educación. Adscripción: Universidad Autónoma de Baja California. Correo electrónico: shamaly.nino@uabc.edu.mx

2- Nacionalidad: Mexicana. Grado: Doctorado en Psicología de la Educación. Adscripción: Universidad Autónoma de Baja California.  ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0682-9085>. Correo electrónico: juan.castellanos8@uabc.edu.mx

3- Nacionalidad: Mexicana. Grado: Doctorado en Psicología de la Educación. Adscripción: Universidad Pedagógica Veracruzana.  ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7647-5940>. Correo electrónico: lhuerta@msev.gob.mx

Clasificada por:



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional. <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Resumen

Este trabajo corresponde a un estudio de revisión sobre las obras publicadas en revistas académicas, en torno al impacto de la COVID-19 en la educación escolar. Mediante la técnica de análisis interjueces se revisaron 60 artículos publicados en revistas académicas de diferentes partes del mundo. Se constató que la producción de artículos recoge problemáticas educativas surgidas principalmente en Estados Unidos de América, India y China; esta producción se enmarca sustancialmente en las áreas de Tecnología educativa, Ciencias de la Educación y Ciencias de la Salud. También se observó que la gran mayoría de publicaciones corresponde a artículos de opinión que sitúan la reflexión en torno a la educación superior. En conjunto, los artículos emiten recomendaciones educativas de mejora en cinco niveles: políticas públicas en educación, atención y seguimiento institucional en el nivel educativo superior, atención y seguimiento curricular, procesos de enseñanza y de aprendizaje, y reconfiguración del sentido de la educación.

Palabras clave: COVID-19, desafíos educativos, educación escolar, políticas públicas, sistema educativo.

Abstract

This review study focuses on the works published in academic journals about the impact of COVID-19 on school education. Using the inter-judge analysis technique, 60 articles published in academic journals from different parts of the world were reviewed. It was found that the production of articles includes educational problems that arose mainly in the United States of America, India, and China; it is substantially framed in the areas of Educational Technology, Education Sciences and Health Sciences. It was also observed that the vast majority of publications correspond to opinion articles that place reflection at the higher educational level. Overall, the articles issue educational recommendations for improvement at five levels: public policies in education, care and monitoring of institutions at the higher educational level, care and monitoring of the curriculum, teaching and learning processes, and reconfiguration of the meaning of education.

Keywords: COVID-19, educational challenges, educational system, public policies, school education.

Introducción

A finales del año 2019 se reportaron 27 personas diagnosticadas con neumonía atípica en el Hospital Central de la Ciudad de Wuhan, China. El doctor Li Wenliang advirtió de manera rápida sobre la presencia de un nuevo coronavirus de cepa desconocida (Petersen et al., 2020; Green, 2020; Parrish et al., 2020), sin embargo, fue hasta el 7 de enero de 2020 cuando el gobierno de la República Popular de China anunció, de manera oficial, un brote de coronavirus tipo 2 del síndrome respiratorio agudo grave, denominado SARS-CoV-2 (Zhang et al., 2020). Ante la capacidad de contagio y rápida propagación del nuevo virus, el 23 de enero se anunció el estado de cuarentena y cierre de todos los centros públicos en dicho país, entre ellos las escuelas de todos los niveles educativos (Peters et al., 2020; Prem et al., 2020).

En menos de tres meses, el virus se ha propagado exhibiendo algunas deficiencias en los sistemas de salud (Arango, 2020) y las limitaciones de los gobiernos locales para enfrentar las consecuencias financieras (McKee y Stuckler, 2020), sociales (Chakraborty y Maity, 2020) y educativas derivadas del confinamiento (Van y Parolin, 2020). El impacto global que ha causado el SARS-CoV-2 no tiene precedentes en la historia de la humanidad; lo que parecía ser solo un proverbio chino se ha convertido en una realidad demostrando que el leve aleteo de las alas de una mariposa se puede sentir al otro lado del mundo.

En lo que respecta a la educación formal, de acuerdo con Sun et al. (2020), los sistemas educativos de todo el mundo han experimentado grandes cambios durante los últimos meses. Por citar un ejemplo, los gobiernos, a través de los ministerios de educación, han impulsado políticas para asegurar el derecho a la educación, principalmente, a través del uso de plataformas tecnológicas para dar continuidad a las actividades académicas (Bozkurt y Sharma, 2020; Córdor-Herrera, 2020; Holguín y Sandoval, 2020; Rogero-García, 2020; Yabin, 2020).

No obstante, se estima que la evolución de esta pandemia y su desenlace transformará no solo el sistema escolar actual, sino también la prospectiva profesional de los educadores y la formación de nuevas generaciones de ciudadanos. Dichas transformaciones deben ser estudiadas desde un aparato reflexivo, crítico y científico que sirva de base para la elaboración de políticas educativas. En este contexto, es importante la creación de redes de colaboración entre académicos para compartir opiniones, experiencias e investigaciones en torno a las limitaciones, respuestas, desafíos y futuros escenarios del sistema educativo ante la emergencia sanitaria.

Con el propósito de presentar el estado del arte sobre el conocimiento teórico y empírico generado en torno a las implicaciones del SARS-Cov-2 en los sistemas educativos, se realizó un estudio documental en torno a 60 artículos publicados en revistas académicas de distintas partes del mundo. La producción analizada corresponde a artículos de investigación, intervención u opinión publicados dentro de la comunidad *Combating the COVID-19 crisis together* de la red social de investigadores ResearchGate.

1. La lucha contra el SARS-CoV2: redes de colaboración y difusión del conocimiento

La rápida propagación del virus SARS-CoV2 ha provocado grandes transformaciones en todos los sectores de la sociedad. Como lo manifestó el Director General de la Organización Mundial de la Salud

(WHO, por sus siglas en inglés), más allá de una crisis mundial de salud pública, la pandemia también ha generado cambios en lo económico, laboral, educativo, psicológico, social y cultural; por lo tanto, esta lucha debe realizarse desde diversos frentes (World Health Organization [WHO], 2020). En este sentido, mientras que los médicos arriesgan su vida dentro de los hospitales, los economistas intentan dar estabilidad al mercado y las finanzas públicas, los psicólogos atienden la salud mental de la ciudadanía, los educadores se adaptan rápidamente a la enseñanza en línea para evitar la brecha en los aprendizajes de los estudiantes, entre otras muchas profesiones que hacen lo propio.

Otro frente amplio está constituido por investigadores y directores de revistas especializadas preocupados por difundir el conocimiento generado en torno al SARS-CoV2 (Brainard, 2020; Chan et al., 2020; Matias-Guiu; 2020). En situaciones normales, la publicación de artículos en revistas académicas suele tardar meses o años debido al proceso de evaluación rigurosa al que se someten (Björk y Solomon, 2013; Powell, 2016). Sin embargo, ante la emergencia sanitaria los directores de algunas revistas han suspendido la seriación de sus números habituales para priorizar la revisión de contribuciones relacionadas con el SARS-CoV2, mientras que otras han optado por abrir convocatorias de números monográficos para la evaluación y publicación de artículos en un tiempo récord. Algunas revistas han utilizado el sistema de publicación *pre-print*, que consiste en publicar los artículos antes de que se sometan a la revisión formal entre pares (Méndez, 2020).

Por su parte, las grandes empresas editoriales, como Elsevier, Taylor & Francis, Wiley y Springer, han establecido redes de colaboración para brindar acceso gratuito a todas sus revistas asociadas. Incluso, en este esfuerzo por brindar rápido y fácil acceso a la producción científica, la red social de investigadores ResearchGate ha impulsado un proyecto denominado *Combating the COVID-19 crisis together*, en donde académicos de todo el mundo y de diferentes disciplinas comparten su producción reciente respecto a los efectos, retos y desafíos de la pandemia. A medida que la literatura incrementa, también se hace necesario realizar algunos cortes para dar cuenta del estado del conocimiento en cada una de las disciplinas y así poder reorientar las futuras líneas de trabajo relacionadas con la emergencia por el SARS-CoV2.

1.1. El papel de las revistas académicas especializadas en el campo de la educación frente al SARS-CoV2

La literatura sobre el SARS-CoV2 se ha disparado rápidamente dentro de las revistas especializadas (Carr, 2020); de acuerdo con el Instituto Allen para la Inteligencia Artificial (Allen Institute for AI, 2020), hasta finales de mayo se reportaban 140,000 artículos académicos. Aunque la mayor cantidad de artículos publicados hasta el momento corresponde al área de las Ciencias de la Salud, el esfuerzo realizado desde otros campos del conocimiento no ha sido menos importante.

Por ejemplo, en el campo de la Educación, la revista *The Lancet* publicó, el 07 de abril, un artículo de opinión elaborado por investigadores de Bélgica y Estados Unidos de América titulado *COVID-19, school closures, and child poverty: a social crisis in the making* (Van y Parolin, 2020). De manera similar, el 27 de abril la editorial *Nature* publicó, en una de sus revistas, un trabajo de investigación realizado en universidades chinas titulado *Coronavirus pushes education online* (Sun et al., 2020).

Asimismo, revistas de todo el mundo especializadas en el campo de la Educación han realizado invitaciones para la publicación de trabajos relacionadas con la emergencia educativa frente al COVID-19, por ejemplo: *Postdigit Sci Educ*, *Pedagogical Research*, *Asian Journal of Distance Education*, *Journal of Advances in Education Research*, *Higher Education*, *Journal of Research on Technology in Education*, *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, *Revista de Sociología de la Educación*, entre muchas otras.

En efecto, la producción y difusión de artículos en el campo de la Educación también ha crecido de manera exacerbada y seguirá aumentando hacia finales del año. Como se ve, las revistas electrónicas están jugando un papel importante en la difusión del conocimiento educativo en torno al SARS-CoV2 ofreciendo información de primera fuente para conocer los escenarios de emergencia educativa en otras partes del mundo. Bajo este marco, en este trabajo se realiza una revisión sistemática de las primeras publicaciones con el propósito de identificar el tipo de producción, sus características, aportes e implicaciones para el sistema educativo.

2. Metodología

De acuerdo con el procedimiento sugerido por Cooper (1988), la revisión de la literatura se hizo en dos momentos diferentes. Primero, se realizó una búsqueda sobre las obras publicadas en la red social de investigadores ResearchGate; en concreto, la búsqueda se realizó en la comunidad *Combating the COVID-19 crisis together* que fue generada *ad hoc* por dicha red social “to stay up to date on the latest COVID-19 research as it happens, get help and support others, and contribute to the body of research the international community is using to combat the current crisis.” (COVID-19 research community, 2020, párr. 1).

Aunque las revisiones en torno a un tema de estudio regularmente inician con una búsqueda de literatura en las principales bases de datos (por ejemplo, Web of Science, Scopus, Scielo, Redalyc, entre otras), se optó por consultar la comunidad descrita justamente por la facilidad y prontitud de acceso de las primeras publicaciones de distintas investigaciones en curso; de hecho, antes de consultar los trabajos publicados en la comunidad *Combating the COVID-19 crisis together*, se realizó una búsqueda previa en las bases de datos habituales de este tipo de estudios, pero los resultados de la búsqueda fueron mínimos e insuficientes para realizar un análisis acorde con los objetivos de esta revisión.

En virtud de lo anterior, con el fin de seleccionar la mayor cantidad de trabajos posibles en la comunidad *Combating the COVID-19 crisis together*, la búsqueda se realizó, primero, con los términos en español “educación”, “enseñanza en línea”, “emergencia educativa” y, después, con los términos en inglés “education”, “remote teaching” y “educational emergency”; en ambos casos, los términos también se combinaron con “COVID-19” y “SARS-CoV-2”. La búsqueda realizada el 10 de mayo de 2020 arrojó 76 resultados.

En segundo lugar, se procedió al escrutinio de todos los documentos considerando los siguientes criterios de inclusión y exclusión:

- trabajos que están publicados en revistas científicas o académicas, por lo que se excluyen los que aparecen publicados en blogs o páginas web;
- trabajos que, por su extensión y formato, pueden considerarse como artículos o artículos cortos, por lo que se excluyen las correspondencias, cartas al editor y libros o capítulos de libros;

- trabajos que se centran en el impacto de la crisis sanitaria por la COVID-19 en cualquiera de las dimensiones del ámbito educativo, por lo que se excluyen los relacionados con otras temáticas.

De acuerdo con la aplicación de los criterios anteriores se descartaron 16 trabajos (ver Cuadro 1), por lo que únicamente 60 cumplieron con los criterios establecidos; en el siguiente enlace se detallan las referencias de cada uno de los trabajos revisados: <https://drive.google.com/file/d/1SqmUSedmeWPCIDxqazBQs05anntBmBx2/view?usp=sharing>.

Cuadro 1
Número de trabajos descartados de la revisión según la aplicación de criterios

Criterio	N
Trabajos publicados en blogs o páginas web	3
Trabajos que son correspondencia, cartas al editor, libros o capítulos de libros	11
Trabajos que corresponden a una temática diferente o nada relacionada con el impacto de la COVID-19 en el ámbito educativo	2
Total	16

2.1. Análisis de datos

Para asegurar la fiabilidad de los resultados, el procedimiento de análisis se desarrolló en siete momentos diferentes con la participación de tres investigadores especialistas en el campo de la tecnología educativa quienes han abordado, en diferentes trabajos, el estudio de los procesos colaborativos mediados por ordenador y el uso de tecnologías como herramientas mediadoras para la enseñanza y el aprendizaje.

Primero, uno de los investigadores elaboró una propuesta inicial del protocolo de análisis para la revisión de la literatura considerando los títulos de los trabajos para el establecimiento de las primeras categorías; toda vez que los tres investigadores revisaron los resúmenes de los trabajos, de manera conjunta discutieron la pertinencia de la primera propuesta, logrando precisar las categorías iniciales y agregar nuevas categorías.

Segundo, con la versión mejorada del protocolo, los tres investigadores procedieron al escrutinio de 15 artículos; cada investigador revisó, por separado, cinco artículos. Tercero, tras la primera ronda de análisis, los investigadores se reunieron en línea para comentar el proceso de revisión, así como las dudas o inconvenientes que enfrentaron con la aplicación del protocolo; como resultado de esta reunión se matizaron los criterios de análisis considerando la propia naturaleza de los datos.

Cuarto, con la nueva versión del protocolo, los investigadores analizaron 30 artículos más; cada investigador asumió el análisis de 10 artículos. Quinto, tras la segunda ronda de análisis, los investigadores nuevamente se reunieron y dieron por cerrado el protocolo de análisis.

Sexto, con la versión definitiva del protocolo se analizaron los 15 artículos restantes (cinco artículos por investigador) y se corroboraron los análisis anteriores para asegurar la correcta aplicación de los criterios. Finalmente, las codificaciones resultantes se sometieron a un procedimiento de acuerdo interjueces y se realizó el cálculo de fiabilidad (Kappa de Cohen) obteniendo un $k=0,85$.

3. Resultados

A continuación se presentan los resultados de la revisión de los 60 trabajos en dos grandes bloques. Primero se presentan los datos de naturaleza bibliométrica, es decir, los que han permitido caracterizar la literatura revisada en función del país al que remiten, el área de conocimiento, el nivel educativo en el que se centran, el tipo del artículo y el objeto de interés o de análisis de los artículos. Después se presentan los datos de naturaleza cualitativa que, en cierta medida, abren líneas de trabajo a corto, mediano y largo plazo, como las recomendaciones emitidas al cierre de los artículos revisados y los instrumentos utilizados en los trabajos de investigación y sus avances reportados.

3.1. Características generales de la literatura

El primer aspecto de la caracterización general se relaciona con los países a los que remite el contenido de los artículos analizados. Como se observa en el Cuadro 2, los países en los que se ha centrado la mayoría de los artículos relacionados con la COVID-19 y su impacto en la educación son Estados Unidos de América y la India, ambos con 10 artículos, y en menor medida China (ocho artículos). Por el contrario, los países con el menor número de producciones son Canadá, Ecuador y México (dos artículos); de manera similar, se encuentra un conjunto de 16 países que presentan solo una producción.

Cuadro 2
Número de artículos en función del país al que remite su contenido

País	Artículos
Estados Unidos de América	10
India	10
China	8
España	4
Brasil	3
Reino Unido	3
Canadá	2
Ecuador	2
México	2
Otros países con una sola contribución	16
Total	60

De acuerdo con el Cuadro 3, se han identificado cinco áreas o disciplinas de las que emergen los artículos analizados: i) Tecnología educativa, ii) Ciencias de la Educación, iii) Ciencias de la Salud, iv) Políticas públicas y v) Otras disciplinas. Como se ve, el área que presenta el mayor número de contribuciones es, justamente, Tecnología Educativa (17 artículos), que es hasta cierto punto esperado, ya que las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) son las herramientas que han posibilitado en gran medida la continuidad académica ante la emergencia sanitaria; en el caso opuesto, del área de Políticas públicas solo se han generado seis contribuciones. Finalmente, se identificó un conjunto de cinco artículos que provienen de otras áreas.

Cuadro 3
Número de artículos según el área o disciplina

Área / Disciplina	Artículos
Tecnología Educativa	17
Ciencias de la Educación	16
Ciencias de la Salud	16
Políticas Públicas	6
Otras disciplinas	5
Total	60

Respecto al nivel educativo (ver Cuadro 4), se identificó que del total de los artículos analizados 39 centran su atención en la Educación Superior, mientras que 13 abordan situaciones, problemáticas o propuestas sobre el sistema educativo del país al que remiten y solamente ocho artículos centran su interés en opinar, intervenir o investigar sobre el nivel de educación básica. Sobre este punto llama la atención, primero, que no hay trabajos que remitan a la educación media superior -o su equivalente en otros países- y, además, que siendo el nivel básico el que cuenta con el mayor número de estudiantes y docentes a nivel mundial son pocos los artículos que centran su interés en dicho nivel educativo.

Cuadro 4
Número de artículos que centran su interés en cada nivel educativo

Nivel educativo	Artículos
Educación básica	8
Educación superior	39
Sistema educativo	13
Total	60

Sobre el tipo de artículos, se identificaron cuatro categorías diferentes según la finalidad explícita en los mismos trabajos: artículos de intervención en el aula, artículos de intervención institucional, artículos de opinión y artículos de investigación. De acuerdo con el Cuadro 5, la mayor cantidad de trabajos

publicados corresponde a los artículos de opinión (33 artículos); esta categoría se caracteriza porque los autores expresan sus puntos de vista respecto al impacto de la COVID-19 en cualquiera de los ámbitos educativos. Otro buen conjunto de trabajos corresponde a los artículos de investigación (20 artículos), en los que se informan los hallazgos o resultados de determinados proyectos de investigación relacionados con una problemática educativa específica en torno a la COVID-19.

Cuadro 5
Tipos de artículos publicados en función de su contenido

Categoría	Descripción	Artículos
Intervención en el aula	Obras donde los autores comparten sus experiencias como docentes, respecto a los recursos y estrategias implementadas para asegurar el desarrollo del curso académico en la modalidad en línea.	6
Intervención institucional	Obras donde los autores comparten propuestas y acciones institucionales implementadas por los centros o instituciones educativas para responder a la emergencia por la COVID-19 y asegurar la continuidad del ciclo escolar mediante la modalidad en línea.	2
Opinión	Obras donde los autores, a partir de sus conocimientos previos en el campo de la educación, expresan sentires, juicios, percepciones o reflexiones sobre la situación que atraviesa el sistema educativo en general y las instituciones educativas en particular frente a la pandemia por la COVID-19.	32
Investigación	Obras donde los autores informan los hallazgos o resultados de un proyecto de investigación en el que se aborda una problemática educativa específica en torno a la COVID-19.	20

Por su parte, el menor número de trabajos corresponde a los trabajos de intervención en el aula (seis artículos) y de intervención institucional (dos artículos); mientras que los primeros remiten a las experiencias docentes sobre la implementación de estrategias o recursos para dar seguimiento al proceso formativo de los estudiantes en la modalidad en línea, los trabajos de intervención institucional recogen las propuestas implementadas por los centros educativos para responder a la emergencia sanitaria.

En cuanto al objeto de interés de los trabajos (ver Cuadro 6), se observa que la mayoría se ha centrado en analizar los desafíos de los sistemas educativos ante la emergencia por la COVID-19 (20 artículos), especialmente los trabajos de opinión. Otros aspectos que han sido objeto de análisis remiten, por un lado, al papel de la tecnología para transitar de una modalidad educativa presencial a un escenario educativo en línea (14 artículos) y, por otro lado, a las consecuencias del confinamiento y el impacto del cierre de escuelas sobre el aprendizaje de los estudiantes (12 artículos); este último aspecto es especialmente abordado por los trabajos de investigación.

Cuadro 6
Objeto de interés o de análisis de los artículos

	Estudiantes	Docentes	Institución	Tecnología educativa	Disposiciones/ comunicados	Sistema educativo
Intervención en el aula	0	2	0	4	0	0
Intervención institucional	0	0	0	2	0	0
Opinión	3	3	4	5	1	16
Investigación	9	3	0	3	1	4
Total	12	8	4	14	2	20

Por otra parte, los aspectos analizados con menor frecuencia -pero no por ello menos importantes- conciernen a los desafíos del docente (ocho artículos) y los retos institucionales (cuatro artículos) ante la emergencia sanitaria, así como las disposiciones o comunicados emitidos para regular acciones educativas frente a la emergencia (dos artículos). Cabe destacar que la mayor diversidad de objetos de interés o de análisis abordada se observó en los artículos de opinión y de investigación.

3.2. Características cualitativas de la literatura

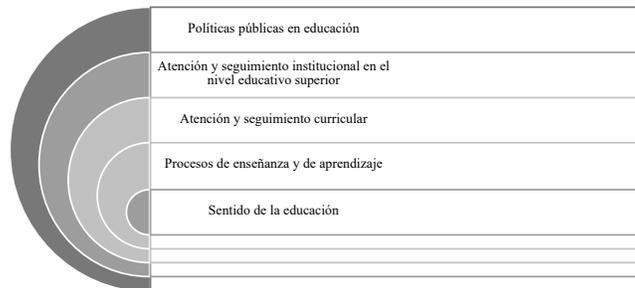
A continuación, para la caracterización cualitativa de la literatura se presentan, primero, las recomendaciones emitidas al cierre de los 60 artículos revisados y, después, los instrumentos utilizados solo en los 20 trabajos de investigación y sus avances reportados.

3.2.1. Recomendaciones emitidas para la mejora de los procesos educativos

Respecto a las recomendaciones planteadas al cierre de los trabajos, de acuerdo con la Figura 1, se han podido identificar hasta cinco niveles diferentes en los que estas centran su intención de mejora: i) políticas públicas en educación, ii) atención y seguimiento institucional en el nivel educativo superior, iii) atención y seguimiento curricular, iv) procesos de enseñanza y de aprendizaje y v) sentido de la educación.

Figura 1

Niveles de las recomendaciones planteadas en los trabajos de Opinión e Investigación



Sobre las recomendaciones del primer nivel -políticas públicas en educación- llama la atención que 20 de los 52 trabajos de Opinión e Investigación retoman esta urgencia por promover, desde un nivel más macro, acciones de fortalecimiento educativo que coadyuven a superar tanto las brechas de desigualdad social como las brechas tecnológicas con las que la mayoría de los sistemas educativos ha hecho frente a la emergencia sanitaria para dar continuidad a las actividades académicas.

Por citar un buen ejemplo, en el trabajo de Zhang y otros (2020) es posible identificar tres recomendaciones que, si bien impactan en otros niveles, requieren la formulación e implementación de políticas públicas como i) el promover políticas para priorizar el uso educativo de las herramientas tecnológicas en la sociedad, ii) el asegurar la implementación de programas de capacitación sistemática para profesores respecto al uso de las plataformas tecno-educativas y que exige, necesariamente, otorgar apoyo financiero, administrativo y legal a las instituciones educativas y iii) promover la investigación sobre la educación en línea para identificar los elementos necesarios para propiciar un aprendizaje de calidad en dichos ambientes educativos.

Aunque otros trabajos optan por enunciar solo una o dos recomendaciones, estas remarcan la obligación de los líderes de gobierno por atender con prontitud las deficiencias sociales, educativas y académicas que emergieron ante la COVID-19. Por ejemplo, los trabajos de Bozkurt y Sharma (2020), Córdor-Herrera (2020) y Van y Parolin (2020) recomiendan que, ante los estragos económicos que ha causado la emergencia sanitaria, es urgente la formulación de políticas para apoyar monetariamente a los estudiantes de familias más vulnerables para, por un lado, disminuir las desigualdades económicas con las que enfrentarán el siguiente ciclo escolar y, por otro lado, superar las desigualdades tecnológicas en las que han estado inmersos.

En cuanto a las recomendaciones del segundo nivel -atención y seguimiento institucional en el nivel educativo superior-, los 18 trabajos identificados recomiendan que las diferentes instituciones educativas deben trabajar en la total implementación de la educación en línea, ya que esta permite la optimización de recursos, la organización de las actividades por parte de los docentes y, además, favorece la autonomía de los estudiantes en su aprendizaje. Por ejemplo, los trabajos de Bao (2020), Basilaia y Kvavadze (2020), Cáceres (2020) y Yabin (2020) coinciden en señalar la utilidad de la educación en línea en el período posterior a

la pandemia, por lo que deben mejorarse las herramientas y plataformas digitales disponibles en las instituciones educativas y, a la vez, las metodologías de enseñanza para promover aprendizajes amplios y profundos en los estudiantes.

Dentro del mismo conjunto de trabajos, hay autores que además de plantear las recomendaciones anteriores hacen un llamado de atención a las instituciones para considerar otros aspectos de mejora igualmente importantes para el regreso a la nueva normalidad. Por ejemplo, mientras que algunos autores (Bozkurt y Sharma, 2020; Daniel, 2020; Van y Parolin, 2020) consideran que las instituciones deben realizar esfuerzos especiales para brindar seguimiento a los estudiantes más vulnerables bajo los principios de la educación para la emergencia, otros autores (Haletska et al., 2020; Peters et al., 2020; Satpathy y Ali, 2020; Shimil y Meenu, 2020) ponen especial interés en la formulación de políticas institucionales para el cuidado de la salud mental y la promoción de programas de rehabilitación para mitigar los efectos psicosociales de la emergencia sanitaria.

En las recomendaciones orientadas al tercer nivel -atención y seguimiento curricular- destacan siete trabajos que coinciden en el cambio obligatorio del curriculum de los distintos programas educativos considerando las transformaciones sociales, económicas y tecnológicas que se dieron a nivel mundial. Así, mientras Mirnaalini (2020), Mukhopadhyay et al. (2020), Pan (2020) y Shenoy et al. (2020) refieren que el aprendizaje en línea debe ser un contenido básico en los programas educativos y que, por lo tanto, se debe avanzar curricularmente hacia un sistema híbrido, Arora y Srinivasan (2020), Özer (2020) y Trujillo et al. (2020) coinciden en la premura por restablecer el vínculo entre el curriculum y las diferentes realidades de los estudiantes con el objetivo de que todos, sin excepción, puedan seguir aprendiendo.

Con respecto a las recomendaciones del cuarto nivel -procesos de enseñanza y de aprendizaje- se identificaron 12 trabajos dirigidos a la mejora del quehacer docente o bien de los estudiantes y sus procesos de aprendizaje. Sobre el quehacer docente, autores como Castaman y Rodrigues (2020) y Torres (2020) plantean que los profesores deben propiciar el aprendizaje significativo de los estudiantes otorgando pautas más cercanas a la cotidianidad, agregando comentarios personales en las retroalimentaciones de las actividades o, incluso, desarrollando propuestas instruccionales más centradas en los estudiantes y con alto grado de interacción entre ellos. Otros autores (Cáceres, 2020; Sun et al., 2020) destacan que el profesor puede ayudar a los estudiantes a reducir el estrés producido por el confinamiento y la propia contingencia sanitaria, por lo que este debe generar un clima de empatía y cuidado emocional entre los estudiantes para después enfocarse en los contenidos curriculares.

Sobre los estudiantes y sus procesos de aprendizaje, Leita et al. (2020) y Peters et al. (2020) coinciden al recomendar que los estudiantes también deben recibir formación sobre cómo regular su aprendizaje en línea y, junto con sus profesores, deben aprender a entender y regular sus propias emociones de cara al regreso a la nueva normalidad.

Finalmente, las recomendaciones del quinto nivel -sentido de la educación- son planteadas en 11 trabajos como una oportunidad de mejora para definir la nueva ruta de lo educativo. En este sentido, autores como Bozkurt y Sharma (2020), Mañero (2020), Murphy (2020), Mustafa (2020) y Thomas y Rogers (2020) coinciden en que se debe aprovechar el momento de inflexión para llevar a cabo un cambio de modelo pedagógico o instruccional, que no remita solo al cam-

bio de una modalidad presencial a una modalidad en línea, sino también al cambio de modelos y prácticas de enseñanza; de hecho, Murphy (2020) advierte que, de no hacerlo así, se puede llegar a normalizar la enseñanza en línea de emergencia y, en consecuencia, esto llevaría a normalizar las brechas digitales y de aprendizaje.

3.2.2. Instrumentos utilizados en los trabajos de investigación y avances reportados

Como muestra el Cuadro 7, el análisis de los 20 trabajos de investigación ha permitido clasificarlos en función de tres rasgos: i) el método o instrumento utilizado para llevar a cabo el estudio, ii) el aspecto educativo analizado y iii) los resultados comunes más relevantes.

Cuadro 7

Instrumentos utilizados en los trabajos de investigación y avances reportados

Método o instrumento utilizado	Aspecto educativo analizado	Resultados más relevantes	Referencia (2020)
Cuestionarios o encuestas de valoración N= 13	Experiencias de los estudiantes o profesores sobre el uso de las tecnologías en los cursos en línea	Los problemas de conectividad y el desconocimiento de las herramientas de las aulas virtuales fueron algunos de los principales desafíos vividos por estudiantes y profesores	Arora y Srinivasan Castaman y Rodrigues Grammegna Shatakshi y Nardev Sintema Srivastava Sun et al. Trujillo et al.
	Experiencias emocionales, factores psicológicos o motivación académica de los estudiantes o profesores durante la emergencia sanitaria	El confinamiento impuso otras actividades -de orden personal o familiar- que dificultaron centrarse en las actividades académicas El compromiso de los estudiantes -o su motivación académica- bajó en tiempos de COVID	Haletska et al. Mirnaalini Pan Satpathy y Ali Shimil y Meenu
Registros de actividad del Google Meet N= 1	Impacto de la implementación del Google for Education y del Google Meet en la transición a la modalidad en línea	Los profesores utilizaron intensamente el uso compartido de la pantalla del escritorio para la presentación de materiales	Basilaia y Kvadadze
No específica N= 1	Recursos o aplicaciones de código abierto que favorezcan la transición a la modalidad en línea	Se elaboró un catálogo de aplicaciones de código abierto para computadora y Android que favorecen la continuidad académica	Oyeniran-Oluwashina et al.
Entrevista N= 1	Experiencias de los profesores sobre la transición a la modalidad en línea y su percepción sobre los procesos de aprendizaje	Desde la percepción de los profesores, la modalidad en línea mejoró el compromiso y la participación de los estudiantes.	Shenoy et al.

Continúa...

<p>Autobiografía N= 1</p>	<p>Experiencias de los estudiantes de intercambio y los retos personales, académicos y emocionales que enfrentaron</p>	<p>En algunos estudiantes se evidenció un desdén temprano por la educación en línea; en otros, las altas expectativas no fueron alcanzadas.</p>	<p>Peters et al.</p>
<p>Documental N= 3</p>	<p>Políticas o acciones implementadas en el sistema educativo ante la COVID-19 y sus implicaciones pedagógicas, sociales o económicas</p>	<p>La existencia de la brecha social y la brecha digital dificultaron la implementación de la educación en línea y la continuidad académica</p>	<p>Holguín y Sandoval Masuhay Mhlanga y Moloji</p>

De acuerdo con la tabla anterior, es posible distinguir dos grupos de trabajos según el instrumento de recogida de datos empleado; mientras que un gran grupo opta por emplear cuestionarios o encuestas de valoración autoadministradas y los registros de actividad para recoger datos de naturaleza más cuantitativa (celdas sin sombreadar), otro grupo prefiere el uso de entrevistas, autobiografías o del método documental para recoger datos de naturaleza más cualitativa (celdas sombreadas).

Dentro del primer grupo, los trabajos que emplearon cuestionarios o encuestas también se caracterizan por analizar dos aspectos educativos fundamentales; se centran en identificar las experiencias de los estudiantes o profesores sobre el uso de las tecnologías en los cursos en línea, por ejemplo Arora y Srinivasan (2020), Castaman y Rodrigues (2020) y Grammegna (2020), o bien sobre sus experiencias emocionales, factores psicológicos o motivación académica manifestados durante la emergencia sanitaria, como Haletska et al. (2020), Mirnaalini (2020) y Pan (2020). En cambio, en el trabajo de Basilaia y Kvavadze (2020), los registros de actividad se recogieron para analizar el impacto de una implementación tecnológica en la transición a la modalidad en línea.

En el segundo grupo, el interés común de tres trabajos es el análisis de las políticas o acciones implementadas por los líderes gubernamentales en el sistema educativo ante la COVID-19, así como sus implicaciones pedagógicas, sociales o económicas; para tal fin, Holguín y Sandoval (2020), Masuhay (2020) y Mhlanga y Moloji (2020) realizaron un análisis documental amplio de artículos en revistas de difusión, periódicos y revistas científicas. Por su parte, en el trabajo de Shenoy et al. (2020) se empleó la entrevista para recoger las experiencias de los profesores sobre el cambio de modalidad de enseñanza y su percepción sobre los procesos de aprendizaje de sus estudiantes, mientras que en el trabajo de Peters et al. (2020), las autobiografías fueron el instrumento mediante el que los estudiantes de intercambio (sujetos de estudio) hicieron constar sus experiencias, retos personales, académicos y emocionales vividos durante la contingencia sanitaria.

Por lo que respecta a los resultados comunes más relevantes, se evidencia que, en la mayoría de los casos, tanto estudiantes como profesores tuvieron sendos problemas al momento de transitar de una modalidad presencial a una modalidad en línea. Estos problemas fueron de carácter tecnológico (ver, por ejemplo, los trabajos de Shatakshi y Nardev, 2020; Sintema, 2020; Srivastava, 2020; Sun et al., 2020; Trujillo et al., 2020), de carácter psicológico o emocional (por ejemplo Satpathy y Ali, 2020; Shimil y Meenu, 2020) o incluso, en algunos casos, tuvieron que ver las propias expectativas de los profesores y estudiantes sobre la educación en línea (Shenoy et al., 2020; Peters et al., 2020).

Pese a que también se cuenta con resultados que evidencian un buen uso de determinadas aplicaciones de código abierto (Oyeniran-Oluwashina et al., 2020) o del impacto favorable de las plataformas

digitales educativas para sostener la continuidad académica (Basilaia y Kvavadze, 2020), los resultados de los estudios con un espectro más macro (Holguín y Sandoval, 2020; Masuhay, 2020; Mhlanga y Moloi, 2020) evidencian que, efectivamente, la existencia de la brecha social y la brecha digital dificultaron la implementación de la educación en línea y la continuidad académica.

Conclusión

En este trabajo se presentó una revisión sistemática de los artículos publicados, hasta el día 10 de mayo de 2020, en torno a las implicaciones de la COVID-19 en la educación escolar. El propósito del estudio fue identificar el tipo de producción que se ha publicado, así como sus características, aportes e implicaciones para el sistema educativo. A partir de los resultados obtenidos, a continuación, se discuten los hallazgos de mayor relevancia y se plantean algunos retos para la comunidad académica, de cara a la realización de futuros trabajos.

En primer lugar, se destaca que las obras publicadas hasta el momento abordan problemáticas educativas surgidas, principalmente, en nueve países distintos (Estados Unidos de América, India, China, España, Brasil, Reino Unido, Canadá, Ecuador y México) y que gran parte de la producción se enmarca en las áreas de Tecnología educativa, Ciencias de la Educación y Ciencias de la Salud; sin embargo, prácticamente la mitad de los artículos revisados remiten a realidades educativas de Estados Unidos de América, India y China. Este resultado es consistente con los índices bibliométricos de producción mundial en los que, justamente, países como Estados Unidos de América y China aportan cerca del 30% de la producción en revistas (Jiménez, 2016).

Por su parte, los escenarios educativos frente a la COVID-19 en países como Brasil, Ecuador y México han sido poco difundidos hasta el momento, a pesar del gran número de revistas educativas existentes en dichos países (Torres y Rovalo, 2015). En este sentido, es importante que las revistas educativas latinoamericanas consideren la posibilidad de abrir números monográficos o extraordinarios para recoger opiniones, experiencias y reportes de investigación sobre las circunstancias educativas vividas en dichos países durante la pandemia.

En segundo lugar, se resalta que la mayor cantidad de artículos publicados hasta el cierre de esta revisión remiten a las implicaciones de la COVID-19 en la educación superior, mientras que la literatura generada en torno a la educación básica es bastante reducida. De hecho, del total de los artículos analizados, solo ocho centran su interés en la educación básica a pesar de que, precisamente, la mayor cantidad de estudiantes afectados por la pandemia se concentra en el nivel básico; igualmente, llama la atención el hecho de que ninguno de los trabajos revisados se centre en el nivel medio superior. En este sentido, es de especial relevancia que los gobiernos impulsen políticas para la investigación y generación del conocimiento en dicho sector educativo, ya que ante una crisis educativa, de acuerdo con Murillo y Martínez (2019), la investigación es imprescindible para contribuir a la toma informada de decisiones.

En tercer lugar, respecto al tipo de obras publicadas en las revistas, se identificaron artículos de intervención en el aula, de intervención institucional, de opinión y de investigación. Hasta el momento, la mayor cantidad de trabajos publicados corresponde a los artículos de opinión, es

decir, trabajos que plasman puntos de vista de expertos respecto al impacto de la COVID-19 en cualquiera de los ámbitos educativos. Aunque en menor medida, también se identificó un buen número de artículos de investigación, pero estos se desarrollan desde enfoques cuantitativos, a partir de la aplicación de cuestionarios o encuestas a estudiantes y profesores sobre sus experiencias y valoraciones en torno al uso de la tecnología para la educación remota de emergencia.

La predominancia de enfoques cuantitativos en las investigaciones puede estar relacionada con la inmediatez de los acontecimientos y la necesidad de contar con pronta información para la toma de decisiones; como manifiestan Rodero et al. (2016), la aplicación de cuestionarios es el método más sencillo y rápido que suele utilizarse para evaluar situaciones educativas, sin embargo, el solo hecho de elaborar una lista de preguntas y respuestas no garantiza la calidad de su medición.

Sería importante reforzar los trabajos de investigación a partir la realización de pruebas psicométricas para evaluar el grado de validez y fiabilidad de los instrumentos, ya que esto puede favorecer su aplicación en otros escenarios con características similares, así como la realización de estudios a gran escala. De manera complementaria, el uso de métodos cualitativos puede contribuir a la profundización de experiencias desde un sentir más individual y contextualizado de cada escenario reconociendo, de esta manera, las distintas realidades educativas frente a la pandemia.

En cuarto lugar, si bien los objetos de interés o de análisis de los distintos tipos de trabajos remiten fundamentalmente a los desafíos que están enfrentando los sistemas educativos ante la emergencia por la COVID-19, al papel que juega la tecnología en el tránsito de lo presencial a lo virtual y al impacto del cierre de escuelas en el aprendizaje de los estudiantes, es menester profundizar en los desafíos que enfrenta el docente ante situaciones de este tipo, es decir, sería importante indagar en sus necesidades de formación, en las inquietudes, miedos y retos que les impone el transitar de una enseñanza presencial a una de tipo virtual; sobre todo, se recalca la urgencia de diseñar procesos de formación (inicial y permanente) que realmente sean una herramienta con la que los docentes puedan hacer frente a estas vicisitudes.

Finalmente, en el conjunto de trabajos analizados también es posible identificar hasta cinco niveles diferentes de recomendaciones: i) políticas públicas en educación, ii) atención y seguimiento institucional en el nivel educativo superior, iii) atención y seguimiento curricular, iv) procesos de enseñanza y de aprendizaje y v) sentido de la educación. Sin duda, más allá de las características bibliométricas o cualitativas, todos los trabajos emiten recomendaciones para mejorar las prácticas educativas, en los distintos niveles, de cara a la nueva normalidad.

Lo anterior impone, a la vez, una serie de desafíos que han de atenderse a lo largo y ancho de los distintos niveles educativos; como bien señalan Bozkurt y Sharma (2020), Mañero (2020), Murphy (2020), Mustafa (2020) y Thomas y Rogers (2020), debe aprovecharse este momento de inflexión para buscar superar las brechas digitales y de aprendizaje que ha traído consigo la emergencia sanitaria (Murphy, 2020) y no solo eso; también se debe promover la implementación de medidas necesarias para garantizar el funcionamiento seguro de las instituciones educativas, la continuidad del aprendizaje, la atención de las situaciones de vulnerabilidad y, sobre todo, garantizar la protección y el bienestar de los estudiantes y docentes.

Referencias

- Allen Institute for AI. (2020, 23 de julio). *COVID-19 Open Research Dataset Challenge (CORD-19). An AI challenge with AI2, CZI, MSR, Georgetown, NIH & The White House*. Kaggle. <https://www.kaggle.com/allen-institute-for-ai/CORD-19-research-challenge>
- Arango, C. (2020). Lessons Learned From the Coronavirus Health Crisis in Madrid, Spain: How COVID-19 Has Changed Our Lives in the Last 2 Weeks. *Biological psychiatry*, 3223(20), 1-2. <https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2020.04.003>
- Arora, A., y Srinivasan, R. (2020). Impact of Pandemic COVID-19 on the Teaching – Learning Process: A Study of Higher Education Teachers. *Prabandhan: Indian Journal of Management*, 13(4). <http://doi.org/10.17010/pijom%2F2020%2Fv13i4%2F151825>
- Bao, W. (2020). COVID-19 and online teaching in higher education: A case study of Peking University. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 2(2), 113-115. <https://doi.org/10.1002/hbe2.191>
- Basilaia, G., y Kvavadze, D. (2020). Transition to Online Education in Schools during a SARS-CoV-2 Coronavirus (COVID-19) Pandemic in Georgia. *Pedagogical Research*, 5(4), 1-9. <https://doi.org/10.29333/pr/7937>
- Björk, B., y Solomon, D. (2013). The publishing delay in scholarly peer-reviewed journals. *Journal of Informetrics*, 7(4), 914-923. <https://doi.org/10.1016/j.joi.2013.09.001>
- Bozkurt, A., y Sharma, R. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1-6. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3778083>
- Brainard, J. (2020). *Scientists are drowning in COVID-19 papers. Can new tools keep them afloat?* Science. <https://doi.org/10.1126/science.abc7839>
- Cáceres, K. (2020). Educación virtual: Creando espacios afectivos, de convivencia y aprendizaje en tiempos de COVID-19. *CienciAmérica*, 9(2), 38-44. <http://doi.org/10.33210/ca.v9i2.284>
- Carr, D. (2020, 31 de enero). *Sharing research data and findings relevant to the novel coronavirus (COVID-19) outbreak*. Wellcome. <https://wellcome.ac.uk/coronavirus-covid-19/open-data>
- Castaman, A., y Rodrigues, R. (2020). Distance Education in the COVID crisis - 19: an experience report. *Research, Society and Development*, 9(6), 1-26. <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i6.3699>
- Chakraborty, I., y Maity, P. (2020). COVID-19 outbreak: Migration, effects on society, global environment and prevention. *The Science of the total environment*, 728, 1-7, <https://doi.org/10.1016/j.scitotenv.2020.138882>
- Chan, A., Nickson, C., Rudolph, J., Lee, A., y Joynt, G. M. (2020, 30 de marzo). *Social media for rapid knowledge dissemination: early experience from the COVID-19 pandemic*. Anaesthesia. <https://doi.org/10.1111/anae.15057>
- Cóndor-Herrera, O. (2020). Educar en tiempos de COVID. *CienciAmérica*, 9(2), 31-37. <http://doi.org/10.33210/ca.v9i2.281>
- Cooper, H. M. (1988). Organizing knowledge syntheses: A taxonomy of literature reviews. *Knowledge in Society*, 1(1), 104-126. <https://doi.org/10.1007/BF03177550>
- COVID-19 research community. (2020, 10 de mayo). *Combating the COVID-19 crisis together*. ResearchGate. <https://www.researchgate.net/community/COVID-19>

- Daniel, S. (2020, 20 de abril). *Education and the COVID-19 pandemic*. Prospects, Comparative Journal of Curriculum, Learning, and Assessment/ Springer. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09464-3>
- Grammegna, A. (2020). The New Challenge of Education Value and Limits of Distance Learning Today. *Journal of Education and Culture Studies*, 4(2), 59-66. <https://doi.org/10.22158/jecs.v4n2p59>
- Green, A. (2020). Obituary Li Wenliang. *The Lancet*, 395(10225), 682. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30382-2](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30382-2)
- Haletska, I., Klymanska, L., Klimanska, M., y Horoshenko, M. (2020). Students' emotional experience and behaviour during covid-19 quarantine: does fear or intrinsic motivation determine preventive behaviour? *Psychological journal*, 6(4), 35-52. <https://doi.org/10.31108/1.2020.6.4.3>
- Holguín, E., y Sandoval, P. (2020). Resistir la Covid-19. Intersecciones en la Educación de Ciudad Juárez, México. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 7-23. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.001>
- Jiménez, N. (2016). *Producción científica internacional en Educación Matemática. Estudio bibliométrico (1983-2012)* [tesis de doctorado, Universidad de Córdoba, España]. Repositorio Institucional UCO. <http://hdl.handle.net/10396/13759>
- Leita, A., Lopes, F., Franca, H., y Moreira, R. (2020). Tutoring in distance education in times of covid-19: relevant guidelines. *Research, Society and Development journal*, 9(5), 1-12. <http://doi.org/10.33448/rsd-v9i5.3151>
- Mañero, J. (2020, 5 de mayo). *Postdigital Brave New World and Its Educational Implications*. Postdigital Science and Education. <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00129-0>
- Masuhay, E. (2020). Los adversarios en Covid-19 presentan un argumento hacia adelante en el esfuerzo educativo: resultando en desarrollar un concepto modular en el proceso de aprendizaje. *American International Journal of Social Science Research*, 5(2), 26-37. <https://doi.org/10.46281/aijssr.v5i2.520>
- Matias-Guiu, J. (2020). The role of scientific journal editors during the COVID-19 pandemic. *Neurología (English Edition)*, 35(4), 223-225. <https://doi.org/10.1016/j.nrleng.2020.05.011>
- McKee, M., y Stuckler, D. (2020). If the world fails to protect the economy, COVID-19 will damage health not just now but also in the future. *Nature Medicine*, 26, 640-642. <https://doi.org/10.1038/s41591-020-0863-y>
- Mendez, J. (2020, 11 de abril). *Compartir la ciencia en tiempos de coronavirus, una prueba de fuego para el sistema*. Agencia SINC. <https://www.agenciasinc.es/Reportajes/Compartir-la-ciencia-en-tiempos-de-coronavirus-una-prueba-de-fuego-para-el-sistema>
- Mhlanga, D., y Moloi, T. (2020). COVID-19 and the Digital Transformation of Education: What We Are Learning in South Africa. *Education sciences*, 10(7), 1-11. <https://doi.org/10.3390/educsci10070180>
- Mirnaalini, V. (2020). Determining the effect of motivation on computer mediated communication during COVID-19. *International Journal of Indian Psychology*, 8(2), 86-92. <http://ijip.in/articles/determining-the-effect-of-motivation-on-computer-mediated-communication-during-covid-19/>
- Mukhopadhyay, S., Booth, A., Calkins, S., Doxtader, E., Fine, S., Gardner, J., Gonzalez, R., Mirza, K., y Jiang, X. (2020, 4 de mayo). *Leveraging Technology for Remote Learning in the Era of COVID-19 and Social Distancing: Tips and Resources for Pathology Educators and Trainees*. Archives of Pathology & Laboratory Medicine. <https://doi.org/10.5858/arpa.2020-0201-ED>

- Murillo, F., y Martínez, C. (2019). Una mirada a la investigación educativa en América Latina a partir de sus artículos. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(2), 5-25. <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.2.001>
- Murphy, M. (2020). COVID-19 and emergency eLearning: Consequences of the securitization of higher education for post-pandemic pedagogy. *Contemporary Security Policy*, 41(3), 492-505. <https://doi.org/10.1080/13523260.2020.1761749>
- Mustafa, N. (2020). Impact of the 2019-2020 coronavirus pandemic on education. *International Journal of Health Preferences Research*, 5, 31-44. https://www.researchgate.net/publication/340849956_Impact_of_the_2019-20_coronavirus_pandemic_on_education
- Oyeniran-Oluwashina, A., Oyeniran-Stella, T., Oyeniyi, O., Ogundele, A., y Ojo, O. (2020). E-Learning: Advancement in Nigerian Pedagogy Amid Covid-19 Pandemic. *International Journal of Multi-disciplinary Sciences and Advanced Technology*, 1(1), Special Issue Covid-19), 85-94. https://drive.google.com/file/d/1DeRGOouZAU9ir4QvqMJ_4Gs2V5grG00r/view
- Özer, M. (2020). The Contribution of the Strengthened Capacity of Vocational Education and Training System in Turkey to the Fight against Covid-19. *Journal of Higher Education*, 10(2), 134-140. <https://doi.org/10.2399/yod.20.726951>
- Pan, H. (2020). A Glimpse of University Students' Family Life Amidst the COVID-19 Virus. *Journal of Loss and Trauma*. <https://doi.org/10.1080/15325024.2020.1750194>
- Parrish, R., Stewart, M., y Duncan, S. (2020). Ophthalmologists Are More Than Eye Doctors—In Memoriam Li Wenliang. *American Journal of Ophthalmology*, 213, 1-2. <https://doi.org/10.1016/j.ajo.2020.02.014>
- Peters, M., Wang, H., Ogunniran, M., Huang, Y., Verde, B., Chunga, J., Quainoo, E., Ren, Z., Hollings, S., Mou, C., Khomera, S., Zhang, H., Zhou, S., Laimeche, A., Zheng, W., Xu, R., Jackson, L. y Hayes, S. (2020, 8 de mayo). *China's Internationalized Higher Education During Covid-19: Collective Student Autoethnography*. Postdigital Science and Education. <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00128-1>
- Petersen, E., Hui, D., Hamer, D., Blumberg, L., Madoff, L., Pollack, M., Lee, S., McLellan, S., Memish, Z., Prahara, I., Wasserman, S., Ntoumi, F., Azhar, E., Mchugh, T., Kock, R., Ippolito, G., Zumla, A., y Koopmans, M. (2020). Li Wenliang, a face to the frontline healthcare worker. The first doctor to notify the emergence of the SARS-CoV-2, (COVID-19), outbreak. *International journal of infectious diseases*, 93, 205-207. <https://doi.org/10.1016/j.ijid.2020.02.052>
- Powell, K. (2016). Does it take too long to publish research? *Nature*, 530(7589), 148-151. <https://doi.org/10.1038/530148a>
- Prem, K., Liu, Y., Russell, T., Kucharski, A., Eggo, R., Davies, N., Centre for the Mathematical Modelling of Infectious Diseases COVID-19 Working Group, Jit, M., y Klepac, P. (2020). The effect of control strategies to reduce social mixing on outcomes of the COVID-19 epidemic in Wuhan, China: a modelling study. *The Lancet Public Health*, 5(5), 261-270. [https://doi.org/10.1016/S2468-2667\(20\)30073-6](https://doi.org/10.1016/S2468-2667(20)30073-6)
- Rodero, C., Díaz, A., Guerrero, M., y Duque, M. (2016). Análisis de la fiabilidad y validez de un cuestionario docente. *Re Visión*, 9(1), <http://www.aenui.net/ojs/index.php?journal=revisión&page=article&op=view&path%5B%5D=219&path%5B%5D=373>
- Rogero-García, J. (2020). La ficción de educar a distancia. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(2), 174-182. <https://doi.org/10.7203/RASE.13.2.17126>

- Satpathy, B., y Ali, E. (2020). A study on psychological well-being of final year management students during COVID-19 pandemic lockdown in India. *International Journal of Indian Psychology*, 8(2), 1-25. <http://ijip.in/articles/a-study-on-psychological-well-being-of-final-year-management-students-during-covid-19-pandemic-lockdown-in-india/>
- Shatakshi, L., y Nardev, S. (2020). CoVid-19: Unmasking the new face of Education. *International Journal of Research in Pharmaceutical Sciences*, 11(1), 48-53. <https://doi.org/10.26452/ijrps.v11iSPL1.2122>
- Shenoy, V., Mahendra, S., y Vijay, N. (2020). Covid-19 Lockdown technology adaption, teaching, learning, students engagement and faculty experience. *Mukt Shabd Journal*, 9(4), 698-702. <http://shabdbooks.com/gallery/78-april2020.pdf>
- Shimil, P. V., y Meenu, K. S. (2020). Morningness- eveningness and quality of night time sleep among adolescent students during COVID-19 lock-down period. *International Journal of Indian Psychology*, 8(2), 64-68. <http://ijip.in/articles/morningness-eveningness-and-quality-of-night-time-sleep-among-adolescent-students-during-covid-19-lock-down-period/>
- Sintema, E. (2020). Effect of COVID-19 on the Performance of Grade 12 Students: Implications for STEM Education. *EURASIA Journal of Mathematics. Science and Technology Education*, 16(7), 1-6. <https://doi.org/10.29333/ejmste/7893>
- Srivastava, A. (2020). Challenges faced by indian teachers and students in continuing education during institutional closure due to COVID-19 pandemic. A study. *Gedrag & Organisatie Review*, 33(2), 697-704. <https://doi.org/10.37896/GOR33.02/077>
- Sun, L., Tang, Y., y Zuo, W. (2020). Coronavirus pushes education online. *Nature Materials*, 19(6). <https://doi.org/10.1038/s41563-020-0678-8>
- Thomas, M. S. C., y Rogers, C. (2020, 25 de mayo). *Education, the science of learning, and the COVID-19 crisis*. Prospects, Comparative Journal of Curriculum, Learning, and Assessment/ Springer. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09468-z>
- Torres, J. (2020). Propuestas para el mejoramiento de la educación universitaria virtual después del brote del COVID-19. *UVserva*, 9(1), 4-7. <https://doi.org/10.25009/uvserva.v0i9.2700>
- Torres, M., y Rovalo, M. (2015). Perfil de las Revistas Iberoamericanas sobre Educación Analizadas en el iresie. En J. Asenjo., O. Macías., y J. Toscano. (coord.), *Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación* (pp. 1-20). OEI. <https://www.oei.es/historico/congreso2014/memoriactei/1403.pdf>
- Trujillo, F., Fernández, M., Segura, A., y Jiménez, M. (2020). *Escenarios de Evaluación en el contexto de la pandemia por la COVID-19: La opinión del profesorado*. SantillanaLab. https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/7074_d_SantillanaLAB.pdf
- Van, W., y Parolin, Z. (2020). Covid-19, school closures, and child poverty: a social crisis in the making. *The Lancet Public Health*, 5(5), 243-244. [https://doi.org/10.1016/S2468-2667\(20\)30084-0](https://doi.org/10.1016/S2468-2667(20)30084-0)
- World Health Organization [WHO]. (2020, 11 de marzo). "This is not just a public health crisis, it is a crisis that will touch every sector – so every sector and every individual must be involved in the fight"- @DrTedros #COVID19 #coronavirus [Tweet]. Twitter. <https://twitter.com/who/status/1237778490746945541>
- Yabin, H. (2020). Research on Online Education in the Midst of the COVID-19 Pandemic. *Journal of Advances in Education Research*, 5(2), 77-80. <https://doi.org/10.22606/jaer.2020.52005>

Zhang, Y., Geng, X., Tan, Y., Li, Q., Xu, C., Xu, J., Hao, L., Zeng, Z., Luo, X., Liu, F., y Wang, H. (2020). New understanding of the damage of SARS-CoV-2 infection outside the respiratory system. *Bio-medicine & pharmacotherapy*, 127, 1-7. <https://doi.org/10.1016/j.biopha.2020.110195>

Espacio, acción colectiva e identidad: la Vocacional 7 del Instituto Politécnico Nacional durante el movimiento estudiantil de 1968

Space, collective action and identity: the Vocacional 7 of the
Instituto Politécnico Nacional during the 1968 student movement

Edith Elvira Kuri Pineda¹

Fecha de recepción: 6 de octubre de 2020
Fecha de Aceptación: 16 de noviembre de 2020

I- Grado: Doctora en Ciencias Políticas y Sociales. Adscripción: Universidad Autónoma Metropolitana.  ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7061-6933>. Correo electrónico: kurichi1@hotmail.com

Clasificada por:



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons
Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional.
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc->

Resumen

El movimiento estudiantil de 1968 fue producto de una red de alianzas sociopolíticas entre estudiantes de universidades públicas y privadas en México. En este artículo se analizará, desde la sociología de los movimientos sociales y la geografía política y la cultural, cómo se construyó la movilización colectiva en la Vocacional 7, del Instituto Politécnico Nacional; de qué forma se cristalizó el vínculo entre acción colectiva, identidad y espacio; las formas de apropiación material, política y simbólica del mismo, así como qué representa esta escuela para algunos de sus exestudiantes. Para ello, fueron aplicadas dieciocho entrevistas a profundidad a exalumnos de la Vocacional, participantes en este actor colectivo. Como se verá, el espacio fue un recurso de movilización importante, amén de ser un factor que formaba parte de la identidad colectiva.

Palabras clave: Movimiento estudiantil de 1968, identidad colectiva, espacio.

Abstract

The 1968 student movement was the product of a network of sociopolitical alliances between students from public and private universities in Mexico. In this article I will analyze, from the sociology of social movements and political and cultural geography perspectives, how this collective movement was built in the Vocacional 7, of the National Polytechnic Institute; how the link between collective action, identity and space crystallized; the forms of material, political and symbolic appropriation of the space, as well as what this school represented for some of its former students. For this, eighteen in-depth interviews were applied to alumni of the Vocacional, all of them participants in this social movement. As we will see, space was an important mobilization resource, as well as being a factor that was part of the collective identity.

Keywords: 1968 student movement, collective identity, space.

Introducción

El movimiento estudiantil de 1968 en México representa un suceso histórico y memorístico insoslayable en la lucha por la construcción democrática. Constituido por una red de alianzas sociopolíticas entre escuelas y universidades públicas y privadas, este sujeto encerró numerosas prácticas deliberativas y decisorias no sólo al interior de su máxima instancia, el Consejo Nacional de Huelga (CNH), sino también dentro de cada una de las escuelas que lo conformaban. Hablar del 68 implica considerar que en las instituciones educativas se ejerció una forma específica de politicidad. —La Escuela Preparatoria Técnica Piloto Cuauhtémoc del Instituto Politécnico Nacional (IPN) conocida como la Vocacional 7— es un caso emblemático no sólo por su alta participación durante el 68, sino por la existencia de un conjunto de antecedentes organizativos y de un sentimiento de pertenencia que, en cierta forma, abrevaron en el movimiento estudiantil. El presente artículo es un análisis desde la sociología de los movimientos sociales y desde la geografía política y la cultural sobre cómo se construyó la acción colectiva en esta institución; los antecedentes sociopolíticos que contribuyeron a la movilización del 68; el papel que desempeñó el espacio en la construcción de la identidad de sus estudiantes, así como lo que significa esta escuela para sus exalumnos. Así, el artículo está estructurado en seis secciones: en la primera, se expondrá la estrategia metodológica empleada; en la segunda, una serie de lineamientos teóricos sobre el espacio como construcción social; en la tercera, se abordará la gestación de la Vocacional 7, cómo los alumnos fueron esculpiendo la identidad colectiva, así como los principales espacios de interacción social; en la cuarta, la acción colectiva en esta escuela durante 1968; y, en la quinta, la clausura de este proyecto educativo y sus implicaciones sociopolíticas. Finalmente, se presentarán las conclusiones.

1. Lineamientos metodológicos

Con el fin de analizar la relación entre espacio, acción colectiva e identidad en la Vocacional 7 durante la movilización de 1968, se aplicaron dieciocho entrevistas a profundidad a exestudiantes de esta institución, tanto del turno matutino como del vespertino, participantes en este movimiento social —hombres y mujeres; líderes y bases con diversas posturas políticas— amén de una revisión bibliográfica y hemerográfica. La elección de los informantes se efectuó, en algunos casos, por bola de nieve y, en otros, se buscó expresamente conocer el testimonio de ciertos actores destacados en este conflicto sociopolítico. El objetivo de las entrevistas fue recoger y contrastar testimonios acerca de la construcción de la movilización colectiva y la identidad; la vida sociopolítica previa al 68; los principales lugares de interacción social al interior de esta escuela; y las formas de apropiación material, política y simbólica de dichos espacios durante este movimiento. Además, los informantes realizaron mapas mentales de la Vocacional 7 con la finalidad de identificar los principales lugares de la memoria. En suma, se realizó una investigación de carácter cualitativo en la que la experiencia sociopolítica y la relación sujetos-espacio constituyen el núcleo de análisis sociológico y geográfico.

2. El espacio como constructo social: algunos lineamientos teóricos

El espacio y el tiempo juegan un papel cardinal en la articulación, reproducción y transformación de las sociedades y, como tal, representan categorías de análisis ineludibles. Como se sabe, el tiempo ha sido objeto de múltiples reflexiones filosóficas y sociológicas, interés analítico en parte delineado por la racionalidad moderna que se enfocó en desarrollar una concepción sobre lo temporal de forma lineal y teleológica. Tanto el espacio como el tiempo son construcciones sociales, históricas y culturales, que en la misma medida en que son constituidos, las sociedades van autoerigiéndose. Ambos son estructuras sociales *estructuradas* y *estructurantes* de un sinnúmero de procesos, relaciones, prácticas, acciones, instituciones y subjetividades. Como dimensiones constitutivas de la vida social —en sus diferentes escalas— tanto el espacio como el tiempo son edificados, percibidos, usados y representados de forma distinta por los grupos sociales, variables como el género, la clase social, la edad y la etnia inciden en las diversas formas de experimentar lo temporal y lo espacial. En este tenor, el espacio y el tiempo representan una dupla indisoluble:

Hay razones suficientes para defender la idea de que tiempo y espacio constituyen dimensiones inseparables, tanto en el mundo físico, como en el social. Es obvio que la fisonomía temporal de la realidad sólo puede darse en el espacio y que este, en tanto espacio social, no puede ser imaginado, creado o construido sino en lapsos y mediante ritmos que atañen a la temporalidad social. Pero afirmar que el espacio y el tiempo son indisolubles no significa postular que sean indiscernibles. De hecho hay argumentos sólidos en torno a la naturaleza diversa de cada una de estas dimensiones. (Valencia, 2007, p. 42)

Como lo muestra este escolio, la realidad social está *espacializada y temporalizada*. No obstante es factible, con fines exclusivamente analíticos, hacer una distinción conceptual entre tiempo y espacio sin que ello suponga olvidar que dicho maridaje —la *espaciotemporalidad*— mantiene un vínculo inquebrantable y recursivo con el mundo social. Como se ha sostenido, en este artículo me centraré en el rol que desempeñó el espacio tanto en la construcción de la identidad colectiva como en la dinámica de organización sociopolítica en los estudiantes de la Vocacional 7, durante el movimiento estudiantil de 1968. Por lo tanto, en este apartado desarrollaré un conjunto de lineamientos teóricos sobre el espacio que fungirán como puntos de partida en el análisis que atravesará este trabajo.

Reconocer que el espacio es un constructo social supone una mirada que lo des-naturaliza en aras de comprender cómo lo histórico, político y cultural se imbrican en su constitución. Lefebvre (2013) señalaba que todo modo de producción confeccionaba una forma espacial, amén de establecer tres conceptos —enlazados dialécticamente— que revelan cómo el espacio es concebido, percibido y vivido: la representación del espacio, la práctica espacial y el espacio de representación. Se puede inferir que, con esta aserción, Lefebvre alude a cómo la razón, los sentidos, las emociones y la construcción de sentido participan en la producción de lo espacial. En consecuencia, una gran diversidad de sujetos —desde arquitectos y urbanistas hasta actores legos— edifica y transforma espacios a partir de factores culturales, condicionamientos históricos y variables políticas y económicas.

Uno de los desafíos analíticos reside en cómo leer en el espacio indicios sociales, dado que el vínculo espacio-sociedad no es lineal ni transparente. Sobre dicha relación apunta Harvey:

Un lugar concreto es una forma de ubicar historias, recuerdos y sueños. Conecta al pasado, con el presente y lo proyecta hacia el futuro. Un lugar puede investirse de significado simbólico de diversas formas: incorporando alusiones arquitectónicas en el diseño, sirviendo como telón de fondo de hechos clave ... su poder es un síntoma de la propensión humana a pensar mediante sinécdoques; la sala de trabajo se convierte en representación del socialismo y la justicia, al igual que la bandera roja. Es una catexis del deseo de transformación. El entorno físico es la realización, la encarnación, la materialización de la mitología política. (Harvey, 2017, p. 183)

El espacio cuenta con una dimensión material y con una simbólica, ambas interrelacionadas. En él se inscribe la dinámica del poder que lo utiliza como un canal para legitimarse, sacralizarse y reificarse. Lo espacial juega un rol notable en los procesos de movilización sociopolítica, en la construcción identitaria y memorística. Una mirada constructivista enfatiza que el espacio no es un simple escenario de la acción social. Así Lussault (2015) sostiene que los operadores espaciales o actantes humanos —sujetos individuales y colectivos— y los no humanos —como artefactos, objetos, animales, virus— realizan acciones de diversa naturaleza no sobre el espacio, sino con el espacio. Esta afirmación permite deducir que no solamente no existe un hacer *aespacial*, sino que en muchas ocasiones la *espacialidad* es un componente de la misma acción.

Según Harvey (2017) en la historia del pensamiento han existido tres concepciones del espacio: el absoluto, el relativo y el relacional. La primera lo define como algo fijo, cuantificable e inalterable, es la noción de Newton y de Descartes. En el ámbito de lo político y lo económico alude al Estado-Nación y a la propiedad privada. La segunda se refiere al cambio, los procesos y flujos, así como a los movimientos de personas, capital y bienes; corresponde a la noción de Einstein y a las geografías no euclidianas desarrolladas a fines del siglo XIX. Finalmente, el espacio relacional se vincula con las relaciones sociales —incluyendo las de poder— la memoria y la identidad. En el siguiente apartado, se analizará la construcción de la Vocacional 7 y la vida cotidiana como un marco espaciotemporal donde los estudiantes erigieron una identidad colectiva.

3. La Vocacional 7 en Tlatelolco: vida cotidiana e identidad colectiva

La historia de la Vocacional 7 inició en 1963 cuando comenzó a funcionar en lo que posteriormente fue la sede de la Vocacional 5 (Cedeño, 2003). Hacia 1964 fue reubicada dentro de un proyecto urbanístico que transformó *socioespacialmente* al norte de la Ciudad de México: la Unidad Habitacional Nonoalco Tlatelolco. Localizada en San Juan de Letrán —hoy Eje Central— esta institución quedaba al norte de la Plaza de las Tres Culturas. La Vocacional 7 junto con 102 edificios residenciales, once escuelas preprimarias, ocho primarias, tres secundarias, locales comerciales, centros deportivos y clínicas formaban parte del paisaje urbano tlatelolca (Cantú, 2001) (ver mapa 1).

Mapa 1

Localización del predio donde se ubicaba la Vocacional 7



Fuente: Construcción propia.

La edificación de la Unidad Habitacional Tlatelolco y de la Vocacional 7, a cargo de Mario Pani, corresponden a lo que Lefebvre (2013) denominó la representación del espacio. La planeación y configuración de esta zona llevaba la impronta de la modernización del país y del llamado *milagro mexicano*, esto muestra cómo el espacio es producto de una intencionalidad social y política y, por ende, nunca es neutro.

La Vocacional 7 fue concebida como un proyecto educativo *sui generis* para el IPN, donde a diferencia de otras vocacionales, en ésta se concentraron tres áreas de conocimiento: fisicomatemáticas, ciencias sociales y ciencias biológicas. El propósito era una educación integral y humanista en donde se impartían materias como Psicología, Literatura, Sociología y Oratoria, en el turno matutino y en el vespertino. Al respecto habla Beatriz, alumna del turno matutino:

Nos pasábamos el día en la Vocacional porque había múltiples actividades que realizar: deportivas, como la esgrima. Hubo mucha formación integral porque tenías de todo, además los maestros eran de muy buen nivel, sí eran exigentes, pero sin ser autoritarios, yo siento que era una formación más humanista, no era una cuestión de aprender- aprender, sino de ¡razónalo! Teníamos un maestro de historia del arte buenísimo que no sólo nos daba historia del arte, sino también lo que en la preparatoria equivale a “Ética, lógica, etimologías”, era una mezcla esa materia. Mucha gente que criticaba que las vocacionales eran sólo educación técnica, no, al menos en la Vocacional 7, tenía el toque humanista. (B. Juárez, comunicación personal, 25 de abril de 2019).

El quehacer académico se acompañaba de diversas actividades culturales - como teatro y cine- y deportivas -como atletismo, fútbol y esgrima-. Algunos de estos eventos eran organizados por los Ateneos —grupos estudiantiles existentes en varias escuelas del IPN—. Asimismo, se efectuaban competencias de matemáticas y física con otras escuelas, donde usualmente los alumnos de esta Vocacional obtenían los primeros lugares. Todas las actividades políticas, culturales, académicas y deportivas eran prácticas que formaban parte de la cotidianeidad de los alumnos de ambos turnos. Hablar de la vida cotidiana supone referirse a una edificación social donde prácticas y relaciones sociales, rutinas, significados y un sentido de lo *aprobématico* contribuyen a su confección. Berger y Luckmann (2002) caracterizaban a la cotidianeidad como la *realidad suprema* y enfatizaban en cómo es un terreno de intersección social articulado *espaciotemporalmente*. Durante su estancia en la Vocacional 7, los estudiantes forjaban lazos sociales y afectivos estrechos. Diferentes informantes han mencionado la relación de confianza entre profesores y alumnos; amén de los lazos de amistad desarrollados entre la comunidad estudiantil. El hecho de que el primer año de clases fuera de tronco común posibilitaba que se entablaran vínculos de camaradería que, en cierto modo, abrevaron durante el 68. Evidentemente, tanto las relaciones sociales como las prácticas estaban espacializadas. De este modo, relacionalidad, prácticas *socioespaciales*, significados y experiencia fueron macerando un sentido de pertenencia a la Vocacional 7 y con ello la articulación de la identidad colectiva:

A mí me encantaba ir a la Vocacional 7 porque además tuve un círculo de amigos muy amplio ... Creo que fue la mejor elección que pude hacerirme a estudiar a esta Vocacional. Me sentía totalmente integrada, me sentía en mi ambiente. (M. Frías, comunicación personal, 4 de junio de 2019).

La identidad colectiva es un artificio social delineado *espaciotemporalmente* que encierra cuatro vectores: pertenencia, permanencia, reconocimiento y otredad (Tamayo y Wildner, 2005). Resulta cardinal señalar que ninguna identidad es algo fijo, por lo contrario, es un proceso cambiante —pese a la relativa estabilidad que puede contar—. La configuración identitaria se da en dos planos: a) a partir de las relaciones que sostengo con otros sujetos; y b) en virtud de los diferentes espacios en los que interactúo y con los que me vinculo. Así, particularmente en las sociedades modernas, se gesta un sentido de pertenencia a diversos grupos sociales y a varios espacios, simultáneamente. Esto implica que existe una relación íntima entre espacio e identidad, de manera tal que un cambio en el primero puede detonar una transformación identitaria, y viceversa. En el caso de la Vocacional 7, la dupla espacio-identidad se cristalizaba en función de las prácticas y las formas de relacionalidad: “me sentía parte de la Vocacional pues por la participación que tenía en las actividades: en las clases, en la cafetería, con los maestros, con los compañeros” (B. Juárez, comunicación personal, 25 de abril de 2019). Referirse al nexo espacio-identidad supone hablar de sujetos territorializados y territorios subjetivados. Como bien afirma Lindón (2000) los actores no sólo están territorializados, sino que también son territorializados.

¿Qué espacios al interior de la Vocacional 7 son los más recordados en virtud de las prácticas realizadas y de la interacción social e identitaria? En primer lugar: “el auditorio era muy bonito, moderno, modernísimo, muy lujoso por dentro, con butacas muy bonitas, grande, fino, con escenario. Ahora es un teatro (Teatro Isabela Corona)” (C. Cortés, comunicación personal, 19 de junio de 2019). Sobre otros recintos:

Yo creo que todos los espacios, porque la escuela era mi segunda casa, o mi primera, ya no sé. Recuerdo mi aula, era el jefe de grupo y además yo quería ser el mejor estudiante. La imagen del aula es una de las primeras que vienen a mi mente. Otra la del campo deportivo, yo corría prácticamente todos los días, cinco kilómetros, todos los días. Yo usé muy bien las instalaciones de la Vocacional 7, no creo que haya alguien más que las haya usado más que yo ... Para mí la escuela lo fue todo, la Vocacional 7 me hizo crecer muchísimo. El auditorio ni se diga, ahí nos reuníamos en el 68 para dirigir asambleas o para participar en ellas, o en el comité de lucha, participando como brigadista o como organizador o como dirigente. (F. Posadas, comunicación personal, 19 de junio de 2019).

Uno de los lugares más citados por los entrevistados —hombres y mujeres— estuvo permeado por una concepción de género:

El que me fascinaba era “El salón de damas”, le llamábamos así. A medio pasillo, del primer piso, había un salón que tenía como una mesa de juntas al centro; tenía varios armarios y dos sillones grandísimos, uno en la pared y el otro del otro lado de la mesa. Tú podías llegar a estudiar o a compartir con alguien de ahí del Salón de Damas. La señora que nos atendía era la señora Helenita, a quien veía grande de edad. Te cuento casos que vi: chicas que llegaban en el mar de llanto: “es que me cortó mi novio...” Y la señora Helena les decía, “A ver, siéntate, tú tranquila”, les ofrecía un dulce; o bien llegabas con el cólico menstrual y la señora nos daba una pastilla para el dolor. Es decir, era un salón de damas, como le llamaban, no sé por qué ... porque éramos alumnas, chavitas, y nos trataban, como a unas damas. (G. Preza, comunicación personal, 28 de abril de 2019).

En este tenor, el auditorio, las aulas, la entrada a la Vocacional, el mirador —que daba a la Plaza de las Tres Culturas— los laboratorios, las canchas deportivas, la cafetería, la biblioteca son algunos de los sitios más recordados por los entrevistados. En cada uno de ellos se desplegaban diversas prácticas *socioespaciales* y distintos lazos sociales. Siguiendo a Lefebvre, se trata de representaciones del espacio, concebidos y proyectados por arquitectos e ingenieros con una función material y social específica. No obstante, también son espacios de representación, apropiados material y simbólicamente que —en contraste con lo afirmado por Lefebvre, quien asevera que estos son experimentados de forma pasiva— fueron vividos y significados activamente por los agentes. Heidegger (1994) mencionaba que el habitar va más allá de la residencia; un espacio es habitado cuando representa protección, confianza y sentido. A manera de hipótesis, sostengo que la Vocacional 7 fue un espacio habitado, practicado y significado cotidianamente antes del movimiento estudiantil de 1968 y durante el mismo.

Uno de los conceptos más sugerentes para comprender la experiencia espacial sellada por vectores sensoriales, emocionales, simbólicos y relacionales es el de *topofilia*, erigido por Yi Fu Tuan (2007). Se trata de aquellas manifestaciones de apego al lugar, condicionadas cultural e históricamente. Tuan asevera que si bien existen factores biológicos que universalizan las capacidades sensoriales de los individuos, la percepción está delineada culturalmente. Para este geógrafo, la *topofilia* comprende desde la sensación de bienestar, hasta un sentimiento profundo de apego al lugar:

La escuela era muy agradable, los salones eran muy amplios, eran muy bonitos, la construcción era muy bonita porque había mucha vista hacia la Plaza de las Tres Culturas; el espacio era maravilloso, sobre lo que era antes San Juan de Letrán. Pero la vista hacia la Plaza de las Tres Culturas es algo que a uno no se le olvida (M. Frías, comunicación personal, 4 de junio de 2019).

En el siguiente testimonio se destaca a la Vocacional como esfera de experiencia:

Representó un núcleo que aglutinaba, que me transformó de una manera significativa. Quiero decirte que en la actualidad conservo muchos amigos de la Vocacional 7, que ahí estudiaron. De alguna u otra forma, la Vocacional 7 significó para mí y para muchos más, un espacio muy formador, de mucha experiencia vivencial y política. (J. García Reyes, comunicación personal, 27 de febrero de 2019).

Asimismo, la Vocacional 7 ha sido significada por algunos de sus exalumnos en una vertiente afectiva: “(al recordar la Vocacional) todo, se agolpa muy fuertemente... es que no te lo puedo decir, no se puede decir, no, es muy difícil. Tendría que haber muchas sesiones, muchos recuerdos, para que uno entre en un estado de recordación que no le gane la emoción” (J. Vázquez, comunicación personal, 25 de febrero de 2019).

La *topofilia* experimentada por los estudiantes se vincula con lo que Lussault (2015) define como *valor espacial*, el cual es el conjunto de cualidades socialmente valorizables de un espacio. Esta noción tiene una connotación constructivista y dinámica:

La cuestión del valor remite, pues, al análisis de las condiciones sociales generales y a la condensación en las disposiciones espaciales de valores (positivos y/o negativos) por los actores sociales. Esta condensación –tanto física, en objetos materiales particulares, como ideal, en ideologías y representaciones– valoriza el espacio y espacializa los valores, confiriéndoles así un registro específico. Dicho fenómeno inyecta el espacio en el universo del sentido, e inscribe el sentido en la dimensión espacial. (Lussault, 2015, p. 173).

De esta manera, la *topofilia* vivida por los alumnos de la Vocacional 7 encierra un proceso de valorización social de este lugar, labor fundamentada en la experiencia. En otras palabras, el apego a esta escuela llevaba implícitamente un trabajo de significación del espacio —de valoración positiva— en virtud de la experiencia, las relaciones sociales y políticas y las prácticas desarrolladas cotidianamente.

Sostengo que hay una relación cercana entre *topofilia*, identidad colectiva y la dinámica de valoración social: experimento apego a un lugar en función de que me siento parte de él y del grupo social que en interacción lo erige; esta emoción encierra un proceso de significación social del espacio. Por consiguiente, uno de los componentes que nutrió la *topofilia* en la Vocacional 7 fue la identidad colectiva; de manera semejante, la *topofilia* puede ser vista como un indicio identitario. Otros ingredientes *topofílicos* fueron la satisfacción de los alumnos por la formación académica; las relaciones sociales entabladas entre los estudiantes y de estos con los profesores; el placer estético frente a la configuración arquitectónica y, como veremos, la vida política. En suma, la experiencia es el núcleo de la *topofilia*. En el siguiente apartado se analizará la forma en que se edificó la acción colectiva en esta escuela durante el 68.

3. La construcción de la acción colectiva en la Vocacional 7 durante el 68

Los movimientos sociales son un tipo de acción colectiva donde existe un conflicto sociopolítico, en el que se articula, o rearticula, una identidad colectiva y donde individuos organizados —a partir de objetivos en común— despliegan en el espacio público *repertorios de confrontación*, o sea métodos de lucha pergeñados cultural e históricamente, con los que se busca visibilizar la movilización y las demandas y replegar al adversario. Como señala Revilla (1994), los movimientos engloban acción, identidad y sentido dentro de un cauce no institucional. Es el campo de confrontación hilvanado por los actores y sus adversarios el elemento clave para comprender a la movilización social. Para Touraine, dicho conflicto “es también y ante todo una relación de dominación” (Touraine, 1995, p. 260), aserto con el cual este sociólogo subraya la asimetría existente entre los individuos organizados y sus oponentes. Los movimientos sociales son un desafío colectivo donde la producción de significados al interior del sujeto y la dirigida tanto a los oponentes como a la audiencia juega un papel nodal, es decir, los sujetos enmarcan, resaltan, parcelas de la realidad que, a juicio de los agentes movilizados, está sellada por la injusticia. Todo actor colectivo es un proceso, y no una sustancia, en la medida en que es fruto de la interacción social y de la misma dinámica del conflicto.

Justamente, el movimiento estudiantil de 1968 constituyó un desafío a un régimen político autoritario donde el corporativismo y el clientelismo eran mecanismos de control político ante cualquier expresión opositora. Si se parte de la premisa que la movilización no es una sustancia sino una construcción social, entonces habría que subrayar que el 68 fue producto de una red de alianzas y solidaridades entre las diversas universidades y escuelas participantes, donde pese a la pluralidad de posturas políticas había un marco común: los seis puntos del pliego petitorio y la oposición a la cerrazón y autoritarismo del gobierno encabezado por Gustavo Díaz Ordaz.

En el caso de la Vocacional 7, la acción colectiva durante el 68 contó con una serie de antecedentes que fungieron no solamente como referentes identitarios y organizativos, sino además como un terreno de autonomía sociopolítica necesario para la edificación del movimiento. Una parte fundamental de la vida política en esta escuela previa al 68, fue la heterogeneidad de grupos estudiantiles con diferentes afinidades políticas: como la Juventud Comunista —adscrita al Partido Comunista— la Liga Espartaquista, la Asociación de Jóvenes Esperanza de la Fraternidad (AJEF) —masones que para ese entonces tenían presencia en varias escuelas del IPN— y simpatizantes del Partido Revolucionario Institucional (PRI). Diversas actividades políticas y culturales eran organizadas por dichas agrupaciones como parte de su quehacer militante.

Una de las esferas más importantes de la organización colectiva en esta Vocacional —y en el grueso de las instituciones politécnicas— era la participación en los sufragios para elegir a los representantes de la Sociedad de Alumnos. Por décadas esta instancia fue monopolizada por la Federación Nacional de Estudiantes Técnicos (FNET), constituida en 1937. Si bien la FNET jugó un rol notable en las movilizaciones de 1942, 1950 y 1956 al interior del IPN (Álvarez Garín, 2002), años más tarde se convirtió en un instrumento de control político hacia un sector que, a diferencia de los obreros y los campesinos, no estaba formalmente corporativizado: el estudiantil. De este modo la FNET, al ser una esfera de representación de alumnos de todas las escuelas técnicas del país, cooptaba y obedecía a los lineamientos de las autoridades

escolares y del propio régimen priista, contando con recursos económicos y políticos abundantes provenientes de las más altas esferas del poder.

Hacia 1968, planillas de ambos turnos de la Vocacional 7 opositoras a la FNET ganaron las respectivas Sociedades de Alumnos, siendo elegidos presidentes José Nasar —de las AJEF— en la mañana y Jesús Vázquez —de la Juventud Comunista— en la tarde. La crisis de legitimidad de la FNET no sólo se dio en esta Vocacional, sino también en otras escuelas politécnicas que lograron erigir una representación estudiantil independiente, como la Escuela Nacional de Ciencias Biológicas, la Escuela de Medicina Homeopática, la Escuela Superior de Economía, y el Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos Wilfrido Massieu. Así, se fue forjando un bloque sociopolítico autónomo de gran valía para la postrera acción colectiva del 68. Cabe resaltar que el clima político previo a dicho movimiento, en muchas escuelas del IPN y de la UNAM, estaba sellado por la presencia de la Juventud Comunista.

Otro antecedente sociopolítico importante fue la huelga estudiantil de 1967. Su nacimiento se dio en la Escuela Superior de Agricultura Hermanos Escobar, en Ciudad Juárez, Chihuahua, cuando un grupo de alumnos realizó un paro con el objetivo de contar con un profesorado mejor preparado y más actividades profesionales. Las autoridades respondieron encarcelando a los líderes, situación que detonó otra demanda del movimiento: la federalización de la escuela y con ello pasar de ser una institución privada a una pública. La ausencia de una respuesta gubernamental provocó que estudiantes de la Universidad de Chapingo y de varias escuelas politécnicas —entre ellas la Vocacional 7 en su turno vespertino— se solidarizaran efectuando una huelga. Finalmente, el gobierno de Díaz Ordaz cumplió con las demandas planteadas, tras una semana de paro estudiantil.

Pese a la brevedad de la movilización del 67, esta representó un referente relevante:

Los enfrentamientos que tuvimos nunca fueron en la escuela, poníamos nuestras barricadas y teníamos palos para defendernos, pero nada más, nunca se dio ahí, íbamos al centro y ahí nos madreaban, en las manifestaciones. En el 67 hay una respuesta politécnica, esa respuesta politécnica es un movimiento que duró una semana, pero que cohesiona dirigentes, cohesiona activistas, cohesiona organización. (F. Galván, comunicación personal, 8 de febrero de 2019).

La reverberación sociopolítica del 67 se desplegó en dos dimensiones: en primer lugar, durante dicha movilización se efectuaron *repertorios de confrontación* que un año más tarde serían desplegados: como brigadas informativas y brigadas para recabar dinero, guardias, mítines, barricadas, huelgas y particularmente se construyó un órgano deliberativo y decisorio, el Consejo General de Huelga (Álvarez Garín, 2002) que en el 68 transmutó en el CNH. En segundo, el 67 posibilitó la formación de una red de alianzas sociopolíticas y solidarias entre diversas escuelas, como la forjada entre la Universidad de Chapingo y diversas instituciones politécnicas que se oponían al control de la FNET, incluyendo la Vocacional 7.

Los estudiantes de esta Vocacional también participaron en la Marcha por la Libertad organizada por la Central Nacional de Estudiantes Democráticos (CNED) —adscrita al Partido Comunista— en febrero de 1968. La finalidad era repetir la ruta efectuada por Miguel Hidalgo durante la guerra por la independencia, demandando la liberación de los presos políticos. Pese a que esta marcha fue reprimida por el ejército, constituyó otro precedente de experiencia organizativa y de referente de sentido (C. Cortés, comunicación personal, 4 de marzo de 2019).

La participación en la huelga de 1967 y en la Marcha por la Libertad, junto con la oposición a la FNET, conformaron lo que defino como un *saber organizativo y de resistencia* que redundó en el movimiento de 1968. Me refiero al conjunto de habilidades, conocimientos, destrezas y experiencias que un sujeto colectivo labra intersubjetivamente dentro de un campo de confrontación sociopolítico sostenido con un adversario. Recuperando a Schutz y a Luckmann (2003), este *saber* constituye un *acervo de conocimientos* que puede también ser articulado a partir de la transmisión de experiencias colectivas de otros actores, con otras demandas. Todo *saber organizativo y de resistencia* es un constructo social permeado por una cultura política, o sea, por valores, ideas, creencias, emociones y razones sobre el poder, sus formas e instituciones. La articulación de este *acervo de conocimientos* comprende un ejercicio de memoria, es decir, la interpretación de sucesos pasados realizada desde las necesidades, problemas y expectativas actuales. El conflicto y movilización vividos en el presente se convierten, así, en otra fuente del *saber organizativo y de resistencia* —en otro referente de sentido—al cual se podrá recurrir en confrontaciones futuras. Los *repertorios de confrontación*, las dinámicas deliberativas y decisorias, así como los procesos de negociación con los oponentes son prácticas en las que este acervo es abrevado.

La movilización estudiantil de la Vocacional 7 en 1968 inició el 27 de julio, cuando la asamblea general acordó la huelga tras la represión del día anterior. Cabe recordar que el 26 de julio fueron realizadas dos marchas: la primera convocada por la FNET cuyo objetivo era protestar por la toma policiaca de las Vocacionales 2 y 5 y por los actos de violencia de tres días antes, y cuya ruta estaba planeada de la Ciudadela, al Casco de Santo Tomás. La segunda, fue encabezada por la CNED en apoyo a la revolución cubana y cuyo trayecto era del Salto del Agua, al Hemiciclo a Juárez. Ambas manifestaciones fueron reprimidas por el cuerpo de granaderos, detonando el agravio entre la comunidad estudiantil de diversas universidades y escuelas.

Una vez iniciada la huelga en la Vocacional 7, las sociedades de alumnos de ambos turnos mutaron en comités de huelga. Aunque alumnos de los dos horarios se incorporaron al movimiento, los de la tarde se distinguieron por una mayor participación y por desempeñar un liderazgo en numerosos procesos organizativos. Al igual que en otras escuelas, las asambleas eran la principal esfera de discusión y decisión colectiva. Tanto el turno matutino como el vespertino contaban con una, además de existir la asamblea general. La huelga de los dos turnos exigió el despliegue de repertorios como las guardias y las barricadas orientadas a proteger el edificio. Marchas, mítines relámpago, comisiones, y comités fueron otros métodos de lucha relevantes.

Si en algún repertorio se destacaron los activistas de la Vocacional 7 —por su cantidad y nivel organizativo— fue en las brigadas informativas, así como en las brigadas encargadas de recabar dinero:

Yo daba 50 botes que me tenían que firmar tres responsables, cuando ellos regresaban con el bote lleno de dinero yo los tachaba, les recibía el bote, entonces ¿cómo se organizaban ellos? Eso era una situación bien aleatoria entre ellos. Yo supe que en uno de los camiones del Poli se llegaban a ir 3 o 4 botes en el mismo camión, y éste hasta el tope de gente, y se iban a las fábricas de Manuel González, a hacer mítines relámpago o a la Lagunilla o a Tepito ... No sé quién fue a levantar a la Ibero, pero sé que una de las brigadas fue allá, llegaron así con los botes y empezaron a repartir volantes. Con ese dinero, compré varios megáfonos, muchos se perdieron. (I. Uranga, comunicación personal, 10 de febrero de 2019).

Las brigadas informativas cumplían con la labor de *enmarcar* las demandas del actor y de dar a conocer el desarrollo del conflicto —en un momento histórico donde la mayoría de los medios de comunicación reproducían la versión oficial— mientras que gracias al boteo se obtenían recursos económicos encaminados a comprar alimentos e insumos varios y otorgar dinero al CNH, quien en varias ocasiones recurrió al comité de huelga de esta Vocacional para pagar desplegados en periódicos como *Excelsior* y *El Día* (F. Galván, comunicación personal, 8 de febrero de 2019). En consecuencia, las brigadas erigidas en esta escuela no sólo revestían de importancia organizativa y gestiva para ella misma, sino para el grueso del movimiento estudiantil.

Explorar la dupla espacio-acción colectiva supone trascender la mirada del *locus* como simple escenario de la movilización. Para Lussault (2015) el espacio es un recurso, planteamiento a partir del cual sostengo que lo espacial es un recurso de movilización. Los repertorios implementados por los estudiantes de la Vocacional 7 implicaban un proceso de (re)apropiación material, simbólica y política del espacio. Así, las asambleas se llevaban a cabo en un lugar emblemático de las prácticas culturales y recreativas: el auditorio. En el caso de las barricadas y las guardias, resulta claro que su realización respondía a la necesidad de resguardar las instalaciones de la Vocacional 7, de ahí que se efectuaran en sitios estratégicos como a la entrada de la escuela y de la cafetería —en el caso de las primeras— y en la azotea, las segundas. Sobre las brigadas, la razón que guiaba dónde se hacían se fincaba no sólo en la cercanía espacial, sino también en la social:

Quando uno organiza una brigada, a los lugares a los que va es a los lugares más cercanos y así se van haciendo una especie de círculos concéntricos. Nuestros lugares aledaños, aparte de Tlatelolco —donde vivía la burocracia— eran las colonias Guerrero, Peralvillo, Tepito, zonas muy populares y luego todo el norte de la Ciudad de México, el norte industrial, Vallejo, Azcapotzalco, ahí íbamos. Esto era así, en parte por la composición de clase de los estudiantes del IPN. Ahí se podía apreciar también las diferentes raíces y pertenencia de clases sociales de los estudiantes del Poli y de la UNAM. Los del Poli tenían fama de ser más combativos, participar más en las brigadas, con más combatividad y resolución, dedicación. (F. Posadas, comunicación personal, 19 de junio de 2019).

Aludir a la forma en que se relacionan el espacio y los movimientos sociales, supone reconocer que estos a través de su discurso, de su *enmarcado*, y de diversas acciones, como los repertorios, contribuyen a la edificación del espacio público. Este concepto, no obstante, hay que comprenderlo en un doble sentido:

El espacio público se ha asociado a los espacios abiertos de las ciudades modernas. Y así se ha desvanecido el carácter fundamentalmente político del concepto original. Eso ha hecho que algunos geógrafos y urbanistas reprochen el carácter ambiguo del término, y responsabilicen a los científicos sociales, principalmente de las ciencias políticas, de manipular el término espacio al referirse a la esfera pública. Al contrario, estudiosos de la esfera pública han criticado ciertas posiciones de los estudios urbanos, que reducen el concepto de esfera o espacio público al uso y disfrute cotidiano en espacios urbanos abiertos. (Tamayo, 2016, pp. 111-112)

Sintetizando, no se puede hablar del espacio físico sin considerar su dimensión política, y viceversa. En consecuencia, el espacio público se despliega en dos planos interrelacionados: como arena de discusión y como terreno. El espacio público es una construcción histórica marcada por el conflicto, por una pluralidad de actores que cuentan con diversos proyectos y visiones sociopolíticas y axiológicas; heterogeneidad de clase, de género, cultural, identitaria y etaria coexisten en el espacio público que, como baliza Tamayo, compete tanto al ámbito institucional como al no institucional. Gobierno, actores colectivos, partidos políticos y medios de comunicación son agentes insoslayables en su edificación (Tamayo, 2016).

Por otra parte, los sujetos colectivos a través de diversas modalidades de acción se apropiaron material, política y simbólicamente de numerosos sitios. Los jóvenes de la Vocacional 7 se (re)apropiaron de lugares al interior de la escuela, como el auditorio, la cafetería, la azotea, oficinas administrativas, las pistas deportivas y las aulas durante la huelga. Asimismo, se (re) apropiaron de diferentes espacios urbanos: calles, avenidas, mercados, teatros, cines, parques y camiones. Estos espacios apropiados que pueden ser clasificados como *indoor* —los primeros— y *outdoor* —los segundos— (Lindón, 2015) conformaron un *entramado topográfico de la acción colectiva*.

La huelga representó una ruptura de la cotidianeidad existente antes del 68 y su inherente *espaciotemporalidad* y sentido de normalidad. Evidentemente, las clases fueron suspendidas; numerosos estudiantes vivían en las escuelas al participar en diferentes actividades sociopolíticas. Sostengo que el conflicto no sólo quebrantó la *espaciotemporalidad* de la vida cotidiana, sino que configuró otra: una relativa al ritmo de la movilización social con sus rutinas, rituales, repertorios y formas de relacionalidad al interior del actor, con los aliados y con los adversarios.

Por otra parte, la Vocacional 7 fue objeto de diversos ataques por grupos de militares, paramilitares y granaderos. La capacidad de recabar recursos económicos —gracias a las brigadas— la cantidad de mimeógrafos disponibles; su ubicación geográfica —a ella arribaban estudiantes de otras escuelas para imprimir volantes, comer o a participar en actividades sociopolíticas—; la identidad colectiva de su comunidad y la capacidad organizativa de sus militantes eran recursos materiales, espaciales, simbólicos y políticos que le conferían a esta Vocacional de una especial relevancia, de ahí la coerción de la que fue blanco. En la madrugada del 30 de julio, el ejército tomó las instalaciones de la Vocacional 7 y entró a las Preparatorias 1, 2, 3 y 5 de la UNAM y a la Vocacional 5 (Valverde, 2018). El 31, el ejército abandonó a la Vocacional 7. El 29 de agosto, esta escuela fue embestida por paramilitares:

En la noche del 29 estábamos en la Vocacional 7, haciendo guardia. Tenía mucho sueño y les dije a mis compañeros que si pasaba algo me avisaran para correr. Entonces llegó el cuerpo paramilitar y todos salieron corriendo, me di cuenta que eran balazos, estaban ametrallando la escuela, entonces me preparé para salir corriendo y decidí salir por la parte de atrás, por la barda que daba a la Plaza de las Tres Culturas. Ahí me encuentro con parte del grupo paramilitar, jóvenes vestidos de civil, con casquete corto y armas de alto calibre, de uso exclusivo del ejército. Corro y me tumban, les dije que no era estudiante y entonces me insultaron y golpearon: “¡no te hagas pendejo!”, me golpearon mucho con las culatas de los fusiles. Me iban golpeando por todo el barandal que daba a las ruinas de Tlatelolco,

avanzamos y en la puerta de la subdirección de la escuela me tiran un balazo, con una bala expansiva, que queda alojada en la puerta de la subdirección. Entonces yo instantáneamente, sin tiempo siquiera para pensar, me caigo. No sabía si me habían dado o no. Los paramilitares siguieron avanzando porque era un ataque relámpago, disparando y tirando bombas molotov. Con una bomba parece que querían quemar el auditorio de la escuela y salen. Para eso, ya se habían prendido muchas luces de los edificios aledaños, principalmente del edificio Chihuahua. La gente le gritaba a los paramilitares: “¡Asesinos!” y toda clase de insultos (F. Posadas, comunicación personal, 19 de junio de 2019).

Los ataques contra la Vocacional obedecían a una estrategia gubernamental de desarticulación del movimiento dirigido al *locus* organizativo: las escuelas. Así, otras vocacionales y preparatorias, incluyendo al Colegio de México, fueron también baleadas por las madrugadas.

Si bien en asamblea los estudiantes de la Vocacional 7 acordaron resistir frente a la amenaza de los granaderos de tomar la escuela, la decisión fue salir si se trataba de militares. Ante los ataques, los jóvenes tuvieron que recurrir a su *acervo de conocimientos espaciales* para escapar. Me refiero al conjunto de conocimientos y habilidades erigidos por los sujetos con base en la experiencia en el espacio. Esta definición se asemeja al concepto de *capital espacial* de Lussault (2015), el cual es instituido e instituyente de diferentes prácticas sociales, capital que le confiere a los individuos la competencia para actuar, pensar y sentir. Así, los estudiantes apelaron al *capital espacial* labrado a partir de la experiencia dentro de la Vocacional y en zonas aledañas, acervo del cual los atacantes carecían. Al igual que los estudiantes, trabajadores de esta escuela, solidarios con el movimiento, recurrieron a dichos conocimientos:

Además de la puerta principal de la Vocacional, había dos atrás: una por donde estaba la cancha, y otra por unos laboratorios, eran puertas que nadie, o pocos, conocían. Como los trabajadores también estaban de alguna manera apoyando al movimiento, en una ocasión a mí me sacaron por una puerta por allá, por el sótano, en la parte de atrás que daba prácticamente hacia el jardín, donde está la rotonda. (B. Juárez, comunicación personal, 25 de abril de 2019).

No obstante, los alumnos en varias ocasiones resistieron utilizando bombas molotov y piedras, además de bloqueos y quema de camiones con la finalidad de defender su escuela. Uno de esos episodios fue el 21 de septiembre, cuando alumnos de esta Vocacional y estudiantes de otras instituciones del IPN —junto con habitantes de Tlatelolco— se enfrentaron a granaderos y militares quienes querían tomar dicha Vocacional. Los jóvenes consiguieron finalmente replegar a sus adversarios (Excélsior, 22 de septiembre de 1968).

Los enfrentamientos a ras del suelo entre fuerzas estatales y los estudiantes —no sólo de la Vocacional 7— evidencian el papel cardinal que juega el espacio en los conflictos sociopolíticos:

Todos los movimientos políticos, sociales y religiosos se valen de estrategias territoriales de construcción de lugar para alcanzar sus objetivos. Tanto las geografías de la libertad como las geografías de las represiones autoritarias recurren a dichas estrategias. Escapar de la lógica de la territorialidad y la construcción del lugar no es más posible que escapar de la política. (Harvey, 2017, p. 229)

En consecuencia, la Vocacional 7 comprendida como un espacio físico, social, simbólico y político era objeto de disputa entre los agentes confrontados. Esto revela cómo la Vocacional fue valorada socialmente tanto por parte de los estudiantes movilizados, como por sus adversarios, valoración que respondía a racionalidades diferentes. Así como los repertorios realizados por el movimiento estudiantil tenían un carácter espacial, lo mismo sucedía con lo que llamo *repertorios represivos* implementados por el gobierno mexicano. Me refiero al conjunto de mecanismos legales e ilegales cuyo propósito era desmantelar al movimiento mediante acciones donde la *espacialidad* claramente operaba, como en la toma y los ataques a las escuelas; encarcelamientos a estudiantes; enfrentamientos callejeros y —posterior al 2 de octubre— la inoculación de porros en los centros educativos. Asimismo, hay que resaltar otros repertorios como las violaciones al debido proceso. Los *repertorios represivos* estaban marcados por una racionalidad estatal autoritaria.

Si la organización estudiantil tenía estrategias territoriales para visibilizar su lucha y replegar al adversario, y el gobierno mexicano también desplegaba recursos espaciales de desmovilización, del mismo modo varias expresiones solidarias hacia este actor tenían una implicación espacial. Remitirse a la solidaridad en los movimientos sociales, exige discernir analíticamente entre aquella que se construye en el seno del actor y la proveniente de otros sujetos —individuales y colectivos—. Ambas expresiones, implican una forma de relacionalidad social que en ocasiones puede desembocar —o bien ser un indicio— de la identidad colectiva.

Denominaré *redes solidarias de corte espacial* a aquellas manifestaciones de solidaridad a los estudiantes de la Vocacional 7, que se cimentaban en la contigüidad social y espacial. Con fines analíticos, distinguiré los diversos eslabones que constituyeron esta red. En primer lugar, está la solidaridad de habitantes de la Unidad Tlatelolco. Cabe destacar que varios estudiantes de esta escuela vivían en este conjunto habitacional, hecho que permite inferir que el apoyo se fincaba en la existencia de densos vínculos sociales, familiares y de amistad:

Nosotros no carecíamos de nada, porque la población de ahí nos llevaba fruta, comida, agua, hasta postres. Tlatelolco se había fundado poco tiempo atrás. Ahí vivía mucha gente del sector público, burócratas. Entonces los burócratas pues también tenían sus problemas, entonces se identificaban con nosotros muy bien. La gente nos estimaba mucho, nos consideraba como sus hijos. (M. Espinal, comunicación personal, 26 de marzo de 2019).

En segundo término, la represión de la cual eran objeto los alumnos generó entre los habitantes de Tlatelolco un sentimiento estrechamente ligado a la solidaridad: la empatía. Agustín Ramos quien, entonces vivía en esta unidad, en el edificio Baja California, da su testimonio:

Eran escaramuzas, desde el primer encuentro que hubo, la gente se puso del lado de los estudiantes por una razón muy simple: los estudiantes peleaban con lo que podían, los granaderos llegaban bien armados, iban de azul con casco y con protector y con sus toletes. Se iban corriendo por los andadores y la gente les aventaban, de hecho, yo llegué a participar ocasionalmente, lo que pudiera a los granaderos desde las ventanas. Aventábamos cacerolas, tasas, zapatos y, por supuesto, piedras, pedazos de maceta. La gente estaba muy comprometida emocionalmente,

sentimentalmente, con los estudiantes, porque además la Vocacional 7 era una escuela muy combativa, que llegó a parar, llegó a hacer barricadas, cosas que no se veía en cualquier escuela de la UNAM o del IPN. (A. Ramos, comunicación personal, 4 de febrero de 2020).

La empatía y la solidaridad detonadas en los vecinos cobraba forma durante los ataques a la Vocacional 7 por parte de granaderos, militares y paramilitares. Así, los estudiantes huían hacia determinados edificios recurriendo a su *acervo de conocimientos espaciales*, donde —hay que subrayar— la cercanía social era clave. Departamentos y negocios de los edificios Chamizal y Chihuahua, ejemplificando, fueron lugares de resguardo ante las agresiones infringidas antes del 2 de octubre.

En tercera instancia, el apoyo de habitantes de otros barrios y colonias cercanos a la Vocacional 7 fue otro eslabón de las *redes solidarias de corte espacial*; entre ellos se encontraba Tepito, Peralvillo, Santa Julia y Guerrero. Varios estudiantes de la Vocacional residían en estas colonias de raigambre popular, lugares en los que los alumnos sostenían lazos de parentesco y amistad. En este sentido, resulta relevante resaltar la solidaridad proveniente de jóvenes que pese a no ser estudiantes —algunos de ellos integrantes de pandillas— apoyaban la movilización participando no sólo en las refriegas contra los granaderos, sino también en otras prácticas importantes:

Iban a las brigadas, apoyaban a la limpieza, porque se mantenía todo muy limpio, todo el edificio. Hacían mantas, se quedaban a las guardias. Apoyaban haciendo la comida, operando los mimeógrafos. Tenían muchas actividades y muchos dormían ahí. Ahí se encontraban no sólo estudiantes de las Casas de Estudiantes, que se fueron propiamente a vivir a la Vocacional 7, a pasar todas las noches y todos los días en la Vocacional, sino también mucha gente de por aquí, chavillos que iban a la Vocacional y ahí se quedaban. (G. Guzmán, comunicación personal, 3 de abril de 2019).

Finalmente, otro ingrediente fundamental de las *redes solidarias de corte espacial* se refiere a las alianzas políticas tejidas entre las escuelas:

Se creó una gran solidaridad y alianza entre la Vocacional 7 y las preparatorias y el barrio universitario; era una gran argamasa, de tal manera que pues yo creo que en varias ocasiones el ejército acordonaba el Centro Histórico y llegaban los chamacos de la Vocacional 7 para romper el cerco, para apoyar a los compañeros de las preparatorias, y viceversa. Había mucho apoyo, mucho respaldo de los chamacos de las preparatorias. Había cierta cercanía geográfica, es lo que es ahora el Eje Central, estaban cerca, había formas de movilizarse, de desplazarse. (J. Valverde, comunicación personal, 7 de mayo de 2019).

Resulta necesario enfatizar que no todas las expresiones de solidaridad al movimiento estudiantil se fincaban en la cercanía espacial. Empero, las *redes solidarias de corte espacial* jugaron un papel relevante en la construcción y mantenimiento de la acción colectiva en la Vocacional 7.

Como se señaló, durante el 68 hubo una reconfiguración funcional de varios espacios de la Vocacional como resultado de la (re) apropiación material, política y simbólica efectuada por miembros del

movimiento social. Con base en Harvey (2015) —quien, como se estableció, discierne entre el espacio absoluto, el relativo y el relacional— ¿qué tipo de espacio fue la Vocacional 7? ¿Es posible caracterizarlo a partir de estas tres nociones? Para responder estas interrogantes, resulta pertinente considerar que:

El espacio no es ni absoluto, ni relativo ni relacional en sí mismo, pero puede llegar a ser una o las tres cosas simultáneamente dependiendo de las circunstancias. El problema de la conceptualización adecuada del espacio se resuelve a través de la actividad humana respecto a él. Dicho de otro modo, no existen respuestas filosóficas a las preguntas filosóficas que surgen de la naturaleza del espacio: las respuestas están en la actividad humana. La pregunta ¿qué es el espacio? Da paso a la pregunta ¿cómo es que diferentes actividades humanas crean y hacen uso de diferentes conceptualizaciones del espacio? (p. 164).

De este modo, la Vocacional 7 fue un espacio absoluto —medible y cuantificable— a la vez que fue relativo —sujeto a modificaciones; amén de ser un lugar que dinamizaba movilidad y flujos de individuos, bienes y servicios a su alrededor, sobre todo porque estaba inserta en un proyecto urbanístico de gran calado— y también fue relacional —en virtud del conjunto de relaciones sociales y políticas entabladas antes y durante el movimiento del 68—. En síntesis, esta escuela fue un *espacio tridimensional*. Así, es necesario destacar que los espacios cobran pertinencia analítica para las ciencias sociales, y adquieren vida, no por sí mismos, sino por la dinámica social, económica, cultural y política generada en él y con él; es la acción social, en sus diversas modalidades y escalas, la clave para definir al espacio; materialidad, funcionalidad, intencionalidad, relaciones, prácticas sociales y sentido se interconectan en su configuración.

5. El cierre de la Vocacional 7: clausura de un modelo educativo y embate sociopolítico

El 23 de septiembre de 1968 el ejército tomó las instalaciones de la Vocacional 7 para nunca más devolverlas al IPN. Esta medida estaba inscrita en todo un operativo estatal en el que mediante la toma de las Vocacionales 2 y 5, de la Unidad Profesional Zacatenco y del Casco de Santo Tomás, se buscaba desarticular la movilización estudiantil desde su núcleo organizativo: las escuelas. Pese a ello, los jóvenes politécnicos defendieron dichos recintos. La ocupación de la Vocacional 7 significó para varios estudiantes, un punto de inflexión: “Ya no teníamos la sede, ni la identidad, ni el lugar donde habíamos llevado a cabo la lucha” (M. Espinal, comunicación personal, 26 de mayo de 2019). El espacio como corazón aglutinador donde los estudiantes organizaban diversos repertorios, deliberaban y decidían; matriz en la que se erguía la vida cotidiana en función de la huelga; referente identitario previo al 68 y durante el mismo, e imán sociopolítico y espacial para otras escuelas, fue tomado ilustrando que la movilización colectiva se hace no sólo *sobre* el espacio, sino *con* él. Así, la *espacialidad* no sólo es un recurso de movilización social, sino también puede ser un recurso de desmovilización.

Tras el cierre de la Vocacional 7 en Tlatelolco, los alumnos fueron enviados a otras sedes con la finalidad de que concluyesen sus estudios:

Yo creo que pensaban que, cambiándonos de escuela, de norte a sur y de este a oeste, iban a terminar con el movimiento y no podían, nos mandaban de Tlatelolco a Zacatenco. Nos mandaron luego a Cuatro Caminos, al Toreo, a otra escuela, que iba a ser para la Vocacional 2, y era lo mismo, trataron de imponer una nueva dirección estudiantil y pues los chavos la rechazaban. De ahí dijeron ya van ustedes a tener edificio propio en Iztapalapa. De alguna manera también nos iban debilitando. Cuando llegamos a Iztapalapa el edificio estaba rodeado de granaderos (F. Posadas, comunicación personal, 19 de junio de 2019).

Finalmente, la Vocacional 7 fue reubicada en Iztapalapa, localización actual. El cambio de sede también representó una transformación curricular, donde el proyecto educativo multidisciplinar que caracterizó a esta escuela fue cancelado definitivamente por el IPN. De forma semejante, las prevocacionales del IPN, también participantes en el 68 fueron canceladas a raíz de este conflicto.

Después del 2 de octubre de 1968, y tras la reanudación de clases, los comités de huelga se convirtieron en comités de lucha. Los seis puntos del pliego petitorio pasaron a un segundo plano ante las demandas de liberar a los presos políticos y la devolución del edificio de la Vocacional 7 en Tlatelolco. Una vez reiniciadas las clases, el gobierno y las autoridades politécnicas desplegaron otro *repertorio represivo*: la expulsión de líderes estudiantiles de diversas escuelas con el propósito de aleccionar, y particularmente evitar, la organización autónoma. Representantes de la Vocacional 7 en el CNH —como Jesús Vázquez y Florencio Posadas— fueron expulsados. La necesidad de recuperar la vida escolar, el cambio de sede, así como el que algunos activistas ingresaran a otras instituciones con el objetivo de cursar una licenciatura, quebrantó la participación sociopolítica en esta Vocacional. Empero, aquel *saber organizativo y de resistencia* labrado antes del 68, y durante el mismo, fue llevado a otros espacios educativos dentro y fuera del IPN, y a otras luchas durante la década de los setenta.

En 1970 las instalaciones de la Vocacional 7 fueron reestructuradas para convertirse en el Hospital General de Zona Número Uno del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS). En 2013, fue demolido el edificio. Lo único que queda de la Vocacional es el auditorio —ahora Teatro Isabela Corona— el resto es un terreno baldío (Ver Fotografía 1).

Fotografía 1

Antiguo auditorio de la Vocacional 7, hoy Teatro Isabela Corona.



Fuente: Archivo personal, 2020.

La transformación del uso social del espacio —y por tanto los cambios de esta escuela como espacio concebido, percibido y vivido— y su posterior derrumbamiento, ha detonado un sentimiento de agravio en los exestudiantes:

Cuando la cierran, cuando la derrumban, cuando la convierten en hospital, vimos que era parte de una gran maniobra, de una gran hipocresía, de que la gente no se enterara qué había sido, que no fuera un testimonio, que no se convirtiera en un museo, que no se convirtiera en un centro que dijera: “aquí fue la represión, aquí hubo muertos, aquí hubo fulano y zutano, aquí estuvieron”. Entonces le cambian la fisonomía. Primero; le cambian de función, le cambian la identidad. Y luego la desaparecen. Entonces a nosotros nos parecía una agresión, pero además otra cosa: ¡la sociedad política ya no defendió a la Vocacional 7! Porque era un patrimonio, no sólo de los estudiantes, era un patrimonio arquitectónico, histórico del IPN. Muchos dirigentes políticos, que se formaron en el 68, no hicieron nada. Nosotros por ahí —ya dispersos, desorganizados, ya viejos, por decirlo así— no tuvimos el tino, la iniciativa para recuperar a la Vocacional 7. (M. Espinal, comunicación personal, 26 de marzo de 2019).

A la *topofilia* existente antes del 68, se le sumó otro componente: la participación en dicho movimiento. A más de cincuenta años, la memoria —definida como representación del pasado desde el presente— constituye otro ingrediente de la *topofilia* y de la identidad:

Todos los sobrevivientes de la Vocacional 7 tenemos esa huella que nos identifica, el haber participado en el movimiento o incluso ser parte de esa generación. No todos participamos igual: unos más, otros menos, otros no, pero todos somos de la misma generación y es como ser compañero de pupitre, eso nunca se olvida. Cada vez que veo o hablo o tengo conocimiento de algún compañero, me da mucho gusto, todo esto forma parte de nuestra identidad. (F. Posadas, comunicación personal, 19 de junio de 2019).

Conclusión

Como se expuso, el espacio y el tiempo son dimensiones que estructuran la vida social en sus diversas escalas. Ambos son construcciones sociales y culturales que son producto de la dinámica societal a la vez que inciden en ella. Existe un consenso en el pensamiento filosófico, sociológico y geográfico sobre el vínculo indisoluble entre tiempo y espacialidad, a fin de cuentas, el mundo social se configura y reproduce en el *aquí* y en el *ahora*, para posteriormente ser materia del pasado, o sea, memoria, que será reinterpretada a partir de las necesidades del presente y las expectativas del futuro y donde, como bien apuntó Halbwachs (2011) el espacio y el tiempo —junto con el lenguaje— constituyen los *marcos sociales de la memoria*. El maridaje existente entre lo temporal y lo espacial se sintetiza en la expresión de Schlögel (2007): “en el espacio leemos el tiempo”, afirmación que permite inferir cómo la historicidad de grupos sociales —formas de relacionalidad política y social; prácticas; acciones; conflictos; memoria, instituciones, utopías y subjetividades— se inscriben en el espacio a manera de marcas territoriales. No obstante, espacio y tiempo pueden ser estudiados y problematizados de forma separada con fines meramente analíticos, tal como se realizó en este artículo. A diferencia del tiempo, el espacio fue obviado en el análisis sociológico al ser contemplado como un mero escenario de la acción social y política y no como un factor vertebral que posibilita y a la vez constriñe el quehacer humano en sus múltiples formas.

Los movimientos sociales son una forma de participación sociopolítica, una construcción social que encierra racionalidad —valores, creencias, emociones, razones— organización, sentido e identidad. El movimiento estudiantil de 1968 fue un sujeto que desafió frontalmente al autoritarismo distintivo del sistema político mexicano. La Vocacional 7 fue uno de los varios eslabones del entramado de alianzas políticas entre las diversas escuelas y universidades de todo el país que erigieron a este actor. Esta escuela, que para entonces era un incipiente proyecto educativo del IPN, se tornó en una de las más participativas. Su ubicación geográfica, capacidad organizativa y para recabar recursos económicos, así como el sentimiento de pertenencia de los estudiantes, representaron recursos espaciales, políticos, materiales y simbólicos de gran valía en la construcción y mantenimiento de la movilización. Este despliegue sociopolítico, empero, no surgió de la nada. Como suele suceder con los sujetos colectivos, los estudiantes de la Vocacional 7 contaban con lo que he definido como un *saber organizativo y de resistencia* que facilitó la constitución del movimiento al interior de esta escuela en 1968.

Numerosos analistas han sostenido que la identidad colectiva es un componente definitorio de los movimientos sociales. En la Vocacional 7, dicha identidad fue erigida antes del conflicto estudiantil — para posteriormente ser reconfigurada durante el mismo—. Los lazos sociales, la vida académica y política, las prácticas culturales y deportivas fueron labrando un proceso identitario en el seno de la vida cotidiana, misma que se estructura *espaciotemporalmente*. La identidad debe ser comprendida en una doble dimensión: a partir del campo de relaciones y prácticas sociales; y de la interacción *con* y *en* el espacio. Así, lugares como el auditorio, las canchas deportivas, las aulas, la cafetería, los laboratorios, la biblioteca, están imbuidos de significados por los exestudiantes en virtud de la dinámica de apropiación material y simbólica y de la relacionalidad social. A manera de hipótesis, he planteado cómo la identidad colectiva es un ingrediente de la *topofilia*, misma que puede ser vista como un indicio identitario. En consecuencia, la Vocacional 7 como espacio material, social, político y simbólico —o sea como *espacio de vida*— es un ingrediente de la identidad.

Como toda modalidad de acción social, la colectiva está *espacializada* y *temporalizada*, es decir, se gesta y desarrolla en lugares determinados y en tiempos específicos, además de ser fruto de la historicidad y abonar a la construcción de esta. Pensar al espacio como mero escenario de la acción sociopolítica constituye una limitante analítica. Los movimientos sociales no sólo se erigen y desarrollan en espacios concretos, en ocasiones también eclosionan en defensa de estos —como los movimientos urbanos o los ambientales— casos donde explícitamente lo espacial está en los objetivos de la lucha. Si como asevera Lussault (2015), se actúa *con* el espacio, entonces éste es un recurso material, político y simbólico para la movilización. *Repertorios de confrontación*, discursos e identidades no sólo se inscriben en el espacio público, sino también contribuyen a su edificación.

En el caso de la movilización de la Vocacional 7, lo espacial jugó un rol importante en su construcción y conservación; en las expresiones de apoyo — a las que he denominado *redes solidarias de corte espacial*— y en su propio desmantelamiento. Los jóvenes desplegaron estrategias territoriales, al igual que sus adversarios, donde la toma definitiva de la escuela fue un revés sociopolítico contundente.

Desde un ejercicio memorístico, para algunos exestudiantes la participación en el 68 es un referente identitario y otro componente de la *topofilia*. El cambio de sede de la Vocacional 7, su transformación en hospital y postrera demolición, han sido una fuente de agravio para varios exalumnos, mismos que están demandando al IPN y al gobierno federal su reconstrucción, tal como lo hizo Mario Pani, con la finalidad de crear un espacio de memoria sobre el IPN y el 68. Subyacente a esta exigencia, está el reconocimiento implícito de la estrecha relación existente entre espacio, identidad y memoria colectiva, vínculo que representa otro desafío analítico necesario de explorar.

Referencias

- Álvarez Garín, R. (2002). *La estela de Tlatelolco*. Itaca.
- Berger, P. y Luckmann, T. (2001). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.
- Cantú, R. (2001). *Tlatelolco. La autoadministración en unidades habitacionales. Gestión urbana y planificación*. Plaza y Valdés.
- Cedeño, L. (2003). *Vocacional 7: esplendor y recuperación*. IPN.

- Excelsior*. (22 de septiembre de 1968). *Violentas refriegas en Tlatelolco*. <http://www.excelsior.com.mx/nacional/tlatelolco-convertido-en-epicentro-del-conflicto-1266753>
- Halbwachs, M. (2011). *La memoria colectiva*. Miño y Dávila.
- Harvey, D. (2015). *El cosmopolitismo y las geografías de la libertad*. Akal.
- Heidegger, M. (1994). *Conferencias y artículos*. Ediciones del Serbal.
- Lefebvre, H. (2013) *La producción del espacio*. Capitán Swift.
- Lindón, A. (2012). La concurrencia de lo espacial y lo social. En E. De la Garza y G. Leyva (Coords). *Tratado de Metodología de las ciencias sociales: perspectivas actuales*. (pp. 585-616). Fondo de Cultura Económica.
- Lindón, A. (2014). El habitar la ciudad, las redes topológicas del urbanita y la figura del transeúnte. En D. Sánchez y L. A. Domínguez (Coords.) *Identidad y espacio urbano*, (pp. 55-77). Gedisa.
- Lussault, M. (2005). *El hombre espacial. La construcción social del espacio humano*. Amorrortu.
- Revilla Blanco, M. (1994). El concepto de movimiento social: acción, identidad y sentido. *Última década*. (005), 1-18.
- Schlögel, K. (2007). *En el espacio leemos el tiempo. Sobre Historia de la civilización y Geopolítica*. Siruela.
- Schutz, A. y Luckmann, T. (2003). *Las estructuras del mundo de la vida*. Amorrortu.
- Tamayo, S. (2015). *Espacios y repertorios de la protesta*. UAM.
- Tamayo, S. y Wildner, K. (2005). *Identidades urbanas*. UAM.
- Touraine, A. (1995). *Producción de la sociedad*. UNAM
- Tuan, Y. F. (2007). *Topofilia*. Melusina.
- Valencia, G. (2007). *Entre Cronos y Kairós. Las formas del tiempo sociohistórico*. UNAM.
- Valverde, J. (2018). *1968. Si avanzó sígueme, si me detengo empújame*. Orfila.

Representaciones de la etnia rarámuri en el muralismo de la ciudad de Chihuahua

Representations of the Rarámuri ethnic group at muralism in the city of Chihuahua

Adán Erubiel Liddiard Cárdenas¹ y Guillermo Hernández Orozco²

Fecha de recepción: 31 de agosto de 2020
Fecha de Aceptación: 12 de noviembre de 2020

1- Nacionalidad: Mexicana. Grado: Licenciado en Diseño Gráfico con Maestría en Docencia. Candidato a Doctor en Educación, Artes y Humanidades. Adscripción: Universidad Autónoma de Chihuahua.  ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6572-024X>. Correo electrónico: p166450@uach.mx

2- Nacionalidad: Mexicana. Grado: Doctor en Ciencias de la Educación. Adscripción: Universidad Autónoma de Chihuahua.  ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7287-8240>. Correo electrónico: ghernand@uach.mx

Clasificada por:



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional.
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Resumen

El muralismo de la ciudad de Chihuahua, capital del estado homónimo al norte de México, exhibe una presencia importante de imágenes de la comunidad rarámuri, etnia originaria de esa región. El objetivo de este artículo es exponer la catalogación de las distintas formas de representación visual encontradas hacia esta insigne comunidad indígena, así como la reflexión detrás de cada una. Esto derivado del análisis anterior en una investigación doctoral hacia este objeto de estudio, con una metodología historio e iconográfica, y rescate fotográfico de las obras en el trabajo de campo. El resultado son siete distintas representaciones reconocibles de imágenes humanas rarámuri, dentro de contextos pasados o presentes, donde se concluye que para lograr el acercamiento a una visualización de un grupo indígena, se requieren de todas las ópticas posibles, inclusive artísticas.

Palabras clave: mural, población indígena, identidad cultural, regionalismo, historia social.

Abstract

Muralism in Chihuahua city, capital of the homonymous state in north of Mexico, exhibits a constant presence of Rarámuri community images, a regional native ethnic group. This article aims to expose the cataloging of the different visual representations found at this indigenous community, iconic in the region, and the reflection behind each of them. This is resulted from the previous analysis in a doctoral research for this object of study, working historiographic and iconographic methodology, and photographic rescue of the murals in fieldwork. The result is seven different and recognizable forms of representation at Rarámuri human images, past and present, concluding that, to achieve a close visualization of indigenous groups, it is necessary to take a look at all possible insights, even artistic.

Keywords: murals, indigenous peoples, cultural identity, regionalism, social history.

Introducción

El estado de Chihuahua, el más grande en extensión de México, tiene varios referentes culturales, económicos y geográficos que lo representan tanto dentro como fuera de su demarcación. Uno de estos referentes es la comunidad rarámuri, o tarahumara, la cual tiene mayor presencia en la Sierra Madre Occidental, o precisamente Sierra Tarahumara, como coloquialmente se le conoce, al suroeste del estado.

Descendientes de los primeros pobladores que llegaron desde Asia a América en grupos nómadas pequeños a través del Estrecho de Bering, hace aproximadamente 40 o 60 mil años, los rarámuri habitaban los valles centrales de la región, subsistiendo gracias a la cacería de animales pequeños, al cultivo de maíz, calabaza, chile y frijol, además de la recolección de frutos silvestres. A la llegada de los españoles fueron uno de los distintos pueblos prehispánicos encontrados en la zona, junto a los conchos, tepehuanes y tobosos (Sen Venero, 1999).

La comunidad rarámuri se ha visto reducida drásticamente a través del tiempo, debido principalmente a la represión armada en siglos pasados –que también los obligaría a reubicarse en partes altas de la serranía– y a la hambruna y enfermedades en tiempos más actuales, consecuencia de un rezago social estructural (Comisión Estatal para los Pueblos Indígenas, Julio de 2017), ubicándolos como un grupo vulnerable de Chihuahua.

Históricamente los levantamientos más relevantes de esta etnia acaecen en el siglo XVII, específicamente en 1648 y 1650, todos terminando con la muerte de misioneros jesuitas y franciscanos, y la automática respuesta del ejército español. Es en 1652 cuando la escalada de violencia aumenta, y los rarámuri, bajo el liderazgo del caudillo Gabriel Teporame, o Teporaca, realmente significan un peligro para la Nueva Vizcaya, lo que en ese momento eran los estados de Chihuahua, Coahuila y Nuevo México. El conflicto finaliza con la captura y ejecución del rebelde en 1653 (Sen Venero, 1999).

El aislamiento ha caracterizado a este pueblo indígena, entendido por la inaccesibilidad que brinda la topografía de la Sierra Tarahumara, y reflejado incluso en la organización social que desarrollan sus miembros, dispersa, con unidades familiares alejadas unas de otras. Gotés et al. (2010) lo mencionan como “pueblos cuyos habitantes no viven congregados en torno a un centro donde se ubique la iglesia, el mercado o las instancias de gobierno” (p. 75), incluso acotando que “solo se reúnen para celebrar sus fiestas” (p. 76).

De estas festividades, importantes para la relación interpersonal entre los rarámuri, son reconocidas las de Semana Santa, el Día de la Virgen de Guadalupe y el Día de la Candelaria. El consumo del *batáli* o *tesgüino*, bebida alcohólica a base de maíz fermentado, es un componente recurrente en estas. Por su parte, la interacción social se basa en la ayuda comunitaria con reciprocidad y cooperación, denominada *kórima* (Gotés et al., 2010).

Esta forma de vida relativamente aislada que lleva el rarámuri en el área serrana contrasta con lo que encuentra al migrar hacia las ciudades. La migración puede darse por motivos de educación, salud o conflictos personales, pero principalmente por la pobreza surgida de las sequías y la escasez de tierra cultivable (Morales, 2013).

En la actualidad, según datos de la Encuesta Intercensal 2015, el municipio de Chihuahua alcanzaba los 878,062 habitantes, de los cuales el 8.02% es una “población que se considera indígena” (Instituto

Nacional de Estadística y Geografía, 2015, p. 43.), siendo entonces una comunidad con presencia importante en la capital del estado. Para 2019 eran siete los principales asentamientos rarámuri registrados en la urbe: El Oasis/Garí Rosácame, Pino Alto, Colonia Tarahumara, Siyóname Churuwy/Pájaro o Sierra Azul, Carlos Díaz Infante, Carlos Arroyo, y Sector Rarámuri de Rinconada los Nogales. El Oasis, el más antiguo, fue fundado por el reverendo Ezequiel Vargas y la Misión Evangelista Mexicana en 1957 (Morales, 2013; Solorio y Trujillo, 2019).

Los rarámuri dispersos en la ciudad, y los “de cierta forma encapsulados” (Morales, 2013, p. 30) en estos asentamientos, laboran principalmente en la albañilería, servicio doméstico o venta de artesanías; manteniendo una interacción cotidiana y enraizada, cultural, económica y social, con los demás habitantes no-indígenas de la ciudad, o *chabochis* –barbados– como les denominan en su lengua. Este intercambio continuo entre culturas, se da, en el mejor de los casos, dentro de su reconocimiento como población nativa y orgullo chihuahuense, lo que propicia que su inclusión como elemento visual y símbolo de la comunidad se dé en forma natural; tomando en cuenta también que esta etnia ha sido la imagen del propio estado durante décadas, con fines comerciales y turísticos sin beneficio para ellos (Morales, 2018), y a veces cayendo en el estereotipo.

Para este análisis de obra muralista, se observa en lo relativo a la comunidad rarámuri sus personas, usos y costumbres, como elementos más de ese entramado de regionalismos que dan forma a lo chihuahuense, o como acuña Espinoza (2004), *chihuahuénidad*. Los miembros de esta etnia –ciudadinos o serranos– aparecen de manera constante en esta rama del arte local, constituidos por su característico vestir y sus costumbres milenarias. Es en la reflexión hacia las similitudes y diferencias encontradas en estas variadas obras, que se visualiza el objetivo de este artículo: catalogar y reconocer el uso en cada representación rarámuri identificada en el muralismo chihuahuense.

1. Metodología

El presente artículo deviene de una investigación doctoral, dirigida hacia el muralismo en la ciudad de Chihuahua como objeto de estudio. Cualitativa de tipo teórica-empírica, dentro del paradigma interpretativo, y con un enfoque tanto histórico/historiográfico como iconográfico. Tiene al Método Iconográfico de Panofsky (1979) y sus niveles de análisis de la obra como eje teórico, basado en la comprensión de los elementos visuales primarios, la interpretación del mensaje y el análisis de su contexto. Se complementa con la teoría de Castiñeiras (2007) y Amador (2008) sobre simbología, composición y expresividad. Manejada en la horizontalidad, se abre a distintos ejes temáticos muralistas, desde los de instituciones gubernamentales, educativas y religiosas, hasta privados y urbanos, con múltiples ramificaciones de análisis de las cuales la representación rarámuri es solo una de ellas.

La recolección de datos se dio dentro del mismo trabajo de campo con: 1) Observación directa de todas las obras encontradas en un periodo de dos años y medio; 2) rescate fotográfico de todos los murales, ayudando a su conservación digital dado su carácter de efímeros, 3) historia oral extraída de quienes conocen o conviven con las pinturas; y 4) documentación bibliográfica y periodística enriquecedora del análisis iconográfico.

Dentro de este contexto, se seleccionaron para este artículo –de un universo de más de 2500 fotografías tomadas a aproximadamente 400 murales, conjuntos murales y grafitis presentados como murales– siete

imágenes de obras en espacios públicos, las cuales ejemplifican la temática a reflexionar derivada de los resultados de dicha investigación. La variedad de temáticas permitió la comparación y clasificación entre diversas representaciones de la etnia rarámuri encontradas en los murales chihuahuenses.

2. Las representaciones del rarámuri en el muralismo chihuahuense

Caminar en la actualidad por las calles del Centro Histórico de la ciudad de Chihuahua, su eje geográfico cultural, supone una experiencia en varios niveles. Culinario por el encuentro con la comida local, artístico gracias a los músicos y actores callejeros, pero sin duda también visual al tener en un conjunto limitado de cuadras una cantidad considerable de murales. Esto se multiplica si se abre la visita a las zonas residenciales y periféricas de la ciudad, a sus locales comerciales, casas habitación, y edificios de gobierno, educativos y religiosos.

Es en los murales de esta mancha urbana en donde se observa una temática recurrente, gracias principalmente a esfuerzos gubernamentales en forma de programas, concursos y festivales, y esta es la exhibición de la identidad chihuahuense por medio de sus elementos visuales más reconocidos, siendo uno de estos la comunidad rarámuri. En múltiples obras actuales, la mayoría en el mencionado Centro Histórico, se percibe la personificación del tarahumara como un *leitmotiv* visual en las calles, resultando en rostros y vestimentas características de esta etnia diseminados a lo largo y ancho de la ciudad.

En la señalada investigación doctoral muralista en la ciudad de Chihuahua, se hizo visible que esta representación rarámuri, tanto en el Centro Histórico como en resto de la ciudad, presenta variantes perceptibles dependiendo del contexto o necesidades en las que el mural se realiza, o por el estilo pictórico característico del artista en turno y las influencias que muestra. Estos dos puntos giran en torno a la forma en la obra, pero es en la inseparable propiedad que lo acompaña, el contenido, en donde se encuentra el componente –característico del modelo de Jakobson– que configura mayoritariamente los elementos en la composición: el mensaje (Castiñeiras, 2007). A continuación se presentan las siete variantes encontradas para la representación de la etnia rarámuri.

2.1. Histórica

El mencionar al muralismo y la representación de etnias nativas lleva inequívocamente el pensamiento al indigenismo de la escuela muralista mexicana del siglo XX. Este indigenismo, llamado de segundo periodo, o institucionalizado, es una corriente cultural postrevolucionaria y espontánea al proyecto nacional del entonces Secretario de Instrucción Pública, José Vasconcelos. Desde su llegada significó una postura concebida para abordarse no solo desde lo antropológico, sino también desde otras disciplinas (Korsbaek y Sámano, 2007), como la fotografía, la cinematografía, y lo que fue su plataforma en la plástica: el muralismo.

Es el artista francés Jean Charlot quien fundamenta mucho de lo que esta vertiente significaría esos años, ya que como indica Collin (2003), él “creó el potente arquetipo del conquistador, que después sería

retomado por tantos otros muralistas como Rivera, Siqueiros y Orozco” (p. 32). De esta forma, la tendencia a mostrar un indígena exaltado –similar al trabajo en las estampas nacionalistas de los calendarios de la época en México– se empieza a multiplicar, dado que “los muralistas idealizaron a la sociedad precolumbina al tiempo que acentúan hasta la caricatura los rasgos negativos y sombríos de los conquistadores y de los misioneros” (p. 33).

El más mexicanista de los tres maestros muralistas, Diego Rivera, es quien acoge mejor este ideal en su obra. Este, un enamorado y conocedor del pasado prehispánico mexicano, y reconocido coleccionista de su arte (Garrido, 2009), da vida en sus trazos a personajes nativos de suma valentía y rasgos altivos, como los exhibidos en su mural de Palacio Nacional, *Epopeya del pueblo mexicano*, en la Ciudad de México.

Es dentro de este anecdotario como se desenvuelve la escuela muralista mexicana a lo largo de la primera mitad del siglo XX, reforzando sus fuertes lazos con el indigenismo. Aún en la actualidad, y a pesar del contrapeso reaccionario que significó pictóricamente para el nacionalismo vasconcelista la Generación de La Ruptura (Feria y Lince, 2010), este indigenismo continúa siendo inspiración en diversas partes del país, donde se resaltan las raíces nativas de México junto a visiones de protesta social. Ejemplo de esto presenta Ramírez (2020) con la investigación sobre la elaboración en 1998 del mural, *Vida y sueños de la Cañada del Río Perla*, en la ciudad de Taniperla, Chiapas. En este, los mismos habitantes de esa comunidad tzeltal reflejaron las raíces de su etnia en la fachada de la Casa Municipal, en un mural con lineamiento político y subversión social.

Pero volviendo a Chihuahua y la representación histórica de lo rarámuri, no existe un hilo de continuidad del muralismo postrevolucionario nacional en esta entidad más que en un par de casos perfectamente identificados, en donde la influencia de esta escuela muralista está documentada. Estos son el conjunto mural del Paraninfo de la Rectoría de la Universidad Autónoma de Chihuahua, y su similar del Palacio de Gobierno de Chihuahua, pintados por el duranguense Leandro Carreón, de 1937 a 1939, y el hidalguense Aarón Piña Mora, de 1958 a 1962, respectivamente (Rascón, 2011; Fernández y Sen Venero, 2013).

Los dos artistas, arraigados en Chihuahua, ofrecen en sus conjuntos murales recorridos históricos de forma estrictamente cronológica y lineal, mostrando un marcado indigenismo en los paneles que, según la narrativa de hechos, presentan tanto un significado de representación, o forma, como un significado intrínseco, o contenido (Panofsky, 1979). El contenido es aludido por el propio hecho histórico expuesto, mientras que la forma lo está en el tipo de representación que hacen de las etnias y su historia, siguiendo cánones de exaltación del personaje indígena vistos precisamente en la escuela muralista nacional, con cuerpos desnudos de marcada musculatura, actitud valiente y de rechazo al sometimiento español, y un cruel martirio en la defensa de sus tierras y poblaciones vejadas, como se observa en la imagen 1.

Imagen 1

Panel del conjunto mural del Palacio de Gobierno de Chihuahua referente a Teporaca y los enfrentamientos entre nativos y españoles. Autor: Aarón Piña Mora



Fuente: (Liddiard, 2018).

En el caso del conjunto mural de Carreón, la representación se presenta hacia el pueblo azteca, al ser un trabajo narrativo de historia nacional. Sin embargo, en el conjunto mural realizado por Piña Mora en el Palacio de Gobierno sí se focalizan íntegramente las etnias prehispánicas chihuahuenses, principalmente la tarahumara, al tratarse de un compendio visual más cercano a la historia del estado que a la del país.

Existe además otro par de murales más contemporáneos que también ejemplifican en la localidad este tipo de representación. El primero, localizado en la fachada del Museo Tarike, y creado por Aguirre & Co. en 2019, presenta un área introductoria a su también narrativa lineal de la historia de la ciudad, donde exhibe la grandeza de los pueblos originarios chihuahuenses, tarahumaras incluidos. El segundo se ubica en el Salón Consistorial del Palacio Municipal de Chihuahua, elaborado por el chihuahuense Alonso Enríquez en 2014, y titulado, *La Fundación de Chihuahua*. En las cuatro paredes en que se extiende relata este hecho histórico, haciendo múltiples alusiones a la etnia tarahumara como lejano actor de este relevante acontecimiento local.

Este último mural, sin embargo, tuvo veladas críticas por el visible anacronismo que presenta en el vestuario de los personajes tarahumaras, ya que es más cercano a lo usado en la actualidad que a en 1709, año del hecho histórico. Sobre este tema, Bajas (2006) expone, desde el punto de vista audiovisual, que debe existir una buena asociación entre el indígena y su pasado, ayudándose en una acertada documentación que “le otorga veracidad a la obra en construcción. La investigación recurre a archivos históricos con la clara intención de mostrar lo “verdadero”, los hechos tal como fueron” (p. 14).

2.2. Icónica

Una representación de la etnia rarámuri muy utilizada en el estado de Chihuahua es como estampa tradicional de lo chihuahuense, no solo en el muralismo o el arte plástico en sí, sino incluso en la publicidad y mercadotecnia de marcas regionales, por medio de fotografías o ilustraciones digitales. Es decir, como ícono de la región, como ya se mencionó anteriormente.

Aquí el retrato del miembro de esta comunidad, hombre o mujer, se relaciona intrínsecamente con el arraigo chihuahuense, atribuyéndose el autor y el espectador la pertenencia de una imagen ajena, al sentirla propia o representativa, en un tipo de apropiación cultural regionalista. Se puede explicar desde un enfoque de corresponsabilidad creativa, ya que “el realizador no actúa solo... , necesita de un espectador que comparta los mismos códigos socioculturales y que sea capaz de generar conjeturas propias de lo que se expone. Artista, obra y espectador son parte de un acto creativo” (Bajas, 2006, p. 12).

La identidad es un concepto que se ha estudiado desde la biología, la psicología, la filosofía y el lenguaje. Se puede explicar cómo las diferencias o similitudes, físicas o de comportamiento, que un individuo percibe de sí mismo en referencia con quien lo rodea. Esto se extiende de la persona a la pluralidad del grupo cuando adquiere la perspectiva de la sociología, como constructo sociohistórico, pasando del yo al nosotros en relación a los demás (Íñiguez, 2001).

Esta identidad desde lo tarahumara, con sus rasgos característicos y coloridas vestimentas, pero rara vez su vulnerabilidad como grupo social, se suman a la ejecución de Hidalgo, a la travesía de Cabeza de Vaca, al asilo a Juárez, y al inicio de la Revolución, como elementos más de lo chihuahuense (Espinoza, 2004). La identidad rarámuri, que “se construye en la interacción a lo largo de la vida con todos los componentes que lo constituyen, habitantes, ocupaciones, leyes, usos y costumbres, integración étnica, migraciones, territorio, uso de suelo, condiciones políticas, sociales y culturales” (Escudero et al., 2019, p. 177), es incorporada visual y sistemáticamente en el imaginario común del chihuahuense, paradójicamente como cercana pero a la vez distante.

En el mural titulado, *Cultura regional* –parte del díptico, *Diversidad cultural*–, creado por el cuauhtemense Miguel Valverde en 2019 para el vestíbulo del Centro de Convenciones de Chihuahua, la imagen del tarahumara, ahora de manera estilizada, comparte el espacio con otros elementos icónicos de Chihuahua. Estos son naturales, como la Cascada de Basaseachi y la Cueva de los Cristales de Naica; otros son de hechura humana como el Ferrocarril Chepe; e incluso el autor exhibe productos agrícolas, como la manzana, el queso y la nuez; así como cabezas de ganado y la internacionalmente reconocida cerámica de Mata Ortiz, todo esto en la imagen 2. Este crisol de elementos conocidos ofrece un acercamiento a la cultura regional, como hace mención su título, forjada a través del tiempo y que mantiene el aspecto rarámuri en constante visualización.

Imagen 2

Mural, *Cultura regional*. Autor: Miguel Valverde



Fuente: (Liddiard, 2018).

El que la etnia indígena propia de una comunidad se represente en su arte mural como iconicidad no es un asunto privativo de la ciudad de Chihuahua. En su artículo, Le Mur (2016) documenta como en Guadalajara, Jalisco, los jóvenes que practican el grafiti y demás artistas urbanos retratan en sus obras aspectos huicholes, o wixárikas, integrando la imagen e identidad de esa etnia en el espacio ciudadano de la urbe del occidente de México.

2.3. Comparativa

En la composición del mural de la imagen 2, se puede observar también otro aspecto de interés que genera incluso su propia categoría en este documento. Es el uso de la imagen del rarámuri como comparativa hacia otros grupos humanos chihuahuenses, en este caso el español y el mestizo, pero que puede incluir al menonita, grupo religioso y étnico de origen suizo asentado en el estado de Chihuahua desde 1922 (Sen Venero, 1999), e incluso a otras etnias representativas de la región.

En el mural presentado en la imagen 3, pintado por el artista urbano Troll en la intersección de las avenidas De las Industrias y Teófilo Borunda de la ciudad de Chihuahua, se encuentra una ejemplificación clara de esto. Con cuatro personajes masculinos atravesando en fila un cruce peatonal –en evidente homenaje a la portada del álbum de 1969 de The Beatles, *Abbey Road*–, el artista estereotipa los cuatro grupos humanos que para él cimentan al estado de Chihuahua: el rarámuri, el menonita, el apache y el mestizo caracterizado de vaquero; haciéndolo por medio de sus vestuarios típicos, elemento básico para la expresión interpretativa de personajes en el arte (Amador, 2008). De esta manera, y aludiendo un mensaje de integración comunitaria, este mural y algunos otros a lo largo de la ciudad hacen un comparativo visual humano, mostrando con rasgos obvios lo multirracial que es la población chihuahuense.

Imagen 3

Mural sin título. Autor: Troll



Fuente: (Liddiard, 2018).

2.4. Naturalista

Otro tipo de representación común es la que muestra al rarámuri dentro de su entorno natural, precisamente en la Sierra Tarahumara, rodeado de la vegetación nativa, como lo son algunas variedades de coníferas, encinos, cedros y madroños, así como arbustos como mezquites y huizaches (Gotés et al., 2010), en un contexto sereno y reflexivo, y dentro de paletas cromáticas mayoritariamente verdes, azules o marrones. Incluso locaciones turísticas, como la Cascada de Basaseachi, son acompañamiento habitual de estas estéticas pinturas que en veces asemejan postales vacacionales.

Se aprecia que, desde el muralismo, la función en esta representación reside mayoritariamente en la reinterpretación de una conexión milenaria entre la comunidad rarámuri y el entorno natural chihuahuense, relacionando a la etnia con su cosmología. En el vestíbulo del edificio de la Dirección de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua Profesor Luis Urías Belderráin, o IBYCENECH, se encuentra el mural, *Raíces*, pintado por Manuel Castruita Heredia en 1996, el cual es un ejemplo de esta representación naturalista al presentar distintos y bellos escenarios de la Sierra Tarahumara, aunque sin quedarse en el preciosismo, realizando igualmente aspectos culturales y costumbres rarámuri, como el correr por extensos periodos, observado en la imagen 4.

Imagen 4

Mural, *Raíces*. Autor: Manuel Castruita Heredia



Fuente: (Liddiard, 2018).

2.5. Ciudadina

Si una de las representaciones de la comunidad rarámuri en el muralismo de la ciudad de Chihuahua se da en un entorno de naturaleza y paisajes serranos, es lógico pensar que su contraparte, la del tarahumara ciudadano, también tiene cabida en este medio de expresión, sobre todo en el contexto del arte urbano. Así, su vestimenta típica se mezcla con prendas modernas y occidentalizadas, y sus actividades características se transforman, como el jugar basquetbol en vez de correr, tal y como se apreciaba en el mural de la entrada del Centro Comunitario El Aliviane Gente Especial –pintura hoy ya desaparecida– hecho por el Colectivo Los Mismos en 2012, y presentada en la imagen 5.

Imagen 5

Detalle de mural sin título. Autor: Colectivo Los Otros



Fuente: (Liddiard, 2017).

Es la otra cara de la moneda, la del rarámuri interactuando con el *chabochi* de manera casual y cotidiana, sin los idealismos de lo histórico, ni plasmándolo como un ícono; sino real, humano, tal y como se le aprecia día a día en las calles de la ciudad. Advirtiéndolo con las funciones del lenguaje de Jakobson –en este caso visuales– se hablaría de una representación referencial (Vargas, 2015), directa a lo que el tarahumara es en la ciudad. Realista en contenido, y para el mural en la imagen 5, también en forma.

La representación citadina incluso puede verse como un replanteamiento del propio rarámuri y su identidad dentro de una sociedad ajena y dominante, ya que “la identidad de una comunidad se construye en la interacción de sus habitantes consigo mismos y con los demás. ... La interacción con los otros asegura la construcción de la identidad más sólida al confrontar, converger y divergir” (Escudero et al., 2019, p. 177).

La ciudad ofrece a los rarámuri oportunidades de trabajo, educación y salud distintas a lo que pueden encontrar en su entorno serrano, pero igualmente les representa adquirir problemáticas inherentes a ella, que se suman a su condición de pobreza y marginalidad, propiciando ser empleados “en actividades étnicamente diferenciadas, minusvaloradas, mal remuneradas y sin beneficios sociales” (Morales, 2018, p. 70). El mismo autor añade que “la discriminación... hacia los rarámuri por parte de la sociedad chihuahuense es común; están sujetos a normatividades y legalidades urbanas que los sitúan en posiciones de desventaja; quienes residen en los asentamientos no son dueños de las viviendas” (p. 70), siendo potencialmente una temática pendiente a ser representada en el muralismo chihuahuense actual.

2.6. Onírica

En el anterior apartado se planteó un acercamiento por parte de lo citadino a la función referencial de Jakobson. Es posible entonces, desde la acotación de otra manifestación visual de la etnia rarámuri, dirigir la reflexión hacia la función poética; referente a lo onírico, incluso surrealista (Vargas, 2015) en algunas obras chihuahuenses de este tipo.

Al ser plasmada la imagen del rarámuri como parte de una figuración más allá de lo natural, pierde en realismo pero gana en riqueza simbólica. Su interpretación, sacada de la fantasía del autor o autores, mezcla elementos distorsionando la racionalidad, y jugando con una ambigüedad propia de la poesía, en este caso visual. Los atributos estéticos y artísticos son los que resaltan por sobre los contextuales y de contenido, con elementos visuales como colores y formas, que transmiten emoción y sensibilidad (Castiñeiras, 2007; Vargas, 2015).

En una composición que avista la ficción matizada con antecedentes comunes y conocidos –aunque no siempre comprensibles para el espectador– se dan únicamente pistas de lo que el mensaje puede llegar a significar, ahora involucrando la imagen del rarámuri y generalmente su cosmovisión de la vida. Aunque como se puede advertir, al reinventar el artista códigos de información ya reconocidos, la ambigüedad puede ser tal que lleve a una mala interpretación del mensaje; pero en lo onírico esto es una situación común y previamente considerada.

Las características mencionadas se encuentran ejemplificadas en un par de obras, parte del conjunto mural creado por el Colectivo Tomate en el marco del Festival Internacional de la Ciudad de Chihuahua 2019, esto en el Centro Histórico de Chihuahua. Particularmente en el mural observado en la imagen 6, realizado por Mar de Lio, se expone una serie de elementos acompañantes al busto de una mujer rarámuri, como un pedazo de tierra coronado con una planta floral que nace de su mano, o un corazón humano flotante con hojas saliendo de sus conductos arteriales. Esto ofrece un indicio interpretativo hacia una figuración de la Madre Naturaleza, apersonada en la feminidad rarámuri y su conexión ancestral con lo natural.

Imagen 6

Mural sin título. Autora: Mar de Lio



Fuente: (Liddiard, 2019).

Otro ejemplo de esta representación onírica puede encontrarse en el hermoso mural en homenaje a la poetisa rarámuri Dolores Batista, realizado por el Colectivo División Norte en 2020, también en el Centro Histórico. En este, el retrato de cuerpo completo de la protagonista se encuentra sentado en un

trono mientras la gigantesca naturaleza a su alrededor le rinde pleitesía, una reinterpretación visual a su poema, *Canción de las flores de México*, anexo incluso en el mural, el cual presenta una paleta cromática psicodélica, propia de este colectivo y su gusto por lo surreal.

2.7. Caricaturizada

La última representación a resaltar de la etnia tarámuri es la caricaturización, o la plasmación de miembros de esta comunidad con trazos propios de la caricatura, o en su caso el anime japonés. Su uso está básicamente focalizado en los murales urbanos, esto por la frescura y el desenfadado en el que se desenvuelven, pero a la vez conlleva una falta de seriedad que genera ocasionales críticas hacia sus creadores.

El mural titulado, *Chihuahua por sus tradiciones*, presentado por Diana Estrada en 2017 para el programa muralista de Gobierno del Estado de Chihuahua, Yo Amo Chihuahua, expuesto en la imagen 7, es un ejemplo de esto, al incorporársele el retrato de una joven tarahumara elaborado con esta particular forma de arte, que acentúa a su manera sus rasgos característicos dentro de un gesto de inocencia y alegría. El asociar trazos no tan formales con imágenes humanas, acerca el mensaje a un público más joven, más identificado a este estilo visual.

Imagen 7

Mural, Chihuahua por sus tradiciones. Autora: Diana Estrada



Fuente: (Liddiard, 2017).

Como se puede constatar en este mural de la imagen 7, el retrato de la joven está flanqueado por la escultura, Puerta de Chihuahua, del artista camarguense, Sebastián, y por el Escudo de Chihuahua; ambos elementos chihuahuenses reconocidos, uno capitalino y el otro estatal. Esto lleva a reflexionar que la pintura entra también en la categoría de icónica, concluyendo que las siete representaciones expuestas no se excluyen entre ellas. Al contrario, pueden ser complementarias, siempre y cuando estén en función del mensaje, como se mencionó anteriormente.

Otro ejemplo de esto es el mural, *La diversidad y la unidad en las etnias*, hecho por Carlos Martínez también para el programa Yo amo Chihuahua, donde igualmente con trazos caricaturizados se plasma

a una mujer tarahumara y dos niños a los que toma de las manos, uno menonita y otro mestizo. Se entiende entonces que integra tanto la representación caricaturizada como la comparativa, desplegando amenamente el mensaje de unión entre los distintos grupos humanos chihuahuenses.

Conclusión

Los murales en la ciudad de Chihuahua cuentan entre sus múltiples elementos, imágenes de personajes de la comunidad rarámuri, todos representados de maneras variadas según las necesidades y estilo del artista en turno. La importancia de esta etnia al imaginario cultural visual chihuahuense salta a la vista en esta reducida muestra visual presentada, y toma fuerza al recordarse que el muralismo es solo un medio más donde puede encontrarse.

El análisis iconográfico desde el método seleccionado comienza desde la comprensión de los elementos visuales primarios, formas y colores, como componentes informativos en la composición de la obra plástica. Así mismo, el descifrar la simbología manejada es parte importante en el quehacer iconográfico. Pero son particularmente los elementos narrativos de la escena, la que haya sido seleccionada por el artista, los que brindaron las herramientas para la catalogación de las representaciones rarámuri. Los rasgos y actividades propias de los personajes, el vestuario y sus accesorios, el contexto del escenario alrededor, e incluso el lenguaje corporal manifestado, son también fuentes de información que dieron pauta para reconocer diferencias y similitudes entre obras.

A lo largo del análisis y la catalogación de las representaciones muralistas rarámuri se aprecia una relativa visión neutral y armoniosa, de relación interétnica entre el tarahumara y su contraparte *chabochi*. Se explica debido a que el mensaje que los mismos muralistas chihuahuenses han querido plasmar en sus obras es de armonía en el contexto social, más que de conciencia crítica a la temática rarámuri en particular, creando las pinturas optimistas que hoy decoran edificios y colonias de esta urbe, pero principalmente su Centro Histórico, punto de reunión turística.

Esto por supuesto no desaparece la problemática social con la que vive la comunidad rarámuri en la ciudad de Chihuahua, ni las condiciones de desigualdad en las que subsiste como grupo vulnerable reconocido. El que esta etnia se observe como un referente visual de lo chihuahuense, tanto fuera, pero primordialmente dentro del estado y su capital, no asegura que este reconocimiento salga de la pared, la pantalla o la hoja impresa. Todavía hoy los grupos indígenas son transgredidos en algunas de sus necesidades, acarreándoles esto problemas económicos y de violencia.

La reflexión va entonces a que esta visualización sobrepase los muros y afecte a las personas reales, fuera de los pinceles y las latas de pintura. En lo que toca al muralismo de la ciudad de Chihuahua, existen múltiples obras, sobre todo urbanas y en el marco de programas gubernamentales, que trabajan desde la crítica a varios problemas sociales, como la drogadicción, la violencia familiar, la criminalidad, entre otras. Las representaciones de lo rarámuri están ya en la pared, algunas con tintes de apropiación cultural. Queda esperar a que la consciencia hacia los problemas que afectan la comunidad que las inspiró entre también en la reflexión social y artística.

Para finalizar, se concluye que para lograr el acercamiento a una visualización de la cultura rarámuri, se requieren de todas las ópticas posibles, inclusive la muralista. Dar cuenta de una catalogación y un análisis interpretativo para estas siete distintas y acotadas representaciones, es sumarse al esfuerzo cons-

tante de acceder a una aproximación más de la identidad de este pueblo indígena, aunque sea a través de los ojos de los artistas. Así mismo, ofrecer referencias hacia próximos trabajos iconográficos/sociales en otros puntos geográficos, en pos de ampliar y enriquecer la discusión sobre el tema.

Referencias

- Amador, J. (2008). El significado de la obra de arte: Conceptos básicos para la interpretación de las artes visuales. Universidad Nacional Autónoma de México, Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial.
- Bajas, M. P. (2006). La transfiguración de la imagen, el artista, su obra y el espectador. *Magallanía*, 34(2), 11–19. <https://www.redalyc.org/pdf/506/50614616002.pdf>
- Castiñeiras, M. A. (2007). Introducción al método iconográfico (3ra edición). Editorial Ariel.
- Collin, L. (2003). Mito e historia en el muralismo mexicano. *Scripta Ethnologica*, (25), 25–47. <https://www.redalyc.org/pdf/148/14802502.pdf>
- Comisión Estatal para los Pueblos Indígenas. (Julio de 2017). Programa Sectorial para los Pueblos Indígenas 2017-2021. Comisión Estatal para los Pueblos Indígenas. http://www.chihuahua.gob.mx/attach2/programa_sectorial_2017-2021.pdf
- Escudero, R. A., Trujillo, J. A., y Pérez, F. A. (2019). Identidad y cultura: Un viaje a las raíces rarámuri. *Boletín Redipe*, 8(6), 174–184. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/770/707>
- Espinoza, A. (2004). Tierras bárbaras. Navegaciones sobre la identidad chihuahuense. Plaza y Valdés Editores.
- Feria, M. F., y Lince, R. M. (2010). Arte y grupos de poder: El muralismo y la Ruptura. *Estudios Políticos*, 9(21), 83–100. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=426439542004>
- Fernández, C. A., y Sen Venero, M. I. (2013). Los murales del Palacio de Gobierno de Chihuahua. Talleres Gráficos del Estado de Chihuahua.
- Garrido, E. (2009). La pintura mural mexicana, su filosofía e intención didáctica. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (6), 53–72. <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846107004.pdf>
- Gotés, L. E., Pintado, A. P., Olivos, N., Pacheco, A., Morales, M. V., y De la Parra, D. (2010). Los pueblos indígenas de Chihuahua. Atlas etnográfico. Instituto Nacional de Antropología e Historia, Gobierno del Estado de Chihuahua. https://mediateca.inah.gob.mx/islandora_74/islandora/object/libro%3A444
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2015). Panorama sociodemográfico de Chihuahua 2015. Encuesta Intercensal 2015. Instituto Nacional de Estadística y Geografía. http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/Productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/inter_censal/panorama/702825082161.pdf
- Íñiguez, L. (2001). Identidad: De lo personal a lo social. Un recorrido conceptual. En Eduardo Crespo (Ed.), *La constitución social de la subjetividad* (pp. 209–225). Catarata. https://www.researchgate.net/publication/275154262_IDENTIDAD_DE_LO_PERSONAL_A_LO_SOCIAL_UN_RECORRIDO_CONCEPTUAL
- Korsbaek, L., y Sámano, M. Á. (2007). El indigenismo en México: Antecedentes y actualidad. *Ra Ximhai*, 3(1), 195–224. <http://revistas.unam.mx/index.php/cronicas/article/viewFile/50263/45119>
- Le Mur, R. (2016). La imagen wixárika en el arte mural de Guadalajara. *Nueva Época*, (26), 123–144. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0188-252X2016000200123&script=sci_arttext

- Morales, M. V. (2013). Las prácticas de intervención institucional en la creación y organización socio-política de los asentamientos rarámuris en la ciudad de Chihuahua. El caso de El Oasis. *Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad*, (134), 19–55. <http://www.revistareلاقات.com/index.php/relaciones/article/view/459>
- Morales, M. V. (2018). Etnicidad y nuevos espacios de participación política y ritual de las mujeres Rarámuri en los asentamientos de la ciudad de Chihuahua. *Andamios. Revista de Investigación Social*, 15(36), 67–91. http://www.scielo.org.mx /scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1870-00632018000100067&lng=es&nrm=iso
- Panofsky, E. (1979). *El significado de las artes visuales*. Alianza Forma.
- Ramírez, J. (2020). Vida y sueños de la Cañada del Río Perla (1998). La pintura mural como medio para la autodeterminación cultural de las comunidades. *Discurso Visual*, (45), 163–170. http://www.discursovisual.net/dvweb45/PDF/18_Vida_y_suenos_de_la_Canada_del_Rio_Perla_1998_La_pintura_mural_como_medio_para_la_autodeterminacion_cultural_de_las_comunidades.pdf
- Rascón, E. (2011). *Muros de identidad. Pinceladas de nuestra historia*. Instituto Chihuahuense de la Cultura.
- Sen Venero, M. I. (1999). *Historia de Chihuahua*. Centro Librero La Prensa.
- Solorio, N., y Trujillo, J. A. (2019). Historia breve de cuatro asentamientos rarámuri de la ciudad de Chihuahua. *Debates por la Historia*, 8(1), 111–142. <https://vocero.uach.mx/index.php/debates-por-la-historia/article/view/391/389>
- Vargas, E. (2015). Las funciones del lenguaje de Jakobson en la titulación deportiva: Estudio estilístico de *La Nación y La Extra*. *Filosofía y Lingüística*, 41(1), 143–156. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/filyling/article/view/21194/21356>

Causalidad mediada: un modelo contemporáneo de coerción social

Mediated causation: a contemporary
model of social coercion

José Gabriel Giromini¹

Fecha de recepción: 19 de marzo de 2020

Fecha de aceptación: 17 de junio de 2020

I.- Nacionalidad: Argentina. Grado: Doctor en Filosofía.. Institución: Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Argentina, Universidad Nacional de Córdoba.  ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3893-6843>. Correo electrónico: jgiromini@gmail.com

Clasificada por:



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional.

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Resumen

El propósito de este artículo es avanzar un modelo plausible de causalidad social, que llamamos de causalidad mediada. Debido a que la ontología social contemporánea ha sido renuente a ocuparse del asunto de la coerción social, la primera parte del artículo se dedica a introducir algunas distinciones conceptuales básicas que definen los parámetros del modelo: qué tipos de entidades sociales ejercen qué tipo de coerción y sobre quiénes. La segunda parte avanza la estructura general del modelo que proponemos, explicando en qué sentido puede considerarse un modelo de causalidad y en qué sentido esa causalidad es social. Como resultado, el modelo define dos condiciones que deben satisfacerse para que se produzca un episodio de causalidad social mediada: (1) un individuo I consigue que otro, independientemente de su voluntad, produzca un comportamiento determinado (2) I lo consigue en virtud de la presencia de entidades tales como prácticas, posiciones y relaciones sociales.

Palabras clave: coerción social, causalidad, ontología social.

Abstract

The purpose of this paper is to put forward a plausible model of social causation, which we term mediated causation. Since contemporary social ontology has been reluctant to consider the issue of social coercion, the first part of this article is devoted to introducing some basic conceptual distinctions that define the parameters of the model: which social entities exert which type of coercion and upon whom. The second part describes the general structure of the proposed model, indicating in which sense it counts as a model of causation and in which sense that causation is social. As a result, the model defines two conditions that must obtain in order to have an episode of mediated social causation: (1) an individual I succeeds in making another individual behave in specific ways, independently of the latter's will (2) I succeeds due to the presence of entities such as social practices, positions, and relations.

Keywords: social coercion, causation, social ontology.

Introducción

Émile Durkheim famosamente demarcó el reino de lo social, y precisó su especificidad ontológica, refiriendo a dos de sus características: por un lado, su *exterioridad* respecto a los individuos, por otro, la *coerción* que puede ejercer sobre éstos y sus acciones (Durkheim, 1919, p. 6).

La cuestión de la exterioridad o de la precedencia de los hechos sociales respecto a los individuos admite ser leída, en los términos preferidos de la filosofía contemporánea, como la cuestión de la *autonomía* de las entidades sociales. En la literatura filosófica reciente, este problema ha recibido sobrada atención, pues ha sido uno de los núcleos del renovado debate respecto a la ontología social surgido al interior de la corriente analítica en las últimas dos décadas². La ontología social contemporánea, en efecto, se constituyó alrededor de la pregunta por la *intencionalidad colectiva*, es decir, la pregunta por la posibilidad de atribuir *estados mentales* tales como intenciones, deseos o creencias a *grupos*. Aunque el tratamiento de esta pregunta ha dado lugar a diferentes posiciones sutiles y matizadas³, éstas se han dividido, en términos gruesos, entre las que argumentan que los estados mentales colectivos son simples agregados de estados mentales individuales y las que, por el contrario, consideran que los primeros son *irreductibles* a los segundos, reservando así cierto grado de *autonomía ontológica* para la vida mental de los grupos y, con ello, para los grupos mismos.

En este trabajo quisiéramos ocuparnos del segundo rasgo distintivo que Durkheim invoca: el poder *coercitivo* de la realidad social, es decir, la capacidad de las entidades sociales para influir, determinar, causar o hacer una diferencia⁴ sobre las personas. Comparado con la cuestión de la autonomía, este asunto no ha recibido mayor atención en la ontología social reciente. Con la excepción de la escuela del realismo crítico, cuyos aportes consideraremos más abajo, la influencia social ha sido o bien ignorada o bien elaborada sólo indirectamente. Queremos en este trabajo contribuir a la exploración contemporánea de un tema que ha tenido un lugar prominente en la agenda de la teoría social de los últimos dos siglos⁵.

Defenderemos a lo largo de este trabajo la siguiente tesis muy simple: ciertas entidades sociales están dotadas de un poder coercitivo. Debido a su naturaleza exploratoria, la primera parte de este trabajo estará dedicada a ofrecer una formulación mucho más precisa de esta tesis, introduciendo una serie de demarcaciones conceptuales. Específicamente, la Parte I buscará establecer (a) *qué* tipo de entidades están dotadas de poder coercitivo (b) *sobre qué* se ejerce este poder coercitivo y (c) *cómo entender* la naturaleza de este poder coercitivo. Poniendo contenido a estas demarcaciones, los contornos que la Parte I dará a la tesis que defenderemos son los siguientes: cierto complejo de entidades sociales constituido por *prácticas, posiciones y relaciones sociales* (punto a) ejerce sobre *las acciones de*

2- La ontología social, como campo diferenciado al interior de la filosofía analítica, debe su forma contemporánea a algunos trabajos pioneros de los años '90, como los de Margaret Gilbert (1989) Michael Bratman (1993) o John Searle (1995). Sin embargo, su cristalización institucional llegó en la década pasada con la conformación de la International Social Ontology Society que comenzó a publicar, a partir de 2014, el Journal of Social Ontology.

3- Schmitz (2017) ofrece un buen resumen de estas posiciones y las diferencias que las caracterizan. Puede consultarse también la compilación de Chant et al. (2014).

4- Sobre la idea de la causalidad como el “hacer una diferencia”, se puede consultar el artículo de Sartorio (2005).

5- Que la causalidad social aún sea un tema controvertido en el ámbito filosófico queda de manifiesto, por ejemplo, en que el muy detallado artículo de Hernán Miguel, titulado Teorías contemporáneas de la causación (2019), dedica apenas un párrafo al asunto de la causas en el ámbito social, refiriendo solamente a los modelos causales probabilísticos.

los individuos (punto b) un poder de coerción o influencia que puede entenderse en *términos causales* (punto c). La Parte II de este trabajo estará dedicada a detallar el aspecto más polémico de esta tesis, a saber, que la realidad social puede ejercer una *influencia causal*, presentando un modelo plausible de (al menos un tipo) de causación social.

1. Demarcaciones conceptuales

1.1. La influencia de cuáles entidades

Comencemos retomando el contraste de la Introducción entre las dos marcas distintivas de la realidad social: autonomía y coerción. Queremos detenernos en los *tipos* entidades sociales de las que se habla al elaborar una y otra de estas marcas. La ontología social reciente, interesada en el debate de la intencionalidad colectiva y ocupada principalmente con la cuestión de la autonomía, hace referencia a *grupos, colectivos organizados o corporaciones*, (List y Petit, 2011; Tuomela, 2013). La cuestión de la coerción, por otra parte, ha sido tradicionalmente tratada por la teoría social refiriendo a entidades tales como *modos colectivos de hacer, pensar y sentir*, Durkheim (1919), *relaciones de producción*, Marx (1989) o *espacios sociales y campos*, Bourdieu (1984); entidades pues que, pese a su gran diversidad, admiten ser agrupadas bajo el término genérico de *estructuras sociales*.

La primera demarcación que nos interesa efectuar es, pues, la siguiente: cuando se habla de grupos, colectivos organizados o corporaciones, se habla de un conjunto de entidades que *guardan similitudes* importantes con los agentes individuales. Esta similitud se entiende en términos muy claros: una entidad social parecida-a-un-agente es una cuya actividad o dinámica admite ser especificada al menos con una parte el aparato tradicional de la teoría de la acción, es decir, una entidad a la que se le pueden atribuir *acciones o comportamientos* guiados por *creencias, intenciones, planes*, etc. Ahora bien, las “estructuras sociales”, es decir, aquéllas entidades sociales que más interesan cuando estamos pensando en la coerción, *no son* entidades parecidas-a-un-agente: no sólo resultaría poco intuitivo, sino que agitaría los viejos fantasmas de un determinismo superado, decir que las relaciones de producción o los espacios sociales *actúan*, en el sentido estricto del término, según las concepciones del mundo que tienen y las intenciones que se proponer realizar. Sea cual fuera el tipo de “actividad” que estas estructuras pudieran exhibir, ésta *no puede entenderse* como una variante del comportamiento.

Así, nuestra primera demarcación puede especificarse en dos partes: (a) en tanto nos ocuparemos de la influencia que ejercen entidades no-similares-a-un-agente, no conceptualizaremos esa influencia con el aparato conceptual de la teoría de la acción y (b) por este motivo, tampoco nos ocuparemos de la influencia, que puede ser muy real y poderosa, que los *grupos*, en tanto tales, pueden ejercer sobre sus miembros o sobre los miembros de otros grupos, es decir, de situaciones como aquéllas en que un partido político busca garantizar la máxima cohesión ideológica posible entre sus miembros o una empresa busca conseguir, mediante alguna charla motivacional, el compromiso de sus empleados para la realización de tal o cual proyecto.

Esta primera demarcación, sin embargo, requiere una precisión ulterior. En efecto, el concepto de “estructura social”, aun cuando su contenido se especifique como “entidad social no-similar-a-

un-agente”, resulta demasiado amplio, pudiendo abarcar buena parte de los mecanismos coercitivos invocados en la teoría social. No pretendemos, ni tenemos la capacidad, para hacer aquí un examen del modo en que cada una de las múltiples entidades que han sido llamadas estructuras sociales consiguen influenciar la acción. Por el contrario, debemos imponernos un recorte heurístico. Nos limitaremos a continuación a considerar la coerción que ejercen sólo tres entidades no-similares-a-agentes: las prácticas, posiciones y relaciones sociales, que conforman un complejo ontológico al que pueden atribuirse, según veremos, ciertos poderes causales. Somos plenamente conscientes que el complejo ontológico social compuesto por prácticas, posiciones y relaciones no agota el concepto de estructura social. No pretendemos, pues, atribuir exhaustividad a nuestro examen de la influencia social. Sin embargo, existen algunas razones que justifican el recorte ontológico que practicamos aquí. Razones que pasamos a explicitar.

En primer lugar, este recorte es sugerido por razones bibliográficas. En efecto, el inventario ontológico constituido por prácticas, posiciones y relaciones sociales es aquél con el cual trabaja la única corriente contemporánea que se ha ocupado sistemáticamente del asunto de la causalidad social, a saber, la corriente del *realismo crítico*⁶. En el manifiesto titulado *A Conception of Social Ontology* (2014), firmado por Tony Lawson pero oficialmente redactado para difundir el programa contemporáneo de investigación del realismo crítico⁷, se presentan diferentes argumentos, más fuertes o más débiles, a favor de los poderes causales que surgen del entramado social de prácticas, posiciones y relaciones. En la Parte II de este artículo nos dedicaremos a especificar diferentes versiones de estos argumentos, sin embargo, conviene aclarar ahora que, si bien el involucramiento en prácticas sociales o el desempeño de una posición social requieren *agentes*, creemos que los poderes causales que estas entidades ejercen pueden separarse de ellos.

En segundo lugar, podemos aducir una razón de orden algo más general: si bien la teoría y la filosofía social, clásica y contemporánea, ofrecen a la investigación un vastísimo inventario de entidades sociales, que va, por mencionar algunos ejemplos, desde los ensamblados, inspirados en Deleuze y Guattari, de Manuel de Landa (2006) a los campos, los capitales y las disputas que conforman el espacio social de Pierre Bourdieu (1984), pasando por los órdenes sociales de Theodor Schatzki (2002) o la praxis y la estructura de Anthony Giddens (1984), no es infrecuente que estos inventarios incluyan prácticas, posicionamientos y relaciones sociales o entidades muy similares. Más aún, muchas de las ontologías mencionadas las incluyen explícitamente (como en el caso de Bourdieu, Giddens, el marxismo o Schatzki). Nuestra decisión heurística de seleccionar las prácticas, las posiciones y las relaciones sociales para tratar de entender la influencia social no constituye, pues, una extravagancia idiosincrática, sino que se mantiene dentro de ciertos parámetros generales dados por una parte relevante la literatura social.

6- La corriente del realismo crítico fue fundada en los años '70 por el filósofo Roy Bhaskar en sus trabajos *A Realist Theory of Science* (1975) y *The Possibility of Naturalism* (1979), reeditados, respectivamente, en 2008 y 1998. Bhaskar supo acumular un grupo de seguidores que hoy se organizan en el *Cambridge Social Ontology Group*, entre ellos Margaret Archer, Tony Lawson o Stephen Pratten. Para una introducción a esta tradición, puede consultarse la compilación Archer et al. (1998). El artículo de Parada Corrales (2004) hace una buena presentación, en lengua española, del realismo crítico, señalando su importancia para la teoría social. A su vez, Margaret Archer en su trabajo *Realist Social Theory* (1995), convierte los parámetros generales de la ontología filosófica del realismo crítico en una teoría social específica.

7- Tal como lo expresa el sitio web del *Cambridge Social Ontology Group* <https://www.csog.econ.cam.ac.uk/>.

1.2. El nivel de operación

Tras la primera demarcación, hemos precisado el *sujeto* de nuestra tesis inicial - “ciertas entidades están dotadas de poderes coercitivos” - indicando que las entidades que nos interesan son (a) no-similares-a-un-agente y (b) específicamente, prácticas, posiciones y relaciones sociales. Queremos referirnos ahora, para indicar el nivel en que opera la coerción o influencia que investigamos, al *objeto* sobre el cual ésta recae.

El contorno que buscamos introducir es el siguiente: si bien es legítimo considerar procesos de influencia social que van, por así decirlo, *de estructuras a estructuras*, aquí consideraremos la posibilidad de un tipo de influencia más “vertical”, a saber, el que va *de las estructuras a las acciones individuales*.

Existe un sentido, muy invocado en la literatura, en que las entidades sociales ejercen una influencia o hacen una diferencia. Éste aparece cuando se habla de procesos de largo alcance, o de nivel macro, cuya descripción no necesita mencionar ni acciones ni personas individuales. Por ejemplo, cuando Oszlak (2012, p. 27) observa que el mayor o menor grado de integración de los mercados regionales facilita o dificulta la formación de un Estado nacional centralizado, o cuando Giddens (1984, p. 178) conjetura que el desarrollo de nuevas tecnologías tiene un impacto sobre los modelos de gestión empresarial. Es claro que este nivel de descripción no sólo resulta perfectamente legítimo sino incluso interesante e importante: quizás la capacidad para identificar conexiones de este tipo sea lo que justifica el uso de buena parte del vocabulario de las ciencias sociales. Por motivos que pasamos a explicar, dejaremos aquí de lado este nivel de influencia.

Consideramos que sea como fuera que comprendamos las conexiones entre configuraciones sociales macro en procesos de largo alcance, resulta sumamente importante que un estudio *filosófico* de la influencia o la determinación social se enfrente con la pregunta por la manera en que las entidades sociales afectan *la acción* o el comportamiento humano. Este requerimiento surge de los imperativos *naturalistas* a los que la ontología contemporánea se encuentra sujeta. Aunque existen muchos modos de entender en qué consiste la construcción de una filosofía bajo los parámetros del naturalismo, podemos quedarnos aquí con uno muy elemental, introducido por De Caro y McArthur (2010, p. 3): que debemos abstenernos de reconocer en nuestras ontologías *entidades misteriosas o sobrenaturales*. Un listado de las entidades que han sido puestas bajo la sospecha naturalista durante el siglo pasado puede incluir significados, contenidos mentales, conexiones necesarias, ideas platónicas, valores, etc. En el caso de la filosofía social, estas sospechas naturalistas han dado lugar a posiciones *individualistas metodológicas*, (Elster, 1982; Noguera, 2003), que han negado la realidad o la conveniencia teórica de otras entidades sociales que no sean las personas y sus comportamientos. Queremos hacer al individualismo naturalista la siguiente concesión: que sin dudas resulta conveniente, desde el punto de vista filosófico, aclarar en qué medida las entidades sociales que introducimos en nuestras ontologías pueden hacer una *diferencia* para las personas y sus acciones. Si podemos hacer esto, las entidades sociales que aceptemos resultarán mucho menos misteriosas. Esto no implica, sin embargo, conceder al individualismo naturalista que *no* existan entidades en la sociedad que no sean individuos. Podemos, en este punto, seguir los posicionamientos del realismo crítico que, si bien defiende que en el reino de lo social existen entidades sociales distintas de los individuos, sostiene que la aceptación de su existencia no está justificada a menos que se pueda mostrar cómo afectan las acciones *físicas* (Bhaskar, 1989, p. 42).

1.3. Qué tipo de influencia

Aunque la ontología social reciente no ha mostrado mayor interés por la coerción, existe un problema filosófico, diríamos un problema ya clásico en la tradición analítica, que guarda alguna cercanía con el tema de la influencia y de cuyo tratamiento incluso se ha derivado, indirectamente, un modelo de ella. Se trata del problema del *seguimiento de reglas*.

Dos motivos vinculan la cuestión del seguimiento de reglas con la de la influencia social. En primer lugar, uno obvio: salvo para versiones extremas del platonismo, que entienden a las reglas como objetos abstractos (Boghossian, 2015), es claro que las reglas son entidades sociales. Las reglas del lenguaje o las del mercado, las reglas que organizan las relaciones personales, la circulación del arte o las formas de gobierno son resultados históricos de la actividad humana; indagar la posibilidad de que las personas sigan reglas es, pues, indagar un modo en que las entidades sociales no-parecidas-a-agentes consiguen determinar la acción. En segundo lugar, un motivo algo más técnico. Reconocidos autores analíticos sensibles a cuestiones de ontología social, como Robert Brandom o John Searle, han sugerido que el seguimiento de reglas no constituye una instancia especial de la determinación social sino, por el contrario, *el género mismo*; es decir, que toda influencia social sobre las acciones debe entenderse como una influencia *normativa* o de *reglas*. Esto se debe a la asunción, polémica pero no del todo inverosímil, de que toda sociedad no es más que un conjunto de reglas en vigencia⁸. Así, Brandom (2002, p. 222) ha afirmado que los procesos mediante los cuales se instituyen normas o reglas son los mismos que crean comunidades y Searle (2010, p. 91) ha aconsejado que para identificar si un fenómeno es social simplemente hay que preguntarse si su existencia implica deontologías (obligaciones, permisos, derechos, autoridades, etc.). No queremos pronunciarnos aquí respecto a esta equiparación entre la realidad social y la realidad normativa. Nos ocuparemos, en cambio, del modelo de influencia social que se sigue de esta equiparación, pues es contra éste que introduciremos nuestra tercera demarcación. En efecto, argumentaremos aquí que la influencia social debe entenderse como un fenómeno *causal* más que como uno *normativo*. Para hacerlo, comentaremos ciertos desarrollos de Searle.

Searle (2010, pp. 94-96) invita a considerar el funcionamiento de una institución social muy básica: el *límite geográfico* de una aldea; observa que sean cuales fueran sus características físicas – un muro formidable que impide el paso o una simple línea de rocas, un río caudaloso o un hilo de agua que cualquiera puede saltar – lo que lo hace ser efectivamente un límite son los *aspectos normativos* que su existencia involucra. En términos muy simples: el límite de la aldea está allí donde los moradores empiezan a *tener la autoridad* para decidir quién lo traspasa y quién no y los extranjeros empiezan a *estar obligados* a pedir autorización antes de traspasarlo. Entender cómo es posible que funcione un límite es, pues, para Searle, entender el modo en que opera una regla sobre moradores y extranjeros. Para explicar esta operación, nuestro autor apela a un modelo muy simple, que la literatura ha dado en llamar *intelectualista* (Brandom, 1994, p. 20).

.....
⁸- Asunción que a veces parece también compartir la teoría de la estructuración de Anthony Giddens (1984). Cabe aquí recordar la gravitación de la obra de Ludwig Wittgenstein, quien introdujo en la filosofía contemporánea el problema del seguimiento de reglas, sobre la de Giddens.

De acuerdo al intelectualismo normativo, las reglas no influyen el comportamiento de modo “directo” sino mediante las representaciones que los sujetos se hacen de éstas (Brandom, 1994, p. 31). Así, el modelo de influencia del intelectualismo tiene dos pasos: (1) primero, el sujeto *capta* cierta regla (2) el sujeto se forma la intención de actuar según lo que la regla prescribe. En el caso del límite, extranjeros y moradores primero se representan su vigencia y luego actúan conforme a ésta. Puesto en términos negativos: el hecho de que el límite se encuentre en vigencia *no puede* determinar las acciones de quién no ha capturado la regla relevante o de quien directamente no puede capturarla - por ejemplo, un pájaro. Más aún, la mediación representacional es crucial para distinguir casos en que el comportamiento meramente *se conforma* a la regla de aquéllos en que el comportamiento se produce *debido a la influencia de* la regla (Searle, 2010, p. 95); es decir, para diferenciar el comportamiento de un extranjero que se detiene a observar las rocas que constituyen el límite y decide no cruzarlas por alguna superstición (o el de un perro sencillamente entrenado para no cruzarla) del comportamiento de una persona que no cruza las rocas porque es consciente de que está obligado a no hacerlo hasta tanto no cuente con la autorización correspondiente.

Searle (2010, p. 96) argumenta que la clave del comportamiento influenciado por reglas -por ejemplo, aquél que se produce debido a una obligación- reside en que se trata de un comportamiento *cuyos motivos son independientes del deseo o la inclinación individual*. Y esto en un sentido muy claro: un extranjero, enfrentado a un límite, está motivado a pedir autorización para cruzarlo *aunque no quiera hacerlo*. Consideramos que en la idea de una motivación independiente del deseo aparece, efectivamente, un elemento muy importante de la influencia social (y, más aún, de la coerción en general). No podría hablarse de cualquier modalidad influencia, coerción o causalidad social si no aceptáramos otros motivos para la acción que los deseos individuales: el concepto mismo de la influencia encierra la idea de una *fuerza externa y separada de la subjetividad de cada cual* que puede condicionar la acción.

Podemos, ahora sí, explicar nuestra tercera demarcación⁹. Searle caracteriza la acción influenciada por reglas como una acción que tiene motivos independientes del deseo. Sin embargo, identifica sin mayores argumentos esos motivos con *razones*. A tal punto esta identificación es automática que Searle (2010, p. 9) parece utilizar intercambiamente los términos “motivos independientes del deseo” y “razones”. De esta identificación se sigue, pues, que la influencia social es un modo de la *influencia racional*. Pero caracterizar la fuerza de la sociedad sobre la acción como la fuerza de la razón involucra al menos tres errores graves.

En primer lugar, *sobreintelectualiza* mucho de lo que hacemos, simplemente, por hábito. Incluso aunque asumiéramos que toda adaptación a condicionamientos sociales pudiera calificar como racional, esto no implicaría que los agentes involucrados actuaran, como supone Searle, siendo conscientes de esas razones. Como observa Bourdieu (2007) en su crítica del intelectualismo:

Los condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia producen ... prácticas objetivamente “reguladas” y “regulares” sin ser nada para *el producto de la obediencia a determinadas reglas* [nuestro énfasis], y, por todo ello, colectivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta. (p. 86).

9- Se puede consultar, en español, una crítica más general a la ontología social de John Searle que va en la línea de nuestras objeciones en Noguera (2002).

En segundo lugar, tratar *a priori* toda influencia social como una influencia racional implica algunas distorsiones en la comprensión del poder coercitivo de las condiciones sociales. ¿En qué sentido podría decirse que es *racional* que una persona de bajos recursos no pueda acceder a estudios superiores? El hecho de que, explícita o implícitamente, haya una norma en vigencia no convierte automáticamente a los comportamientos que la siguen (con mayor o menor consentimiento) en racionales: aunque no dejemos de reconocer que, en ciertos talleres textiles, están vigentes ciertas normas de explotación, esto no nos impide valorarlas como *irracionales*. En suma, como la historia de todas las normas que hemos cambiado enseña, no puede simplemente identificarse el comportamiento influido por reglas con el comportamiento racional. Más aún, podríamos argumentar que la posibilidad de *distinguir* la acción socialmente constreñida de la acción racional es una condición necesaria para poder adoptar *una postura crítica* respecto a las estructuras sociales: ausente esa distinción, no podríamos invocar *fundamentos racionales* para desafiar o transformar alguna regla injusta (Boltanski, 2001, p. 3).

Finalmente, un punto más elemental: es simplemente falso que el único motivo para actuar independiente del deseo sea la presencia de una deontología. En efecto, están los *constreñimientos causales* que igualmente pueden impedir la realización de un deseo o imponerle algún rodeo inesperado. Cuando deseamos cruzar un río, pero este es demasiado caudaloso, no es adecuado describir esta situación como si del caudal del río se desprendiera una *obligación* de no cruzar. Por el contrario, el cruce es simplemente *impracticable*: la *forma en que es el mundo* nos impone un curso de acción que en principio no hubiéramos elegido. Queremos discutir, a continuación, la posibilidad de entender la coerción social no como una coerción *racional* surgida de deontologías sino como una *coerción causal surgida de la forma en que es el mundo social*.

2. Causalidad

La Parte I de este trabajo ha arrojado los siguientes contornos para la tesis abstracta con la que comenzamos: vamos a considerar la influencia social como un modo de *coerción causal* surgido de la forma en que *el mundo social está ordenado*; entenderemos este orden en términos de la presencia de ciertas entidades específicas: *prácticas, posiciones y relaciones sociales*; finalmente, buscaremos iluminar la diferencia que la presencia de estas entidades hace *sobre la acción individual*.

Ahora bien, ¿es legítimo entender la determinación o influencia social en términos de causalidad? ¿Hay algún sentido en que pueda decirse que la realidad social *causa* la acción? Para dar una respuesta matizada a estas preguntas hemos acopiado los materiales conceptuales y demarcaciones de la primera parte. Ahora buscaremos ensamblarlos.

2.1. Prácticas, posiciones y relaciones sociales

Antes de presentar, mediante una breve discusión, nuestro modelo de influencia o causalidad social, es preciso que nos detengamos a describir con mayor detalle el inventario ontológico que hemos seleccionado. Será preciso regresar, pues, sobre el documento *A Conception of Social Ontology*.

El mencionado manifiesto está organizado del siguiente modo: su primer tercio ofrece una defensa de la utilidad y respetabilidad de la ontología, entendida como la disciplina que estudia los seres que existen

-ontología científica- y de *cómo* llegan a existir -ontología filosófica (Lawson, 2014, p. 2). Una disciplina, pues, que tiene pleno derecho para hacer afirmaciones *acerca del mundo* en vez de contentarse solamente con explicitar las presuposiciones ontológicas de tal o cual discurso (Lawson, 2014, p. 7). Aceptada la posibilidad de una ontología en general, el manifiesto continúa con una defensa de lo que llama ontologías *regionales*. Es decir, el estudio específico de los seres que existen y cómo llegan a existir en determinados dominios. Una de esas regiones está constituida por el conjunto de fenómenos que llama *realidad social* o *reino de lo social*, y que define del siguiente modo: “el dominio de todos los fenómenos, existentes, propiedades, etc., cuya formación y/o existencia continua necesariamente depende, al menos en parte, de los seres humanos y sus interacciones. El predicado ‘social’, pues, significa pertenencia a ese reino o dominio” (Lawson, 2014, p. 4).

Presentada esta definición general del reino de lo social, el resto del documento elabora un inventario de las entidades sociales que lo habitan. Este inventario no se reduce a la simple enumeración; por el contrario, está construido con un procedimiento holista: partiendo del examen de una situación social ordinaria, comienza a desplegar las distintas entidades relacionadas que la componen. La situación que elige como hilo conductor es la siguiente: “en cualquier comunidad dada, ciertas prácticas, por ejemplo, manejar de un lado particular de la ruta, son repetidas una y otra vez aparentemente por todos los participantes de la comunidad” (Lawson, 2014, p. 15).

Los comportamientos reiterados y regulares que observamos ordinariamente son un índice, pues, de la presencia de la primera de las entidades de nuestro inventario: *prácticas colectivas* difundidas en la comunidad (*communitywide practices*). Esto es -define el documento (Lawson, 2014, p. 15)- maneras *aceptadas, reconocidas* u *observadas* de hacer las cosas o proceder. Estos tres verbos de actitud pretenden ser neutrales, no buscan implicar lógicamente *respaldo*. Se puede reconocer que, en tal o cual comunidad, *así se hacen las cosas* sin estar de acuerdo con que se hagan de ese modo. Aquella forma en que las cosas se hacen, o más estrictamente, aquella *familia* o *espectro definido* de formas en que las cosas se hacen, constituyen la práctica social en cuestión.

La existencia de prácticas sociales imparte a la comunidad cierto grado de *organización*. Pues no sólo las cosas no se hacen de cualquier modo sino que también las prácticas están relacionadas entre sí. Existe una distribución más o menos ordenada de las prácticas (Lawson, 2014, p. 17) tal que algunas de ellas sólo son accesibles a ciertas personas y a menudo entran en relación con otras prácticas sólo accesibles a otras personas. Dicho de otro modo, es frecuente encontrar prácticas *internamente relacionadas*, prácticas que *son lo que son en virtud de su relación* con otras prácticas. Sólo por simplicidad, ilustramos este punto con los ejemplos binarios que el realismo crítico a menudo invoca: la práctica de ofrecer empleo y la de trabajar, la de ofrecer un producto y la de adquirirlo, la de dar clases y la de tomarlas, etc.

A partir de estos pares internamente relacionados de prácticas, el documento presenta nuestra segunda entidad: *las posiciones sociales*. Quien contrata empleados es un *empleador* y quien está empleado un *trabajador*, quien ofrece un producto es un *vendedor* y quien lo adquiere un *consumidor*, quien da clases es un *docente* y quien las toma un *estudiante*. La ocupación de una posición constituye un *estatus* que confiere una identidad social (Lawson, 2014, p. 18). Ahora bien, si las prácticas en las que se desempeñan posiciones se encuentran conectadas internamente, esto implica que las posiciones también se individualizan de modo holístico, es decir, *en relación* a otras posiciones. Estas relaciones entre posiciones, a su vez, son *independientes* de las personas particulares que contingentemente las ocupen. Entre docentes

y alumnos o empleadores y empleados existen relaciones objetivas y duraderas que no dependen de la subjetividad particular de quienes tengan estas identidades sociales en un momento determinado. Es sólo a estas relaciones *entre posiciones*, distintas de las interacciones *entre personas*, que el realismo crítico denomina *relaciones sociales* (Lawson, 2014, p. 19).

Las relaciones internas que articulan y definen posiciones admiten ser expresadas en términos normativos. Ocupar una posición es encontrarse envuelto en un conjunto de *derechos y obligaciones* complementarios con las *obligaciones y derechos* en que se encuentran envueltos los ocupantes de *otras* posiciones (Lawson, 2014, p. 18). La obligación de un docente de dar clases es complementaria con el derecho de un estudiante de tomarlas. De aquí se derivan ciertos *poderes*: el derecho de los estudiantes a tomar clases les permite exigir a un docente que las dicte, quiéralo o no. Es justamente a partir de estos *poderes* que queremos construir nuestra concepción de la influencia social. Antes de hacerlo, permítasenos un breve repaso y una pequeña reserva.

Nuestro inventario social está constituido por *prácticas, posiciones y relaciones sociales*. Las prácticas sociales son modos de hacer cosas colectivamente establecidos cuyo funcionamiento requiere la diferenciación de *posiciones* a su interior; estas posiciones, a su vez, se individualizan por las *relaciones* duraderas en que entran con otras posiciones. Este complejo de relaciones entre posiciones da lugar, y esto es crucial, a ciertos *poderes* que los ocupantes de unas pueden ejercer sobre los ocupantes de otras. Hemos visto que Lawson entiende estos poderes como estando asentados sobre derechos y obligaciones, esto es, como siendo *poderes normativos*. Pero también los entiende, en pasajes que examinaremos a continuación, como posibilitando ciertas formas de *causalidad*. En lo que sigue, elaboraremos este aspecto causal, desligándolo de connotaciones normativas.

2.2. Causalidad (d)eficiente

Retomemos ahora nuestras preguntas. ¿Es legítimo entender la determinación o influencia social en términos de causalidad? ¿Hay algún sentido en que pueda decirse que la realidad social *causa* la acción? Queremos ofrecer una respuesta matizada a estas preguntas, diciendo que *sí* a la primera y que *no* a la segunda. Para adelantar conclusiones: sostendremos que a nuestro complejo ontológico -constituido por prácticas, posiciones y relaciones que dan lugar a poderes- no se le puede adscribir causalidad eficiente pero sí una suerte de causalidad *mediada* por personas. Primero desarrollaremos la parte negativa de esta tesis y luego la parte positiva.

¿Qué clase de influencia, si alguna, ejerce el complejo de prácticas, posiciones y relaciones sobre la acción individual? Lo primero que hay que establecer es si acaso estas entidades pueden *causar* acciones, en el sentido estricto de ser *causas eficientes* de las mismas. En *Realism, Causality and the Problem of Social Structure* (2001), Paul Lewis trata este asunto bajo la forma de una disputa entre dos variantes realistas en ontología social: por un lado, ciertos exponentes del realismo crítico, quienes en algunas formulaciones algo descuidadas parecen atribuir causalidad eficiente a entidades sociales, por otro, los trabajos de Rom Harré con algunos de sus colaboradores, (Harré y Madden, 1975; Harré y Varela, 1996). Lewis considera una objeción que Harré avanza contra la idea de que las entidades sociales puedan ser causas eficientes, la da por válida y ofrece una interpretación alternativa. Aquí

seguiremos una secuencia similar. Antes de proceder, sin embargo, resultará conveniente hacer una aclaración: encontramos en el realismo crítico, e incluso en el mismo documento *A Conception of Social Ontology*, cierta ambigüedad respecto al estatus de la causalidad que se atribuye a las entidades sociales. Tanto Lawson como Bhaskar parecen algunas veces aceptar cierta actividad autónoma de la realidad social, mientras que otras sugieren que los procesos sociales y la coerción social están siempre *mediados* por personas. Nuestra propia propuesta surge de elaborar con más detalle las intuiciones de la segunda línea. Por este motivo, nuestro aporte puede considerarse como una extensión de las reflexiones que surgen del realismo crítico¹⁰.

Consideremos algunos pasajes de los exponentes del realismo crítico. Tenemos, por ejemplo, el siguiente de Roy Bhaskar, fundador del realismo crítico. Comentando a Durkheim, quien observa que si bien no estamos obligados a hablar la lengua de nuestra comunidad o a usar su moneda, tampoco podríamos actuar de otro modo, Bhaskar (1998, p. 43) interpreta: “Durkheim está diciendo, en efecto, *que si no fuera por la presencia de cierto rango de hechos sociales*, ciertas secuencias particulares de sonidos y de movimientos corporales *no ocurrirían*” [nuestro énfasis]. El manifiesto *A Conception of Social Ontology* no es menos generoso en sus atribuciones:

Un sistema de autopistas, estructurado por varias prácticas colectivas interconectadas, *tiene poderes de coordinación* que son irreductibles a cualquiera de sus varios componentes motores; y un sistema lingüístico *tiene poderes* para facilitar la comunicación que son irreductibles a los de cualquier comunicador individual. (Lawson, 2014, p. 16)

Ninguno de estos pasajes, por supuesto, llega a afirmaciones como “la lengua francesa causa los actos de habla de los francoparlantes”, pero la observación de Bhaskar conecta sin mediaciones hechos sociales con hechos físicos y el manifiesto no tiene reparos en decir, de un modo no metafórico, que las lenguas tienen algún tipo de poder de coordinación. Sin mayores matices, estas formulaciones de Bhaskar y Lawson cuentan como lo más cercano a atribuir causalidad eficiente directa a entidades sociales. Contra ideas como éstas están dirigidos los argumentos de Harré.

Las reservas de Harré se desprenden de la llamada teoría de los poderes causales (Lewis, 2001, p. 253), cuya noción fundamental es la de *particular potente* (*powerful particular*). De acuerdo a esta teoría, los procesos y descripciones causales requieren siempre la presencia y la identificación de ciertos particulares potentes. Hablar de causalidad no es hablar de ciertos poderes desencarnados -de misteriosas leyes naturales o mecanismos generativos- que dan cuenta de, o disparan, la aparición de un evento B dada la presencia de otro evento A. Por el contrario, sólo es legítimo hablar de causalidad cuando hablamos de lo que un particular, en virtud de sus propiedades y dadas ciertas circunstancias, *hace o puede hacer*.

La eficacia causal es un atributo de *entidades concretas*. El núcleo de la teoría de los poderes causales reside, pues, en la prohibición de *desligar* la eficacia causal de algún particular específico (Lewis, 2001, p. 254). Los procesos causales no remiten a una relación necesaria entre eventos asegurada por alguna enti-

.....
¹⁰- Para una aplicación más directa del enfoque del realismo crítico al análisis institucional, se puede consultar el trabajo de Parra Heredia (2016).

dad subyacente (leyes, tendencias, mecanismos, etc.) sino a la *actividad* o *pasividad* de cosas individuales.

Es claro que esta teoría de los poderes causales genera dificultades para atribuir eficacia causal a prácticas, posiciones y relaciones. Pues de su aplicación a nuestro complejo ontológico social se desprenden dos consecuencias incómodas: (1) Que debemos contar a las prácticas, posiciones y relaciones sociales como otros tantos particulares, junto a las personas, los ríos o los cigarrillos. (2) Que, además, debemos atribuirles la capacidad de actuar autónoma o automáticamente, dadas ciertas circunstancias. Estas consecuencias no sólo arrojan una metafísica social bastante problemática: si las posiciones sociales, por poner un ejemplo, son particulares concretos, ¿dónde están?; también invitan a una concepción confusa, y sospechosamente determinista, de la dinámica social: ante ciertas circunstancias, las prácticas, las posiciones o las relaciones *simplemente actuarán*, dando lugar a efectos entre los cuales presumiblemente deben contarse las acciones de las personas. No nos encontramos, pues, muy lejos de la doctrina del “soporte” de Althusser¹¹.

Desarrollemos un poco más la segunda consecuencia, puesto que la extrañeza metafísica de la primera quizá podría mitigarse. El problema de respaldar la actividad autónoma de las cosas sociales es que implica la violación de un principio ampliamente consensuado tras al menos un siglo de debate en la teoría social respecto a la agencia humana¹². Principio que incluso Bhaskar (1989, p. 39-40) expresa: “La gente es la única fuerza motriz de la historia, en el sentido de que todo lo que ocurre [en el reino social, *nuestra aclaración*] ocurre a través de sus acciones”. En una palabra, los únicos particulares potentes que verosímelmente podemos aceptar, las únicas causas sociales eficientes, son las personas. Si se puede, e incluso se debe, hablar de causalidad social en una escala muy grande, como cuando decimos que la estructura de ciertos mercados regionales condicionó el surgimiento y la forma que adoptó tal o cual aparato estatal nacional, se debe tener siempre en cuenta que fueron personas las que construyeron dicho aparato y eran personas las que operaban los mercados regionales.

Podemos concluir, siguiendo las impugnaciones de Harré, que ni prácticas, ni posiciones, ni relaciones, ni ninguna otra entidad social *que no sea una persona* (o quizás un grupo de ellas¹³) constituye una causa social eficiente. Hecha la concesión principal, permítasenos dos reservas. La primera resulta bastante intuitiva y no requiere demasiada argumentación. Pero permitirá introducir la segunda, que sí involucra una revisión importante de la teoría de los poderes causales cuando se aplica a entidades sociales.

Lewis (2001, p. 253) recuerda la siguiente definición de causalidad avanzada por Harré y Madden: “X tiene el poder para A significa ‘X hará/puede hacer A en condiciones apropiadas, debido a su naturaleza intrínseca’” (1975, p. 86).

Primera reserva: aun cuando aceptáramos, y sería una concesión muy difícil de sostener, que las personas pudieran tener alguna naturaleza intrínseca, no podríamos de ningún modo remitir a ésta la explicación de buena parte de la eficacia causal *social* de la agencia humana. Donald Trump, por poner

11- Ver la entrada “Support” (soporte) en el Glosario de *Reading Capital*, Althusser y Balibar (1970, p. 320).

12- Schatzki (1988) presenta un buen compendio de autoridades que aceptan este principio, entre las cuales se incluyen Pierre Bourdieu, Karl Marx y Friederich Engels.

13- Notemos que el argumento de Harré no se aplicaría a las entidades sociales que hemos llamado similares-a-un-agente, pues a ellos sí podría atribuírseles, sin caer en el determinismo, intenciones, deseos, planes o, en suma, comportamientos. Sin embargo, para mostrar que los grupos pueden ser causas eficientes restaría dar sentido a la idea de que son particulares.

un ejemplo, posee al momento de escribir este artículo, un enorme poder para producir efectos sociales de la escala más variada. Esto se debe no sólo a que posee una considerable fortuna, sino también a que ocupa el cargo de Presidente de los Estados Unidos, propiedades que en modo alguno pertenecen a su naturaleza intrínseca.

Aunque las definiciones, como siempre, pudieran acomodarse, diciendo por ejemplo que las personas son tales que *intrínsecamente* son susceptibles de encontrarse investidas de poderes, el punto que nos interesa resaltar es el que sigue: la causalidad social eficiente de las personas, su capacidad para hacer que otros hagan cosas, depende a menudo de circunstancias sociales *contingentes* (en oposición a intrínsecas); dependen, siguiendo nuestro ejemplo de Trump, de las *posiciones* sociales en que se encuentren las personas. No queremos negar el hecho de que sea el presidente, esto es, la *persona* que ocupa ese cargo, quien tiene poderes causales, pero hay un sentido muy claro en que esos poderes no son intrínsecos: simplemente se extinguen junto con el plazo de su mandato presidencial. Así, pues, si bien podemos aceptar que las personas son los únicos particulares potentes sociales, no parece inverosímil suponer que esos poderes están vinculados a prácticas, posiciones y relaciones. Sin introducir esta ontología, la causalidad social *de las personas* no se entiende. No sólo porque no se entiende *de dónde* surgen esos poderes sino también porque no se entiende el sentido en que esos poderes son *sociales*, en oposición a poderes individuales (como la capacidad para desplazar agua al nadar).

Las consideraciones precedentes anticipan nuestra segunda reserva respecto al esquema de Harré, que enunciamos ahora y elaboraremos inmediatamente abajo: todo parece indicar que los poderes que ejercen los únicos particulares sociales potentes, las personas, *ni les pertenecen*, pues surgen por ejemplo de sus posiciones sociales, *ni dependen de ellos*, pues no pueden crearlos *ad hoc* según su conveniencia. Podemos, pues, rechazar o al menos matizar fuertemente la prohibición característica de la teoría de los poderes causales: las personas son particulares potentes eficientes, pero ejercen poderes que no son estrictamente suyos. La causalidad social eficiente parece requerir que *desliguemos* los poderes causales, aunque no su *ejercicio*, de los particulares que los ejercen.

2.3. Causalidad mediada

Consideramos que la mejor noción de causalidad para explicar la influencia de la realidad social *sobre la acción* es, en efecto, la que surge de la teoría de los poderes causales. Proponemos entender los procesos causales sociales, al menos en un sentido primario, como el ejercicio de poderes de particulares más que como el resultado de leyes sociales o mecanismos subyacentes. Y entendemos que los particulares que ejercen esos poderes son personas concretas. En una palabra, nuestro modelo de causalidad va desde personas dotadas de poderes a personas sujetas a esos poderes. No obstante, consideramos que el ejercicio de esos poderes no se debe a la naturaleza intrínseca de las personas sino que, por el contrario, está *mediado* por el complejo ontológico social constituido por prácticas, posiciones y relaciones. Por este motivo, consideramos sensato atribuir a ese complejo ciertos poderes de determinación, aunque el *ejercicio* de esos poderes quede en manos de los individuos actuantes. Esta idea aparece sugerida en un pasaje de *A Conception of Social Ontology*:

Si los derechos y obligaciones posicionales se relacionan en última instancia con maneras en que ciertos individuos posicionados pueden influenciar el comportamiento de otros, entonces se sigue que los derechos y obligaciones son en efecto *poderes* posicionales ... puesto que los agentes de derechos (poderes positivos) tienen la *capacidad causal* [nuestro énfasis] de conseguir intencionalmente que otros, los sujetos de esos derechos (aquéllos con las obligaciones relevantes), *hagan algo independientemente de que quieran hacerlo o no*. Las obligaciones dan razones para la acción, y el poder existe en la medida en que los 'sujetos' en cuestión estén dispuestos (y en condiciones) de cumplir con sus obligaciones. (Lawson, 2014, p. 19)

Lawson habla aquí de las capacidades que ciertos individuos posicionados tienen para *afectar* el comportamiento de otros individuos posicionados; a esas capacidades, que califica de *causales*, las denomina *poderes posicionales*. Dos anotaciones cortas antes de ir al desarrollo: (1) La idea de causalidad social que estamos avanzando no tiene ningún parecido a una causalidad 'estructural' o 'sistémica' -*directamente* de las entidades sociales a los individuos; se entiende, por el contrario, como comportamientos de individuos causando, *a través de entidades sociales*, comportamientos de otros individuos. (2) Si bien Lawson agrega que los posicionamientos sociales se entienden en términos de derechos y obligaciones, proveyendo *razones* para la acción a la *Searle*, hemos ya indicado la inconveniencia de introducir el vocabulario de las normas y las razones. Podemos mantenernos en el nivel de los poderes posicionales, sin necesidad de descomponerlos en partículas normativas más pequeñas. (3) Aunque rechacemos los aspectos normativos que Lawson intenta introducir, podemos quedarnos con el núcleo *coercitivo* de estas interacciones, a saber, que aquéllos sobre los cuales se ejercen los poderes posicionales tienen motivos para comportarse de una determinada manera *quiéranlo o no*.

Tenemos pues un modelo de causalidad que va de individuos a individuos. Queremos ahora explicar por qué este modelo sigue siendo *social* en un sentido robusto. No pretendemos sugerir que todo caso en que el comportamiento de un individuo provoca el comportamiento de otro individuo requiere el concurso de entidades sociales como las posiciones. Cuando se trata de individuos humanos, es difícil pensar ejemplos que *no las involucren*, aunque quizás los haya, pero entre los animales no humanos se dan interacciones de individuo a individuo que no sería iluminador llamar *sociales*, por ejemplo, una leona que produce el escape de una manada de gacelas. Es indudable que las interacciones causales entre un cliente y un empleado o un docente y un alumno, mediante las cuales los primeros hacen que los segundos actúen de determinadas maneras aunque no lo quieran, son sociales en un sentido más exigente que éste. Es decir, en un sentido más robusto que el implicado por el *mero* número: que haya al menos *dos* interactuando.

Este sentido robusto se desprende, naturalmente, de la presencia de las posiciones sociales. Es, por ejemplo, *en virtud* de sus posicionamientos respectivos, que un cliente tiene el poder para hacer que un empleado del correo busque un paquete para él y se lo entregue. El uso de esta fórmula algo ambigua -"en virtud de"- quiere implicar que aquí se trata *de algo más* que una interacción entre individuos posicionados. No basta, pues, con que dos individuos interactúen y tampoco con que dos individuos *posicionados* interactúen para que podamos decir que la interacción se produjo *en virtud* de sus posiciones. Clientes y empleados pueden halagar sus respectivas vestimentas, comentar la situación política o meteorológica e incluso invitarse a salir y esto no ocurriría *por* sus posiciones respectivas. El tipo de situaciones en que

piensa Lawson, aunque él no sea tan explícito al respecto, es uno en que, por el contrario, *no es accidental* que una de las personas sea un cliente y la otra un empleado. Es una situación que *no podría ocurrir* sino entre individuos posicionados de tal modo. Para dar cuenta de esta no accidentalidad, es preciso referir a las *relaciones sociales*.

Recordemos la distinción entre las interacciones que ocurren *entre individuos* y las relaciones que se mantienen entre posiciones. No todas las interacciones entre individuos explotan esas relaciones, *pero algunas sí*, y cuando lo hacen, *tenemos un episodio de causalidad social mediada*. Se trata de una noción de causalidad *social* en sentido robusto, porque estos episodios no se darían de no ser por la presencia de otras entidades sociales distintas de los individuos. Para terminar de dar forma al modelo, permítasenos dos observaciones.

En primer lugar, es importante destacar que los poderes sociales que ejercen los individuos sobre otros individuos no se desprenden solamente de sus posiciones, sino de las *relaciones* que se mantienen entre esas posiciones al interior de una *práctica*. (En nuestro ejemplo, la “práctica postal”). En segundo lugar, que la distinción entre interacciones que explotan poderes e interacciones que no lo hacen –el cliente requiriendo su paquete *versus* el empleado preguntándole si hace mucho calor afuera– es *relativa* al complejo de prácticas, posiciones y relaciones que estemos considerando. Si cliente y empleado resultaran ser amigos, no sería en virtud de sus posicionamientos al interior de la *práctica postal* que uno invitaría al otro a comer esa noche, o al revés, no sería en virtud de su amistad que el empleado buscaría el paquete del cliente (aunque, como siempre, las cosas podrían mezclarse¹⁴). De modo que cada interacción involucra el ejercicio de poderes diferentes en virtud de los múltiples posicionamientos que pudiera tener cada individuo.

Conclusión

Comenzamos este trabajo con la siguiente tesis: ciertas entidades sociales están dotadas de un poder coercitivo. Propusimos, en la Parte I, especificarla de la siguiente manera: las prácticas, posiciones y relaciones sociales pueden ejercer una *influencia de tipo causal* sobre las *acciones individuales*. Dedicamos la Parte II a presentar un modelo que responde a esas especificaciones. De acuerdo a éste, que llamamos de *causalidad mediada*, la influencia causal social debe entenderse, primariamente, como un proceso que va desde individuos a individuos. Argumentamos, sin embargo, que aquello que explica que ciertos individuos tengan el poder causal de hacer que otros individuos, independientemente de sus deseos, produzcan ciertos comportamientos, *son sus respectivas ubicaciones* al interior de un complejo de prácticas, posiciones y relaciones sociales. De allí se deriva un sentido muy preciso en que este complejo ontológico *hace una diferencia o tiene una relevancia causal sobre la acción individual*.

Finalmente, podemos observar que se trata de un modelo de determinación que *no es determinista*: en efecto, los poderes sociales que permiten a los individuos influir el comportamiento de otros, si bien no les pertenecen ni dependen de ellos, *tampoco se ejercen automáticamente*. La activación de los poderes coercitivos sociales requiere siempre de la presencia de un agente.

.....
14- El empleado puede ser más atento con el cliente que es su amigo, alivianarle alguna burocracia, etc.

Referencias

- Althusser, L. y Balibar, E. (1970). *Reading capital (part 1)*. NLB.
- Archer, M. (1995). *Realist social theory*. Cambridge University Press.
- Archer, M., Bhaskar, R., Collier, A., Lawson, T. y Norrie, A. (1998). *Critical realism: essential readings*. Routledge.
- Bhaskar, R. (1998). *The possibility of naturalism: a philosophical critique of the contemporary human sciences*. Routledge.
- Bhaskar, R. (2008). *A realist theory of science*. Routledge.
- Boghossian, P. (2015) Rules, norms and principles: a conceptual framework. En Araszkievicz, M., Banás, P., Gizbert-Studnicki, T. y Pleszka, K. (Eds.). *Problems of normativity, rules and rule-following* (pp. 3-12). Springer.
- Boltanski, L. (2011). *On critique: a sociology of emancipation*. Polity Press.
- Bourdieu, P. (1984). Espace social et gènes des “clases”. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, (52-53), 3-14.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Siglo XXI.
- Brandom, R. (1994). *Making it explicit: reasoning, representing and discursive commitment*. Harvard University Press.
- Brandom, R. (2002). *Tales of the mighty dead: historical essays in the metaphysics of intentionality*. Harvard University Press.
- Bratman, M. (1993). Shared intention. *Ethics*, 104(1), 97-113.
- Chant, S.R., Hindriks, F. y Preyer, G. (Eds.). (2014). *From individual to collective intentionality: new essays*. Oxford University Press.
- De Caro, M. y McArthur, D. (2010). Introduction: science, naturalism and the problem of normativity. En De Caro, M. y McArthur, D. (Eds.) *Naturalism and normativity* (pp.1-19). Columbia University Press.
- De Landa, M. (2006). *A new philosophy of society: assemblage theory and social complexity*. Continuum.
- Durkheim, E. (1919). *Les règles de la méthode sociologique*. Libraire Félix Arcan.
- Elster, J. (1982). Marxism, functionalism and game theory: the case for methodological individualism. *Theory and Society*, 11(4), 453-482.
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society: an outline of the theory of structuration*. Polity Press.
- Gilbert, M. (1989). *On social facts*. Routledge.
- Gilbert, M. (2014). *Joint Commitment: how we make the social world*. Oxford University Press.
- Harré, R. y Madden, E. (1975). *Causal powers: a theory of natural Necessity*. Basil Blackwell.
- Harré, R y Varela, C. (1996). Conflicting varieties of realism: causal powers and the problems of social structure. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 26 (3), 313-325. <https://doi.org/10.1111/j.1468-5914.1996.tb00293.x>
- Lawson, T. (2014). A conception of social ontology. <https://www.csog.econ.cam.ac.uk/documents/AC-onceptionofSocialOntology.pdf>
- Lewis, P. (2001). Realism, causality and the problem of social structure. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 30(3), 249-268. <https://doi.org/10.1111/1468-5914.00129>.

- List, C. y Petit, P. (2011). *Group agency: the possibility, design, and status of corporate agents*. Oxford University Press.
- Marx, K. (1989). *Contribución a la crítica de la economía política*. Progreso.
- Miguel, H. (2019). Teorías contemporáneas de la causación. En Vanney, C., Silva, I. y Franck, J. (Eds.) *Diccionario Interdisciplinar Austral*. [http://dia.austral.edu.ar /Teorías_contemporáneas_de_la_causación](http://dia.austral.edu.ar/Teorías_contemporáneas_de_la_causación)
- Noguera, J. (2002). ¿Son los hechos sociales una clase de hechos mentales? Una crítica materialista a la ontología social de John R. Searle. *REIS: Revista española de investigaciones sociológicas*, 99, 35-60.
- Noguera, J. (2003). ¿Quién le teme al individualismo metodológico? Un análisis de sus implicaciones para la teoría social. *Papers: revista de sociología*, 69, 101-132. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/papers/v69n0.1285>
- Oszlak, O. (2012). *La formación del estado argentino*. Ariel.
- Parada Corrales, J. (2004). Realismo crítico en investigación en ciencias sociales: una introducción. *Investigación & Desarrollo*, 12(2), 396-429.
- Parra Heredia, J. (2016). Realismo crítico: una alternativa en el análisis social. *Sociedad y Economía*, 31, 215-238.
- Sartorio, C. (2005). Causes as difference-makers. *Philosophical Studies*, 123, 71-96. <https://doi.org/10.1007/s11098-004-5217-y>
- Schatzki, T. (1989). Social causality. *Inquiry*, 31(2), 151-170. <https://doi.org/10.1080/00201748808602145>
- Schatzki, T. (2002). *The site of the social: a philosophical account of the constitution of social life and change*. The Pennsylvania University Press.
- Schmitz, M. (2017). What is a We-Mode account of collective intentionality? En Preyer, G. y Peter, G. (Eds.). *Social ontology and collective intentionality: critical essays on the philosophy of Raimo Tuomela with his responses* (pp. 37-70). Springer.
- Searle, J. (1995). *The construction of social reality*. The Free Press.
- Searle, J. (2010). *Making the social world: the structure of human civilization*. Oxford University Press.
- Tuomela, R. (2013). *Social ontology: collective intentionality and group agents*. Oxford University Press.

De necios a idiotas. Transformaciones discursivas del léxico de menosprecio intelectual

From fools to idiots. Discursive transformations of the explicit
lexicon of intellectual denigration

Juan Antonio González de Requena Farré¹

Fecha de recepción: 19 de agosto de 2020
Fecha de Aceptación: 11 de octubre de 2020

¹- Nacionalidad: Chilena. Grado: Doctorado en Filosofía. Adscripción: Universidad Austral de Chile, Sede Puerto Mont.
 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4296-2211>. Correo electrónico: jagref8@gmail.com

Clasificada por:



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons
Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional.
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc->

Resumen

Aunque existen valiosos ensayos y estudios en ciencias sociales sobre la estupidez humana, las diferentes formas de falta de inteligencia se conciben mejor cuando se asocian al léxico y a los discursos de menosprecio intelectual en un ámbito idiomático específico como la moderna comunidad hispanohablante. En este estudio se realiza un análisis lexicográfico de las frecuencias de los principales términos explícitos de menosprecio intelectual (necio, tonto, ignorante, estúpido, bobo, idiota, imbecil e insensato) en los corpus CORDE y CREA, entre el siglo XV y el siglo XX. Además, analizamos cualitativamente las definiciones del léxico de menosprecio intelectual en algunos diccionarios modernos, e interpretamos los discursos representativos en que ese vocabulario adquiere sentido. Como resultado, se observa un desplazamiento en los léxicos y discursos del menosprecio intelectual, que podríamos caracterizar como una psicologización o mentalización de la incapacidad intelectual, así como un tránsito del discurso moral al discurso médico-legal.

Palabras clave: estupidez, falta de inteligencia, menosprecio intelectual, léxico denigratorio.

Abstract

Although there are valuable essays and studies in the social sciences on stupidity, the different forms of lack of human intelligence are best conceived when they are associated with the lexicon and discourses of intellectual denigration in a specific idiomatic setting such as the modern Spanish-speaking community. In this study, a lexicographic analysis of the frequencies of the main explicit terms of intellectual denigration (necio, tonto, ignorante, estúpido, bobo, idiota, imbecil and insensato) is carried out in the CORDE and CREA corpus, from 15th to 20th century. Furthermore, we qualitatively analyze the definitions of the lexicon of intellectual denigration in some modern dictionaries, and we interpret the representative discourses in which that vocabulary acquires meaning. As a result, a shift in lexicons and discourses of intellectual denigration is observed, which we could characterize as a psychologization or mentalization of intellectual incapacity, as well as a transition from moral discourse to medical-legal discourse.

Keywords: stupidity, lack of intelligence, intellectual denigration, denigrating lexicon.

Introducción

La inquietud ante la falta de inteligencia humana no es nueva. El léxico esencial para referirse peyorativamente a una capacidad intelectual insuficiente tampoco es reciente. Del latín recibimos todo un catálogo de términos con los cuales se articularon los diversos matices de un entendimiento torpe o un conocimiento insuficiente. Así, en la monumental síntesis enciclopédica del saber antiguo aportada por las *Etimologías* de San Isidoro de Sevilla (obra compuesta en el siglo VII), ya encontramos un léxico básico para designar diferentes problemas intelectuales: *imbecillus* significa la débil fragilidad e inconstancia (supuestamente, a falta de báculo) (San Isidoro de Sevilla, 2004, p. 815); *ignarus* o ignorante es el que ignora (presuntamente, por falta de olfato: *sine naribus*); *inscius* remite a quien carece de ciencia, e *idiota* sería una palabra de origen griego para significar al inexperto (p. 817); *obtunsus* denota al obtuso y confundido (o tundido) (p. 827); el *insipiens* o necio carecería de criterio o sapiencia; *stultus* sería el embotado que, por aturdimiento (*per stuporem*), no reacciona ante las injurias y afrentas; *stupidus*, el estúpido al pie de la letra, frecuentemente quedaría estupefacto (p. 837).

Por lo demás, desde el Renacimiento hemos forjado todo un imaginario satírico de la estupidez como reverso de la inteligencia humana. En su encomio de la estulticia (*Moriae Encomium, sive Stultitiae Laus*, obra originalmente publicada en 1511), Erasmo de Rotterdam nos suministró una descripción satírica de las nodrizas, séquito y comitiva de la estupidez humana, simbólicamente articulada con nombres griegos: *Metea* o la embriaguez y *Apedia* o la inexperiencia ignorante serían las guías inspiradoras de la estupidez; las acompañan la altiva *Filautía* o el amor propio, la lisonjera *Colaquia* o la adulación, la adormecida *Lete* o el olvido, *Misoponía* o la pereza cruzada de brazos, la acicalada *Hedoné* o la voluptuosidad, *Anoia* o la aturdida insensatez que nada distingue, *Trifé* o la molicie, así como el impetuoso festejo o *Comon* y, finalmente, *Negreton Hipnon* o la modorra profunda (Erasmo, 1842, pp. 46-47).

A partir del legado satírico de Erasmo, Jean Paul Richter retrató en su *Elogio de la estupidez* (originalmente publicado en 1782 como *Das Lob der Dummheit*) los distintos aspectos, rostros y profesiones de la estupidez humana: los demasiado ricos y poderosos, que no se preocupan del pensamiento y desestiman a quienes pudieran ser menos estúpidos que ellos; el cortesano adulador y corto de entendimiento, que solo encubre imaginariamente sus limitaciones al elogiar las del poderoso; la pedantería de los intelectuales y la charlatanería de los fatuos; la falsa profundidad y el razonamiento tan débil como sectario, incomprensible y absurdamente sofisticado de los filósofos de escuela; el pedagogo pedante que solo fuerza la repetición de lecciones inútiles y enseña severamente a aprender a ser estúpido; el poeta idiota a la moda, que solo alaba a sus mecenas, y el protector que paga al idiota por elogiar la estupidez; la supuesta elevación espiritual del clérigo, a fuerza de sermonear en vano y repetir parroquialmente enredos teológicos al púlpito; profesiones como la de los juristas o los médicos, que a través de su práctica solo repiten errores y producen dictámenes descabellados (Richter, 2012, pp. 13-14 y 32-34).

En el pensamiento moderno también hubo intentos notables de sistematizar conceptualmente las formas de debilidad cognitiva o insuficiencia del alma respecto a su capacidad de conocer. En su *Antropología en sentido pragmático* (originalmente publicada en 1798), Kant no solo introdujo una descripción mundana de las facultades humanas de conocer: el entendimiento que subsume conceptualmente los objetos bajo reglas; el juicio o discernimiento que discrimina los límites de aplicación de los conceptos y

reglas; el ingenio, que halla la pauta universal en lo particular y, en su grado máximo, deviene agudeza; por último, la razón, que ensancha con principios universales la concepción e intelección, obstruyendo el prejuicio. Además, el filósofo ilustrado proporcionó una serie de máximas del pensar, que sirven de guía para lograr la ilustración y autonomía intelectuales: pensar por uno mismo, imaginarse en el lugar del otro y ser consecuente al pensar de acuerdo con uno mismo (Kant, 2004, pp. 152-154). De ese repertorio de facultades, cabe inferir las formas insuficientes del alma en su capacidad de conocer: el obtuso (*Stumpfe Kopf*) carece de ingenio; la carencia de juicio sin ingenio caracteriza a la estupidez (*Dummheit*); la dificultad de aprender con el entendimiento es propia del simple (*Einfältig*); la tontería (*Torheit*) no sopesa el valor e importancia de los fines; si el tonto es ofensivo, topamos con la necedad (*Narrheit*); el petulante o fatuo (*Laffen*) es un necio pretencioso; la idiotez (*Blödsinnigkeit*) consiste en la plena debilidad de la mente y la máxima falta de inteligencia (pp. 123-132).

El enciclopédico repertorio de formas de falta de inteligencia conceptualizadas por Kant parece recoger las distinciones terminológicas derivadas de la medicalización de la estupidez desde las últimas décadas del siglo XVIII. En efecto, la *Nosologie methodique* de François Boissier de Sauvages (1771), bajo la categoría de locuras o enfermedades mentales (*folies*), incluía el orden de la imbecilidad y la estupidez (*imbecillité, bêtise*), para caracterizar la debilidad intelectual o la inaptitud a la hora de razonar y juzgar adecuadamente. En ese orden de ideas, la estupidez (*stupidité, bêtise*) sería una variante de la imbecilidad en que, a las dificultades para juzgar, se sumarían la debilidad, lentitud o abolición de la facultad de imaginación y memoria para apercibirse de los objetos, así como la incapacidad para entender adecuadamente lo que se habla (Boissier de Sauvages, 1771, pp. 713-726). De modo análogo, en su *Nosographie philosophique* de 1798, Philippe Pinel incorporó, bajo la clase de las enfermedades nerviosas y como un tipo de vesania o lesión del entendimiento, el género del idiotismo (*idiotisme*). Bajo la clasificación de Pinel, en el idiota se debilitarían o anularían completamente las funciones del entendimiento e, incluso, los afectos del ánimo. En ese sentido, el cretinismo sería una especie de idiotismo extremo endémico en algunas regiones de Europa (Pinel, 1803, pp. 249-250). En su *Tratado médico-filosófico de la enajenación del alma, o manía* (originalmente publicado en 1801), Pinel también consideraba como una forma incurable de enajenación el idiotismo u obliteración de las facultades intelectuales y de las funciones del alma (1804, pp. 242-252).

Por su parte, en su tratado *Des maladies mentales considérées sous le rapport médical, hygiénique, et médico-légal* (originalmente publicado en 1838), Jean-Étienne Dominique Esquirol no solo incorporó en el lenguaje médico a la imbecilidad o al idiotismo entre las formas de la enajenación mental atribuibles a la impotencia o debilidad de las funciones intelectuales, sino que además distinguió la imbecilidad y la idiotez como especies de degradación de la inteligencia humana. Para Esquirol, la imbecilidad se caracterizaría por una conformación y organización normales, que hacen posible disfrutar de las facultades intelectuales y afectivas, aunque con un desarrollo limitado y más débil que en las personas de inteligencia normal, de modo que los imbéciles podrían pensar, hablar y recibir alguna educación. El idiotismo sería el grado máximo de falta de facultades intelectuales y morales (incluido el uso de la palabra), y representaría el estado más rudimentario de la inteligencia y la sensibilidad, debido a una organización incompleta y a un desarrollo prácticamente nulo de la sensibilidad, la atención y la memoria, de manera que solo se pueden repetir acciones por costumbre o imitación, sin guía de la razón (Esquirol, 1856, p. 297). En todo caso, aunque Esquirol incluyó el idiotismo en el lenguaje médico, no lo trataba como una

enfermedad, sino como un estado inalterable “en el que las facultades intelectuales no han aparecido, o bien no han podido desarrollarse bastante para que el idiota haya tenido tiempo de adquirir los conocimientos relativos a la educación” (p. 295).

En el libro de Jean Baptiste François Descuret *La Médecine des passions, ou, Les Passions considérées dans leurs rapports avec les maladies, les lois et la religion* (originalmente publicado en 1841), encontramos una sistematización de todo este saber médico-legal sobre las supuestas enfermedades intelectuales, en el cual cada término constituye un grado descendente de la razón hacia el idiotismo pleno y congénito: la imbecilidad (*imbécillité* o, en latín, *imbecillitas*) corresponde al debilitamiento de las facultades intelectuales de individuos que tuvieron su razón cabal y pueden dar muestras momentáneas de memoria, atención o juicio; la tontería (*bêtise, stultitia*) consiste en una forma de idiotismo que exhibe tenues fragmentos de inteligencia y capacidad de hablar; la estupidez (*stupidité, stupiditas*) es la forma de idiotismo que exhibe solo algunas percepciones y sentimiento de las necesidades físicas; por último, el embrutecimiento (*abrutissement, amentia*) sería el estado más abyecto de la condición humana, en el cual ni siquiera se dan percepciones o sentimiento de necesidades (Descuret, 1857, pp. 147-148).

Desde las primeras décadas del siglo XX, en el pensamiento contemporáneo se ha manifestado cierta inquietud intelectual por la estupidez humana generalizada, más allá de los casos anormales de los cuales se hizo cargo el pensamiento médico-legal del siglo XIX. En su conferencia de 1937 *Über die Dummheit*, Robert Musil sostenía que la estupidez no puede reducirse a una falta de inteligencia o insuficiencia intelectual; al fin y al cabo, la habilidad o capacidad que solemos asociar al concepto de inteligencia varía dependiendo de la forma de vida y el contexto histórico: puede privilegiar la agudeza sensorial y agilidad física, o bien el trabajo intelectual y el raciocinio. Según Musil, ese nexo entre estupidez e incapacidad genérica explicaría la difusión de las insultantes acusaciones mutuas de estupidez. Sin embargo, en nuestras formas de vida, existirían muy variadas formas de insuficiencia intelectual o psicológica, de modo que, al menos, cabe distinguir dos tipos de estupidez: por un lado, está la estupidez simple y honesta, atribuible a la debilidad de la razón, la torpeza intelectual, la incapacidad para aprender y la pobreza de imágenes y discurso; por otro lado, se daría una estupidez pretenciosa y elevada, que no carecería de cierta inteligencia, pero asume labores desmedidas y supone cierto sentimiento desequilibrado o una colaboración insuficiente entre sentimiento y razón, de manera que puede asociarse a una educación desproporcionada, así como a la inestabilidad e infertilidad intelectuales. Así pues, para Musil, “la estupidez que se entiende con eso no es una enfermedad mental y, sin embargo, es la enfermedad más peligrosa de la mente, peligrosa hasta para la vida” (2014, p. 47). Y, puesto que toda persona puede comportarse eventualmente de un modo no demasiado prudente, o bien no encontrar el equilibrio entre el comportamiento objetivamente funcional, apropiado y competente, la estupidez puede darse en cualquiera de vez en cuando; sobre todo en condiciones de vida confusas, complejas e, incluso, constitutivamente estúpidas (Musil, 2014, pp. 41-49).

También Paul Tabori, en *The Natural Science of Stupidity* (originalmente publicado en 1959, y reeditado bajo el título *The Natural History of Stupidity* en 1993), se hace cargo del aspecto polimorfo de la estupidez humana, que se refleja en la gran cantidad de sinónimos para designarla: tontería (*doltishness*), confusión (*muddleheadedness*), incapacidad (*incapacity*), simpleza (*hebetude*), vacuidad (*vacuity*), fatuidad (*fatuity*), idiotez (*idiocy*), necedad (*folly*), entre otras muchas palabras que permiten designar o todo tipo de tontos, bobos, mentecatos e imbéciles (1993, p. 1). Como Musil, Tabori considera que la estupidez

no concierne a algún defecto congénito en el órgano de la inteligencia o alguna imperfección incurable en las funciones mentales; más bien, involucra un mal empleo o poca utilización de nuestro instrumental para razonar y, por tanto, un problema en la persona del usuario. En ese sentido, “el prudente puede convertirse en estúpido y el estúpido en prudente” (p. 2). La estupidez tampoco se confundiría con la ignorancia, pues la abundancia de conocimientos puede encubrir la ignorancia, y la ignorancia puede convivir con la prudencia cuando no es preciso mucho conocimiento o educación formal; no obstante, la estupidez explota y agudiza la ignorancia, que se perfila, por ende, como síntoma de estupidez (p. 11). Tabori también parece compartir con Musil que la idea de que la estupidez se vincula a cierta inconsciencia de sí e incapacidad personal para autoexpresarse y lograr la cooperación de instinto o emoción y razón, con la consiguiente resistencia intelectual y la derrota del propio deseo o voluntad. Al fin y al cabo, la estupidez se manifestaría cuando se ve obstaculizada la expresión del propio deseo o voluntad, de manera que el estúpido “se abstiene de actuar (estupidez pasiva) o actúa erróneamente (estupidez activa)”. De ese modo, se limita también la adquisición de conocimiento, y así se suma la ignorancia a la estupidez (p. 5). Bajo el supuesto de que los síntomas y expresiones de la estupidez son incontables, Tabori explora formas concretas de la estupidez como el prejuicio humano, la intolerancia, el fanatismo, la credulidad y la superstición, o bien las formas particulares que el estúpido asume en algunos círculos sociales limitados o contextos profesionales; su conclusión es que la estupidez resulta tan humanamente generalizada como trágicamente devastadora para la humanidad (pp. 11-15).

Las ciencias sociales y las humanidades contemporáneas han intentado dar respuesta a ese tipo de estupidez generalizada y socialmente omnipresente, vinculada a ciertos problemas en el razonamiento práctico, esto es, en la deliberación, los proyectos e iniciativa personales, que no se deja reducir a casos de deficiencia intelectual o de insuficiencia en las facultades cognitivas. Por citar algunos ejemplos, en su célebre texto sobre las leyes de la estupidez (*Le leggi fondamentali della stupidità umana*, originalmente publicado en 1988), Carlo Cipolla no solo establecía la difusión, distribución, elevada probabilidad y carácter sobreabundante de la estupidez humana, así como nos recordaba la peligrosidad incalculable de los estúpidos, sobre todo cuando ocupan posiciones de poder o autoridad. Además, Cipolla presentaba una teoría consecuencial y utilitarista de la estupidez, en virtud de la cual los estúpidos (*stupidi*) lo son porque en sus acciones y omisiones solo obtienen pérdidas o no ganan nada, y generan pérdidas o daño personal a los demás; de ese modo, se distinguen tanto de los ingenuos o incautos (*sprovveduti*), que sufren pérdidas personales en beneficio de otros, como de los malvados (*banditi*), que obtienen ventajas personales a costa de los demás y, por supuesto, de los inteligentes (*intelligenti*), que combinan la ganancia propia con la ventaja ajena (Cipolla, 1996). En el caso de Aaron James, sus textos sobre las características del imbécil (*asshole*) nos presentan la imbecilidad como un rasgo estable de personalidad que reúne una serie de condiciones: (a) el imbécil se arroga sistemáticamente una serie de ventajas particulares en las relaciones sociales; (b) tiene como motivación el firme convencimiento, aunque sea errado e injustificable, de que está en su pleno derecho y es especial; finalmente, se siente inmune ante las quejas y protestas de las demás personas. En ese sentido, el imbécil se distinguiría del estúpido que, aunque también sea desconsiderado con los demás, no tiene problemas en disculparse (James, 2016, pp. 11-13).

Finalmente, resulta digna de mención la conceptualización de la estupidez estructural (*structural stupidity*) por David Graeber, como se encuentra teorizada en su libro del 2015: *The Utopia of Rules: On Technology, Stupidity, and the Secret Joys of Bureaucracy*. En lugar de centrarse en la imbecilidad indi-

vidual o el idiotismo privado, Graeber relaciona la estupidez estructural con las asimetrías sociales, las desigualdades sistemáticas y las formas de violencia institucionales, las cuales reproducen opciones asimétricas y sesgadas tanto para la identificación imaginativa como para la labor de interpretación de los otros y de las dinámicas sociales. En ese sentido, la burocratización puede introducir formas de ceguera estructurales y conformar un tipo de estupidez sistémica (esquemática y simplificadora), al servicio de la reproducción de estructuras muy desiguales de la imaginación y la interpretación sociales. De ese modo, la estupidez estructural resultaría indisociable de la violencia social estructural, con sus repertorios absurdos y poco razonables de decisiones arbitrarias y coactivas, que limitan o sesgan las opciones interpretativas e imaginativas de los actores sociales (Graeber, 2015, pp. 66-81).

Como se puede apreciar a través de esta reconstrucción de las conceptualizaciones de la estupidez, los significantes empleados para designar la falta de inteligencia resultan tan fundamentales y decisivos como los discursos en que esos términos se emplean y adquieren su sentido socio-histórico. En lo que respecta al léxico para la denigración de las facultades intelectuales en castellano, las ciencias del lenguaje se han hecho cargo del repertorio de significantes de la estupidez bajo tres enfoques primordiales: los estudios lexicográficos sobre el vocabulario denigratorio referente a la falta de inteligencia, los estudios pragmáticos sobre el insulto y los estudios socio-lingüísticos sobre el discurso peyorativo. Desde una perspectiva lexicográfica, ha sido posible establecer el extenso repertorio de términos para menospreciar las facultades intelectuales, pero también se han podido analizar las clases de palabras, campos semánticos, mecanismos de formación léxica y etimologías del vocabulario de la estupidez. En estudios académicos y en obras de divulgación, como el *Inventario general de insultos* de Pancrancio Celdrán Gomáriz (1995), o bien *El arte del insulto: Estudio lexicográfico* de Juan de Dios Luque, Antonio Pamies, y Francisco José Manjón (1997), se reconoce la productividad del vocabulario relativo a la merma intelectual, acorde a la extensión de su referente (Celdrán, 2008, p. 27). A diferencia del productivo vocabulario de la tontería, que tiene la particularidad de admitir diminutivo y, por tanto, asumir un tono afectivo, los términos *idiotista*, *imbécil* y *estúpido* se consideran cultismos o latinismos relativamente modernos, más marcados y graves, los cuales no admiten diminutivos (Ariza Viguera, 2009, pp. 35-36). Al analizar el léxico denigratorio coloquial, no solo encontramos este grupo de palabras inmotivadas sinónimas de *tonto*, que se refieren a la merma intelectual frecuentemente mediante cultismos (*idiotista*, *imbécil*, *cretino*, etc.); también hay expresiones relativas a la incapacidad intelectual obtenidas por transferencia de sentido a partir de los campos semánticos de lo animal (*burro*), de lo vegetal (*berzas*) o de objetos inanimados (*badajo*), entre otros. Asimismo, se da la formación de términos por medio de sufijos (*tontaina*) o de la composición (*tontolaba*), con un marcado protagonismo de la palabra *tonto* como base léxica (Lisowska, 2011).

El léxico denigratorio relativo a incapacidad intelectual (y, en general, el vocabulario peyorativo) se aborda también desde una perspectiva pragmática en los estudios sobre el insulto. Al fin y al cabo, el insulto puede estudiarse a través del léxico que moviliza y, también, mediante las acciones comunicativas que lleva a cabo. En ese sentido, desde el punto de vista pragmático, el insulto relativo a incapacidad intelectual realiza un tipo de comportamiento grosero, ya sea directa y lingüísticamente articulado por medio de cierta base semántica del léxico (más o menos ofensivo), o bien indirectamente comunicado, mediante la ironía o los desplazamientos de sentido (Colín Rodea, 2005, 2007). Así pues, el insulto de menosprecio intelectual se puede expresar explícitamente por medio de palabras de evaluación negativa directamente dirigidas al destinatario (*¡Qué tonto eres!*) o indirectamente dirigidas al destinatario

(*¡Qué hijos tan idiotas tienes!*), aunque también puede haber una expresión implícita del insulto por medio de palabras de evaluación positiva directamente dirigidas al interlocutor (*¡Qué inteligente eres!*) o indirectamente enfocadas en el destinatario (*¡Qué hijos tan listos tienes!*) (Lisowska, 2012). Por otro lado, cuando se asume una perspectiva socio-lingüística, el léxico injurioso y el insulto nos permiten inferir los tipos de defectos físicos, mentales o espirituales reprobados por la sociedad en un momento determinado. Además, las injurias pueden situarse en los contextos sociales y géneros de discurso (como los pleitos judiciales) en los cuales la agresión verbal se perfila como un elemento perturbador del orden social establecido y que amenaza la reputación ajena y la imagen pública. Asimismo, desde un enfoque socio-lingüístico resulta posible contextualizar los términos insultantes en las relaciones jerárquicas, las asimetrías y las diferencias de condición social entre quienes insultan y quienes son insultados (Taberner Sala, 2016, 2018).

En suma, así como la conceptualización de la estupidez nos remite inevitablemente al vocabulario de la incapacidad intelectual, este léxico peyorativo solo se entiende cabalmente al considerar los modos de enunciación y discursos que dan cuenta de las insuficiencias de las facultades intelectuales. De ahí que resulte pertinente preguntarse qué transformaciones en los discursos sociohistóricos subyacen a los cambios en los repertorios léxicos para designar la merma de facultades intelectuales y cognitivas.

1. Método

Con el doble propósito de describir los cambios en los repertorios léxicos relativos a la incapacidad intelectual y de interpretar los discursos sociohistóricos en que ese vocabulario cobra sentido en la moderna comunidad hispanohablante, se realizó un estudio cualitativo longitudinal que aunó el análisis lexicográfico y el análisis de discurso. El análisis lexicográfico pretendió determinar cuáles han sido los términos más usuales del vocabulario de menosprecio intelectual, y cómo ha variado su frecuencia de empleo, entre los siglos XIV y XX. Adicionalmente, el análisis lexicográfico contempló una revisión de las definiciones de los principales términos de menosprecio intelectual en diferentes diccionarios de la lengua y diccionarios de sinónimos, entre los siglos XVII y XIX. Por último, a través de textos representativos que tematizaran las distintas modalidades de enunciación de la falta de inteligencia, se interpretó el contexto discursivo en que los principales términos de menosprecio intelectual se emplean y cobran sentido.

1.1. Corpus

Para determinar la frecuencia de uso de los términos, se tomó como muestra de referencia la totalidad de los textos contenidos en el *Corpus Diacrónico del Español* (CORDE), considerando el periodo entre 1401 y 1950, y en el caso del empleo reciente de los términos, entre 1951 y el año 2000, se recurrió a todos los textos del *Corpus de Referencia del Español Actual* (CREA) de la Real Academia de la Lengua (2020a, 2020b). Se trata de un par de corpus compuestos por documentos procedentes tanto de España como de Hispanoamérica, y que representan distintos medios (libros y prensa), temáticas (historia, religión, sociedad, derecho, etc.) y géneros (novelas, cartas, ensayos, códigos, etc.). Como se aprecia en el cuadro 1, se segmentó la muestra por siglos.

Cuadro 1

Documentos y cantidad de palabras por siglo en los corpus CORDE y CREA (2020)

	Siglo XV (1401-1500)	Siglo XVI (1501-1600)	Siglo XVII (1601-1700)	Siglo XVIII (1701-1800)	Siglo XIX (1801-1900)	Siglo XX (1901-2000)
documentos	4947	6005	3486	3179	3178	115930
palabras	22241671	50620521	36386678	14490011	43398647	161322275

Fuente: elaboración propia

Del amplio vocabulario de menosprecio intelectual, se seleccionaron en el corpus solo aquellos nombres o adjetivos (en todos los géneros, números y variantes ortográficas) que se refieren directamente a una inteligencia o conocimiento insuficiente, dejando de lado tanto las expresiones metafóricas como los vocablos derivados o compuestos relativos a la incapacidad cognitiva. Además, solo se analizaron los términos con un mínimo de 2000 apariciones en todo el corpus, a saber: *necio*, *tonto*, *ignorante*, *estúpido*, *bobo*, *idiota*, *imbécil* e *insensato*.

Los diccionarios de siglos pasados que se consultaron para el análisis lexicográfico de las entradas seleccionadas fueron los siguientes: el *Tesoro de la lengua castellana* de Sebastián de Covarrubias (1611), el *Diccionario de la lengua castellana* compuesto por la Real Academia Española (1783), el *Diccionario de la lengua castellana* de la Real Academia Española (1832) y el *Diccionario de sinónimos de la lengua castellana* por Pedro María de Olivé (1843).

En cuanto a los textos representativos de los diferentes discursos sobre la merma intelectual, se consideraron algunos textos que tematizan explícitamente los conceptos de necedad, idiotismo y tontería: las “Invectivas contra los necios” atribuidas a Francisco de Quevedo (posiblemente escritas a finales del siglo XVI y comienzos del XVII); la sección sobre el “Idiotismo o idiocia” del *Diccionario de los diccionarios de medicina publicados en Europa*, traducida y adaptada por Manuel Jiménez (1843); finalmente, el ensayo de José Ferrater Mora titulado “Variaciones sobre la tontería” (fechado en 1959).

1.2. Procedimiento

Mediante la función de consulta a la base de datos de los corpus CORDE y CREA, se registraron, por siglo, las frecuencias de empleo de cada uno de los términos de menosprecio intelectual considerados. Por medio de una estadística descriptiva básica, se analizaron las diferencias de frecuencias por siglo, recurriendo a tablas de contingencia, y se representaron los datos en gráficos de barras.

El análisis lexicográfico cualitativo de las definiciones de diccionario consideró los rasgos contenidos en las definiciones de los vocablos y las categorías empleadas para significar la facultad intelectual afectada en cada caso, así como las diferencias establecidas entre los sinónimos. Una vez identificados los cambios en frecuencia y significado de los términos de menosprecio intelectual analizados, se procedió a contextualizar su empleo en algunos discursos representativos que tematizan explícitamente ese léxico, y se interpretaron los temas asociados, las oposiciones nocionales y el marco discursivo de enunciación de cada vocablo.

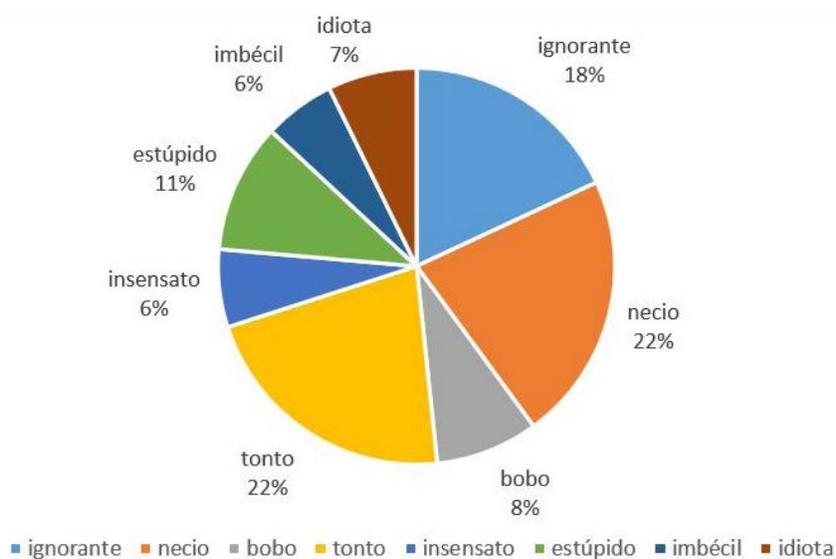
2. Resultados

2.1. Frecuencia de empleo del léxico de menosprecio intelectual

Al registrar la frecuencia de empleo de cada uno los términos analizados (*necio, tonto, ignorante, estúpido, bobo, idiota, imbécil e insensato*) en el conjunto del corpus analizado, se pone de manifiesto que los vocablos para designar explícita y convencionalmente la incapacidad intelectual más empleados por la moderna comunidad hispanohablante son *necio, tonto e ignorante*, como se aprecia en el gráfico 1.

Gráfico 1

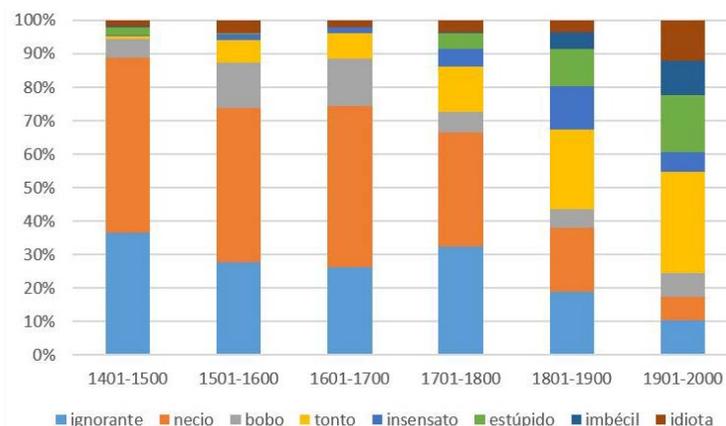
Porcentaje de empleo de cada uno de los términos de menosprecio con respecto al total de términos analizados entre 1401 y 2000



Fuente: elaboración propia

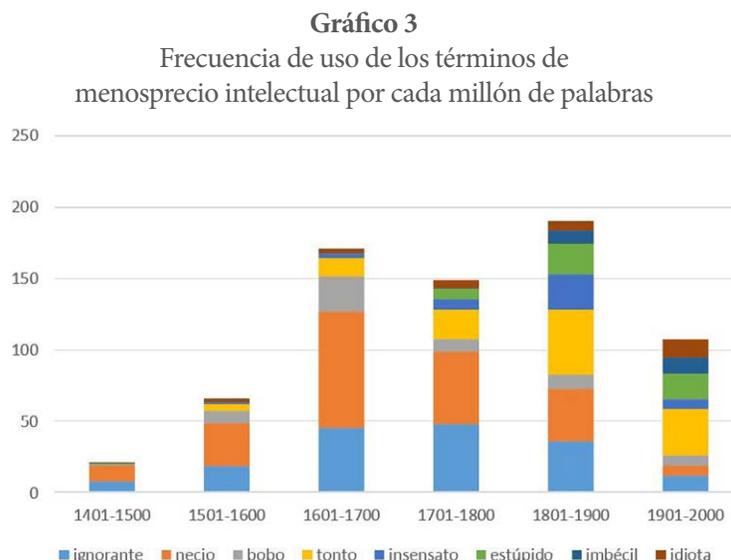
Cuando comparamos entre siglos el porcentaje de frecuencia de empleo de cada uno de los términos analizados, se reconocen diferencias significativas en el moderno uso del léxico de menosprecio intelectual ($\chi^2=13464$, $df=35$, $p < 0,001$), como se evidencia en el gráfico 2.

Gráfico 2
 Porcentajes de empleo por siglo de cada uno de los términos con respecto al total de términos analizados



Fuente: elaboración propia

En cuanto al término más utilizado en cada uno de los siglos, el término *necio* fue el más empleado entre los siglos XV y XVIII (corresponde casi a la mitad del léxico de menosprecio intelectual analizado en cada siglo), y en los siglos XIX y XX predomina el vocablo *tonto* (con valores de 23.8 % y 30.2 %, respectivamente). Si analizamos la trayectoria de los distintos significantes de incapacidad intelectual, se observa que el uso de términos como *necio*, *ignorante* o *bobo* disminuyó significativamente a partir del siglo XVIII, mientras que el uso de los vocablos *tonto*, *estúpido*, *idiota* e *imbécil* se ha ido incrementando hasta alcanzar sus niveles más altos en los siglos XIX y XX. En ese sentido, puede hablarse de una creciente diversificación del léxico del insulto empleado por la moderna comunidad hispanohablante en los siglos XIX y XX. Por otra parte, al calcular la frecuencia de cada término por millón de palabras del corpus, se aprecia una mayor presencia del léxico de menosprecio intelectual explícito y codificado en algunos siglos, como se observa en el gráfico 3.



Fuente: elaboración propia

Concretamente, los siglos XV y XVI presentan menos frecuencia del léxico analizado (21.16 y 65.91 términos por millón de palabras), mientras que en los siglos XIX y XVII parece alcanzarse el máximo empleo de vocabulario de menosprecio intelectual (190.48 y 171.18, respectivamente).

2.2. Definiciones del vocabulario explícito y codificado de menosprecio intelectual

Cuando consultamos en diccionarios escritos entre el siglo XVII y el siglo XIX el significado atribuido a los términos analizados (*necio*, *tonto*, *ignorante*, *estúpido*, *bobo*, *idiota*, *imbécil* e *insensato*), llama la atención la diferencia en las definiciones otorgadas al léxico de menosprecio intelectual. En el *Tesoro de la lengua castellana* de Sebastián de Covarrubias (1611), los rasgos más repetidos en el léxico explícito de menosprecio intelectual son la falta de saber o ignorancia, así como la falta de discurso, como se aprecia en el cuadro 2 (no incluye los términos sin entrada, como *estúpido*, *ignorante*, *imbécil* e *insensato*).

Cuadro 2
Rasgos contenidos en la definición de los términos de menosprecio en el diccionario de Covarrubias (1611)

	bobo	idiota	necio	Tonto
Simple				+
Tardo	+			
Falto de saber		+	+	
Falto de discurso	+	+		
Falto de entendimiento o razón				+

Fuente: elaboración propia

En una fuente del siglo XVIII como el *Diccionario de la lengua castellana* compuesto por la Real Academia Española (1783), se sigue observando cuánto pesa la falta de saber en el menosprecio intelectual (de hecho, varios términos incluyen *ignorante* o *necio* en su definición); aunque también cobra importancia la falta de artificio (la condición de *simple* o, incluso, de *bruto*), la falta de sentido (o discernimiento) y la falta de razón. Así se reconoce en el cuadro 3. Curiosamente, aun cuando el diccionario incluye el término *imbécil*, este no se refiere a alguna incapacidad intelectual, sino solo significa debilidad o languidez; por eso no figura en el cuadro.

Cuadro 3
Rasgos en la definición de los términos de menosprecio en el diccionario de la Real Academia (1783)

	bobo	estúpido	idiotas	ignorante	insensato	necio	Tonto
Simple				+			
Bruto		+					
Terco						+	
Falto de capacidad	+	+					
Falto de saber			+	+	+	+	+
lletrado			+				
Falto de sentido o juicio		+			+		+
Falto de prudencia						+	
Falto de entendimiento	+						+
Falto de razón					+	+	+

Fuente: elaboración propia

En el equivalente del siglo XIX, el *Diccionario de la lengua castellana* de la Academia Española (1832), al caracterizar la incapacidad intelectual, sigue predominando la condición de falta de saber o la ignorancia, aunque se acentúa la diferenciación de rasgos relativos a la falta inherente de capacidad intelectual y de facultades cognoscitivas (debilidad de espíritu o genio, falta de entendimiento, falta de razón, falta de discernimiento, falta de prudencia o falta de comprensión), así como desaparecen las carencias relacionadas con el lenguaje. Puede apreciarse este cambio relativo en el cuadro 4.

Cuadro 4
Rasgos en la definición de los términos de menosprecio en el diccionario de la Real Academia (1832)

	bobo	estúpido	idiotas	ignorante	imbécil	insensato	necio	tonto
Rústico			+					
Terco							+	
Fatuo						+		+
Débil de espíritu					+			

Continúa...

Falto de capacidad.	+	+				
Falto de saber		+	+		+	+
Torpe para comprender		+				
Falto de sentido o juicio					+	+
Falto de prudencia						+
Falto de entendimiento	+					+
Falto de razón						+

Fuente: elaboración propia

Para describir la diferenciación decimonónica del léxico explícito de menosprecio intelectual, resulta instructivo el *Diccionario de sinónimos de la lengua castellana* escrito por Pedro María de Olivé (1843). En esta obra, la caracterización del *ignorante* y del *necio* siguen girando en torno a la falta de saber; aunque al ignorante le falta aplicación e instrucción, mientras que el necio sabe las cosas mal, carece de discernimiento, es incapaz de pensar por sí mismo (como el bobo) y lo hace todo al revés (De Olivé, 1843, p. 230). El bobo comparte así con el necio su incapacidad para pensar por sí mismo, marcada por la credulidad y la incapacidad para comprender (pp. 44-45). Cae en la definición de *tonto* quien ignora, carece de capacidad de conocer y discernimiento, y es indiferente ante todo (salvo las nimiedades); en ese sentido, el tonto no tiene disposición natural por su organización, o bien se ha entontecido por la educación o por circunstancias de la vida (pp. 230 y 165). Como el tonto, el *insensato* carece de sensatez, entendimiento y razón, de manera que se asemeja también al necio e, incluso, al *imbécil*, o sea, el inepto y menguado que carece de inteligencia y juicio (p. 194). Entre los términos del léxico de menosprecio intelectual, hay algunos casos de deficiencia congénita, como el *idiota*, cuya ignorancia suprema, atribuible a un defecto natural en los órganos que sirven a las operaciones del entendimiento, se asocia a la incapacidad de combinar ideas. De Olivé formula en un lenguaje cercano al discurso médico la diferencia entre el idiota y el imbécil: “el idiota nace, y el imbécil lo llega a ser, bien por alguna causa extraña, o por su mala educación o por el aire de su país natal. El idiota lo es siempre: al imbécil se le puede curar” (p. 231). La condición más bestial y animalizada del ser humano es la del *estúpido*, que carece de sentimientos y a quien nada conmueve (a diferencia del idiota, que no puede concebir) (p.47); se trata de una forma de total falta de inteligencia atribuible a la organización natural:

El estúpido carece enteramente de inteligencia, es como inferior a las mismas bestias, pues ni aun el instinto de estas tiene. Todo lo espiritual le falta; solo tiene lo material de los brutos y sus apetitos, y en la clase de estos solo se le puede comparar con las más torpes y de muy limitado instinto: son como las tortugas en la especie humana. (De Olivé, 1843, p. 165)

El matizado repertorio de rasgos atribuidos en el siglo XIX a las distintas formas de incapacidad intelectual contrasta con las definiciones contemporáneas del léxico de menosprecio intelectual, que se sirven

básicamente del término *tonto* para caracterizar gran parte del vocabulario de la falta de inteligencia, como ocurre en las entradas *bobo*, *insensato*, *idiotia* e *imbécil* (Real Academia Española, 2020c).

2.3. Discursos del menosprecio intelectual

Las variaciones en los repertorios del léxico referente a falta de inteligencia y los cambios en las definiciones de los términos se entienden adecuadamente en virtud de ciertos desplazamientos en los discursos sociohistóricos de menosprecio intelectual. En ese sentido, cabe diferenciar un discurso moral de la *necedad*, un discurso médico-legal del *idiotismo* y un modo de enunciación coloquial de la *tontería*. Presentan distintos modos de organización simbólica, en la medida en que la tematización de la incapacidad intelectual responde a distintos marcos discursivos, series conceptuales y oposiciones nocionales.

2.3.1. El discurso moral de la *necedad*

El vocabulario bíblico de la estulticia (*stultus*, *stultitia*), que en los libros sapienciales permitía designar el conocimiento e inteligencia insuficientes, fue traducido al castellano con el léxico de la *necedad*, aunque también de la *locura*, como se aprecia en la traducción de la *Biblia* por Cipriano de Valera (1602). En ese sentido, De Valera suele traducir por *necio* el término *insipiens*, así como *stultus* por *loco*: “El hombre necio [*insipiens*] no sabe y el loco [*stultus*] no entiende esto” (De Valera, 1602, Salmos XCII: 7). En esta traducción, tanto el *stultus* como el *insipiens* se contraponen al sabio dotado de *sapientia*. No obstante, en la literatura moral y la exégesis religiosa de la primera modernidad, el vocabulario de la *stultitia* se traducirá frecuentemente como *necedad*, y se mantendrá la oposición bíblica sapiencial entre el necio y el sabio. En la sección de su *Monarquía mística de la Iglesia* titulada “De la miseria del entendimiento poco avisado”, Lorenzo de Zamora (1603) nos recuerda que desde la Antigüedad se ha considerado “a la sabiduría por el mayor de los bienes y a la necedad por el mayor de los males” (p. 472), y en su texto traduce tanto *stultus* como *insipiens* por *necio*. En continuidad con la moral sapiencial bíblica, De Zamora contrapone al sabio y al necio: el sabio tiene interior y exterior, ojos en la cabeza para contemplar y especular; el necio solo tiene exterior (como una vaina sin contenido valioso), con la cabeza puesta en los ojos y en lo que ve externamente. Además, la necedad se presenta como una condición natural e incurable, agravada por la fatuidad y la terca incapacidad para guardar silencio, de manera que los necios resultan ineptos para asumir cargos y dignidades (De Zamora, 1603, pp. 472-476).

También Juan Huarte de San Juan, en su obra de 1594 titulada *Examen de los ingenios para las ciencias*, había traducido el vocabulario de la *stultitia* en términos de *necedad*. Tras asociar el ingenio al entendimiento claro, la capacidad de aprender, la intelección de lo esencial, así como la sabiduría y la prudencia, Huarte de San Juan examina los diferentes tipos de inhabilidad para el conocimiento y la ciencia: la incapacidad absoluta para engendrar conceptos ni concebir principios, con la cual nada se puede hacer, debido a su cercanía a la animalidad; la inhabilidad de quienes pueden concebir principios y sacar conclusiones, pero solo de modo voluble y desmemoriado; la inhabilidad de los que aprenden letras y tienen algo de ingenio, de modo que pueden concebir y retener principios y sacar conclusiones, pero están sumidos en la confusión intelectual; por último, la reproducción inerte de alguna doctrina concebida consistentemente

y retenida con firmeza, aunque sin capacidad para entender o saber el porqué de las cosas (Huarte de San Juan, 1594, pp. 38-42). En su libro, Huarte de San Juan nos recuerda hasta qué punto es injurioso llamar a alguien falto de ingenio, pues la necedad hace imposible el aprendizaje y la sabiduría, e impide la felicidad y la honra (p. 36); no obstante, asume que hay que responder a la necedad para que no se tenga por sabia, pues “no hay cosa más perjudicial en la república que un necio, con opinión de sabio; mayormente si tiene algún mando y gobierno” (p. 38).

En las “Invectivas contra los necios” (textos escritos en torno a 1600 y atribuidos a Francisco de Quevedo) encontramos un giro distinto en este discurso moral sobre la necedad. En un marco discursivo satírico (que no es más que el relato moral del fracaso de la sabiduría), se diferencian tres categorías de necios: los *necios* en sentido propio requieren de algún trato para descubrir cuánto saben y poner de manifiesto su necedad; los *majaderos* son una clase de necios que se reconocen en cuanto comienzan a hablar y entendemos lo que dicen; finalmente, los *modorros* se identificarían a simple vista, solo por su traje y compostura. El relato satírico de la genealogía de la necedad más evidente pone de manifiesto los orígenes y progenie de esta condición: el tiempo perdido y la ignorancia, la juventud y el pecado, la irreflexión y la imprevisión, el conformismo y la postergación, el salvar las apariencias y el excusarse, la vanidad, la desdicha o la dispensación, entre otros vicios de la condición humana (De Quevedo, 1852, pp. 443-446). Por otra parte, en el texto “Origen y definiciones de la necedad”, se define explícitamente la condición del necio: “Necedad se llama y es todo aquello que se hace o dice en contra o repugnando a las costumbres de cortesía o lenguaje político” (p. 448). Como se puede apreciar en la definición y en los ejemplos, la necedad se contrapone a la prudencia práctica y la discreción, tanto como a las buenas costumbres y el trato cortés: sería tan necio el comportamiento indecoroso, torpe, pretencioso e impertinente, como la falta de cordura, prudencia, inteligencia, ingenio, memoria, conocimiento o tino (De Quevedo, 1852, pp. 448-451). En suma, la sátira quevedesca no es sino un momento de inversión irónica de cierta jerarquía moral y religiosa (así como de una visión comprensiva de la vida buena altamente articulada y organizada simbólicamente) en que la sabiduría subordina y contiene a la necedad, del mismo modo que el bien al mal, o bien la virtud al vicio. Hasta prácticamente el siglo XVIII, se mantuvo vigente en la comunidad hispanohablante esta jerarquización discursiva en la cual el ideal normativo radica en la sabiduría lograda, frente a las muy diferentes manifestaciones de la necedad humana.

2.3.2. El discurso médico-legal del *idiotismo*

Desde el siglo XVIII, comienzan a difundirse en la comunidad hispanohablante ciertos cultismos del léxico de menosprecio intelectual, como *idiota* o *estúpido*, mediante los cuales los intelectuales ilustrados designaron distintas formas del prejuicio, la ignorancia y el error. En su *Teatro crítico universal* (publicado entre 1742 y 1760), el padre Benito Jerónimo Feijoo y Montenegro puso frecuentemente en circulación los calificativos *idiota* o *estúpido* en sus particulares *discursos varios en todo género de materias, para desengaño de errores comunes* (subtítulo de la obra). En su discurso ilustrado afirmó, por ejemplo: “No solo lo raro pasa en el vulgo por milagroso, aun los efectos comunes de la naturaleza gozan este fuero entre la gente idiota” (Feijoo, 1863, p. 119).

A través de las traducciones al castellano de los textos de Pinel y Esquirol sobre las enfermedades mentales, a comienzos del siglo XIX se consolidó en la comunidad hispanohablante un registro médico-legal del léxico del menosprecio intelectual. De esta manera, se consumaba la naturalización de la falta de inteligencia, al mismo tiempo que la normatividad del discurso moral daba paso a la norma de la clasificación nosológica y al contraste entre lo normal y lo patológico. En el *Diccionario de los diccionarios de medicina publicados en Europa*, traducida y adaptada por el Dr. Manuel Jiménez (1843), los términos *idiotas*, *imbécil* y *estúpido* aparecen profusamente bajo la categoría de la *enajenación mental*. Siguiendo a Pinel, Esquirol y otros autores, Jiménez caracteriza el *idiotismo* o la *idiocia* como un tipo de enfermedad mental en que “las facultades intelectuales, los sentimientos morales y los instintos, originalmente nulos, o detenidos en una época variable de su desarrollo, no llegan a tener el grado necesario a la conservación del individuo y a la moralidad de sus actos” (1843, p. 4). Jiménez también recoge algunas de las distinciones del saber médico sobre la enfermedad mental, de manera que se pueden reconocer distintos grados de idiocia. Así, el idiotismo congénito (más completo, ya que se daría por privación de facultades cerebrales) se distingue del adquirido o accidental, que presupone cierto desarrollo normal del instinto y de las facultades intelectuales y morales. La idiocia más completa y deplorable se caracteriza por la indiferencia al movimiento, la sensibilidad nula y la fisonomía estúpida. Por lo demás, habría idiotas con instintos, sensibilidad obtusa y capacidad de movimiento, aunque en un grado muy débil, cercano al de los animales. Los *imbéciles* constituirían una clase de idiotas que presentan “operaciones intelectuales débiles y limitadas e instintos muy pronunciados” (p. 9), con sensaciones precisas y una facultad perceptiva parcial, atención débil, entendimiento limitado, un círculo de ideas reducido, sentimientos morales subordinados a los instintos y con capacidad para ocuparse en tareas simples. En su diccionario, Jiménez expone distintos aspectos orgánicos, cerebrales, corporales y conductuales (como el descaro y onanismo de los imbéciles), asociados naturalmente a los diferentes tipos de idiocia; además, señala las causas naturales del idiotismo, y concluye que, desde el punto de vista de la anatomía patológica, no hay tratamiento ni cura posible para este estado mental (pp. 10-13). En cuanto a la *estupidez*, Jiménez considera que no se ha de confundir con la idiocia, y la clasifica como una “abolición rápida más o menos completa, apirética y curable de todas las facultades intelectuales y morales, de los instintos y de los movimientos” (p. 21). A diferencia del idiotismo, la estupidez resulta repentina, curable y se vincula a desórdenes orgánicos que provocan la percepción disminuida, la falta de vivacidad intelectual, la dificultad para moverse y hablar; aunque también las impresiones anímicas intensas, como el terror o la euforia, podrían desencadenar la estupidez (pp. 23-25).

En el discurso de la medicina legal, estas distinciones nosológicas se traducen en grados de responsabilidad e imputabilidad. Como afirmaba el Dr. Pedro Mata en su *Tratado de medicina y cirugía legal*:

Si el sujeto sometido a nuestro examen es un *idiotas*, es evidente que no estaba en uso de su razón, cuando se supone que ejecutó el acto que es asunto judicial. Los idiotas no tienen nunca razón; su organización, causa de su locura, no les consiente intervalos lúcidos. ... Si es un *imbécil*, y en especial de las categorías en que la inteligencia es rudimentaria e incompleta, tampoco pudo estar en el uso de su razón por iguales motivos que el idiota. (Mata, 1857, p. 291)

En fin, el discurso médico-legal desplegó todo un léxico técnico de menosprecio intelectual en torno a cierta oposición nocional: la *normalidad* constituye el significante del valor discursivo,

mientras lo patológico de la *enfermedad*, incluida la enfermedad mental, se perfilan como aspectos negativos. Así pues, lo peor sería la enfermedad congénita o incurable. Con la naturalización de la falta de inteligencia como una enfermedad mental (bajo los distintos grados de *idiotismo*, *imbecilidad* o *estupidez*), la medicina legal del siglo XIX consagró, como norma, la autoconservación individual y la preservación de la salud orgánica y mental, más que el logro de una sabiduría lograda que pudiese verse moralmente amenazada por la necesidad.

2.3.3. La enunciación coloquial de la *tontería*

El léxico de la tontería no tiene un origen culto que se pueda remontar a algún discurso cultural simbólicamente organizado, como ocurre con la oposición nocional bíblica entre *sabio* y *necio*, o bien con las distinciones nosológicas del discurso médico-legal entre diferentes categorías de *idiotista*. Incluso en su formación, el término *tonto* parece consistir en una creación expresiva basada en el juego de la simple repetición, como plantea Joan Corominas en su diccionario etimológico (1987, p. 573). Sin embargo, el vocablo *tonto* es el más productivo del repertorio léxico para referirse a la incapacidad intelectual; ha generado una gran cantidad de derivados o compuestos, y se encuentra presente en numerosos refranes y dichos populares (Celdrán, 2008, p. 27; Lisowska, pp. 263-264). Esta productividad léxica del término *tonto* parece inseparable de las opciones de reapropiación del vocablo en la comunicación coloquial, en las interacciones dialógicas cotidianas y en la polifonía de la cultura popular. Como argumentó Bajtin, la cultura popular y la comunicación cotidiana han explotado tradicionalmente la ambivalencia de la *tontería* (por un lado, considerada injuriosa; por el otro, transgresora y directa), para subvertir las reglas, las convenciones y el orden simbólico del discurso oficial (1988, pp. 233-234). No en vano, el *bobo* o el *tonto* han desempeñado tradicionalmente la función simbólica de doble paródico del orden soberano (como bufones de la corte) y de la ortodoxia consuetudinaria (en tanto que personajes de comedia). En ausencia de una jerarquización intelectual que permita subordinar la necesidad a la sabiduría, o bien de criterios médico-legales para distinguir la salud mental del idiotismo patológico, el léxico de la *tontería* parece haber expandido en la modernidad tardía sus dominios a todo el campo semántico de la incapacidad intelectual.

En un ensayo de 1959 titulado “Variaciones sobre la tontería”, el filósofo José Ferrater Mora reflexionaba sobre el aspecto trivial, cotidiano y omnipresente de esa condición humana, que no se identifica con la *estupidez* (reverso del ingenio), con la *simpleza* (a menudo genuina y auténtica) o con el *desatino* disparatado (divertido e instructivo). Semejante a la bobería, la tontería se distinguiría por sus pretensiones incumplidas y vanas: “una estupidez que pretende ser talentosa; una simpleza que pretende ser sagaz; un desatino que pretende ser cuerdo” (Ferrater Mora, 1996, p. 123). Sin disimular sus pretensiones, la tontería se presenta directamente y tal cual es, y lo hace de modo profuso y envolvente. Ferrater Mora ejemplifica esta banalidad de la tontería a través de ciertos ejemplos que circulan en los medios de comunicación contemporáneos: las *contradicciones flagrantes* e inútiles que se encuentran en algunas publicaciones; la *retórica odiosa*, recargada y torpe, atribuible a la negligencia en desmedro de la claridad y precisión; la *incomprensión terca* y desinformada, que puede manifestarse a través de generalizaciones falaces; por último —y como quintaesencia de la tontería contemporánea— la *trivialidad omnipresente*, persistente, abruma-

dora y previsible, que se reproduce y circula sin límites en los medios de comunicación (como ocurre con las estereotipadas descripciones mediáticas de las culturas nacionales) (pp. 124-131). En suma, el léxico de la *tontería* resulta tan multiforme en su enunciación y caracterizaciones como lo es en sus manifestaciones. Además, a través de su omnipresente circulación coloquial deviene insignificante, trivial y banal, en ausencia de un marco discursivo simbólicamente organizado que permita algún tipo de jerarquización intelectual o categorización experta. A estas alturas, la enunciación del léxico de la *tontería* ni siquiera resulta transgresora del discurso oficial, aunque nunca fue más explícita y mediática.

Discusión y conclusión

La actual conceptualización —frecuentemente ensayística— de las modalidades y condiciones de la estupididad puede matizarse notablemente cuando estudiamos los léxicos de menosprecio intelectual, así como los discursos en que ese vocabulario explícito se enuncia y tematiza en una comunidad idiomática. De nuestra investigación lexicográfica sobre los términos explícitos de menosprecio intelectual más frecuentes en la comunidad hispanohablante, puede concluirse cierto predominio histórico del léxico relacionado con cierta falta de saber, ciencia o sabiduría (*ignorante, necio*) y del vocabulario coloquial referente a la falta de inteligencia práctica (*tonto, bobo*), por sobre los cultismos asociados a la dimensión mental de la falta de intelecto (*insensato, idiota, imbécil, estúpido*). En todo caso, cabe reconocer diferencias significativas en el empleo del léxico explícito de menosprecio intelectual en la moderna comunidad hispanohablante: hasta el siglo XVIII, parecen haber predominado los significantes de menosprecio intelectual relacionados con la falta de conocimiento o saber (*necio, ignorante*) y, en menor medida, con el personaje popular del *bobo*; pero, en los siglos XIX y XX, se aprecia una notable diferenciación del léxico de menosprecio intelectual, un incremento de los cultismos relacionados con la falta de inteligencia personal (*estúpido, idiota, imbécil* e *insensato*, aunque el uso de este último término disminuye en el siglo XX), así como un incremento y predominio final del término más coloquial para designar la falta de inteligencia práctica (*tonto*).

El análisis lexicográfico cualitativo de las definiciones de ese vocabulario de menosprecio intelectual, en algunos diccionarios publicados entre los siglos XVII y XIX en el ámbito hispanohablante, confirma aparentemente las conclusiones obtenidas a partir de las frecuencias de empleo: aunque en las definiciones de diccionario del léxico explícito de menosprecio intelectual predomina el énfasis en la falta de conocimiento o saber, hay una creciente diferenciación de los rasgos léxicos relativos a la falta de facultades intelectuales naturales de la mente humana. Podría hablarse, pues, de cierta psicologización o mentalización del léxico explícito de menosprecio intelectual (si bien en los diccionarios contemporáneos el término que define a casi todos los demás por sinonimia es *tonto*). En ese sentido, algunos diccionarios decimonónicos de sinónimos parecen recoger las sutiles distinciones del saber médico-legal de la época relacionadas con la malformación o degeneración de las facultades intelectuales de la mente humana. La psicologización o mentalización del léxico de menosprecio intelectual cobra sentido al considerar los discursos socioculturales que enmarcaron el empleo de ese léxico. Junto al tradicional discurso moral acerca de la *necedad* como ausencia de la sabiduría lograda (simbólicamente organizado mediante cierta jerarquización intelectual), encontramos en la cultura moderna un discurso médico-legal que clasifica nosológicamente los defectos de las facultades intelectuales en función de su carácter patológico y condiciones naturales. Además, cabe

identificar un modo coloquial y banal de enunciar la *tontería*, que parece haberse impuesto en la cultura contemporánea. Así, a través de los desplazamientos y cambios en los léxicos y discursos de menosprecio intelectual se perfilan en negativo ciertas trayectorias de la deriva intelectual moderna, así como se esbozan los distintos referentes normativos de la cultura hispanohablante: una visión comprensiva de la vida buena asociada a la sabiduría moral, una concepción naturalizada de la normalidad en términos de salud integral (orgánica y mental), o bien la contemporánea ausencia de guiones morales o criterios normativos en una cultura marcada por la banalidad y la insignificancia.

En ese sentido, nuestro estudio lexicográfico y discursivo sobre las transformaciones en el vocabulario explícito de menosprecio intelectual parece avalar y concretar las tesis ensayísticas de Musil (2014) respecto a la irreductibilidad de la estupidez a la falta de inteligencia, debido a las variaciones que experimenta la concepción de inteligencia según el contexto socio-histórico. En efecto, el menosprecio intelectual no se expresa en el mismo léxico cuando el discurso hegemónico radica en alguna visión moral comprensiva de la vida buena y de la jerarquización intelectual de la *sabiduría* y la *necedad*, o bien cuando se inscribe en la matriz clasificatoria del discurso médico-legal bajo criterios de salud normal o enfermedad mental. Asimismo, nuestra reconstrucción de los discursos del menosprecio intelectual nos permite establecer relaciones entre algunas de las obras más conocidas de la literatura de la estupidez (los elogios de Erasmo o Jean Paul, entre otros): como sus equivalentes en la comunidad hispanohablante (por ejemplo, las “Invectivas contra los necios” atribuidas a Quevedo), este tipo de textos entronca con cierta tradición satírica sobre los fracasos de la inteligencia humana y, en última instancia, remite al discurso moral de la *necedad* arraigado en los libros sapienciales de la Biblia. Por otra parte, nuestro estudio profundiza las apreciaciones de Tabori (1993) sobre el carácter no solo polimorfo, sino también polifónico de la estupidez humana, con tantos nombres como voces y expresiones. En cuanto a los estudios lingüísticos, esta investigación confirma las observaciones de algunos especialistas respecto a la productividad léxica del vocablo *tonto* (Celdrán, 2008, p. 27; Lisowska, pp. 263-264), y nos permite dar cuenta de la multiplicación de empleos y de la volubilidad semántica del léxico de la *tontería* en virtud del contexto comunicativo coloquial y popular en que el vocablo *tonto* y sus variaciones se enuncian cotidianamente.

Nuestro estudio deja pendiente una interrogante que no habrá pasado desapercibida al lector atento: ¿por qué en algunos siglos se registra más frecuencia de vocabulario explícito de menosprecio intelectual? En la medida en que el léxico de menosprecio intelectual suele emplearse para el insulto, y ya que deshonra uno de los atributos más valorados socialmente como constitutivos de la dignidad personal, cabría pensar que en algunos periodos históricos hay un especial celo y sensibilidad ante este tipo de injuria, lo cual se traduce en su codificación legal como delito y en sanciones a veces gravosas tras los pleitos por difamación. En ese orden de ideas, Cristina Tabernero nos ha recordado cuán significativas resultan las leyes recogidas en los fueros medievales, para entender la repercusión social de la injuria; y lo mismo ocurre con los numerosos procesos judiciales modernos por injurias (2016, pp. 252-257). No obstante, los altibajos históricos en la frecuencia del vocabulario explícito de menosprecio intelectual parecen invitarnos a considerar otros aspectos sociohistóricos. Aventuro especulativamente algunos. La mayor presencia de léxico explícito de menosprecio intelectual podría vincularse a la presencia de profundos conflictos culturales y disonancias cognoscitivas atribuibles a la presencia de varios sistemas de creencias, doctrinas comprensivas o repertorios ideológicos; en esos contextos, se lidiaría con la incertidumbre intelectual mediante una valoración peyorativa tanto de las ideas ajenas como de quienes

las profesan. Además, podríamos aventurar que los conflictos de ideas se intensificarían no solo como consecuencia de transformaciones decisivas en la división del trabajo intelectual, sino también debido a la erosión de jerarquizaciones intelectuales en el contexto de la individualización de las formas de pensamiento, así como de la multiplicación, masificación y fragmentación de las creencias colectivas. Eso se insinúa en esa parodia de novela de formación burguesa (o *Bildungsroman* de la imbecilidad y del repetido fracaso intelectual) que es *Bouvard et Pécuchet*, concretamente en su diccionario de ideas a la moda: “Imbéciles. Los que no piensan como uno” (Flaubert, 1978, p. 333). Por supuesto, son solo tesis especulativas, pero podrían dar cuenta de la mayor presencia de vocabulario explícito de menosprecio intelectual en algunos momentos históricos intelectual y culturalmente convulsos de la comunidad hispanohablante (como el siglo XVII o el siglo XIX). Quizá la mayor presencia de discursos de menosprecio intelectual se deba a un efecto acumulativo de estos aspectos: menor penalización social y jurídica de la injuria, conflictos intelectuales decisivos y erosión de la jerarquización intelectual tradicional. El asunto queda pendiente para futuros estudios históricos sobre el menosprecio intelectual.

Referencias

- Ariza Viguera, M. (2009). Insulte usted sabiendo lo que dice. En L. Luque Toro (ed.), *Léxico español actual II* (pp.31-48). Librería Editrice Cafoscarina.
- Bajtín, M. (1988). *La cultura popular en la Edad Media y en el Renacimiento*. Alianza Editorial.
- Boissier de Sauvages, F. (1771). *Nosologie methodique* (Vol. II). Chez Hérisant.
- Celdrán Gomáriz, P. (1995). *Inventario general de insultos*. Ediciones del Prado.
- Celdrán Gomáriz, P. (2008). *El gran libro de los insultos*. La Esfera de los Libros.
- Cipolla, C. (1996). Las leyes fundamentales de la estupidez humana. *Cuadernos de economía*, 15 (25), 200-216. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/ceconomia/article/view/13270>
- Colín Rodea, M. (2005). Modelo interpretativo para el estudio del insulto. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 41, 13-37. <https://ela.enallt.unam.mx/index.php/ela/article/view/467>
- Colín Rodea, M. (2007). El insulto: un fenómeno pragmático de base semántica. *Lingüística mexicana*, 4 (1), 51-72. http://amla.org.mx/linguistica_mexicana/Vol_IV/2007040103a.pdf
- Corominas, J. (1987). *Breve diccionario de la lengua castellana* (3ª ed.). Gredos.
- De Covarrubias, S. (1611). *Tesoro de la lengua castellana*. Luis Sánchez, impresor del Rey.
- De Olivé, P. M. (1843). *Diccionario de sinónimos de la lengua castellana* (Vol. 2). Imprenta de I. Boix.
- De Quevedo Villegas, F. Invectivas contra los necios. En *Obras* (Vol. 1, pp. 443-451). Imprenta de M. Rivadeneira.
- De Valera, C. (1602). *La Biblia*. Casa de Lorenço Iacobi.
- Descuret, J. B. F. (1857). *La medicina de las pasiones*. Imprenta y librería de Pablo Riera.
- Erasmus de Rotterdam, D. (1842). *Elogio de la locura*. Imprenta de José Tauló.
- Esquirol, J.-E. D. (1856). *Tratado completo de las enagenaciones mentales, consideradas bajo su aspecto médico, higiénico y médico-legal*. Librería de don León de Pablo Villaverde.
- Feijoo y Montenegro, B. J. (1863). *Obras escogidas*. M. Rivadeneira.
- Ferrater Mora, J. (1996). Variaciones sobre la tontería. En J. Gracia (ed.), *El ensayo español* (Vol. 5, pp. 122-

131). Crítica.

Flaubert, G. (1978). *Bouvard y Pécuchet*. Bruguera.

Graeber, D. (2015). *The Utopia of Rules: On Technology, Stupidity, and the Secret Joys of Bureaucracy*. Melville House.

James, A. (2016). *Trump: ensayo sobre la imbecilidad*. Malpaso Ediciones.

Jiménez, M. (ed.). (1843). *Diccionario de los diccionarios de medicina publicados en Europa*. Imprenta médica.

Kant, I. (2004). *Antropología en sentido pragmático*. Alianza Editorial.

Lisowska, M. (2011). 'La falta de inteligencia' como objeto de insulto. Un análisis sobre el léxico coloquial y argótico del español contemporáneo. *Romanica Cracoviensia*, 11, 258-266. <https://www.cceol.com/search/article-detail?id=89568>

Lisowska, M. (2012). Sobre el insulto y el léxico denigratorio. *Neophilologica*, 24, 167-176. <https://www.cceol.com/search/article-detail?id=153640>

Mata, P. (1857). *Tratado de medicina y cirugía legal teórica y práctica* (Vol. 2). Carlos Bailly-Bailliere.

Musil, R. (2014). *Über die Dummheit*. Dearbooks.

Luque Durán, J. D., Pamies Bertrán, A., y Manjón Pozas, F. J. (1997). *El arte del insulto: Estudio lexicográfico*. Península.

Pinel, P. (1803). *Nosografía filosófica*. Imprenta Real.

Pinel, P. (1804). *Tratado médico-filosófico de la enagenación del alma, o manía*. Imprenta Real.

Real Academia Española. (1783). *Diccionario de la lengua castellana*. Joaquín Ibarra, Impresor de Cámara de S. M. y de la Real Academia.

Real Academia Española. (1783). *Diccionario de la lengua castellana*. Imprenta Real.

Real Academia Española. (2020a). *Corpus diacrónico del español (CORDE)*. <http://corpus.rae.es/cordenet.html>

Real Academia Española. (2020b). *Corpus de referencia del español actual (CREA)*. <http://corpus.rae.es/creanet.html>

Real Academia Española. (2020c). *Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es/>

Richter, J.-P. (2012). *Elogio de la estupidez*. Sequitur.

San Isidoro de Sevilla. (2004). *Etimologías*. Biblioteca de Autores Cristianos.

Taberero Sala, C. (2016). Anti-modelos sociales e insultos en la Navarra del Siglo de Oro: de bellacos a pícaros. En I. Arellano Ayuso (ed.), *Modelos de vida y cultura en la Navarra de la modernidad temprana* (pp. 251-280). Instituto de Estudios Auriseculares (IDEA).

Taberero Sala, C. (2018). Indicadores sociolingüísticos y pragmáticos del insulto (siglos XVI y XVII). En M. L. Arnal Purroy, R. Castañer Martín, J. M. Enguita Utrilla, V. Lagüéns Gracia y M. A. Martín Zorraquino (eds.), *Actas del X Congreso Internacional de Historia de la Lengua Española* (Vol. 2, pp. 1459-1477). Institución Fernando el Católico.

Tabori, P. (1993). *The Natural History of Stupidity*. Barnes & Noble.

El general Ángel Flores y el apoyo de los católicos para su campaña a la presidencia de la República en 1924

The general Ángel Flores and the support of Catholics for his campaign for the presidency of the Republic in 1924

Juan González Morfín¹

Fecha de recepción: 9 de mayo de 2020

Fecha de aceptación: 31 de julio de 2020

1- Nacionalidad: Mexicana. Grado: Doctorado en Historia del Pensamiento. Institución: Universidad Panamericana, Campus Ciudad de México.  ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7278-7872>. Correo electrónico: jgonzalem@up.edu.mx

Clasificada por:



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional. <https://creativecommons.org/licenses/by-nc->

Resumen

En 1923, un grupo de católicos promovió la candidatura a la presidencia de la República del general Ángel Flores, revolucionario, con un papel destacado en la política regional y amigo del presidente Álvaro Obregón. Su contendiente era el general Plutarco Elías Calles. A pesar de una campaña intermitente y de escasa penetración, Flores consiguió una gran cantidad de votos y, después de las elecciones, durante algún tiempo se mantuvo viva la posibilidad de un levantamiento armado por parte de sus seguidores. En este artículo se busca profundizar en las motivaciones que condujeron a los católicos a apoyar esta candidatura y mostrar cómo algunos de sus líderes no eran ajenos a la opción de levantarse en armas luego de las elecciones.

Palabras clave: revolucionarios, política, Iglesia católica, levantamiento armado, campaña electoral.

Abstract

In 1923, a group of Catholics promoted the candidacy for the presidency of the Republic of general Ángel Flores, a revolutionary, with a prominent role in regional politics and a friend of president Álvaro Obregón. His contender was general Plutarco Elías Calles. Despite an intermittent and low-penetration campaign, Flores garnered a large number of votes and, after the elections, the possibility of an armed uprising by his followers was kept alive for some time. This article seeks to delve into the motivations that led Catholics to support this candidacy and show how some of their leaders were not strangers to the option to rise up in arms after the elections.

Keywords: revolutionaries, politics, Catholic Church, armed uprising, electoral campaign.

Introducción

Un personaje poco tratado por la historiografía nacional, quizá incluso también por la regional (Hernández, 1981; Verdugo, 2005), es el general Ángel Flores. Oriundo de San Pedro, municipio de Navolato, apenas a unos cuantos kilómetros de Culiacán, Sinaloa. Mas no por haber sido hasta ahora poco tratado, deja de ser un personaje de relieve.

Nacido en 1883, trabajó como marinerero en diversos vapores de matrícula mexicana y extranjera. Luego en Mazatlán se contrató como estibador y, en 1910, se levantó en armas con Francisco I. Madero. Terminada la lucha contra Porfirio Díaz, regresó a Mazatlán a sus antiguas tareas. En 1913 nuevamente tomó las armas contra Victoriano Huerta y en las tropas constitucionalistas fue ascendiendo en el escalafón militar hasta llegar al grado de general. Obtuvo renombradas victorias en Topolobampo, Mazatlán y, sobre todo, en el combate de Hermosillo, donde derrotó a las fuerzas del general Francisco Villa. En 1916, regresó a Sinaloa donde fungió unos meses como gobernador interino. En 1920 secundó el levantamiento de los sonorenses y, al asumir la presidencia Álvaro Obregón, fue designado Jefe de la Primera División del Noroeste, para encargarse de las operaciones militares en Baja California, Sonora, Sinaloa y Nayarit. Fue gobernador nuevamente de su estado en el periodo 1920-1924, aunque no terminó su mandato para competir en las elecciones de ese último año. Favoreció la recuperación económica no solo de su estado, sino de toda la región noroeste (INEHRM, 2014, pp. 376-378). Se opuso al reparto agrario y las buenas relaciones que mantenía con Obregón le permitieron actuar en esto con una gran libertad.² Cuenta Juan de Dios Bojórquez que cuando el general Múgica preguntó a Obregón quién había sido, a su juicio, el mejor general de la Revolución, este, sin titubear, afirmó: “-¡Ángel Flores!” (Bórquez, 1963, p. 35).

De su campaña presidencial se han ocupado diversos trabajos de investigación (José, 1983; 1998; 2002; 2012; López, 2005), pero, más específicamente del apoyo que le dieron los católicos y de la penetración que tuvo su campaña en este sector de la población se ha hablado más bien poco.

En este artículo trataremos de profundizar en el apoyo que le dieron los católicos a Ángel Flores, junto con otros sectores conservadores, y se buscará sobre todo una aproximación a las motivaciones que llevaron a los políticos católicos a postularlo como candidato a la presidencia.

1. La participación de los católicos en política en los años anteriores

En mayo de 1911 se fundó el Partido Católico Nacional, una asociación política oficialmente católica que buscaba influir en los destinos del país a través de los cauces institucionales. En las elecciones presidenciales de noviembre del mismo año, los católicos apoyaron a Francisco I. Madero en una fórmula que llevaba como candidato a la vicepresidencia a Francisco León de la Barra. Posteriormente participarían

.....
²- Un tema a profundizar que no será tocado en este artículo es el de la renuencia de Flores a implementar en el noroeste la incipiente reforma agraria, pues si bien es mencionado en diversos trabajos (José, 1983: 192-193; Verdugo, 2005: 33-36), en ninguno de ellos constituye el tema principal.

con candidatos y fórmulas propias en las elecciones federales y estatales convirtiéndose en una fuerza nada despreciable, incluso temida por las agrupaciones políticas de corte liberal.³

Sin tener fuerza suficiente para obstaculizar las propuestas de Madero, sin embargo, sistemáticamente votaron en contra de estas una vez que se había instalado la XXVI legislatura en septiembre de 1912.⁴ No obstante esta oposición persistente a las iniciativas presidenciales, su desgracia se originó del apoyo que algunos de sus miembros prestaron al gobierno de Victoriano Huerta.⁵

Por más que muchos de sus afiliados manifestaron de mil maneras su repudio al gobierno golpista de Huerta –e, incluso, el presidente del Partido Católico, Gabriel Fernández Somellera fue perseguido, encarcelado y, finalmente, desterrado, así como Enrique Zepeda, director del diario católico *La Nación*, que terminó clausurado y muchos otros católicos que también sufrieron represalias–, no obstante, a la vista de los constitucionalistas, los católicos habían sido parte del movimiento que derrocó a Madero y, por lo mismo, dignos de todo tipo de represalias.

De esa forma, el Partido Católico quedó proscrito a partir de 1914. En la Constitución de 1917 quedó expresamente prohibido que se hiciera alusión a las religiones dentro del nombre y de los idearios de cualquier partido político y los católicos, que durante casi cinco años no habían hecho acto de presencia en la política nacional, no volvieron a la arena política sino hasta 1920, que reaparecieron con el nombre de Partido Nacional Republicano.

La duración de este partido fue efímera; surgió intempestivamente para presentar como candidato contra el general Álvaro Obregón a un viejo maderista, ni siquiera de filiación católica, Alfredo Robles Domínguez, quien obtuvo una cantidad de votos irrisoria.⁶ Este partido quedaría virtualmente disuelto después de las elecciones, aunque consiguió ganar la gubernatura de Aguascalientes con Rafael Arellano Valle, quien pudo gobernar el estado sin muchos sobresaltos en el periodo para el que había sido elegido 1920-1924.

Aunque el gobierno del general Álvaro Obregón no quiso aplicar las leyes constitucionales vigentes desde 1917 que limitaban en algunos campos la acción de la Iglesia y, en otros como el de la educación, llanamente la excluían, sin embargo, algunas agresiones que no tuvieron mayores consecuencias –como las bombas que explotaron en los arzobispados de México y Guadalajara, así como la parcialidad del gobierno a favor de los presuntos agresores de los católicos en algunos zafarranchos que se llevaron a cabo en Morelia y Guadalajara–, condujeron a los líderes políticos católicos a denunciar un estado de verdadera persecución y a buscar organizarse para cambiar ese estado de cosas. Especialmente cuando se enteraron de que el candidato oficial sería el general Plutarco Elías Calles, con quien habían tenido los católicos amargos desencuentros desde que había sido gobernador de Sonora.⁷

No teniendo un caudillo que los representara y conociendo que el general Ángel Flores era un opositor declarado de Calles y que gozaba de gran prestigio entre los agricultores por haber impedido en

3- En las elecciones para diputados federales de 1912, el PCN reclamó el triunfo de 76 de sus candidatos; sin embargo, únicamente se le reconocieron 29 (González, 2012: 388). En las elecciones locales, ganó el estado de Jalisco y estuvo muy cerca de ganar Guanajuato. Uno de sus dirigentes, Rafael Ceniceros y Villarreal, gobernó como interino el estado de Zacatecas.

4- Los primeros diez meses de su gobierno, Madero coexistió con un congreso elegido durante el gobierno del general Díaz. Cuando ya se hubo instalado la XXVI legislatura, tuvo un apoyo mínimo de esta, incluso por parte de los diputados de su partido y más todavía del pequeño grupo de diputados católicos (véanse Palavicini, 1998: 402-408; Serrano, 1994: 182-190).

5- Especialmente Eduardo Tamariz y Francisco Elguero, aunque no nada más ellos (O'Dogherty, 2001: 211).

6- 47,442 votos, contra más de un millón cien mil de Álvaro Obregón.

7- Siendo gobernador interino de Sonora expulsó a todo el clero católico en 1916 (Krauze, 1987, p. 32).

Sinaloa una reforma agraria de carácter anárquico que hubiera desfavorecido la productividad, lo buscaron para plantearle que fuera su candidato a la presidencia.

Los católicos acudieron al general a través del Lic. Miguel Palomar y Vizcarra, quien buscó convencerlo de que el respaldo de los católicos sería decisivo para su triunfo sobre Calles:

Como militar constitucionalista Ángel Flores tenía sus reservas hacia la religión y el clero católico, y Palomar lo sabía, pero recurrió a él porque para las aspiraciones de los dirigentes católicos “importaba muy poco que fueran o no católicos los gobernantes”, siempre y cuando reconocieran las libertades de la Iglesia y les permitieran a ellos desenvolverse como una fuerza social y política. El general Flores aceptó diciendo que de llegar a la presidencia buscaría la apertura de un diálogo entre el Episcopado y su gobierno, que condujera a la recuperación de las libertades perdidas por la Iglesia, pero sin salirse del marco jurídico constitucional. (Lira, 2010, p. 74)

Sin duda una de las características que llevaron a los políticos católicos a pensar en el general había sido una afirmación que él había hecho públicamente unos años atrás y que había trascendido: que si Calles era el candidato a la presidencia, él, Flores, impediría por los medios que fueran oportunos que este llegara a ocupar el cargo presidencial.

De esto había sido enterado incluso el general Calles cuando era Secretario de Gobernación con el presidente Obregón en una carta que le envió, ya en campaña, uno de sus seguidores:

Hemos sido informados ... de que el C. Gral. Ángel Flores, Gobernador Constitucional de aquella Entidad, trata de organizar Cuerpos Rurales a pretexto de mantener el orden y la estabilidad de su Gobierno ... [Es sabido] que ya en 1921 había manifestado su decisión de oponerse por medios extremos a la postulación del C. General Don Plutarco Elías Calles sin hacerse la salvedad de que si era o no impuesto, sino que dijo lo impediría por el solo hecho de ser “bolsheviki”⁸

2. Cartas de presentación del general Ángel Flores

Entre algunos sectores del catolicismo social existía un verdadero temor de que los bolcheviques llegaran al poder (Barbosa, 2014 pp. 55-81). Algunas actuaciones de Calles, ciertamente anticlericales, pero no necesariamente bolcheviques, así como su discurso muchas veces favorable a los postulados socialistas, habían servido para convencer a este sector de católicos que lo peor que podría pasar era la llegada de Calles al poder. Tenían que organizarse y buscar quién le hiciera frente. La primera carta, indiscutible, había sido el ex presidente Adolfo de la Huerta, de pensamiento liberal, pero claramente moderado y que ya había dado muestras claras de mantener un espíritu conciliatorio por encima de los mandatos

.....
8- Ocurso enviado por Emiliano C. García al Secretario de Gobernación Plutarco Elías Calles, 31 de diciembre de 1923, Fideicomiso de Archivos Plutarco Elías Calles – Fernando Torreblanca, Archivo Plutarco Elías Calles (APEC), expediente 63, inventario 2235, f. 2r.

constitucionales de la carta magna del 17. Como era un hecho que su movimiento podía fracasar y, de hecho, así fue, los católicos necesitaban una segunda opción y acudieron por ello al militar sinaloense.⁹

En un folleto repartido por la Liga Política Nacional, asociación hacia la cual había evolucionado el Partido Nacional Revolucionario, se mencionaban las características que hacían de Ángel Flores el candidato idóneo para representar a todos los mexicanos:¹⁰

Salido de las clases humildes del pueblo, forjado en la fatiga y el dolor, templado en los afanes de una existencia trabajosa, el General Flores es un *self made man*, un hombre que todo lo debe a sí mismo (5).

No es el General Ángel Flores, por ser General, por revolucionario, por temerario, por victorioso, el que merezca el voto de la República. Lo merece, sí, porque muchas otras condiciones lo distinguen, y de aquí que se mencione su vida en la contienda armada: mientras muchos contribuían a que se prolongara la lucha, huyendo de las acciones decisivas, el General Flores batía resueltamente al enemigo (10).

Sin preferencias ni protecciones para gremios, para facciones, para particulares simpatías, el General Flores se manifestó como el verdadero gobernante del pueblo: que sirve a todos los intereses, que garantiza todos los derechos, que impulsa todos los justos y avanzados ideales, que es un positivo servidor de la sociedad que tiene derecho a la vida en todas sus manifestaciones y en todas sus energías (14).

Es notorio e innegable, no solo en el Estado de Sinaloa sino en la grande zona que sintió de cualquier manera el influjo del General Flores, que su característica invariable es la honradez; que sus facultades administrativas le realzan notablemente; que su espíritu de justicia le ha hecho iniciar leyes en bien de la agricultura, del comercio, la industria, todas, en fin, las actividades en lícita pugna, y sobre todo mantener tal equilibrio entre las tendencias y las necesidades de elementos que se juzgan antagónicos: el Capital y el Trabajo, que los factores de unos y otros se consideran favorecidos y tienen a manos abiertas el aplauso que aprueba y que premia, para la acción del gobernante (14-15).

También se menciona cómo un estado recibido en bancarrota fue convertido por él en uno de los estados con más superávit en la federación y el único al corriente en los créditos adquiridos por otras administraciones. Por todo ello, concluía el documento que presentaba a Ángel Flores como candidato de la Liga Política Nacional:

El ciudadano Ángel Flores es modesto, de costumbres sencillas, afable y franco, refractario a los vicios, honrado a carta cabal, enemigo del servilismo, enérgico en cuanto las situaciones lo

9- La campaña militar que apoyaría a Adolfo de la Huerta y terminaría fracasando, comenzó a gestarse desde el año 1922 y, también desde ese mismo año, el presidente Álvaro Obregón y su grupo, incluido Calles, habían comenzado a mover sus piezas para contrarrestarla (Plasencia, 1998, pp. 23-280).

10- *Breves apuntes del C. General Ángel Flores. Candidato a la Presidencia de la República en el Periodo Constitucional 1924-1928*, folleto impreso, octubre de 1923, Archivo Histórico del Centro de Estudios de Historia de México Carso (CEHM), fondo DCXXI, legajo 955, carpeta 10, documento 1.

demandan, defensor de los desvalidos, protector decidido del trabajo, sostenedor del orden, baluarte de la justicia y de las ideas avanzadas, y guía sus actos por la divisa inmortal: “EL REPETO AL DERECHO AJENO...” (15).

En el mismo folleto, al final, venía el programa de la Liga Política Nacional, que era sustancialmente el mismo que había postulado el Partido Nacional Republicano en la elección presidencial de cuatro años antes y, en su momento, el Partido Católico Nacional, es decir, una armonización de la llamada doctrina social de la Iglesia con algunos postulados revolucionarios:

- I. Gobierno Nacional.
- II. Respeto a las Instituciones de la Familia y de la Propiedad.
- III. Solución del Problema Agrario sobre bases de Justicia y Equidad. Creación de la Pequeña Propiedad accesible a todos.
- IV. Armonía entre el Capital y el Trabajo. Legislación protectora del Trabajo.
- V. Protección al Comercio y a la Industria. Desarrollo de la Marina Nacional. Garantías a la Inversión del Capital.
- VI. Moralización de la Administración Pública y del Mecanismo Judicial. Creación del Servicio Civil, garantizando la estabilidad y recompensas del empleo público haciendo efectivas las Leyes de responsabilidad para los funcionarios públicos.
- VII. Dignificación del Ejército.
- VIII. Sufragio Efectivo y No Reección.
- IX. Libertad para todos: de conciencia, de enseñanza, de asociación y de trabajo.
- X. Igualdad para todos ante la Ley (contraportada).

Aunque el folleto no ostentaba firma alguna y es probable que la redacción haya sido revisada por varios, de todas maneras acusaba la autoría de Miguel Palomar y Vizcarra, quien no desaprovechaba oportunidad para esgrimir como solución de fondo para los problemas nacionales la armonización entre el trabajo y el capital. Por otra parte, era precisamente Palomar, quien reconocía haber sido juarista y que algunos postulados del prócer liberal eran compatibles con la mentalidad católica (Olivera, 1970, pp. 9-10).

3. Algunos católicos que lo apoyaron: el caso de Capistrán Garza y Palomar y Vizcarra

En el largo camino de Calles a la presidencia durante el proceso electoral 1923-1924, muchos católicos participaron primeramente al lado del Lic. Adolfo de la Huerta, incluso algunos de ellos se levantaron en armas secundando el levantamiento militar que intentó llevarlo al poder (Blanco, 2002, pp. 154-171). Ya en estos momentos, al mismo tiempo que a través de la Liga Política Nacional apoyaba la candidatura del general Flores, un personaje muchas veces citado y que ha sido hasta ahora poco estudiado, René Capistrán Garza, animaba a los católicos de distintas agrupaciones católicas a organizarse para participar en la lucha armada:

La persecución religiosa se desatará inevitablemente y los que nos hemos destacado en la oposición ... cuando llegue Calles al poder iremos inmediatamente al paredón. Por otra parte, es muy poco artístico que nos dejemos sorprender de esa manera brutal; pero aún podemos salvarnos, si de una vez por todas hacemos frente virilmente a los acontecimientos. (Blanco, 2002, p. 157)

Capistrán Garza era un líder católico altamente politizado.¹¹ En diversas ocasiones pisó la cárcel por sus ideas políticas (Capistrán, 1958). Fue reconocido por ser un orador que incendiaba a las masas.¹² Al iniciar la campaña a favor de Ángel Flores con la Liga Política Nacional, seguía siendo el presidente de la Acción Católica de la Juventud Mexicana (A.C.J.M.), por lo que el secretario de la Delegación apostólica, Mons. Tito Crespi, le llamó fuertemente la atención haciéndole ver que no podía mezclar la religión con la política. Él replicó argumentando que el arzobispo de México le había dicho que estando la situación como estaba, era oportuno que la A.C.J.M. entrara en una fase de actividad política (Valvo, 2016, p. 142). En su fogosidad, reparaba poco en las consecuencias que atraería un levantamiento armado y, en los diferentes foros en que interactuaba, buscaba dejar abierta siempre la puerta al recurso de las armas. Así lo asienta Barquín y Ruiz en un documento en que pretende narrar la historia de la A.C.J.M. Ante pregunta directa sobre si los medios que se usarían en la lucha por rescatar los derechos de los católicos serían únicamente los legales, respondió que “los medios serán los constitucionales y los exigidos por el bien común. O sea, también el ejercicio del derecho a la rebeldía bélica”.¹³ Blanco Ribera, sin criticarla, atribuye esta impetuosidad a su escasa formación intelectual: “si René hubiera sido más erudito, más filosófico y más teorizante, habría sido menos líder, menos agitador de conciencias y tal vez hubiera tenido menor calidad como paladín de nuestra causa” (Blanco, 2002, p. 187).

Muy diferente en cuanto a su manera de actuar estaba el licenciado Miguel Palomar y Vizcarra,¹⁴ a quien se puede considerar el intelectual de los católicos combativos, pues prefirió mantenerse siempre detrás del telón en las organizaciones que asesoraba. Escribió numerosos folletos y tratados y pronunció incontables discursos. Por aquellas épocas, invirtió gran parte de su tiempo en la formación intelectual de los jóvenes católicos (Lira, 2010, pp. 83-96; Hernández, 2014, pp. 173-188). Era más partidario que Capistrán Garza de luchar por un cambio a través de las vías legales, pero tampoco descartaba el recurso a lo que él llamaba la “defensa armada”. Estaba convencido de que los católicos no podían quedarse en vivir la caridad, sino que tenían que pasar a la acción cívica para cambiar las estructuras sociales del país.¹⁵ A diferencia de Capistrán, no esperaba nada bueno de Adolfo de la Huerta si este llegara al poder. Así lo afirmaba en una carta de

11- René Capistrán Garza (1898-1974): Nació en Tampico, fue abogado de la Universidad Nacional de México, líder católico en los años veinte, después un crítico destemplado de la jerarquía católica, jefe cristero en los primeros meses de la Cristiada, la mayor parte de su vida la dedicó al periodismo.

12- Por sus dotes oratorias, fue llamado por la prensa norteamericana “el Mussolini Mexicano” (Blanco, 2002, p. 188).

13- Historia de la A.C.J.M., documento mecanografiado firmado por Andrés Barquín y Ruiz, CEHM, fondo CLXXXVI, carpeta 46, documento 4782, ff. 18-19.

14- Miguel Palomar y Vizcarra (1880-1968): Nacido en Guadalajara se graduó ahí mismo de abogado. Participó desde muy joven en los congresos y actividades que se organizaban para impulsar la acción social de los católicos. Fue uno de los fundadores del Partido Católico Nacional, con el que ganó una diputación en su estado natal durante el gobierno de Madero. Su vida la invirtió en la propagación de la doctrina social de la Iglesia.

15- Se pueden escuchar estas ideas en una interesante entrevista que le hizo Alicia Olivero Sedano en los años sesenta: https://con-temporanea.inah.gob.mx/post_gutenberg/alicia_olivera_num9

marzo de 1924 escrita a un sacerdote amigo suyo, residente en Roma: “Se dice que entre los Pío Latinos que son mexicanos hay una simpatía muy grande en favor de D. Adolfo de la Huerta: no la merece ese cínico, y hay quienes estiman que es peor que el otro, pues Calles no es hipócrita”¹⁶

En cualquier caso, tanto Palomar como Capistrán se encontraban en el grupo de los católicos intransigentes, es decir, de los que no se resignaban ante los obstáculos, cualesquiera que fueran, para buscar implantar en el país lo que ellos denominaban “el orden social cristiano”. En Ángel Flores habían visto un instrumento idóneo, aunque no fuera católico, para luchar de cara a conseguir este objetivo. Palomar y Vizcarra, por la vía del voto; Capistrán Garza sin descartar el recurso a las armas, quizá incluso con la esperanza de que se dieran las circunstancias para llegar a esa situación.

4. Una campaña tormentosa

Calles había propiamente comenzado su campaña electoral en septiembre de 1923, con las necesarias interrupciones por el levantamiento delahuertista. Sin embargo, no había dejado de estar presente en los diarios, incluso desde meses antes de iniciarla, y contaba con el apoyo decidido de algunos de ellos, principalmente de *El Demócrata*. Por su parte, Ángel Flores apenas sí había dado muestras de interés por participar: en agosto de 1923 pidió su baja en el ejército, en octubre aceptó que la Liga Política Nacional comenzara a promover su candidatura, ya en abril de 1924 anunció que iniciaría su campaña el 1 de mayo y no fue sino hasta el 2 de mayo que lanzó un manifiesto a la nación explicando sus objetivos de campaña, entre los que estaban armonizar la interpretación y la aplicación de las leyes constitucionales, promover la prosperidad de los pequeños propietarios, cumplir con las asignaciones ejidales sin lesionar los legítimos intereses y, algo muy interesante en lo que no habían reparado los candidatos de otros partidos: dar amplias garantías a las empresas y personas extranjeras, de cualquier nacionalidad, para trabajar por el bien del país, siempre que aquello fuera sin perjuicio para los mexicanos (José, 2002, p. 92).

Por increíble que parezca con un candidato que mostraba tan poco entusiasmo en iniciar su campaña, sin embargo, las adhesiones a Flores se multiplicaron en el norte, centro y occidente del país. El entusiasmo de los católicos, por un lado, y de los terratenientes, clases medias y pequeños propietarios, fue nuevamente desbordante. Proliferaron los partidos locales de filiación florista y la respuesta de sus contrincantes fue sembrar el terror.

Flores, quien poco antes del relanzamiento de su campaña había sufrido un amago de atentado con una bomba que explotó en el hotel donde se hospedaba (José, 2002, pp. 91-92), acudió al presidente Obregón el 27 de mayo para solicitarle amplias garantías para él y sus seguidores. Al día siguiente, los diarios informaban que “el Primer Mandatario le reiteró que su gobierno le dará amplias garantías en su propaganda política. Le dijo que denunciara inmediatamente cualquiera irregularidad, atentado o abuso de que fuera víctima él o alguno de sus partidarios”¹⁷

No obstante las ofrecidas garantías, pocos días después la prensa reportaba que al pasar el tren en que viajaba el general Ángel Flores por San Juan del Río, el convoy fue tiroteado por un numeroso grupo

16- Miguel Palomar y Vizcarra a David G. Ramírez, México, 9 de marzo de 1924, CEHM, fondo CLXXXVI, carpeta 1, documento 73, f. 13.

17- El Informador, 28 de mayo de 1924: 1.

de agraristas, que portaban bandera rojinegra. Del ataque resultaron ocho muertos y once heridos. Y después de llegar el candidato Flores a Querétaro, y al ir por la calle de Cuauhtémoc, nuevamente fue atacado por los agraristas. En este nuevo ataque, resultaron más muertos y heridos, contándose entre los de gravedad al exgobernador Ramírez Luque.¹⁸

Apenas un par de días después, en su arribo a Aguascalientes, de donde proseguiría su campaña por Guadalajara y algunos puntos de Los Altos de Jalisco, un nuevo ataque se verificó en contra de su comitiva. Los titulares de la prensa daban cuenta de una “nueva refriega entre callistas y floristas” acaecida en Aguascalientes, donde “a la llegada del general Ángel Flores se trabó un fuerte tiroteo en el cual resultaron muertos numerosos espectadores”.¹⁹ En esta ocasión el escándalo fue mayor pues algunos de los caídos en la trifulca eran menores de edad, según lo hacía notar *El Informador*: “Hasta los momentos de recibirse el mensaje, se sabe que entre los muertos habidos en el encuentro entre callistas y floristas se cuentan dos señoritas y cuatro niños, un anciano y muchas otras personas”. Nuevamente el presidente Obregón habría de intervenir o, al menos, de simular que lo hacía: según constata la noticia: “El C. Presidente de la República, inmediatamente que tuvo conocimiento de los sucesos en Aguascalientes, giró órdenes expresas a las autoridades militares por donde vaya pasando el General Flores en su propaganda política, para que eviten atentados contra su persona y la comitiva que lo acompaña”.²⁰

Los atentados obligaron a Flores a suspender su campaña por Jalisco, que se esperaba apoteósica, así lo informaba la prensa el día 15 de junio.²¹ De ahí pasó a Durango y el 22 de junio tuvo nuevamente que interrumpir su campaña y regresar a su estado, ahora para atender a su padre que había enfermado de gravedad. En Sinaloa pasó los últimos días previos a la elección casi sin haber hecho campaña.

Por su parte, Calles cerraba su campaña a tambor batiente, después de una última gira ininterrumpida de cuarenta días por el centro, norte y occidente del país, tocando muchos de los puntos donde se esperaba una votación más copiosa para Ángel Flores (José, 2012, p. 336).

Los católicos, a pesar de todo, estaban optimistas. La sola posibilidad de votar en contra de Calles había animado a una gran parte del electorado. Sin embargo, los dirigentes de la Liga Política Nacional en más de un momento habían pensado en retirar su apoyo a Flores. Así lo contaba Palomar y Vizcarra por carta a un amigo sacerdote en esos momentos radicado en Roma:

Flores no ha estado muy cortés ni muy acertado con nosotros los católicos, pues significó que Capistrán y yo podríamos ser una rémora para su campaña. La Liga le declaró que estaba en un error y que era el momento de acabar con preocupaciones sectarias. Capistrán y yo esperamos que venga el General a México (probablemente llega esta semana) y le exigiremos en buenos términos que modifique su juicio, y si no lo hace y no nos da garantías y seguridades de que ha de respetar las libertades que fueron consignadas en el programa de la Liga, le abandonaremos. Ya escribiré a Ud. sobre el particular.²²

18- *El Informador*, 11 de junio de 1924: 1.

19- *El Informador*, 13 de junio de 1924: 1.

20- *El Informador*, 13 de junio de 1924: 1.

21- *El Informador*, 15 de junio de 1924: 1.

22- Miguel Palomar y Vizcarra a David G. Ramírez, México, 9 de marzo de 1924, CEHM, fondo CLXXXVI, carpeta 1, documento 73, ff. 12-13.

Muchos años después, en una entrevista concedida en 1964, Miguel Palomar y Vizcarra refería que habían llevado a cabo la campaña electoral en “condiciones miserables” (Wilkie, 2001, p. 189). No obstante la falta de recursos, en el occidente y en algunos puntos del norte del país, la Liga Política Nacional, como en su momento lo había hecho el Partido Católico, se sirvió de los establecimientos parroquiales para realizar sus reuniones de propaganda y para conseguir adeptos (Guízar, 1976, pp. 36-37; O’Dogherty, 2001, p. 111).

Así las cosas, llegaron las elecciones el domingo 6 de julio. Durante el periodo de Obregón se había reformado la ley electoral en dos ocasiones. En ambos casos, para dar un mayor control sobre la elección a quien organizaba las elecciones, esto es, al gobernante en turno. Sobre estas modificaciones a la ley electoral, subraya Georgette José que “lo más grave de las reformas obregonistas, tanto la de 1921 como, sobre todo, la de 1923, fue que a través de los artículos 41 y 42, de manera anticonstitucional, se anuló el secreto del voto, en 1923 se minimizó la participación de los representantes de los partidos y se abrió la puerta para la comisión legal del fraude” (1998, p. 49).

Ese día, la afluencia de votantes fue superior a la que se esperaba. En algunos lugares del occidente del país hubo mesas electorales en las que sufragaron todos los empadronados.²³ En diferentes poblaciones al final de la jornada electoral se dieron a conocer resultados aplastantes a favor de la candidatura de Ángel Flores. José Guízar Ocegüera narra que en Cotija la victoria fue tal que por la tarde de ese domingo se organizó una marcha triunfal y una verbena popular (Guízar, 1976, p. 37). Sin embargo, los cómputos oficiales se darían en los días sucesivos según fueran sesionando las juntas electorales de cada estado.

Al día siguiente, tanto los floristas como los callistas se autoproclamaron vencedores. Los floristas no sin protestar por un sinnúmero de irregularidades cometidas sobre todo en el occidente del país, donde no faltaron zafarranchos, arrestos e, incluso, muertos, también durante los días sucesivos.²⁴

En el distrito de Zamora, Michoacán, el general José Álvarez, oriundo del lugar y, en ese momento, hombre de confianza de Calles, informaba a su jefe el día 11 de julio como había conseguido que concluyera la votación: 10,081 votos por el general Calles, 1,483 por el general Ángel Flores. Presumía que justamente en ese distrito, considerado baluarte del florismo, se hubiera propinado una derrota tan notable a los reaccionarios.²⁵

Lo mismo ocurrió en el estado de Jalisco, donde la gente se había volcado a votar por Flores. Los datos oficiales publicados el día 10 de julio, según informó la prensa al día siguiente, le daban a Plutarco Elías Calles una diferencia de diez a uno sobre su contrincante.²⁶

Los floristas no se esperaron a que se diera a conocer oficialmente el cómputo final, pues conforme avanzaban los recuentos locales, se iba afianzando la distancia entre los votos que se les estaban reconociendo y los del candidato oficial. Por ello, comenzaron a denunciar un fraude generalizado y anunciaron

23- A diferencia de las elecciones federales de 1911, para elegir presidente, y 1912, para diputados federales, en las que el episcopado había alentado la participación del electorado católico, en estas elecciones se abstuvo de intervenir.

24- Véanse las ediciones de *El Informador* de los días 7, 8, 10 y 12 de julio de 1924.

25- Información que transmite por telegrama la secretaria del general Calles, Soledad González de Anaya, a su jefe, el 11 de junio de 1924, APEC, expediente 105, legajo 2/9, inventario 2417, f. 86.

26- “Datos oficiales indican que en Jalisco el Gral. Calles obtuvo cien mil votos contra diez mil” (*El Informador*, 11 de julio de 1924: 1). Según los resultados oficiales publicados unos días después en los que se mencionaba la votación recibida estado por estado, Calles, en Jalisco, obtuvo 95,191 votos, mientras que Flores solamente 13,701. En Querétaro, otro de los estados supuestamente floristas, la votación oficial fue aún más dispárea: arrojó 21,324 por Calles, contra 694 de Flores.

que impugnarían la elección ante el Procurador General y solicitarían la anulación de las elecciones,²⁷ hecho que nunca ocurrió.

5. Un levantamiento armado largamente planeado

Es difícil creer que, en algún momento, tanto los católicos como los agricultores y demás grupos que apoyaron la candidatura de Ángel Flores hubieran tenido esperanzas fundadas de ganar las elecciones y de que se reconociera su triunfo. En cambio, hay algunos indicios que permiten sospechar que el acudir a un proceso electoral amañado desde antes por los cambios en la legislación electoral que favorecían la falta de transparencia, no fue sino un paso necesario para, con cierta legitimidad, convocar a un levantamiento armado. ¿No había anticipado años atrás el general Flores que si Calles era el designado para sustituir a Obregón él lo impediría a toda costa, incluso si Calles triunfaba en las elecciones?

Pero para levantarse en armas había que tener un motivo suficiente, no bastaba la animadversión a Calles, era necesario que se dieran unas elecciones como se dieron: ensangrentadas por la violencia preelectoral y salpicadas de dudas, incluso de evidencias, de una manipulación de los resultados finales.

Cabe señalar que la votación final reconocida al general Ángel Flores no fue pequeña, contra 1 340 634 reconocidos a Calles, Flores obtuvo 252 599, una votación dos veces y media superior a la que se reconocería a Vasconcelos unos años después, y casi el doble de la que se concedió a Almazán en 1940. No fue sino hasta 1952, casi 30 años después, con la candidatura de Efraín González Luna en contra del Lic. Adolfo Ruiz Cortines, que un candidato de derecha obtuviera una cifra apenas mayor²⁸ a la que se reconoció a Ángel Flores y, más desconcertante aún, no fue sino hasta 1988, con el ingeniero Manuel J. Clouthier, que un candidato de esa línea obtuviera un porcentaje superior al obtenido por Flores.²⁹

Es por ello que el número, no pequeño, de votos reconocidos en medio de una elección tan dudosa, facilitó a los partidarios de un levantamiento armado la legitimidad mínima para convocarlo, por más que ya venía siendo preparado independientemente de cómo se realizaran las elecciones.³⁰

Efectivamente, según menciona Georgette José, “algunos integrantes del SNA y de la Liga Política Nacional, como Ignacio Gastélum, Guillermo Pous, Moisés García y René Capistrán Garza ... desarrollaron febril actividad para conseguirlo, fijando como fecha del levantamiento el 1 de noviembre de 1924, para de esta forma impedir la transmisión pacífica del poder” (1988, p. 223).

En junio de 1924, poco antes de que Flores renunciara a hacer campaña en Guadalajara, las oficinas del SNA habían sido clausuradas por el gobierno al haber encontrado en ellas una cantidad inexplicable de armas (José, 2002, p. 94). Y, en carta de mayo de 1924 interceptada por el gobierno, un agente de Flores manifestaba que al aproximarse las elecciones, Flores estaría en Chihuahua o en alguna ciudad cercana a la frontera “donde él encontrará a todos los partidarios que ha citado ahí para ese

27- *El Informador*, 14 de julio de 1924: 1.

28- 285,555 votos.

29- Ángel Flores el 15.82%; Manuel J. Clouthier el 17.07%.

30- Sobre el número de votos reconocido a Flores, asienta Lorenzo Meyer: “esta vez el candidato oficial triunfó por un margen menos espectacular y por ello más realista que el de sus predecesores” (1985, p. 83).

tiempo. Contamos con elementos efectivos que ya están listos en nuestro Estado, cinco aeroplanos y suficientes rifles y municiones, los cuales serán de gran valor al iniciar”.³¹

No obstante los preparativos, que sí existieron, nunca se dio el levantamiento. Así, el 1 de noviembre de 1924, la fecha prevista, los diarios nacionales no solo no anunciaban un nuevo conato de revuelta, sino que invertían la mayor parte de sus primeras planas para hablar de la reunión del presidente electo, Plutarco Elías Calles, con el presidente norteamericano Calvin Coolidge, con quien sostuvo una larga conferencia. Solo unos días después, cerca del 20 de noviembre, comenzó a expandirse la noticia de que el general Ángel Flores se había sublevado, hecho que a la postre se comprobó que era falso.

En el archivo del general Calles se encuentran telegramas y cartas de adhesión alusivas a esta falsa alarma: “Con motivo informes sublevación Ángel Flores, Partido Revolucionario Pro-Educación protesta a Usted su franca y leal adhesión”.³² O este otro telegrama escrito por el general Martín Espinosa y otros tres presuntos diputados callistas por el estado de Sinaloa: “hónranos ofrecer servicios caso confirmese sublevación Ángel Flores”.³³ Las informaciones procedían de algunos diarios vespertinos de la Ciudad de México y fue nada menos que el presidente Álvaro Obregón quien tuvo que salir al paso para desmentirlas al mismo tiempo que “ordenó al Procurador General de la República, que sean consignados los periódicos en que haya aparecido esa noticia”.³⁴ Al día siguiente, entrevistado en Mazatlán Sinaloa, el general Ángel Flores afirmaba a la prensa que desde principios de julio se encontraba retirado de la política y, por lo tanto, eran completamente falsos los rumores de que se hallaba al frente de un nuevo levantamiento.³⁵ Aun así, el 1 de diciembre de 1924, al tiempo que el general Calles rendía su protesta como presidente, un nuevo manifiesto atribuido a Ángel Flores se fijaba en muchos lugares públicos del norte y occidente del país desconociendo el gobierno de Calles e invitando a la rebelión (Iglesias, 1998, pp. 938-940).

6. Fin del general Ángel Flores y la nueva lucha de los católicos

A decir verdad, todo hacía ver que el general Ángel Flores había tenido ya suficiente y que ahora lo que buscaba era un poco de paz: desilusionado del fracaso electoral, indignado por el comportamiento de Obregón que no cumplió su palabra de garantizar unas elecciones confiables y despechado con los delahuertistas, que en los últimos días de su campaña le retiraron su apoyo según se desprende de la prensa y de la correspondencia cruzada entre ellos.³⁶ Sobre esto último, Georgette José reporta una carta

31- A. G. Perales a Frank Rogers, 21 de mayo de 1924, APEC, expediente 28, legajo 1, f. 10.

32- Rafael Jiménez a Plutarco Elías Calles, Villa de Guadalupe, S.L.P., 23 de noviembre de 1924, APEC, expediente 57, inventario 3006, legajo 1.

33- Martín Espinosa a Plutarco Elías Calles, 23 de noviembre de 1924, APEC, expediente 79, inventario 1901, legajo 1, f. 5.

34- *El Informador*, 23 de noviembre de 1924: 1. En el archivo personal del general Calles solamente hay una mención, no confirmada por ninguna otra fuente, de un motín armado en apoyo del general Ángel Flores en una pequeña localidad de San Luis Potosí (Rafael Jiménez a Plutarco Elías Calles, Villa de Guadalupe, S.L.P., 24 de noviembre de 1924, APEC, expediente 57, inventario 3006, legajo 1).

35- *El Informador*, 24 de noviembre de 1924: 1.

36- Según informó la prensa, en torno al 23 o 24 de junio el propio Adolfo De la Huerta escribió a sus seguidores para que se abstuvieran de cualquier tipo de actividad en contra del gobierno del general Obregón, así como de cualquier apoyo a la campaña de Flores. Solo se opuso a esto el ex diputado Jorge Prieto Laurens, quien en su momento había militado en la Acción Católica de la Juventud Mexicana (véase *El Informador*, 25 de junio de 1924: 1).

en la que el exgobernador delahuertista de Puebla, Froylán C. Manjarrez, busca convencer a uno de sus correligionarios exponiendo las siguientes razones para no seguir a Flores:

¡No te metas en esa burrada! Nosotros no tenemos por qué avergonzarnos de haber seguido al señor De la Huerta, porque en todo caso era una escisión entre el mismo Partido Revolucionario tradicional. Habrá si tú quieres diferencia de criterio en cuanto al procedimiento, pero siempre bajo nuestros indiscutibles principios de renovación social. Pero el florismo es una claudicación absoluta, es la traición a la revolución, la reacción misma, neta y descarada. Y ni tú ni yo debemos mancharnos con eso, ya que nuestro único patrimonio dentro de la política mexicana son nuestros firmes principios revolucionarios. (José, 2002, p. 94)

Ahora ni los católicos, ni los agricultores, ni sus copiosos votantes, se preocupaban de él, a no ser para algo que, al fin de cuentas, había rehusado: levantarse en armas. Todavía en 1925, ahora paradójicamente los delahuertistas, lo invitarían a formar parte de un gran levantamiento armado. Su respuesta fue no (Verdugo, 2005, p. 43).

Habiendo tenido posibilidades reales a su paso por el poder para haberse labrado una fortuna, el caso es que sus últimos días los transcurrió entre dolores, enfermedades y carencias económicas. El general Roberto Cruz, quien combatió a Villa bajo el mando de Ángel Flores en las épocas del constitucionalismo, relata lo siguiente:

El general Flores fue nombrado comandante militar de la zona más grande que bajo su mando haya tenido algún jefe, pues se componía de los estados de Nayarit, Sinaloa, Sonora y Baja California. Una zona extensísima y muy rica. El general Flores era jefe absoluto de ese extenso territorio y él nombraba desde un gobernador hasta el último empleado. Con todas estas facultades el general Flores pudo haberse hecho millonario, pero como era un hombre a más de valiente muy honrado murió pobre y la familia no tenía con qué sepultarlo. Los amigos tuvimos que hacerlo. (Cruz, 1979, p. 186)

De esta forma, retirado y llevando una vida de austeridad y privaciones, recibió la noticia de que estaba envenenado probablemente con arsénico. Los síntomas vitales estaban disminuyendo y el médico que lo atendía no vislumbraba remedio alguno que revirtiera su muerte. Como en otras ocasiones, afrontó su destino con verdadero estoicismo. Relata su esposa: “Desde el momento en que Ángel se consideró envenenado, ordenó terminantemente a mí y a las demás personas que vivíamos a su lado que guardáramos estricto secreto”.³⁷

Los estudios que se practicaron al cadáver revelaron que efectivamente había rastros de arsénico. Las versiones que se propalaron para encontrar una explicación “razonable” fueron sobre todo dos: le habían suministrado arsénico por error al confundir el frasco de la medicina indicada; y, un poco más verosímil, durante algún tiempo había tomado para sus dolores reumáticos medicinas que contenían arsénico, por eso era lógico que se encontraran indicios en el cadáver. Ni la viuda, ni los deudos del

37- *Excelsior*, 24 de abril de 1926.

fallecido quisieron dar mayor importancia al suceso y ahí quedó todo.

Menos aún se ocupó la opinión pública de otro evento lamentable que apenas sí mencionó la prensa: veinte días después de la muerte de Flores, fue asesinado en Nogales Gregorio Esparragoza, quien había sido secretario particular del general.

Por su parte, los católicos olvidados de su excandidato habían proseguido su lucha. En marzo de 1925 habían formado la Liga Nacional Defensora de la Libertad Religiosa, asociación de carácter cívico en la que, curiosamente, habían confluído la mayoría de los que habían integrado primeramente el Partido Nacional Republicano y posteriormente la Liga Política Nacional. Ahora se agrupaban bajo una bandera que les podía, debido a las estridencias de Calles, producir en el corto plazo mayores beneficios políticos: la defensa de la libertad religiosa.³⁸ El secretario de Gobernación, licenciado Gilberto Valenzuela, desde el primer momento denunció este subterfugio al declarar a la prensa “que la agrupación que pretende formarse no es una agrupación religiosa, puesto que no tiene por objeto el hacer propaganda para obtener mayor número de adeptos de determinada secta religiosa, sino que se trata de una agrupación política, puesto que cuanto pretende es de carácter político, como que se reforme la Constitución, defender los derechos cívicos de los ciudadanos, etc.”³⁹ En breve se les vería convocar a la lucha armada en contra de la ley del general Calles que adicionó el Código Penal para sancionar las infracciones en materia de culto y religión: habían cambiado la lucha institucional por la lucha armada o, tal vez, habían encontrado las circunstancias adecuadas para el levantamiento armado que no se dio después de la derrota de Flores.

Consideraciones finales

Georgette José Valenzuela, quien ha estudiado a fondo esta época, expone esta sugerencia interesante en uno de sus escritos:

que el origen de la disputa que llevó a la rebelión cristera ya en el gobierno callista fue prefigurada a partir de la beligerancia propiciada por los discursos y las acciones no sólo del mismo Calles, sino también de sus oradores en campaña. Pareciera que los contendientes comenzaron a preparar el terreno sobre el cual habrían de medir sus fuerzas; y si en un primer momento esa lucha se planteó en términos de disputa democrática por la consecución de los votos, el terreno minado sobre el que ambas fuerzas caminaron no podía augurar otro desenlace que el que sobrevino pocos años más tarde. (2002, p. 108)

Coincidimos en lo esencial con ella: la campaña del general Ángel Flores fue, al menos en un doble sentido, el laboratorio que incubó la guerra cristera: primero, porque los católicos descartaron que la vía electoral

38- En una obra en que Palomar y Vizcarra defiende con tintes épicos la actuación cívica de los católicos en el periodo revolucionario y posrevolucionario, le da una importancia muy grande a lo conseguido por el Partido Católico Nacional y, sobre todo, al levantamiento armado de los años 1926-1929; sin embargo, la campaña presidencial de 1924 ni siquiera recibe una mención (Palomar, 1945, pp. 125-229).

39- *Excelsior*, 22 de marzo de 1926. Véase también documento mecanografiado firmado por Andrés Barquín y Ruiz: “Los acejotaereros repartieron el manifiesto de la fundación de la Liga Nacional de Defensa Religiosa en todo el Distrito Federal”, CEHM, fondo CLXXXVI, carpeta 1, documento 79, ff. 1-2.

podía llevarlos a conseguir sus objetivos; segundo, porque intentaron caminos equivocados para conseguir un levantamiento armado, caminos que buscarían no volver a repetir. Sin embargo, falta un elemento por considerar en lo que sería en breve tiempo el detonante del nuevo conflicto: el encono alimentado por Calles contra el elemento católico por el apoyo que dieron primeramente a De la Huerta y luego a Flores.

En efecto, en un libro publicado en 1926 por Antonio Uroz, uno de partidarios de Calles cuya pluma muchas veces le servía de altavoz, una vez que se habían generalizado las medidas restrictivas en contra de la Iglesia católica, el autor las justificaba en un epígrafe cuyo título era “¿Quién ha tirado la primera piedra?” y la explicación que daba era la siguiente:

En ningún país del mundo se ha hecho oposición tan tenaz y enconada al aspirante a regir los destinos de una nación, como en nuestra patria se le hizo al General Calles, cuando se presentó a la Presidencia de la República.

No escatimaron los clericales y sus adláteres medio alguno para hacer impopular y desprestigiar al hoy Presidente de México

Era sencillamente ridículo continuar tolerando infracciones escandalosas a la Constitución

Si a esto agregamos el que los mismos burladores de las leyes, los clérigos, estaban luchando constantemente y por malas artes con el fin de destruirlas –aunque de hecho no se les obligaba a su cumplimiento– preciso es convenir en que el General Calles ha estado justiciero al exigir rotundamente el exacto cumplimiento de la Constitución

Y si a esto todavía añadimos que la provocación ha partido del mismo clero, toda persona sensata y desapasionada convendrá en que asiste la razón al Presidente de México (1926, pp. 89-93).

Al tenor de lo que afirma Uroz, la oposición decidida de los católicos en las elecciones de 1924 habían determinado que el general Calles urgiera la aplicación, hasta ese momento en suspenso, de los artículos más anticlericales de la Constitución.

Podemos concluir proponiendo que el general Ángel Flores fue un buen candidato para los católicos, porque les ayudó a conseguir una gran cantidad de votos y les permitió organizarse en torno a un proyecto esencialmente anticallista, que era lo que en ese momento perseguían. Sin embargo, a pesar de que esa gran cantidad de sufragios obtenida fue en buena parte gracias a que la campaña florista se sirvió de las estructuras que habían venido tejiendo los católicos, no se puede afirmar que los católicos hayan sido el mejor aliado político para un general revolucionario, como lo era Ángel Flores, pues su alianza con estos lo alejó para siempre de la amistad con Obregón y, sobre todo, le privó en esa coyuntura política del apoyo de los delahuertistas y quizá también de otros revolucionarios.

Finalmente, en relación con los resultados oficiales de la votación, es difícil pensar que si se hubiera respetado la voluntad del electorado Ángel Flores hubiera ganado las elecciones, sobre todo por lo pobre de su campaña; no obstante, se puede presumir sin el riesgo de ser temerarios que la diferencia de votos con el general Calles fue mucho menor que la reconocida.

Referencias

Archivos:

- Archivo Histórico del Centro de Estudios de Historia de México Carso (CEHM).
- Fideicomiso de Archivos Plutarco Elías Calles – Fernando Torreblanca, Archivo Plutarco Elías Calles (APEC).

Periódicos:

- El Informador*, Guadalajara.
- Excélsior*, Ciudad de México.

Bibliografía:

- Barbosa Guzmán, F. (2014). El miedo católico a los bolcheviques (México, años veinte, siglo XX). En A. Regalado (Coord.), *Violencias y miedos. Una reflexión desde la historia, el cine y las migraciones contemporáneas* (pp. 55-81). Universidad de Guadalajara – CULagos.
- Blanco Ribera, C. (2002). *Mi contribución a la Epopeya Cristera. Una época terrible y tormentosa*. APC.
- Capistrán Garza, R. (1958). *Andanzas de un periodista y otros ensayos*. Atisbos.
- Cruz, R. (1979). *Roberto Cruz en la Revolución Mexicana*. Diana.
- González, J. (2012). Entre la espada y la pared: el Partido Católico Nacional en la época de Huerta. *Anuario de Historia de la Iglesia*, 21, 387-399.
- Hernández Tyler, A. (1981). Gobernador culiacanense. Ángel Flores. *Presagios*, 5, (83), 25-27.
- Hernández Vicencio, T. (2014). Revolución y Constitución. Pensamiento y acción política de Miguel Palomar y Vizcarra, *Historia y Grafía* (42), 159-192.
- Iglesias González, R. (1998). *Planes políticos, proclamas, manifiestos y otros documentos de la Independencia al México moderno, 1812-1940*. UNAM – IIIJ.
- INEHRM. (2014). *Diccionario de generales de la Revolución I: A-L*. INEHRM.
- José Valenzuela, G. (1983). La oposición menor a la candidatura presidencial de Calles. *Estudios de Historia Moderna y Contemporánea de México*, 9, 171-204.
- José Valenzuela, G. (1988). Ángel Flores el candidato de la reacción. En C. Martínez Assad (Coord.), *Estadistas, caciques y caudillos* (pp. 205-241). UNAM – IIS.
- José Valenzuela, G. (1998). *La campaña presidencial de 1923-1924 en México*. INEHRM.
- José Valenzuela, G. (2002). Campaña, rebelión y elecciones presidenciales de 1923 a 1924 en México, *Estudios de Historia Moderna y Contemporánea de México*, 23, 55-111.
- José Valenzuela, G. (2012). La primera campaña presidencial posrevolucionaria exitosa: 1923-1924. En G. José Valenzuela (Coord.). *Candidatos, campañas y elecciones presidenciales en México. De la República Restaurada al México de la alternancia: 1867-2006* (pp. 291-349). UNAM – IIS.

- Krauze, E. (1987). *Plutarco E. Calles, Reformador desde el origen*. Fondo de Cultura Económica.
- Lira Soria, E. (2010). *Miguel Palomar y Vizcarra. Católico militante (1880-1968)*. DEHAG – Dirección de Cultura del Ayuntamiento de Guadalajara.
- López González, A. (2005). Ángel Flores, candidato a la presidencia de la República en 1924. UAS.
- Meyer, L. (1985). La Revolución mexicana y sus elecciones presidenciales. 1911-1940. En P. González Casanova (Coord.). *Las elecciones en México: evolución y perspectivas* (pp. 69-100). Siglo XXI.
- O'Dogherty Madrazo, L. (2001). *De urnas y sotanas. El Partido Católico Nacional en Jalisco*. Conaculta.
- Olivera, A. (1970). *Miguel Palomar y Vizcarra y su interpretación del conflicto religioso de 1926*. INAH.
- Palavicini, F. (1998). La XXVI legislatura. En E. De la Torre Villar, (Ed.), *Lecturas Mexicanas III* (pp. 395-408). UNAM – IHH.
- Palomar y Vizcarra, M. (1945). *El caso ejemplar mexicano. Hacia la cumbre de la cristiandad*. Rex-Mex.
- Plasencia de la Parra, E. (1998). *Personajes y escenarios de la rebelión delahuertista. 1923-1924*. UNAM – IHH.
- Serrano Ortega, J. (1994). Reconstrucción de un enfrentamiento: el Partido Católico Nacional, Francisco I. Madero y los maderistas renovadores (julio de 1911-febrero de 1913). *Relaciones Estudios de Historia y Sociedad*, 15 (58), 167-196. <https://biblat.unam.mx/en/revista/relaciones-colmich-zamora/articulo/reconstruccion-de-un-enfrentamiento-el-partido-catolico-nacional-francisco-i-madero-y-los-maderistas-renovadores-julio-de-1911-febrero-de-1913>
- Uroz, A. (1926). *La cuestión religiosa en México*. Editado por el autor.
- Valvo, P. (2016). *Pio XI e la Cristiada. Fede, guerra e diplomazia in Messico (1926-1929)*. Morcelliana.
- Verdugo López, M. (2005). Ángel Flores. El caudillo de San Pedro. Difocur.
- Wilkie, J. y Monzón, E. (2001). *Frente a la Revolución mexicana. 17 protagonistas de la etapa constructiva. Entrevistas de historia oral. Volumen II: Ideólogos*. UAM.

Prácticas políticas estudiantiles en la Universidad Nacional de Córdoba. Un análisis a través de la figura de los centros de estudiantes

Student political practices in Córdoba National University.
An analysis through the figure of student center

Marco Antonio Hernández Falcón¹

Fecha de recepción: 6 de mayo de 2020

Fecha de aceptación: 3 de julio de 2020

¹- Nacionalidad: Mexicana. Grado: Doctor en Investigación Educativa. Adscripción: Universidad Autónoma de Chiapas.

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4771-0769>. Correo electrónico: mahf77@hotmail.com

Clasificada por:



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons
Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional.
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc->

Resumen

El contenido del artículo inicia con la identificación de una crisis inédita globalizada, signada por aspectos como la desigualdad, la exclusión y la injusticia social; desde donde se despliega un cuestionamiento de lo institucional, en el que el aspecto político cobra centralidad. Partiendo de la institución educativa, y particularmente del aporte de la universidad latinoamericana, la investigación se propuso un análisis de las prácticas políticas estudiantiles a través de la figura de los centros de estudiantes en las áreas de humanidades y ciencias sociales de la Universidad Nacional de Córdoba. El proceder metodológico, de enfoque cualitativo, con un alcance comprensivo-interpretativo, y empleando un método compuesto básicamente por entrevistas semiestructuradas, resalta en los resultados la tensión y la configuración entre espacios de organización y participación estudiantil, ante un dispositivo de neutralización del aspecto político de la formación universitaria pública.

Palabras clave: prácticas políticas estudiantiles, organización y participación estudiantil, universidad pública latinoamericana.

Abstract

The article's content starts with an identification of an unprecedented globalized crisis, marked by aspects such as inequality, exclusion, and social injustice; from where it unfolds a questioning of the institutional, in which the political aspect gains centrality. Starting from the educational institution, and particularly of the Latin American university's contribution, the research has proposed an analysis of the student political practices through the figure "student centers" (humanities and social sciences areas) of the Córdoba National University. The methodological procedure, with a qualitative approach, and with a method basically composed by semi-structured interviews, stands out in the results the tension and settings between spaces for organization and student participation, in the face of a neutralization device of the political aspect of public university education.

Keywords: student political practices, organization and student participation, Latin American public university.

Introducción

La crisis socio-ambiental inédita actual contiene el grave deterioro de las condiciones de vida en un segmento muy amplio, mayoritario, de la población del planeta. Santos (2003, 2005) sostiene que la modernidad occidental (estructurada en torno al capitalismo, al colonialismo y al patriarcado) se articula en función de dos grandes principios sobre los cuales se organiza una jerarquización social: el sistema de desigualdad y el sistema de exclusión. El mismo autor relaciona el sistema de desigualdad con las condiciones económicas y políticas, y la exclusión con aspectos socioculturales. En los hechos, ambas se entretajan y las personas afectadas por ambas se ven privadas parcial o totalmente de un ejercicio efectivo de su ciudadanía.

En América Latina, heredera y sujeta histórica de la colonización, de diversos regímenes políticos autoritarios y dictatoriales, la desigualdad y la exclusión son particularmente relevantes. El efecto de estas condiciones se ha intensificado en grupos poblacionales como el de los jóvenes, quienes viven “en un escenario latinoamericano signado por la vulnerabilidad y la exclusión social” (Oraisón, 2010, p. 75). Estos enfrentan problemáticas vinculadas con diversos tipos de violencia y la ausencia de un estado que garantice efectivamente sus derechos. Viven una erosión del tejido y de los vínculos sociales, con la consecuente pérdida de seguridad e identidad que éstos proveen. Aunado a ello padecen muy frecuentemente la falta de acceso a un trabajo digno como vía de inclusión social.²

Esta juventud se encuentra muy distante de una clase política instalada en el poder institucional, dentro de un supuesto régimen democrático representativo, que resalta en su discurso técnico y macroeconómico una gran riqueza –incluyendo aquella que alude a los recursos naturales– que no se distribuye de manera equitativa entre la gran mayoría de sus, claramente, no representados. Su vida transcurre generalmente dentro de un contexto político, socioeconómico y cultural que obstaculiza e inhibe su involucramiento en las relevantes decisiones que van marcando la pauta de la dinámica social, y que podrían estar orientadas a promover una desconcentración y redistribución de un poder político y económico que, en términos generales, los ha mantenido al margen. Resulta paradójico que interactuemos dentro de un marco normativo democrático, que coexiste con una creciente e indignante injusticia social. Un número muy significativo de ellos, que componen el grueso de la pirámide poblacional, no manifiestan confianza en las instituciones del estado y no están presentes en los nimios –prácticamente inexistentes– espacios institucionales de debate, deliberación pública y toma de decisiones de impacto colectivo.

El escenario antes mencionado cuestiona severamente el funcionamiento de las principales instituciones, surgiendo y desarrollándose, en respuesta al mismo, muy diversas demandas orientadas a la transformación social. En la investigación que dio pie al presente artículo, nos enfocamos en la institución educativa, y más particularmente en la universitaria pública, en tanto espacio que [aún] puede propiciar el cambio cultural y en donde se disputa en diferentes frentes el sentido de

.....
2- La Organización Internacional del Trabajo (OIT) estimó, para el año 2018, una tasa de desempleo para México de 3.7%; y un porcentaje del 27% de “empleo vulnerable”; esto es, de personas que no tienen acceso a seguridad social y perciben ingresos muy bajos. Lo anterior se encuentra descrito en el informe “Perspectivas sociales y del empleo en el mundo-tendencias 2018”.

la dinámica social; ya sea hacia el mantenimiento y adaptación a las condiciones actuales, ya sea para cuestionar críticamente el orden establecido para interpelarlo, agrietarlo y promover su transformación. Desde la cuna del reformismo latinoamericano, se analizan ciertas prácticas políticas estudiantiles, a través de los centros de estudiantes, en relación con su referente contextual a través de ejes de análisis como lo son su aspecto socio-histórico e ideológico, las demandas y su influencia en los arreglos institucionales, sus mecanismos de organización, sus desafíos cruciales, y su relación con otras organizaciones.

1. Contexto socio-histórico y educativo institucional de la investigación

Las características que definen a la institución universitaria, consolidada durante el devenir de los siglos, responden a un momento socio-histórico. Bell (1994) lo ejemplifica refiriéndose a una institución propia de la sociedad postindustrial, o de la sociedad del conocimiento. Asimismo, la universidad responde a las particularidades regionales que condicionan la manera en que operan y son concebidas. Albornoz (2018) nos recuerda que el surgimiento de las primeras universidades se debió a la asociación que, en torno a la defensa de sus intereses, formaron maestros y estudiantes; conformando un gremio que no podía crear conocimiento, dado que esa autoridad únicamente pertenecía a la iglesia. A partir de ello, las instituciones universitarias irán definiendo objetivos como, por ejemplo, el de liderar la generación de conocimiento científico-tecnológico, o la formación de profesionales que pudiesen contribuir a la comprensión y/o a la solución de problemáticas sociales.

Las condiciones socio-históricas han ido reconfigurado las diversas concepciones y sentidos del quehacer universitario. Para el caso occidental, la concepción de la universidad como la casa de la ciencia (un antecedente relevante de ella es el modelo universitario de Wilhelm von Humboldt, plasmado en la Universidad de Berlín) se originó en el contexto de una crisis política que desembocó en una reorganización del Estado germano (Albornoz 2018, basado en Bonvecchio, 1991):

el proyecto de von Humboldt para la educación, en general, y las universidades, en particular, les asignaba la función de investigar dando impulso a la ciencia pura y, al tiempo, una más trascendente: la de regenerar el Estado. Esta universidad resolvía dialécticamente la paradoja de conducir hacia la interioridad del encuentro con la ciencia pura y hacia el Estado, como sostén y garante. A partir de entonces, de la mano del iluminismo, la universidad comenzó a ocupar un lugar de mayor centralidad y el Estado asumió el control directo y la organización del aparato universitario. (Albornoz, 2018, p. 20)

Por su parte, en la universidad napoleónica, de un perfil más burocrático y profesionalista, se integraban aquella concepción ilustrada que surgió de la Revolución Francesa, con la función política del Estado en tanto garante total y exclusivo de la educación universitaria.

1.1. La universidad latinoamericana, una configuración y aportación específica

En el caso de la región latinoamericana, ubicándonos ahora en el hito histórico de la conquista, Arocena (2018, basado en Müller, 1996) señala que dicho acontecimiento instaló su propia concepción universitaria, la versión de una “universidad de la fe” (p. 35); ésta, según Tünnerman (1991), inspirada en las universidades de Salamanca y Alcalá de Henares. Dicha institución jugaría de manera relevante un papel ideológico-educativo acorde a la dominación extranjera, se trataba de una universidad colonial que no alojaba espacios institucionales de discusión de ideas diversas, ni de investigación científica. Sin embargo, el mismo Arocena advierte: “Pero en los intersticios de la ortodoxia dominante en los claustros, no pocos estudiantes americanos accedieron a las obras de la Ilustración” (2018, p. 35).

Posteriormente, la independencia implicaría una redefinición del sentido institucional, orientándose hacia la formación de élites intelectuales de las repúblicas emergentes, constituyendo un nuevo modelo dominante, el de una universidad republicana. Esta se centraría en la formación de profesionales dentro de una periferia geopolítica signada por un proceso de industrialización; que daba pie a un proyecto educativo en el que se desarrolló cierta concepción del conocimiento científico, y que tendría lugar preponderantemente en una región de Europa y en los Estados Unidos.

Durante el devenir socio-histórico, a partir de las particulares condiciones de desigualdad imperantes en la América Latina del siglo XX, se iría forjando un movimiento con un ideal de universidad socialmente comprometida, de la que se desplegó una concepción protagónica, la universidad de la reforma (Arocena, 2018, p. 37), en la que se impulsaba la formación de sujetos políticos de orientación transformativa.

Siguiendo la línea de tiempo hasta ahora trazada, y de la mano de lo que se conoce actualmente como globalización, se enfatiza la entrada a escena de los mercados y los corporativos transnacionales orientados a la competitividad, al comercio internacional, y al poder del capital financiero. Con ello, cobra mayor fuerza una veta de mercantilización de los servicios educativos, dejando sentir su influencia en acuerdos internacionales y en las políticas de los gobiernos nacionales. Paralelamente, organismos internacionales como la UNESCO (2009) advertirían los riesgos que esta tendencia conlleva; si bien la competencia podría contribuir a impulsar la excelencia en el ámbito académico, también podría contribuir de cierta manera a un deterioro de la comunidad, la misión y algunos valores académicos tradicionales.

La concepción del quehacer universitario se juega entonces en la manera en que se interrelaciona con su entorno histórico, social, económico, político y cultural; lo que configura una tendencia institucional dominante puesta siempre en tensión con otras que orbitan -más o menos visibles- en torno a ella. En el mismo sentido, la historia latinoamericana ha aportado una especificidad a la concepción del quehacer universitario. Especificidad que se ha ido configurando en torno a problemáticas como la desigualdad, exclusión, injusticia social, y autoritarismo. Arocena (2018), en torno a la concepción de la universidad de la reforma a la que se hizo referencia anteriormente, expone:

La propuesta inspiradora puede ser caracterizada por la aspiración a democratizar la universidad a través de la participación directa del estudiantado en el cogobierno universitario, para que la universidad contribuyera a su vez al desarrollo de procesos democratizadores de la

sociedad en su conjunto, mediante la práctica interconectada de las funciones de enseñanza, investigación y extensión. Esto implicaba promover la gratuidad y la ampliación del acceso a la institución; asimismo, comprometerla con la búsqueda de soluciones a los problemas colectivos, prioritariamente a los que impactan a los sectores sociales más desfavorecidos. (p. 37)

El mismo autor identifica claramente una brecha significativa entre lo ideal y lo que efectivamente se lograría, pero también una contribución e incidencia relevantes en la realidad a través de luchas sociales democratizadoras y comprometidas con la justicia social. Esta manera de concebir a la universidad sería “un significativo referente de la tradición fundamental de la educación superior de la región, y una experiencia sin real parangón a escala internacional. Su surgimiento puede ser visto como una revolución académica en el mundo de la periferia” (Arocena, p. 37). Desde esta concepción se produjeron demandas diversas relativas a la vida universitaria, como aquellas vinculadas a la autonomía, al cogobierno, la libertad de cátedra, los cargos docentes a través de concursos, y el vínculo entre docencia e investigación; trascendiendo hacia el aspecto histórico, político y socioeconómico de la región.

A partir de este antecedente contextual, nos vamos trasladando hacia la situación actual; toda vez expuestos los cuestionamientos que orientaron la investigación, así como su ruta metodológica. Partiendo entonces del legado de la universidad de la reforma, nos dirigimos selectivamente a aquella bajo el empuje del dictado neoliberal, a través de los centros de estudiantes de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), cuna del reformismo latinoamericano.

1.2. Los cuestionamientos que orientaron la investigación

La pregunta central que orientó la investigación fue ¿cómo se configura la relación entre las prácticas políticas estudiantiles desplegadas por los centros de estudiantes de las áreas de humanidades y ciencias sociales de la UNC, y el contexto socio-histórico y educativo institucional que las enmarca? En torno a ella orbitaron cuestionamientos como los siguientes:

¿Cómo se han sostenido históricamente los centros de estudiantes, cómo se han institucionalizado y, al mismo tiempo, han seguido presumiblemente cerca de las demandas o las agendas estudiantiles?

¿Quiénes, cómo, y ante qué fueron formados? ¿Cómo han sido atravesados por diversos hitos socio-históricos e institucionales? ¿De qué han sido portadores? ¿Con qué actores sociales han hecho sus principales alianzas y con quiénes sus principales antagonismos?

¿Cuáles son las dificultades más relevantes que enfrentan actualmente y cómo las están asumiendo? ¿Qué lugar ocupan los centros de estudiantes dentro del concierto de los movimientos estudiantiles, sociales y populares en Argentina?

2. La ruta metodológica

Estamos frente a una investigación cualitativa de alcance comprensivo-interpretativo, con un componente crítico; la ruta metodológica se orientó hacia un escenario conformado por ciertas prácticas políticas estudiantiles en relación con las condiciones socio-históricas y educativas institucionales que las

enmarcan y permean. En cuanto a la temporalidad, una noción transversal. La atención se focalizó sobre los centros de estudiantes (espacios de formación política que nuclean ciertos intereses gremiales), de las áreas de humanidades y ciencias sociales de la UNC, buscando identificar la perspectiva de los sujetos y otorgar un papel preponderante a sus expresiones.

El aspecto epistemológico de la investigación se ubicó en un lugar cercano al estructuralismo (en el que autores como Marx, en la vertiente del materialismo dialéctico, son un antecedente referencial). Cabe aclarar que dicha cercanía posibilitó un énfasis en el supuesto de ciertos niveles de autonomía o de cierta capacidad de agencia –tanto a nivel personal como colectivo– ante la tendencia determinante de las estructuras. Así pues, se concibió una relación dialéctica entre colectividad-sujeto y las estructuras que dan forma a la dinámica social. Nutrido de miradas como la de Vygotsky (1985), Freire (1969, 2005); así como de la pedagogía crítica (Giroux, 1993; Apple, 2002; McLaren 2011), se resalta la vinculación y el compromiso de sectores importantes de la comunidad universitaria con la construcción de una sociedad más incluyente y justa a través de la atención en una formación universitaria pública y latinoamericana no sólo en el sentido de un buen profesional, sino también en el de un sujeto político; o dicho de otra manera, de quien puede ejercer de manera autónoma, crítica, activa y democrática su ciudadanía.

En el análisis de la configuración entre los sujetos y su contexto institucional referente se recurrió también al trabajo desarrollado, desde la filosofía política, por autores como Rancière (1996), Laclau y Mouffe (2004), Mouffe (2016), y Castoriadis (2007); para quienes de alguna manera todo orden establecido está limitado por aquello que es incapaz de institucionalizar; desde estos límites a los que antecede lo instituyente, o lo social (y lo educativo), se generan pugnas que eventualmente conllevarían a agrietar la estructura, a interpelar lo hegemónico.

Desde el entendido de que la manera en que se entretaje la información que a través de cada técnica se obtiene es lo que configura el método, las técnicas utilizadas para la aproximación a las categorías fueron el análisis de contenido documental, la observación y principalmente las entrevistas semiestructuradas. Estas últimas fueron conformadas por un esquema general y flexible de preguntas en cuanto a orden, contenido y formulación de las mismas.

Para efecto de las entrevistas y las observaciones, fue posible estar en la sede (UNC) tanto durante el mes de septiembre de 2016, como durante el mes de noviembre de 2019; período durante el cual se conversó con 27 interlocutores, principalmente estudiantes de los centros. La delimitación de la muestra poblacional se estableció a partir de los criterios de saturación, consistencia en las respuestas y de la disponibilidad de los recursos de investigación. El recorte en torno a las áreas de humanidades y de ciencias sociales obedeció a criterios como el de que el interés de investigación –según los propios interlocutores– se manifiesta con mayor intensidad, explicitación y trascendencia “extramuros”; o por el de ser uno de los campos más sensibles, a la vez que soslayados, ante proyectos socio-educativos tendientes a la privatización y a la mercantilización.

Las observaciones se llevaron a cabo durante 32 días en diferentes espacios de la sede. En cuanto al análisis documental, se recurrió a referentes de índole internacional (como aquellos elaborados por organismos como la UNESCO o la Conferencia Regional de Educación Superior), leyes y reglamentos nacionales en materia de educación, normas institucionales de la UNC (como las que exponen el perfil de la UNC; o aquellos referentes a su vida estudiantil, al ejercicio de su ciudadanía, a sus derechos; así como relativos a la reforma universitaria, a la misión institucional, y al gobierno universitario), publica-

ciones gremiales sindicales (como es el caso del Gremio de Docentes e Investigadores Universitarios de Córdoba, ADIUC), y algunos escritos estudiantiles (expresados en gacetas o periódicos).

2.1. Ejes y sentido del proceso general de análisis

Las categorías empleadas fueron flexibles en el encuentro y en el tratamiento con las especificidades del referente empírico, sin que ello implicara perder la posibilidad de llevar a cabo un análisis integral entretejiéndolas y entramándolas críticamente. En ese sentido, los ejes centrales se constituyeron a partir de los siguientes temas:

1) Etapas socio-históricas que atraviesan a la organización estudiantil, y al contexto institucional que las enmarca; 2) Influencias ideológicas; 3) Agenda y demandas; 4) Relación con la política e incidencia en el proyecto educativo institucional, en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en el currículum en general; 5) Mecanismos de organización; 6) Vinculación con organizaciones (estudiantiles) y movimientos sociales; 7) Logros, dificultades, y desafíos centrales; 8) Relación con los docentes (particularmente con el gremio sindical).

El proceso general de análisis se conformó a partir del registro y sistematización de eventos significativos que, entre otras cosas, fueron posibilitando la definición de las categorías, éstas se interrelacionaron con un conjunto de supuestos iniciales y con lo acontecido durante la vinculación con el referente empírico, orientándose hacia la aprehensión de un orden integral que funcionó como una herramienta para la inteligibilidad y la comprensión. Se elaboró una trama en la que todos estos elementos se encuentran imbricados entre sí, afectándose mutuamente.

3. Resultados, análisis y discusión. De lo institucional a los actores sociales, una relación socio-histórica de tensión

En 1918 el movimiento estudiantil reformista publicaba en la gaceta universitaria de la UNC el *Manifiesto Liminar*³. El contenido de este manifiesto significó un drástico e insalvable desacuerdo estudiantil ante un ejercicio *monárquico y monástico del poder*⁴; representó una inquietud insumisa orientada a la democratización de la institución universitaria. Este hito histórico, contemporáneo a las luchas sociales de la época, se expandió en años sucesivos a toda América Latina, se proyectó al Mayo Francés de 1968, y a posteriores luchas universitarias del mundo entero.

Este movimiento que promovió cambios estructurales en las universidades públicas argentinas extendió su convocatoria a la juventud universitaria latinoamericana consignando que, *si en el nombre del orden se nos quiere seguir burlando y embruteciendo, proclamamos bien alto el derecho sagrado a la insurrección*. Al menos desde aquel año, las y los estudiantes de la UNC se pronunciaban ya por la autonomía universitaria, la gratuidad, la laicidad, la libertad de cátedra, la unidad obrero-estudiantil, el relevo de las estructuras, el cambio en los objetivos de las universidades, el empleo de nuevas estrategias de

3- Manifiesto de la Federación Universitaria de Córdoba, publicado en 1918.

4- Se utilizan palabras inclinadas para indicar una mención textual atribuida a las y los estudiantes reformistas.

enseñanza-aprendizaje, la libertad de expresión y de pensamiento, el compromiso con la realidad social, y la participación en el gobierno universitario; así como por la defensa de una educación pública.

La UNC se ha ido constituyendo desde entonces como un referente latinoamericano --histórico y contemporáneo- de un complejo proceso de democratización socio-institucional. Proceso en el que se encuentran presentes en todo momento conflictos y tensiones generados por diversos actores sociales; y en el que las prácticas políticas de los estudiantes han jugado un papel fundamental. Características institucionales como el acceso irrestricto, la gratuidad, y el cogobierno⁵ no hubiesen podido instalarse y operar sin la activa participación estudiantil. Esta participación se relaciona con diversos momentos históricos que, sin lugar a dudas, permearon la dinámica universitaria e hicieron un énfasis en su aspecto sociopolítico, inseparable de una agenda educativa-académica, que trascendió los muros y la frontera nacional para vincularse con movimientos sociales reformistas de diversos países latinoamericanos.

Esta institución destaca entonces por el reconocimiento de un conjunto de derechos estudiantiles, entre los que se encuentran aquellos de tipo político. Asimismo, explicita un discurso en torno a la defensa de una educación pública y concibe a ésta como un bien social, resistiendo los embates contemporáneos de concepciones educativas ligadas al lucro y a la mercantilización que provienen tanto del exterior como del interior de la misma.

La universidad cuna del reformismo latinoamericano impulsó la posición iberoamericana en la Conferencia Mundial de Educación de 1998 (París), en la que se pugnó por establecer al conocimiento como un bien social⁶. Asimismo, ubica al Estado como el responsable de su financiamiento y como el que tiene que preservar la autonomía universitaria.

La UNC recientemente fue sede de la Conferencia Regional de Educación Superior 2018, hecho que coincidió con el centenario de la reforma universitaria. En ella, se identificó un desencuentro, que se manifiesta desde comienzos del presente siglo, entre las políticas neoliberales y una concepción de la educación (de universidades públicas regionales) como un bien público social y orientado por el eje constituido por los Derechos Humanos. Estas políticas neoliberales surgen desde organismos internacionales como la Organización Mundial del Comercio y el Banco Mundial, desde donde se concibe a la educación como una mercancía. Concepción que comulga con un proceso de privatización de la misma y que resulta también una manera de controlarla políticamente.

Este centro universitario lleva a cabo diversos eventos conmemorativos que hacen eco a las voces de diversos sectores sociales que tienen presente momentos históricos significativos, ejemplo de ello es el denominado: “1976-2016 memoria, verdad y justicia”, evento a partir de la conmemoración de los 40 años del golpe de estado que originó la última dictadura cívico-militar en Argentina. Es pues, un home-

5- En términos generales, cualquier aspirante a ingresar a la UNC (y a cualquier universidad pública argentina) en calidad de estudiante, tiene garantizado el acceso; es decir, no se topará con una experiencia de rechazo como resultado de la aplicación de evaluaciones orientadas a separar a los aspirantes en dos grupos: los aceptados y los no aceptados. La carrera de medicina es probablemente la única excepción, ya que deben rendir un examen de ingreso cuya calificación mínima debe ser 7. Toda vez matriculado, el estudiante no desembolsa recursos para pagar aranceles, colegiaturas o cuotas de recuperación. Es relativamente frecuente que en la UNC estudien jóvenes procedentes de diversos países latinoamericanos, a quienes esto les resulta más conveniente al menos en términos económicos. Finalmente, el gobierno de la universidad incluye a una representación estudiantil que participa activamente en las decisiones de mayor impacto y trascendencia para la comunidad universitaria.

6- Dentro de su información institucional, la UNC advierte que la Organización Mundial del Comercio (OMC) ha puesto sobre la mesa la posibilidad de incorporar a la educación superior dentro de los servicios regulados por el Acuerdo General de Comercio de Servicios (AGCS, o GATS en inglés).

naje a las víctimas de lo que un significativo número de ciudadanos consideran un episodio histórico de terrorismo de Estado.

La misión institucional declara orientarse por los valores nucleares de la sociedad y del pueblo al que pertenece. Declara en la misma que su fin es la educación plena de la persona humana y, derivado de ello, tanto la formación profesional como técnica, así como la investigación y el desarrollo de la cultura. Aunado a lo anterior, la integración comunitaria dentro de un clima de autonomía y convivencia democrática. La misión también implica la formación de un universitario socialmente comprometido, así como a darle difusión al saber entre todos los estratos de la población mediante programas de extensionismo. En el discurso escrito, la extensión universitaria prioriza la dignificación del hombre y la formación de una sólida conciencia democrática.

Por otro lado, dentro del ámbito de gobierno, la Asamblea Universitaria, el Consejo Superior, los Consejos Directivos de las Facultades y los Consejos Consultivos de las Escuelas son los órganos centrales⁷. El espacio nuclear en donde se toman las decisiones de mayor impacto a toda la comunidad universitaria es el Consejo Superior, conformado por representantes de los cuatro claustros (estudiantes, docentes, no-docentes, y egresados), los decanos o decanas de cada facultad, y la rectoría de la UNC. Las y los estudiantes emiten su voto para elegir a los representantes del claustro en el Consejo Superior y en los Consejos Directivos (de esta manera renuevan a sus representantes en el Consejo Superior y en los Consejos Directivos de cada una de las facultades). Eligen también, de la misma manera, a las autoridades de los centros de estudiantes. Las decisiones conjuntas tienen que ver, por ejemplo, con aprobar y reformar planes de estudio, designar a los docentes de cada asignatura, aprobar importantes inversiones en infraestructura, realizar declaraciones institucionales sobre diversas temáticas de agenda pública, elegir al decano/a de las facultades, y elegir al Rector.

En ese sentido, recuperando el tema de los derechos que asisten a las y los estudiantes, éstos se dividen en tres tipos: académicos, sociales, y políticos. Dentro de los sociales están aquellos relacionados con actividades culturales que promuevan la formación integral y ciudadana de los mismos. En el caso de los políticos, los facultan para ser partícipes de las decisiones de impacto colectivo dentro de un sistema institucional de cogobierno. Estos derechos contemplan la posibilidad de organizarse en agrupaciones y centros de estudiantes y, a la vez, el derecho de elegir y ser elegido como representante para los órganos que conforman dicho cogobierno⁸. El discurso escrito institucional indica que este sistema de gobierno compartido es acatado por todas las universidades públicas del país, reconociéndolo como un logro estudiantil.

En ese sentido, y dirigiéndonos hacia los centros de estudiantes, cabe hacer mención de que la UNC posee una defensoría de la comunidad universitaria, que fue creada en 1997 por el Consejo Superior como una instancia de mediación en la defensa de los principios y derechos universitarios. Asimismo, se dispone de la Secretaría de Asuntos Estudiantiles (SAE), instancia orientada a acompañar el ingreso, el avance y la culminación de las trayectorias estudiantiles. Dice promover que los mismos conozcan sus

7- En cada uno de estos órganos de gobierno, los jóvenes cuentan con una representación estudiantil. Los mismos deciden y debaten en torno a la agenda de la vida institucional como la elección de autoridades que incluyen a los directores, a los decanos y al rector. Aunado a lo anterior, cada facultad cuenta con un centro de estudiantes, organización autónoma de representación de los intereses estudiantiles. Los quince centros de estudiantes de la UNC componen la Federación Universitaria de Córdoba (FUC).

8- Información disponible en la página oficial de la UNC: <https://www.unc.edu.ar/>

derechos, los compartan y difundan; que exijan que sean respetados. También que sean protagonistas y que, incluso, se organicen no sólo para hacerlos valer, sino también para conquistar otros nuevos. Todas las facultades cuentan con una secretaría, que a su vez integran una general a nivel central. Gaby⁹, quien trabaja en la Secretaría de Asuntos Estudiantiles, en la Facultad de Ciencias de la Comunicación, expuso que el objetivo es facilitar el tránsito estudiantil y la culminación de los estudios; para lo cual cuentan con recursos –entre otros- como becas, eventos de acogida, culturales, y orientación vocacional.

3.1. Los centros de estudiantes: orígenes, adscripciones y características de un espacio gremial de formación política

Las organizaciones estudiantiles ligadas a la dinámica universitaria en la UNC, y en general en todas las universidades públicas de la Argentina, son numerosas y muy variadas. La Federación Universitaria de Córdoba (FUC) es el órgano máximo que aglutina a los estudiantes de la UNC, y la Federación Universitaria de Argentina (FAC) la conducente a nivel nacional. En el caso de los centros, a partir de lo expresado por los interlocutores, pueden estar ligados -o no- a partidos políticos u a otras organizaciones sociales de nivel local, nacional o internacional; lo que implica ideologías que genéricamente podrían vincularse con el comunismo, socialismo, anarquismo, capitalismo; o con un poco más de detalle, al marxismo (en vertientes como el leninismo o trotskismo), o al feminismo. Se distinguen también adscripciones más “internas” como el peronismo (en sus diferentes vertientes), el kirchnerismo, el marcrismo, etc. Durante la vinculación con el referente empírico, se fueron identificando cuatro posturas: populismo/progresismo, izquierda “radical”, derecha, y los independientes. De manera un tanto contingente, se dio una mayor aproximación a la popular/progresista, atribuimos esto -entre otras cosas- a una presencia más extendida dada la potencia de identificación con el proyecto político en el poder durante los años comprendidos entre 2003 y 2015 (y que regresaría a partir de diciembre de 2019) en el campo disciplinar elegido. Cabe mencionar que, aunque las dos primeras posturas se ubican a la “izquierda”, para la segunda, los primeros no promueven una transformación a nivel estructural.

Mathías, del centro de estudiantes adscrito al área de ciencias de la comunicación, mencionó que éstos datan de muchos años atrás, suponía que germinaron en torno al movimiento reformista del 18 y que eventualmente se consiguió que fueran respaldados por una Ley General de Educación que observa la obligatoriedad de que los secundarios (en México serían las secundarias y las preparatorias o bachilleratos) y las universidades cuenten con ellos. Algunas estudiantes del centro de filosofía y humanidades coincidieron en que éstos provienen de las principales demandas de la reforma del 18, y más específicamente, de la línea constituida por el cogobierno.

Según las fuentes consultadas, la FUC proviene de la reforma del 18 y sus antecedentes, desarrollándose sobre todo dentro de la vertiente del cogobierno, en donde se fue configurando una plataforma política básica. Se constituye como un espacio gremial que politiza e incentiva la participación estudiantil,

9- El nombre original ha sido modificado para acentuar la consideración a las y los interlocutores que accedieron a participar en la investigación. En lo sucesivo, cuando se cite textualmente lo que algún participante mencionó, se utilizarán las palabras en la modalidad de inclinación.

su concepción del sujeto educativo implica tanto un evidente aspecto pedagógico como uno político, y por su naturaleza se orienta y pugna por la defensa y el ejercicio de sus derechos.

En el curso de la historia de las organizaciones estudiantiles, estas se crean y se terminan cumpliendo plazos temporales muy variables, lo mismo puede suceder en torno a ciertos ajustes o adecuaciones a sus programas y agendas. Brignardello (2007) indica que en Argentina existen agrupaciones estudiantiles desde antes del siglo XX, al menos en la Universidad de Buenos Aires (UBA). En su Facultad de Ciencias Exactas se formó la asociación atlética “La Línea Recta”, claro que con funciones muy distintas a las de un movimiento o centro actual. Esta asociación atlética unida a otra de carácter cultural es la que dio origen al centro de estudiantes de ciencias exactas; posteriormente sería el centro de estudiantes de ingeniería “La Línea Recta” (esto alrededor del año 1894).

En complemento de lo anterior, para la misma autora: “La existencia de las agrupaciones estudiantiles [como es la de los centros de estudiantes] gira sobre dos constantes que alternan su importancia, la expresión política y la labor gremial. Cumplen por tanto funciones análogas al gremio y al partido político” (Brignardello, 2007, p. 21). Dentro del devenir histórico, algunas expresiones han sido muy politizadas, mientras que otras, en respuesta, se han pretendido apolíticas; y la capacidad de convocatoria de ellas puede ser muy variable. Estas organizaciones han centrado su atención en temas preponderantemente académicos-escolares, y en otros casos los han vinculado con temas estructurales socio-educativos.

Siguiendo a esta autora que estudió el origen de las organizaciones estudiantiles, la Federación Universitaria de Buenos Aires (FUBA) se constituiría en 1908, mientras que en Córdoba los movimientos estudiantiles entran a escena sobre todo partiendo de la reforma del 18 (así como la FUC). Basándome en la misma fuente, es pertinente indicar que en el gobierno de Frondizi (1958-1962), a través de pugnas en donde fue relevante la participación estudiantil, se aprueba la ley que establece un nuevo régimen universitario, pues se asienta un gobierno tripartito que admite la representación estudiantil. Un hito posterior y en sentido contrario lo constituiría la intervención a las universidades nacionales, hecho suscitado al llegar al poder, en el año 1966, el gobierno del general Onganía (una dictadura militar). En dicha intervención, diversos centros de estudiantes fueron clausurados; pero también, y en respuesta a la misma, se formaron múltiples organizaciones estudiantiles. Es decir, así como una movilización social puede alentar la activación de una agrupación, una opresión puede también estimular el desarrollo de ella.

3.2. Hitos socio-históricos e influencias ideológicas regionales: la reforma, la dictadura, la transición democrática y la tensión entre neoliberalismo y movimientos populares

Desde una corriente histórica e ideológica que atraviesa hitos como la ilustración y las revoluciones francesa, rusa y mexicana, autores como Arocena (2018) identifican una veta histórica latinoamericana que implica a la reforma universitaria, en tanto un proyecto de democratización de la universidad para que ésta contribuyera a la democratización de la sociedad, y por tanto a cierto tipo de desarrollo¹⁰. Se

10- El autor se refiere a una concepción de desarrollo utilizada por Sen (2000), es decir, un desarrollo en términos éticos, un desarrollo humano sustentable, que concibe a las personas como agentes sociales.

destaca que en la década de los 60s y 70s, según Suasnabar (2011), en la región se consolida la idea de una universidad latinoamericana, de alta relevancia política. Período al que le seguiría el advenimiento de dictaduras, particularmente en el cono sur, lo que implicaría un punto de inflexión y neutralización de los proyectos políticos de transformación social:

Son los años del exilio donde se desarrollará un proceso de revisión crítica de aquellas experiencias políticas que derivará en una reflexión teórica y conceptual, cuya expresión más visible será el desplazamiento del problema de la revolución hacia la cuestión de la democracia. (p. 140)

Posteriormente se fueron posicionando, preponderantemente a partir de reformas estructurales que se han promovido desde los noventas, políticas que lograron resignificar el sentido de las universidades. Éstas han sido relativamente homogéneas en los distintos países de la región, aunque con sus respuestas regionales particulares, “volviéndolas cada vez más instituciones terciarias para el entrenamiento profesional y menos universidades en el sentido del saber para transformar, hacer ciencia y socializarla a favor de una identidad ciudadana crítica” (Mollis, 2011, p. 50).

Si bien es cierto que, ante la caída de la dictadura en Argentina, la transición política se orientó hacia la instauración y el desarrollo de una democracia representativa -en términos de un discurso que proclamaba un gobierno del pueblo y para el pueblo-, ésta fue siendo objeto de intensas presiones provenientes de poderes como el militar y el económico. En el primer caso, para tornar inviable una procuración de justicia ante las más graves violaciones a derechos humanos fundamentales; en el segundo caso, para la implantación, desarrollo y funcionamiento de un modelo neoliberal que concibe un desarrollo humano individual-social en términos preponderantemente económicos, y que prometía un gran y sostenido crecimiento -en ese sentido- a la población.

Estas condiciones pudieron ser contribuyentes de un desencanto social contemporáneo en torno a la democracia. Borón (2009) aborda el tema de las democracias latinoamericanas posteriores al ocaso de las dictaduras: “democracias que explotan, excluyen, empobrecen y que marginan a las clases y estratos populares mientras contribuyen al desenfrenado enriquecimiento de las minorías adineradas.” (pp. 11,12). El mismo autor cuestiona incluso que se le llame democracia a regímenes que caracterizan –más bien- a las plutocracias u oligarquías.

Una parte relevante de la clase política se evidenció comprometida ante los embates supuestamente irrefrenables de la globalización económica (por ejemplo, ante la posibilidad de una crisis económica generada por la ausencia de condiciones atractivas para los inversionistas) y aceptó condiciones convenientes para el poder económico transnacional. Lo anterior incidió definitivamente en rupturas y crisis de representación política que propiciaron la emergencia de movilizaciones y nuevas organizaciones sociales que demandaban ser tomadas en cuenta, el acceso a decisiones de impacto colectivo y el respeto de sus derechos ciudadanos. De manera simultánea, se incubó y se desarrolló una apatía hacia lo político y lo público en amplios sectores poblacionales.

Durante los años noventa, la UNC sufrió un destacado embate, originado desde el poder económico neoliberal, en el sentido fundamental de su discurso institucional¹¹. Embate que, a decir de algunos

.....
11- Si bien es cierto que no es posible hablar de “la universidad” como un espacio homogéneo en donde todos sus compo-

interlocutores, permeó la estructura organizacional institucional. Según el contenido de algunos diálogos sostenidos con algunos profesores de esta institución, la UNC pudo más o menos resistir este impacto soportada en pilares como el construido a partir de una historia e identidad que le otorgan una tradición institucional íntimamente vinculada con amplios y diversos sectores sociales regionales, y por el construido a partir de una organización conformada por un nutrido grupo de profesores y, sobre todo, de estudiantes universitarios. Sin embargo –advierten– las señales de un nuevo y más poderoso embate (de la misma procedencia), son claras¹². En este último, la desactivación política parece ser un objetivo central.

Para Bonetto (2015), luego de la crisis del neoliberalismo en la región latinoamericana, emergieron ciertas condiciones que permitieron imaginar la posibilidad de una política democrática movilizadora, colectiva y militante. Este proceso representó una alternativa ante la gobernanza de corte neoliberal. La autora considera a “la década kirchnerista” como promotora de transformaciones que constituyeron una ruptura con el pasado y una construcción de alternativas a través de una propuesta de ampliación de derechos y equidad social (la construcción de una agenda postliberal) constantemente cuestionada por el poder económico. En este contexto, habría surgido una intensa participación de colectivos y organizaciones políticas juveniles -antes apartados de la política- que han abonado a una transición de una ciudadanía individual a una popular, y han interpelado la idea de la globalización neoliberal como el único destino posible para la sociedad.

En el abordaje comprensivo de dicha ruptura nos ayudaron perspectivas analíticas que distinguen entre un orden social establecido, o institucional (que implica mecanismos orientados a la anulación del conflicto), y una posible organización desde lo que queda fuera o al borde, que puede irrumpir, cuestionar y reconfigurar ese orden a través de la constitución de sujetos políticos. Éstos pudiesen aspirar al advenimiento de una nueva hegemonía a partir de significantes particulares, que se generalizan logrando constituirse, a través del poder, en una objetividad social; generando una naturalización de cierta dinámica social en detrimento de otras alternativas (Rancière, 1996; Schmitt, 1998; Mouffe, 1999; Laclau y Mouffe, 2004; y Castoriadis, 2007). Lo instituyente, o lo social, siempre excede los límites de todo intento de constituir *la sociedad* en términos absolutos. En ese sentido, una formación vinculada a la constitución de sujetos políticos estaría orientada a des-sedimentar o desnaturalizar el orden institucional dominante, visibilizando su carácter socio-histórico y político.

Desde la organización y participación política popular, se institucionalizaron demandas populares socioeducativas que concebirían a la educación como un bien público y un derecho humano, que debe ser garantizada por el Estado (artículo 2do de la Ley de Educación Nacional). Se ubica a la misma como una prioridad nacional para, entre otras cosas, construir una sociedad más justa, intensificar el ejercicio de una ciudadanía democrática, y promover el desarrollo económico-social de la nación.

El artículo séptimo del mismo referente normativo, indica que el Estado debe ser el garante del acceso de la ciudadanía a la información y al conocimiento en tanto instrumentos centrales de la participación

nentes marchan de manera orquestada y sí, por el contrario, referirse a ella en términos de un espacio en donde se disputan y desencuentran diversas visiones y perspectivas; me refiero aquí a un discurso que, entre otros pronunciamientos, propone y defiende una educación pública en tanto un bien común que debe contribuir a la disputa y desarrollo de una sociedad más inclusiva y justa.

12- Comentarios expresados durante el mes de septiembre del año 2016.

en un proceso de desarrollo, con crecimiento de la economía y con la prevalencia de justicia social. El décimo indica que el Estado no suscribirá acuerdos bilaterales o multilaterales de comercio libre que impliquen una concepción de la educación como un servicio lucrativo, o bien promuevan una mercantilización de la educación pública. Por su parte, el artículo 11 explicita los objetivos de la política educativa institucional; el inciso “c” establece que se debe formar una ciudadanía comprometida con la ética y la democracia, tanto como en la participación y en el respeto a los derechos fundamentales. En tanto que el inciso “e” se orienta a garantizar la inclusión educativa empleando estrategias pedagógicas y de asignación de recursos dando prioridad a los sectores más desprotegidos de la sociedad; mientras que el inciso “i”, afianzar la participación democrática de maestros, familias y estudiantes en las instituciones educativas de todos los niveles.

Ubicándonos en el momento actual: es decir, dentro de las tensiones entre el neoliberalismo y la organización popular que lo cuestiona, se expone lo directamente vinculado a la sede. Evocando dichos antecedentes, múltiples expresiones pictóricas, artísticas y políticas que ocupan las paredes y los muros circundantes al centro de estudiantes en la Facultad de Ciencias de la Comunicación, éstos fueron el preámbulo del contacto con algunos de los interlocutores, como Alex, miembro de la organización estudiantil “La Bisagra”. A partir de los encuentros con los estudiantes de esta organización, dio la impresión de que en términos generales los universitarios que la componen habían tenido acceso a experiencias socioculturales de una formación política identificada con algunos aspectos centrales del Peronismo¹³ y del Kirchnerismo¹⁴.

Alex (durante el mes de septiembre de 2016) reconoció que la formación política se vive con intensidad dentro del ambiente universitario Cordobés¹⁵, particularmente en el ámbito de las ciencias sociales y las humanidades. Consideró que, aproximadamente, el 10% de los estudiantes de la UNC son también militantes de alguna organización política, y que este 10% se extiende hasta el 50 o 60% cuando se trata del porcentaje de participación estudiantil en procesos electorales. En términos generales, los interlocutores no pusieron en duda cierto nivel de representación gremial, no exenta de críticas dada la dinámica democrática representativa, y el desplazamiento que lo institucional ejerce sobre otras perspectivas disidentes¹⁶.

Para David, la actividad de los centros de estudiantes está atravesada por las disciplinas académicas. Así, la intensidad de la dinámica política que caracteriza al campo de las ciencias sociales y humanidades, disminuye en campos como el de la administración¹⁷. La cuestión disciplinar juega un papel relevante

13- Movimiento político argentino surgido a mediados de la década de los 40, con un pronunciado énfasis en el tema de la justicia social y popular.

14- Movimiento político de orientación peronista fundado en el año 2003, con una importante participación de quienes en su momento constituyeron –precisamente– la “juventud peronista”. El movimiento destaca una agenda popular compuesta por una oposición ante el neoliberalismo, un fortalecimiento del estado, una integración latinoamericana y una férrea defensa a los derechos humanos.

15- Al respecto y a manera de ejemplo, Alex refiere las constantes discusiones que se llevan a cabo en el Consejo Superior protagonizadas por profesores y alumnos, debido a que algunos intereses de ambos grupos no son siempre convergentes.

16- Complementando lo mencionado, durante la relación con el referente empírico se identifican en general niveles relevantes de “apatía” en procesos de elecciones de representantes estudiantiles y otras prácticas políticas, expresión que se aborda en otros apartados del texto; sin embargo, no identificamos una postura consistente en torno a que los centros no gozaran de cierta representatividad gremial, reconociendo también que las preguntas empleadas para recopilar la información no estaban dirigidas a dicho tema.

17- Por poner un ejemplo, cuando las organizaciones estudiantiles del campo disciplinar de administración compiten para ganar una elección y ocupar espacios de poder, no llevan a cabo debates entre ellas, tal como sucede con los de las ciencias

[en esto hubo mucha coincidencia entre los estudiantes], Luis declaró abiertamente que, en el caso de comunicación social, el centro busca una *politización del estudiante...serán futuros periodistas* dijo, y reconoció que en otras disciplinas dicha politización no resulta tan relevante.

Alex desconocía desde cuando tienen presencia los centros de estudiantes¹⁸ en la UNC, pero sí sabía que datan de muchos años atrás y que seguramente se formaron en respuesta a una intensa necesidad de defender intereses gremiales ante una concentración del poder en otros actores sociales. Afirmó que uno de los principales objetivos es promover que los estudiantes no abandonen sus estudios. A partir de lo que él mismo, y otros interlocutores expresaron, se identificaron concretamente los siguientes eventos históricos como significativos en tanto la influencia de los mismos sobre la dinámica universitaria y, más específicamente, sobre el desarrollo de una cultura política estudiantil:

1. El peronismo, movimiento que irrumpe a mediados de los cuarenta, implicó en una de sus vertientes un significativo proceso de politización estudiantil y de la dinámica universitaria, a través de un proceso caracterizado por el trayecto de una universidad *de élites* hacia una universidad *del pueblo*.
2. Los movimientos revolucionarios latinoamericanos en los años sesenta y setenta, como el cubano y chileno, que impulsaron y posicionaron ideologías políticas que permearon a la UNC.
3. El Cordobazo (1969): Alex dijo con certeza que durante la rebelión popular que caracterizó al Cordobazo ya había una intensa actividad desde los centros de estudiantes cordobeses (particularmente desde aquellos ubicados en la UNC).
4. El kirchnerismo: movimiento político de orientación peronista, al que se hizo referencia con anterioridad, que comprende un período que va del año 2003 al 2015.

3.3. Los centros de estudiantes en guardia: resistencia ante el dictado neoliberal

Las y los universitarios que conforman los centros de estudiantes llevan a cabo reuniones semanales donde se construye y se discute la agenda estudiantil que pretenden posicionar en los espacios institucionales de conversación, confrontación, deliberación pública y toma de decisiones. Estas reuniones, en articulación con la organización de los mismos centros, cuentan con un presidente y un secretario; en ellas, se va definiendo la postura en torno a los temas de dicha agenda a través de diversas comisiones como de género, de derechos humanos, o de integración latinoamericana.

Las organizaciones estudiantiles suelen tener estatutos y reglamentos que indican su forma de organización, y suelen recurrir a asambleas o congresos en donde se discuten alternativas para enfrentar determinadas problemáticas o desafíos. Cuentan con delegados en los consejos de las facultades, y con

sociales y las humanidades.

18- Los centros de estudiantes en Córdoba operan desde el nivel secundario, los estudiantes de 13 o 14 años pueden votar por sus representantes y quienes están próximos a egresar pueden participar para ocupar la dirección y, por tanto, gestionar uno de estos centros.

consejeros o conciliarios en el Consejo Superior de la Universidad o en comisiones especiales que tratan algún asunto en particular. Desde la perspectiva de las y los interlocutores, el sentido central de la organización estudiantil en cuestión es la defensa y la ampliación de los derechos estudiantiles; así como el apoyo a la permanencia, la inclusión y la defensa de la educación pública.

Iván refirió que algunas organizaciones estudiantiles se articulan, son acuerpadas, o son gestionadas por estructuras políticas más amplias (como un partido político, por ejemplo) que determinan cierta verticalidad en la manera de organizarse; se refirió a la suya como una organización en donde impera una dinámica horizontal con una importante vinculación con organizaciones políticas tanto del interior de la UNC como al exterior de la misma. Por su parte, Luisa reconoció que el conflicto, en los encuentros de organización que llevan a cabo los estudiantes, está presente en todo momento y que no todas las decisiones pueden ser tomadas de manera *horizontal*.

Los centros de estudiantes gestionan una agenda estudiantil que, claro está, posiciona en el debate público temas relacionados estrictamente con asuntos académicos internos, pero que también incluye temas sociopolíticos que trascienden los muros de la UNC; ejemplo de ello es –según Alfredo– el esperado intento de recorte presupuestal a la educación superior que promovería el presidente Mauricio Macri (con el aval de organismos económicos internacionales). Este último representó para cierto sector socio-educativo un interés orientado a la mercantilización y al control político de la educación.

Autores como Apple (2002) hacen un énfasis en lo que se advierte como un proceso de mercantilización de la enseñanza disfrazado de reformas educativas que pueden estar adornadas de un discurso seductor, pero que funcionan de manera opuesta al llegar a la realidad de las aulas. Este autor considera que la educación de calidad que abanderan estas reformas implica una “colonización del discurso profesional por parte de modelos empresariales cuya única preocupación no es la calidad, sino la obtención de beneficios” (p. 48). Identifica también un paradigma dominando los proyectos tanto sociales como educativos; paradigma político, económico y cultural al que se refiere como neoliberalismo que, en esencia, es un capitalismo sin ninguna contemplación.

Para Santos (2015), la postura de organismos multilaterales como el Banco Mundial implican una concepción mercantilista de la educación, lo que formaría parte de un dictado neoliberal para la universidad. Apunta que las inversiones globales en educación ascienden a 2 billones de dólares, más del doble de aquellas comprometidas en el mercado mundial del automóvil, lo que representa un atractivo para el capital interesado en nuevos nichos de valorización. Lo anterior ha conllevado a que el tema de la educación superior se posicione en el Acuerdo General sobre Comercio de Servicios, actualmente en negociación en el seno de la Organización Mundial de Comercio.

Ante la pregunta que orientó la investigación, se configuró entonces una relación de tensión y resistencia entre la organización y participación política estudiantil y su entorno socio-histórico e institucional; lo que se dirime en frentes como el currículum, lo que sucede al interior de las aulas, la legislación universitaria, los derechos estudiantiles, y el vínculo estudiante-docente. Esta tensión refleja pugnas de lo superficial a lo estructural dentro de polos constituidos por elementos como lo privado versus lo público, lo vertical versus lo horizontal, lo autoritario-exclusivo versus lo democrático-inclusivo; y lo impuesto desde arriba versus lo posicionado desde abajo.

Carlos, de la Facultad de Filosofía y Humanidades, que identificó dicho centro como el más politizado de la UNC, no sólo coincidió en que actualmente la universidad pública es sujeta de medidas de control

y desactivación política, apuntó una autocrítica dirigida a los propios centros en el sentido de que les hace falta *pisar barrio*; esto es, no quedarse en una *burbuja academicista* en donde lo relevante es demostrar quién es más o menos letrado. La universidad –dijo– tendría que ir al barrio: *es pública, es de ellos también*. Carlos, al igual que Alex, reconoció la vinculación que estos centros de estudiantes mantienen con organizaciones internas y externas a la UNC; pero también, que es necesario ampliar y profundizar el vínculo con las segundas.

Mathías consideró que hoy día (esto se mencionó durante el mes de noviembre de 2019) la dificultad más grande para los centros es aquella ligada al aspecto económico, pues el abandono de los estudios puede ir de la mano de un joven al que no le alcanza para la comida, el transporte o el material para la escuela. En este sentido, la universidad sigue enfrentando el desafío de ser accesible a un amplio sector juvenil que ni siquiera aspira a ocupar un espacio en ella; es decir, a poco más de 100 años de la reforma, el desafío de vincularse con los sectores sociales más desfavorecidos. Gabriel, adscrito a una de las Secretarías de Asuntos Estudiantiles, coincidió con lo anterior. Por otro lado, una dificultad “interna” a la que se hizo alusión implica las tensiones entre aquellas corrientes negociadoras y aquellas radicalizadas que aparentemente no muestran cierto nivel de flexibilidad que posibilite algunas alianzas estratégicas, o concesiones que puedan ganar algo –que no todo– en lugar de nada.

Mercedes y Facundo (de la organización “Freire”, adherida a “Estudiantes al Centro”, organización que forma parte de la dirección del centro estudiantil en la Facultad de Filosofía y Humanidades) refirieron una dificultad relevante, central y estructural, vinculada a la lógica neoliberal que propicia, o que produce apatía e individualismo. Expresaron que si bien la militancia, de la mano de la formación académica-disciplinaria desgasta; se sostiene soportada en el deseo, el placer, y la interpelación. Luisa, otra participante, refirió que sabía de muchos casos, sobre todo en escuelas secundarias particulares, donde las autoridades presentaban obstáculos para la constitución de un centro de estudiantes.

Para Puiggrós (1996), sosteniendo este proyecto neoliberal, habría una concepción de la educación como una actividad orientada al lucro; siendo así, la formación de ciudadanía ligada a la responsabilidad que el Estado le había conferido a la educación en períodos históricos anteriores es replegada en tanto la preponderancia del aspecto económico.

Desde esa perspectiva, las universidades están respondiendo a una lógica del mercado, actor proyectado desde antecedentes como el consenso de Washington. Para la misma autora, se han logrado ir desplegando las condiciones socio-educativas de producción de un sujeto neoliberal. Ante este dictado contemporáneo, que tiende a neutralizar los espacios de una formación política crítica, autores como Zibechi (2003) identifican que los jóvenes (entre ellos los universitarios), junto con los pueblos originarios y las mujeres, son los principales actores emergentes ligados a movilizaciones sociales y populares capaces de interpelar formas dominantes y autoritarias; es decir, se han posicionado como potenciales agentes de transformación social.

Ante un dispositivo institucional, sostenido por uno subyacente o estructural de cierre o neutralización de espacios formativos que podrían propiciar el desarrollo de herramientas socioculturales vinculadas a la organización y participación política estudiantil, se configura a través de diversos intersticios una relación de tensión, de defensa de lo público, de lo político y de lo democrático, pues ¿cómo propiciar la participación de los jóvenes que tienen acceso a educación superior en los procesos políticos que generan las condiciones de acceso a una vida digna, si no se forman participando activamente de aquellas que se dirimen en los diversos espacios que conforman la vida estudiantil universitaria?

3.4. Una experiencia *in situ*: un hito histórico que revela la correlación de fuerzas a nivel de la sede

Se consigna una experiencia que muestra la correlación de fuerzas aludidas a nivel de la sede. Durante la tarde del sábado 24 de septiembre de 2016 los tambores irrumpían, cada vez con mayor intensidad, en la explanada que delimita el comedor universitario; al interior del mismo se llevarían a cabo las elecciones estudiantiles para dirigir la FUC. La organización estudiantil *La Bisagra* iniciaba a pintar de naranja (el color de sus playeras y de sus banderas) un tercio de la explanada al ritmo de una batiente batucada. Acto seguido, la organización *Mella*¹⁹ ocupaba gradualmente el centro de la explanada. Por último, la organización *Sur* completaba la ocupación total de la parte frontal de dicho espacio.

Mientras este acomodo se llevaba a cabo, algunos interlocutores dejaban en claro que, desde el 83 (año al que se refieren como el del regreso o la vuelta a la democracia), la organización Franja Morada había resultado ganadora de todas las elecciones para dirigir la FUC. Aunque las agrupaciones políticas *La Bisagra*, *Mella*, y *Sur* habían disputado históricamente espacios de poder, en esta ocasión y de manera inédita, lograron construir un frente común al que denominaron *Agustín Tosco*²⁰. Por su parte, *La Franja Morada* se trasladaba y llegaba al área del comedor estudiantil universitario por la parte de atrás, evitando así un encuentro visual y frontal que, según los interlocutores, hubiese *tensado* el ambiente hasta el punto de un posible enfrentamiento.

No obstante nuestra bien recibida mexicanidad en la comunidad universitaria cordobesa durante el encuentro con el referente empírico, nos fue negado el acceso al comedor, en donde estaba por llevarse a cabo tanto el proceso de emisión como el de conteo de votos. Resentimos la negativa dado que nos estábamos acostumbrando a que las puertas se nos abrieran con relativa facilidad. Un grupo de personas con aspecto un tanto intimidante resguardaban las entradas, no portaban identificación institucional alguna. Uno de los interlocutores comentó “en corto” que estas personas formaban parte del soporte y cobijo que la rectoría proporcionaba a *Franja Morada*.

Los estudiantes conformantes del frente *Agustín Tosco* se expresaban vigorosos y alegres, aunque un tanto nerviosos; la impresión que dio es de un nivel significativo de confianza respaldada en un autorreconocimiento de su propia capacidad de organización. Ese día, la historia del poder y la organización política estudiantil podía dar un giro que seguramente incomodaría al Rector de la UNC, y al mismo presidente de Argentina (Macri), dadas las implicaciones en juego.

Finalmente, mientras se escuchaban los cohetes y los tambores, las puertas del comedor universitario se abrieron de par en par, abruptamente atravesadas por un grupo de jóvenes que un tanto eufóricos iniciaban a entonar la canción distintiva del Cordobazo (uno de los hitos regionales mencionado con anterioridad); el frente *Agustín Tosco* obtuvo mayor número de votos que *Franja Morada*. Esta última acababa de perder la conducción de la FUC.

19- En alusión a Julio Antonio Mella, periodista y revolucionario cubano asesinado en la ciudad de México, en donde se encontraba exiliado. Durante su estancia en La Habana (Cuba) asumió la presidencia de la Federación Estudiantil Universitaria durante el año 1923, participó activamente en la organización y desarrollo del Primer Congreso Estatal de Estudiantes, del que emana el acuerdo de creación de la Universidad Popular José Martí. Fue también fundador del primer partido marxista-leninista cubano.

20- Dirigente sindical argentino, adherido a los postulados marxistas, que tuvo un rol protagónico durante el Cordobazo.

Para María, adherida a La Bisagra y presidenta del centro de estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales (de la carrera de Trabajo Social), *recuperar la FUC como gremio, como espacio de organización y también de defensa de los derechos estudiantiles y ciudadanos son los principales desafíos por venir.*

Aproximadamente 3 años después nos enteraríamos que el Frente Agustín Tosco perdería la conducción de la FUC, un año después de haber ganado las elecciones; sin embargo, actualmente (noviembre de 2019) La Bisagra ocuparía la secretaría general de dicha organización.

3.5. Los derechos políticos y el cogobierno: un logro medular

Las y los interlocutores identificaron diversos logros de los centros de estudiantes, Martín los definió como un espacio gremial que tienen por objeto que las y los estudiantes transiten de la mejor manera posible y culminen con su trayectoria universitaria, a tal punto de considerar que si aquellos no existieran, la deserción sería mayor; es decir, entre otras cosas, dijo que se busca propiciar que el estudiante *se sienta como en casa*, contribuir a generar condiciones de apropiación estudiantil del espacio universitario; esto va desde el tiempo del día que el estudiante pasa en la universidad, como su incidencia en las decisiones fundamentales de la vida universitaria; como por ejemplo, gobierno, docencia, planes de estudio, etc.

Lo anterior implica que los estudiantes pueden incidir en la definición de su trayectoria académica en cuanto a qué materias cursar y con qué docentes hacerlo. Asimismo, cuentan con la opción de un régimen de *estudiante-trabajador*, que se refiere a un conjunto de facilidades para que un estudiante que tenga un compromiso laboral no tenga, por ello, que renunciar a sus estudios universitarios. En relación con la Secretaría de Asuntos Estudiantiles pueden coincidir, articularse, o bien, tensarse; esto ante las actividades desplegadas, unas desde un espacio gremial, y otras desde uno institucional.

Un logro central, vertebral digamos, de la organización estudiantil, con un claro antecedente reformista, ha sido el cogobierno universitario; condición que reivindica el reconocimiento de los derechos políticos estudiantiles y que mantiene abiertos espacios de participación estudiantil que posibilitan la defensa de sus derechos y la lucha por otros más. A su vez, influye en una formación universitaria que dota de cierta lectura de la realidad, contribuyendo a la constitución de sujetos políticos o agentes sociales.

La pedagogía crítica, desde planteamientos como los de Freire (1969, 2005), contribuye al análisis; desde dicha perspectiva teórico-práctica la educación es acción para transformar al mundo. La formación de sujetos políticos e históricos es una constante en el trabajo de este autor, quien señala que el acceso al poder y a la toma de decisiones es fundamental en una auténtica democracia. Para McLaren (2011), son decisivas un conjunto de prácticas orientadas a develar la manera en que las estructuras de poder y privilegio fijan los objetivos educacionales. Mientras que Giroux (1993) ha abogado por dar expresión a un concepto crítico de ciudadanía por medio de una propuesta radical de formación política. Desde su punto de vista, recuperar y apropiarse popularmente de la educación permite propiciar una formación crítica y emancipadora. Propone que los actores educativos legitimen a las escuelas como esferas públicas democráticas; por tanto, como lugares que proporcionan un servicio público esencial para la formación para el desempeño de un papel protagónico en el desarrollo de una sociedad democrática y de una ciudadanía crítica. En las instituciones educativas, en tanto construcciones históricas y culturales, se tendrían que desmontar las relaciones de poder develando su relación con fuerzas estructurales más amplias.

Destacando el aspecto político-educativo de la relación entre los sujetos y sus contextos, para Castoriadis (2007) la política es una actividad colectiva capaz de ir definiendo las condiciones de vida de las personas y que, entre otras cosas, debe cuestionar a las instituciones existentes en la sociedad. Para él, la democracia representa una afirmación de libertad, así como la posibilidad de crear nuevas y diferentes determinaciones de conformación social. Considera que el vértice de una sociedad autónoma es la participación de los ciudadanos, para lo que la educación (la *paideia*) es una pieza central. Por tanto, es necesario establecer disposiciones institucionales que faciliten la participación de los ciudadanos o de los miembros de cualquier colectividad –ya sea que se trate de sindicatos, de asociaciones estudiantiles, etcétera- que promuevan la participación del *demos*. Siendo así, en este caso el estudiante universitario trascendería el ámbito técnico instrumental disciplinar para interesarse activamente en lo que sucede en la sociedad, dado que –se supone- forma parte de una *polis* democrática. Tendría que contar con una formación que abone a pensar políticamente la realidad en que vive, condición fundamental para la ciudadanía (Castoriadis, 1990).

Cabe hacer mención que Diana, docente con una responsabilidad directiva en el área de Ciencias de la Educación, expresó que, aunque no hay estudios al respecto, sí hay indicios claros de que una organización estudiantil vigorosa contiene la deserción escolar²¹. Asimismo, que los centros de estudiantes, al conformar un espacio de formación política contribuyen, y lo han hecho históricamente, a la constitución de un dispositivo de análisis social de la realidad, de talante transformativo, que se integra con una formación de carácter disciplinar.

3.6. A medio camino entre lo institucional y los actores sociales: los docentes, un referente estudiantil central

A medio camino entre el referente normativo institucional y la organización estudiantil, y a partir de la premisa consistente en considerar que las prácticas políticas de los docentes influyen en la dinámica política estudiantil, nos pareció pertinente destacar una breve referencia a la plataforma discursiva del Gremio de los Docentes e Investigadores Universitarios de Córdoba (ADIUC); que a lo largo de su conformación y desarrollo ha pugnado abiertamente por una universidad pública, laica, gratuita, autónoma, democrática, cogobernada, de calidad y productora de conocimiento científico. Para ellos, “La universidad deviene un dispositivo nodal para los procesos de acumulación y por tanto central para las luchas contemporáneas” (2019, p. 3)²².

Desde el proceso de construcción de una herramienta política discutida y construida colectivamente, la ADIUC contribuye a un debate social en torno a qué tipo de ciencia y universidad se requiere en el marco de qué tipo de país:

21- En una primera revisión de la literatura al alcance, y en consonancia por lo expresado por la interlocutora, no se encontró ninguna ruta o línea de investigación que formule una correlación entre un proceso de apropiación del espacio público a través de la organización y participación política estudiantil, y la deserción escolar. Una próxima investigación pudiera atender esta interesante ruta.

22- Ésta y la siguiente cita textual son tomadas de los apuntes del Instituto Oscar Varsavsky, del gremio de docentes e investigadores de Córdoba (ADIUC): “Fundamentos teórico-políticos. Una apuesta para revitalizar el debate público acerca de la política científica y académica de nuestra región” (2019). Información disponible en <http://adiuc.org.ar/2019/11/28/fundamentos-politicos-y-conceptuales-del-instituto-oscar-varsavsky/>

Como trabajadores del conocimiento, necesitamos pensar la universidad de nuevas maneras, quizás al modo de una serie de espacios que se están reconfigurando y dentro de los cuales las instancias gremiales de docentes e investigadores resultan transversales y estratégicas. Y ello, en tanto se ocupan de las condiciones materiales y epistémicas de producción y transmisión del conocimiento, además de brindar un potencial estratégico y político para la constitución de proyectos colectivos de transformación de dichas condiciones. (2019, p. 5)

Esta organización gremial considera que el ingreso irrestricto y la masividad de la comunidad universitaria han sido pilares de la educación en el contexto cordobés; se oponen a cualquier intento de privatización o mercantilización de la misma. Asimismo, pugnan por un sistema científico que desarrolle líneas de desarrollo con pensamiento crítico, plural y orientado a la transformación social.

Es decir, el de una ciencia sensible a las necesidades y demandas populares; que propicie activamente una democratización social. Considera relevante la defensa de las conquistas que socialmente se han conseguido en torno a los derechos humanos, así como una profundización de las políticas de verdad, memoria y justicia. Lo anterior se extiende hacia la defensa de los derechos de los trabajadores, hacia un énfasis en el reconocimiento de un pensamiento regional latinoamericano en contraposición a uno impuesto por algunas agencias multilaterales, y hacia la ampliación del presupuesto para ciencia y universidad.

Hay una alusión a la política de la ciencia que, en el marco del pensamiento latinoamericano de la década de los setenta, permitió vislumbrar un potencial revolucionario. Para Rita Laura Segato (s. f.), en los años sesenta y setenta, la universidad era un lugar para la imaginación, una especie de isla democrática. La misma autora reconoce que ahora la universidad no es más ese lugar, se declara convencida que habría que recuperar algo de ese modelo en tanto que se posicionó a nivel mundial; la universidad pública latinoamericana como el lugar de la imaginación se habría perdido con las dictaduras.

A nivel gremial, estos docentes e investigadores identifican una precarización de la vida universitaria; reclaman un incremento salarial y un mejoramiento de las condiciones laborales, así como una participación en la definición de los criterios utilizados por las instancias de evaluación científica e institucional que actualmente operan ponderando determinados parámetros de eficiencia y productividad.

Para finalizar, en consonancia con las voces estudiantiles, los agremiados y simpatizantes de la ADIUC identificaron que el gobierno actual (el de Mauricio Macri) intenta un [nuevo] embate a la educación superior desde un modelo económico, político y cultural neoliberal; una manera de continuar con aquél que instalaron en los tiempos del terrorismo de estado y que implosionara en el año 2001. Por tanto, enmarcan su acción profesional en la propuesta y construcción de una defensa, así como en la generación de una alternativa política ante ello.

Conclusión (a manera de cierre)

Conformantes de una especie de bastión del bien público, diversas universidades públicas latinoamericanas portan una historia que invita a rescatar, defender y fortalecer espacios insumisos desde donde pueden configurarse modos alternativos de organización social ante la concentración excluyente y antidemocrática del poder económico y político prevaleciente. Es decir, a reposicio-

narla en la región como un espacio donde pueda formarse una ciudadanía democrática (fusionada con la formación profesional y científica) basada en una organización y participación política orientada a la inclusión y al compromiso social, en donde el conflicto estará presente en todo momento.

Los movimientos estudiantiles, a través de ciertas prácticas políticas, en este caso la de los centros de estudiantes han pugnado por la presencia de sus demandas en los arreglos institucionales (de otra manera no les hubiesen concedido nada) a lo largo de la historia de la UNC, reconfigurándose ante los diferentes condicionantes socio-históricos. Ejemplo de ello no sólo es el cogobierno, sino también la gratuidad y el acceso irrestricto; y particularmente el ejercicio de sus derechos políticos. Estas expresiones pueden ser alentadas por la irrupción de movilizaciones sociales “externas”, ligadas a determinados eventos contextuales, y/o por un recrudescimiento del ejercicio autoritario del poder institucional formal.

Los centros de estudiantes de la UNC, cuna del reformismo latinoamericano, han posibilitado, junto con otros actores sociales, espacios de formación política que propician el desarrollo de herramientas de análisis crítico de la realidad social. Se enfrentan actualmente al deterioro del aspecto económico y, de fondo, a un dispositivo neoliberal que se arraiga y opera en la propia conformación de las subjetividades a través de formas como el individualismo, la apatía, la pretensión de una educación apolítica, y la neutralización de la imaginación de alternativas. Sin embargo, la organización, la participación y la militancia, por muy desgastante que pueda llegar a ser, se soporta [aún] en el deseo, el placer, la interpelación y la indignación.

Una organización nunca eximida del conflicto, de tensiones internas, de crisis de representación, de confrontaciones ideológicas; que ocupa espacios institucionales de poder a través de disputas que desplazan perspectivas disidentes, y que tienden a mantener su perspectiva como la imperante; con el riesgo siempre latente de perder legitimidad en tanto pueden acercarse o alejarse a intereses ligados a la autoridad o al de una organización política en particular. Mientras que, con todo y sus limitantes, coadyuva a contener el abandono escolar en tanto -entre otras cosas- posibilita cierta apropiación estudiantil del espacio público universitario, considerando absolutamente necesario reforzar el tejido y la vinculación con la comunidad, preponderantemente con el sector más vulnerable. Finalmente, una organización desde donde se puede contribuir a la generación de alternativas ante problemáticas sociales de alto impacto vinculadas al neoliberalismo, que sin lugar a dudas se contrapondrá con los intereses de quienes las detentan.

Referencias

- Albornoz, M. (2018). Reformar la universidad en la sociedad del conocimiento. En M. Albornoz y M. Crespo (Comp.), *Reformar la universidad. Lecciones de 1918* (pp. 15-32). OEI.
- Apple, M. (2002). *Educación “como Dios manda”; mercados, niveles, religión y desigualdad*. Paidós.
- Arocena, R. (2018). A cien años del Manifiesto de Córdoba: orientaciones y perspectivas de una nueva Reforma Universitaria. En M. Albornoz y M. Crespo (Comp.), *Reformar la universidad. Lecciones de 1918* (pp. 33-52). OEI.
- Bell, D. (1994). *El advenimiento de la sociedad postindustrial*. Alianza Editorial.
- Bonetto, S. y Martínez, F. (2015) (Comp.). *Militancia y juventud*. CEA-UNC.
- Bonvecchio, C. (1991). *El mito de la universidad*. Siglo XXI.

- Borón, A. (2009). *Notas sobre el fetichismo democrático en América Latina*. Espartaco.
- Brignardello, L. (2007). *Movimientos estudiantiles en Argentina*. Dunken.
- Castoriadis, C. (2007). *La institución imaginaria de la sociedad*. Tousquest.
- Federación Universitaria de Córdoba. (18 de junio de 1918). Manifiesto Liminar. *La Gaceta Universitaria*. Recuperado de <http://www.unc.edu.ar/sobre-la-unc/manifiesto-liminar>
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Tierra Nueva.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Giroux, H. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Siglo XXI.
- Laclau, E. y Mouffe, C. (2004). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. FCE.
- Ley 26.206 de 2006. Ley de Educación Nacional de Argentina. Ministerio de Educación de la República Argentina. 14 de diciembre de 2006. Recuperado de <http://www.inet.edu.ar/index.php/institucional/normativa/ley-de-educacion-nacional/>
- McLaren, P. (2011). *El Che Guevara, Paulo Freire y la pedagogía de la revolución*. Siglo XXI.
- Mollis, M. (2011). La evaluación universitaria: entre una crisis de sentido y la respuesta social para el cambio. En A. Servetto y D. Saur (Comp.), *Sentidos de la universidad* (pp. 47-62). Universidad Nacional de Córdoba.
- Mouffe, C. (1999). *El retorno de lo político: Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*. Paidós.
- Mouffe, C. (2016). *La paradoja democrática*. Gedisa.
- Müller, S. (1996). The advent of the university of calculation. En S. Müller (Ed.), *Universities in the Twenty-First Century* (pp. 15-23). Berghahn Books.
- Oraisón, Mercedes. (2010). Individuación y participación: tensiones en la construcción de ciudadanía. En B. Toro y A. Tallone (Coord.), *Educación, valores y ciudadanía* (pp. 75-94). OEI.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción*. <https://unesdoc.unesco.org/search/N-EXPLORE-0be25aec-f586-447c-99a5-9e09c3b73613>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2009). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. <https://unesdoc.unesco.org/search/N-EXPLORE-ee19f05b-5b23-4162-a2b3-c7dd8e88e809>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (2018). *Conferencia Regional de Educación Superior*. <https://es.unesco.org/events/iiiia-conferencia-regional-educacion-superior-america-latina-y-caribe>
- Organización Internacional del Trabajo (2018). *Perspectivas sociales y del empleo en el mundo: Tendencias 2018*. https://www.ilo.org/global/research/global-reports/weso/2018/WCMS_631466/lang-es-index.htm
- Puiggrós, A. (1996). Educación neoliberal y quiebre educativo. *Nueva Sociedad*, (54), 90-101. <https://nuso.org/autor/adriana-puiggros/>
- Rancière, J. (1996). *El desacuerdo. Filosofía y política*. Nueva Visión.

- Santos, B. (2003). *La caída del Angelus Novus: ensayos para una nueva teoría social y una nueva práctica política*. ILSA/Universidad Nacional de Colombia.
- Santos, B. (2005). *El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política*. Trotta/ILSA.
- Santos, B. (2015). *La universidad en el siglo XXI*. Siglo XXI.
- Schmitt, C. (1998). *El concepto de lo político*. Alianza
- Segato, R. y Álvarez, P. (2016). Frente al espejo de la reina mala. Docencia, amistad y autorización como brechas decoloniales en la universidad. *Instituto Oscar Varsavsky. Cuadernos para el debate: Pensar la Universidad desde una crítica de la colonialidad*, (2), 4-19. <http://adiuc.org.ar/wp-content/uploads/2019/02/cuaderno2-varsavsky.pdf>
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Planeta.
- Suasnabar, C. (2011). Tras las huellas de la idea de “Universidad Latinoamericana”: una mirada histórica de la relación entre intelectuales, compromiso político y reflexión universitaria. En A. Servetto y D. Saur (Comp.), *Sentidos de la universidad* (pp. 137-162). Universidad Nacional de Córdoba.
- Tünnermann, C. (1991). *Historia de la Universidad en América Latina: De la época colonial a la Reforma de Córdoba*. EDUCA
- Vygotsky, L. (1985). *Pensamiento y lenguaje*. La Pléya.
- Zibechi, R. (2003). Los movimientos sociales latinoamericanos: tendencias y desafíos. *OSAL: Observatorio Social de América Latina*, (9), 185-188. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/osal9/zibechi.pdf>

Las revisiones sistemáticas como proceso de selección artificial del conocimiento científico en el área de salud¹

Systematic Reviews as process of artificial selection of scientific knowledge in the healthcare area

Oscar Eliezer Mendoza De Los Santos²

Fecha de recepción: 19 de marzo de 2020

Fecha de aceptación: 11 de mayo de 2020

I- Agradecimientos:

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por la beca otorgada para la realización de mi posgrado (N° de apoyo 750147). Al Dr. Adalberto De Hoyos Bermea, por sus observaciones y comentarios durante el desarrollo de este artículo.

2- Nacionalidad: Mexicana. Grado: Licenciado en Psicología por la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Adscripción: Estudiante de la Maestría en Metodología de la Ciencia. CIECAS-Instituto Politécnico Nacional.  ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9448-4947>. Correo electrónico: mendoza.oscar1990@gmail.com

Clasificada por:



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional. <https://creativecommons.org/licenses/by-nc->

Resumen

El presente ensayo tiene por objetivo conceptualizar y analizar, desde el marco de la epistemología evolucionista, a las revisiones sistemáticas como proceso de selección artificial del conocimiento científico en el área de salud. Primeramente, se analizan los supuestos de la evolución del conocimiento científico por selección natural. Posteriormente, se propone que las revisiones sistemáticas sean consideradas como una forma de metainvestigación, siendo esta última un tipo de investigación cuyo objeto de estudio es el conocimiento científico y la evaluación del mismo. Consecutivamente, se propone el concepto de Selección Artificial Epistémica, para referir a un proceso de selección epistémica distinto al del modelo de selección natural. Dado que las revisiones sistemáticas tienen como uno de sus objetivos la evaluación de los estudios científicos que pretenden ser incluidos en la revisión, se concluye que éstas cumplen con los criterios para poder ser consideradas como un proceso de selección artificial epistémica.

Palabras clave: revisiones sistemáticas, epistemología evolucionista, selección artificial del conocimiento, conocimiento científico.

Abstract

The aim of this essay is to conceptualize and analyze, from the framework of evolutionary epistemology, systematic reviews as a process of artificial selection of scientific knowledge in healthcare area. Firstly it is analyzed the main assumptions of the evolution of scientific knowledge by natural selection. Subsequently, it is proposed that systematic reviews be considered as a form of meta-research, the latter being understood as a type of research whose object of study is scientific knowledge and its evaluation. Afterwards, it is proposed the concept of Artificial Epistemic Selection to refer to a process of epistemic selection different from the one described by the model of natural selection. Since systematic reviews have as one of their objectives the evaluation of the scientific studies that intend to be included in the review, it is concluded that they satisfy the criteria to be considered as a process of artificial epistemic selection.

Keywords: systematic review, evolutionary epistemology, artificial selection of knowledge, scientific knowledge.

Introducción

Las revisiones sistemáticas (RS) se han consolidado como un tipo de investigación fundamental para la identificación, evaluación, selección, descripción y síntesis de la evidencia obtenida a través de investigaciones primarias (empíricas) realizadas sobre un determinado objeto de estudio, en áreas como la medicina, la psicología clínica y la enfermería. Sin embargo, su estatus privilegiado dentro de la jerarquía de los diseños de investigación científica ha sido cuestionado por diversos autores (Bailar, 1997; Jansen, 2017; Greenhalgh, Thorne y Malterud, 2018), quienes han sometido a dura crítica el papel que las RS han jugado en el desarrollo del conocimiento científico.

Uno de los principales problemas a la hora de juzgar las contribuciones de las revisiones sistemáticas al proceso de evolución de la ciencia, es el de concebir a éstas como un mero medio para la identificación y agregación de la evidencia científica en un determinado campo de estudio (Edwards, 2014), sin considerar que los mecanismos de selección epistémica de las RS son esencialmente distintos a aquellos exhibidos por las investigaciones primarias, situación que influye sustancialmente sobre cómo se desarrolla el conocimiento, al igual que en las características de éste.

Así, mientras las investigaciones empíricas producen conocimiento a través de un proceso evolutivo de selección natural, es posible proponer que las RS siguen un proceso de selección artificial del conocimiento, toda vez que se observe que este tipo de revisiones propician un proceso de evolución dirigida, por medio de la identificación y selección de las mejores investigaciones científicas sobre un determinado problema, según criterios previamente establecidos (véase, por ejemplo, el uso indispensable de instrumentos para la evaluación de la calidad de investigaciones empíricas), esto con la finalidad de lograr la síntesis de la mejor evidencia disponible.

En este sentido, el presente ensayo tiene por objetivo conceptualizar y analizar, desde el marco de la epistemología evolucionista, a las revisiones sistemáticas como proceso de selección artificial del conocimiento científico en el área de la salud.

Para ello, se analizarán, en primera instancia, las características generales del conocimiento científico y sus diferencias con respecto a otras formas de conocimiento. Posteriormente, se hará una breve revisión de la epistemología evolucionista, como aproximación para entender el desarrollo del conocimiento científico. Asimismo, se expondrán las principales características de las revisiones sistemáticas y se discutirá el tipo de conocimiento obtenido a través de éstas, para, finalmente, discutir sus implicaciones en la evolución del conocimiento, como una forma de selección artificial epistémica, en el marco de la epistemología evolucionista. Para ilustrar la cuestión, se analizará un ejemplo particular de revisión sistemática en el área de la salud mental.

1. Conocimiento científico y otras formas de conocimiento

La ciencia ha sido presentada en diversas ocasiones, como la alternativa idónea para lograr conocimiento explicativo de la realidad. En este sentido, Bunge (2004) expresa que:

... no se ha hallado nunca un método más poderoso que el de la ciencia, y todo esfuerzo en tal sentido que se haya visto coronado por el éxito ha resultado ser un perfeccionamiento de método científico; en particular, los intentos de captar la realidad directamente, sin elaboración alguna (o sea, por percepción directa, por simpatía o por pura especulación), han fracasado sin excepción. (pp. 27-28)

Debe entenderse, sin embargo, que el éxito explicativo, predictivo y descriptivo de la empresa científica no niega, de ninguna forma, los distintos tipos de conocimiento de los cuales hace uso el ser humano.

Para delimitar el conocimiento científico y distinguirlo de otras formas de conocimiento, se han propuesto distintos criterios de demarcación. Uno de los primeros intentos sistemáticos y rigurosos fue llevado a cabo por el positivismo lógico a principios del siglo XX, quienes encontraron en la verificación empírica de los enunciados el principal criterio de distinción entre la ciencia y la no ciencia. Sin embargo, para esta escuela filosófica, un enunciado tiene valor cognitivo si y sólo sí, puede verificarse empíricamente, negando, con ello, la posibilidad de cualquier otra forma de conocimiento, como el metafísico el cual es, en todo caso, un sistema de pseudoenunciados, que no representan más que un problema de mera confusión lingüística. En última instancia, todo enunciado teórico (es decir aquel tipo de enunciado que incluye conceptos teóricos no observables), debería ser, por lo tanto reductible a enunciados empíricos u observables, si se pretende que aquellos tengan el estatus de científicos.

El éxito de este programa filosófico no tardó en ser puesto en duda, ante la evidente incapacidad del mismo de dar una satisfactoria solución al problema de la demarcación científica. El problema de la inducción y el reduccionismo conceptual (Moulines, 2011), resaltaron ser dos de los principales obstáculos de dicho enfoque, volviéndose necesario idear alguna solución alternativa que pudiera sortearlos.

En este contexto, las críticas y aportaciones de Karl R. Popper (1962) resultaron fundamentales, sino para resolver definitivamente la cuestión, al menos para demostrar la existencia de posibilidades distintas a las planteadas por el positivismo a ultranza. Para Popper, el verificacionismo resultó ser un criterio de demarcación insatisfactorio, pues la inducción empírica de la cual partía, resultaba ser lógicamente insostenible, dado que nunca es posible verificar categóricamente un enunciado por medio de las observaciones de hechos particulares. Así, Popper considera a la falsación como la única alternativa lógicamente válida ante la verificación propuesta por los neopositivistas.

Por supuesto, la perspectiva popperiana no estuvo exenta de críticas, y tampoco fue la única alternativa a la visión neopositivista de la ciencia, sin embargo, no es la finalidad de este ensayo exponer a detalle cada una de ellas. El lector interesado puede encontrar exposiciones al respecto en Richards (2005), Cálves (2006) y Moulines (2011). Baste lo anterior para aclarar un punto importante: la ciencia y el conocimiento científico no son entidades que puedan describirse unidimensionalmente y es, por lo tanto, necesario observar distintas características para distinguirles de otras formas de conocimiento.

En el presente trabajo no se parte desde una perspectiva científicista, sino que se reconocen diversas formas de conocimiento (por ejemplo, las artes), aun cuando sí se acepta la importancia fundamental de la ciencia cuando de explicar la realidad se trata.

En este orden de ideas, Cerón (2017) reconoce al menos cuatro formas distintas de conocimiento: 1) conocimiento acientífico; 2) conocimiento precientífico; 3) conocimiento científico y, finalmente, 4) conocimiento meta-científico. El primero de estos tipos corresponde al conocimiento vulgar u ordinario,

caracterizado por el sentido común y dirigido a la resolución de problemas cotidianos y prácticos. El segundo tipo, puede entenderse como un caso limítrofe entre el conocimiento acientífico y el científico propiamente dicho, sin embargo, el conocimiento precientífico puede no siempre desembocar en este último. Entonces, Cerón distingue dos formas de conocimiento precientífico, a saber: el protocientífico y el pseudocientífico. La primera de estas subdivisiones corresponde al conocimiento embrionario que, aunque cuenta con un objeto de estudio definido, puede no contar con el aparato teórico necesario para su estudio; por otro lado, el conocimiento pseudocientífico es todo aquel conocimiento que se presenta como científico cuando, en realidad, no lo es. La pseudociencia se caracteriza por la ausencia de rigor teórico y metodológico, así como de mecanismos de autocorrección característicos de la ciencia genuina.

En lo que respecta al tercer tipo de conocimiento, el científico, Cerón lo describe no recurriendo a un criterio único de demarcación, sino a un conjunto de características, a saber: es objetivo, metódico, sistemático y riguroso, con fines explicativos. No se trata, sin embargo, de una forma perfecta de conocimiento, sino más bien perfectible, susceptible de correcciones. De manera más específica, siguiendo a Ursua (1993), es posible identificar distintos criterios que caracterizan particularmente al conocimiento científico. En primera instancia, puede hablarse de criterios necesarios, es decir, que toda teoría con pretensiones científicas debe cumplir; estos, a su vez, se dividen en criterios lógicos (no circularidad, no contradicción interna ni externa), criterios de carácter científico (poder explicativo y testabilidad) y criterios de carácter semántico (éxito en los tests a los que las teorías son sometidas). Asimismo, contempla una serie de criterios deseables, que pueden servir para elegir entre teorías rivales que cumplan con todos los criterios necesarios. Estos son: generalidad, profundidad, precisión, simplicidad, intuitividad, capacidad predictiva y capacidad heurística.

Cerón (2017) distingue una última forma de conocimiento, que resultará ser de particular interés para la presente investigación, el llamado conocimiento metacientífico, el cual surge de la investigación que tiene por objeto de análisis y reflexión la realidad científica, indagando sobre los procesos de la ciencia, los factores contextuales que la determinan y sus productos. Encajan aquí diversas disciplinas como la filosofía de la ciencia y la sociología de la ciencia, entre otras. Se verá, además, que la revisión sistemática, concebida como un tipo de investigación, puede ser colocada, al menos parcialmente, en el contexto de este tipo de investigaciones y conocimiento, si bien no es una opinión común.

Conviene señalar que, si bien es posible encontrar otras formas de clasificar y caracterizar el conocimiento, la propuesta de Cerón resulta de particular valor puesto que toma como punto nodal al conocimiento científico, para, a partir de él, describir otras formas de conocimiento. Pero, además, al proponer una noción flexible de conocimiento metacientífico, es posible utilizar ésta para, como se ha sugerido, analizar las revisiones sistemáticas (una caracterización más restringida de la metaciencia puede encontrarse en Bunge (2004).

Por otra parte, el hecho de que la ciencia y el conocimiento científico sean utilizados como eje rector para la clasificación del conocimiento podría ser una decisión discutible, dado que, a primera vista, sugiere que el conocimiento científico es considerado como superior con respecto a otras formas de conocimiento. En el presente ensayo no se sostiene dicha posición, la cual, ciertamente, tampoco parece sostener Cerón (2017). Lo que si se acepta es que la ciencia nos provee una forma específica de entender el mundo y, posiblemente la más detallada y consistente hasta ahora (aunque no perfecta), si lo que se pretende es ahondar en los mecanismos explicativos de distintos objetos de estudio. En este sentido, se

comparte el entusiasmo propio del realismo científico respecto a considerar a la ciencia como la mejor vía para entender la realidad, tanto en lo que se refiere a entidades observables como aquellas no observables³. Dicho esto, es posible concebir otras formas de conocimiento como el conocimiento práctico, el filosófico, el artístico o el tecnológico, que distintos al científico, resultan ser relevantes para fines específicos, los cuales no necesitan ser los mismos que aquellos que persigue la ciencia.

Finalmente, para concluir esta breve caracterización del conocimiento en general y, particularmente, de la ciencia, es importante hacer una aclaración más. La ciencia misma puede clasificarse de distintas formas, según su objeto de estudio y métodos específicos. Una clasificación más o menos extendida, es la propuesta por Bunge (2004), quien distingue entre ciencias factuales y formales. La primera estudia ideas (por ejemplo: conjuntos, números, estructuras algebraicas, etcétera), mientras que la segunda estudia hechos (interacciones humanas, movimiento de electrones).

Mientras que en las ciencias formales se hace uso de un método enteramente deductivo partiendo de sistemas simbólicos “vacíos” (esto es, que son independientes de cualquier contenido suministrado por la experiencia), en las ciencias fácticas es necesaria la verificación de los postulados por medio de la observación de la realidad, pues dichos postulados refieren a hechos acaecidos en ésta (Bunge, 2001). Es importante resaltar que las ciencias fácticas o empíricas no se encuentran desligadas de las formales, pues aquellas se nutren de las herramientas lógicas y conceptuales que éstas últimas les proveen y, algunos problemas de carácter fáctico han propiciado desarrollos importantes en el terreno de lo formal.

Dicho lo anterior, conviene señalar que en el presente ensayo se pondrá énfasis solo en un tipo particular de ciencia, la ciencia fáctica o empírica, no porque las ciencias formales carezcan de interés epistémico, sino porque las revisiones sistemáticas de la literatura científica se han desarrollado y utilizado notoriamente para describir e integrar investigaciones de este tipo, antes que conceptuales (aun cuando, recientemente, el uso de revisiones sistemáticas se ha diversificado, llegándose a implementar incluso en campos como la computación, la bioética y la filosofía).

Habiendo pues, caracterizado, al menos sucintamente, a la ciencia y el conocimiento científico, es momento de analizar lo relativo al desarrollo de este último y los mecanismos implicados en el mismo. Para lograr esto, analicemos aquello que la epistemología puede decir al respecto.

2. La epistemología evolucionista y el desarrollo del conocimiento científico

El término epistemología ha tomado diversas acepciones a lo largo del tiempo. Algunos autores han optado por identificar a esta disciplina con la llamada filosofía de la ciencia (Bunge, 2002), atribuyéndole por objetivo el estudio de diversas problemáticas de índole lógica, ontológica, gnoseológica, metodológica y ética, en relación al quehacer científico.

La opinión del autor del presente ensayo, es la de considerar a la epistemología, en un sentido general, como el estudio del conocimiento; y, por lo tanto, de forma restringida, puede hablarse de una

3- Para una descripción detallada del realismo científico, véase Sankey (2008); reflexiones respecto al éxito explicativo de la ciencia y al progreso científico, desde esta misma postura, pueden encontrarse en Niiniluoto, (2017).

epistemología de la ciencia, entendiendo a ésta como el estudio del conocimiento científico, y teniendo por objetivo comprender la naturaleza de este tipo de conocimiento, distinguirlo de otras formas de conocimiento, así como entender los medios por los cuales puede ser obtenido y justificado. Así pues, el presente trabajo se encuentra ubicado en el marco de una epistemología de la ciencia.

Una vez aclarada la terminología, resulta conveniente señalar también una distinción frecuente al momento de hablar de esta disciplina, a saber: la que existe entre la epistemología *descriptiva* y la epistemología *normativa*. La primera, se enfoca en resolver problemas relativos a la naturaleza del conocimiento, buscando dar respuestas a preguntas tales como ¿qué es el conocimiento?, ¿qué es la verdad?, ¿existe el conocimiento *a priori*? Etc.; por otra parte, la epistemología normativa, también llamada, metodología, busca comprender cuáles son las mejores maneras (si las hay) para obtener conocimiento, además de establecer criterios para distinguir qué puede considerarse como conocimiento válido (Bunge, 1983). Estas cuestiones suelen ser de suma relevancia al momento de estudiar el conocimiento en general, pero, además, son el interés particular de muchos de los estudios respecto a la ciencia.

Ahora bien, en la actualidad una de las principales problemáticas de interés epistemológico es aquella relativa a la evolución del conocimiento científico, pues, desde mediados del siglo XX surgió en los filósofos y científicos un interés por entender a la ciencia de forma contextualizada, observándola como una práctica humana y social producto de sus condiciones históricas y socioculturales. Por ello, diversos autores comenzaron a ocuparse de comprender los factores determinantes de la ciencia, así como el cambio conceptual y metodológico que ocurría en ésta. El llamado giro historicista iniciado con la publicación de la obra clásica *La Estructura de las Revoluciones Científicas* de Kuhn (1971), representó uno de los esfuerzos más importantes por remarcar la importancia que juega el estudio de la historia de la ciencia en el desarrollo, comprensión y contrastación de los modelos de cambio científico. Desde dicho enfoque, la ciencia, lejos de ser una entidad inmutable y perfecta, es caracterizada como un sistema cuya justificación no puede prescribirse, sino que ha de ser extraída de la observación de las distintas etapas históricas de la ciencia que ha llegado a considerarse exitosa (Cálves, 2006).

Por otra parte, una de las perspectivas más significativas en el estudio del conocimiento científico corresponde al llamado *programa de epistemología naturalizada*. Desde este enfoque se pretende que la ciencia, y otras formas de conocimiento, no han de ser analizadas desde la perspectiva apriorística y prescriptiva de la epistemología tradicional, sino que han de ser sometidas al escrutinio propio de los métodos de las ciencias naturales, pasando a ser así la epistemología un capítulo en alguna de dichas disciplinas (particularmente de las ciencias biológicas y cognitivas) (Rysiew, 2017).

En el seno de estas discusiones, se gesta la empresa intelectual conocida bajo el nombre de *epistemología evolucionista* (EE), concepto amplio (originalmente acuñado por Donald Campbell) que puede referirse a dos perspectivas interrelacionadas, pero distintas, respecto al conocimiento (Bradie y Harms, 2017):

1. El programa de la *evolución de los mecanismos epistémicos* (EEM, por sus siglas en inglés): una aproximación naturalista al estudio del conocimiento, desde la cual éste último se concibe como un producto de la evolución de los organismos (específicamente de sus funciones cognitivas), susceptible, por lo tanto, de ser estudiado por los métodos de las ciencias naturales. Debe observarse que, desde esta perspectiva, el conocimiento científico es sólo una de las diversas formas de conocimiento, siendo su objeto de estudio, pero no exclusivamente.

2. El programa de la *epistemología evolucionista de las teorías científicas* (EET, por sus siglas en inglés): como una teoría evolutiva del conocimiento, particularmente científico, desde la cual se plantean una serie de analogías entre la evolución biológica de los organismos y la evolución de los sistemas conceptuales, tomándose prestados un conjunto de conceptos y planteamientos de la biología evolutiva. Desde esta perspectiva, el conocimiento científico toma un papel nodal, pasando a ser su principal objeto de estudio.

Si bien cada una de las perspectivas derivadas de las conceptualizaciones previas parte de presupuestos heterogéneos, existen puntos de convergencia importantes, pues como señala Wuketits (2001), todas ellas se relacionan por el énfasis que ponen sobre el problema del desarrollo de la mente y la consecución del conocimiento. En este orden de ideas, la evolución del conocimiento científico, puede entenderse como un episodio más en la larga cadena de evolución de los sistemas reales, que va desde la evolución cósmica, pasando por la evolución química, molecular y biológica, hasta llegar a los estadios más complejos como lo son la evolución cultural y la evolución del conocimiento científico (Ursua, 1993).

Sin embargo, puesto que el principal objetivo de este trabajo es dar cuenta de las implicaciones de las RS en la evolución del conocimiento, esta investigación se encontrará adscrita a la segunda de las perspectivas mencionadas (sin por ello negar la importancia de la primera). Por ello, será de principal importancia analizar los mecanismos a través de los cuales surgen las variaciones epistémicas (variaciones de conocimiento) y cómo estas dan pie al proceso evolutivo del conocimiento científico.

2.1. El modelo evolucionista de selección natural del conocimiento científico

Las principales premisas de la EET giran en torno a dos procesos fundamentales, a saber: la variación ciega y la retención selectiva. De acuerdo a Cziko (2001), dichos procesos son indispensables para todos los logros inductivos y para todo incremento genuino en el conocimiento, así como para el ajuste de un sistema a su entorno. El primero de estos términos, se ha caracterizado como el proceso, inintencionado, a través del cual se producen cambios en las teorías científicas. Pero tal apreciación se antoja incorrecta, toda vez que se analice la práctica científica como una actividad que implica agentes racionales (los investigadores científicos) que diseñan deliberadamente sus investigaciones. Por esta razón, King (2004) sugiere que una variación puede considerarse como ciega, no tanto por la carencia de intención en su inclusión a un sistema conceptual, sino, más bien “en el sentido de que su ocurrencia no está apoyada ni implicada por el conocimiento previo adquirido y aceptado en su área científica de adscripción” (p. 100). Esto es que, dado una determinada teoría (T), un problema (P) y una hipótesis (H) como solución tentativa a P, una variación se considere ciega con respecto a P si y sólo si (King, 2004):

1. T no implica que H es una solución de P
2. T no es razón para la ocurrencia de H como solución de P.

Esto puede entenderse mejor al pensar en un científico que propone n hipótesis alternativas como soluciones tentativas a un determinado problema. Si bien éstas se encuentran delimitadas o restringidas por la materia prima conceptual (T), de la cual provienen, su posibilidad de triunfo como solución al problema P, no podrá ser deducida de antemano, sino hasta ser sometida a pruebas científicas rigurosas, siendo el proceso científico algo semejante a un proceso de tanteo por ensayo y error, a través de la postulación de múltiples alternativas sometidas a prueba. Aquellas alternativas que demuestren ser útiles para resolver efectivamente los problemas que se presentan, son retenidas por la comunidad científica (refiriéndose este hecho al segundo concepto mencionado, es decir, la retención selectiva) sin que esto impida la posibilidad de que vuelvan a ser sometidas a crítica y modificadas o sustituidas por nuevas alternativas más eficaces.

Dicho brevemente, el mecanismo de variación ciega-retención selectiva, actúa de la siguiente forma:

1. El investigador propone una solución alternativa (variación) a un determinado problema, sin tener seguridad del éxito de dicha solución (considérese que, de tener dicha certeza, no sería necesario realizar ninguna investigación para probar dicha variación)
2. De cumplir con su cometido, la variación es retenida, en caso contrario, es desechada.

3. Metaciencia, metainvestigación y revisiones sistemáticas

Para comprender el papel de las revisiones sistemáticas en la evolución del conocimiento científico es necesario diferenciarlas, en primera instancia, de la actividad científica. Anteriormente se hizo mención a un tipo de conocimiento conocido como metacientífico. La metaciencia, entendida de forma general como el estudio de la ciencia y sus productos, tiene distintas ramificaciones. Así, es posible catalogar dentro de este rubro a los intentos realizados desde la filosofía de la ciencia para comprender la naturaleza del conocimiento científico y sus métodos; la sociología de la ciencia, que estudia a la ciencia en tanto práctica social, cuyos productos y métodos se encuentran influenciados por aspectos de orden ideológico, cultural y/o políticos, entre otros.

Pero, además, dentro de la metaciencia es posible encontrar un tipo de disciplina conocida como metainvestigación, la cual es el estudio de la investigación en sí misma, incluyendo sus métodos, reportes, reproducibilidad, evaluación e incentivos, y cuyo objetivo es entender y mejorar la forma en cómo se realiza, comunica, verifica y evalúa la investigación científica, (Ioannidis, 2018). Ahora bien, las RS no suelen ser consideradas en sí mismas como formas de meta-investigación, aunque sí relacionadas (Ioannidis, 2018). La razón de esto es porque se suele considerar que éstas tienen por objetivo el conocimiento de un determinado objeto de estudio a través de las investigaciones primarias que se han hecho sobre el mismo. Desde tal concepción, el papel de las revisiones sistemáticas no parece estar vinculado con comprender la forma en cómo se realiza investigación y cómo mejorarla.

Pese a esto, en el presente trabajo se ha optado por considerar las RS como legítimas formas de metainvestigación, aun cuando su objetivo primordial sea obtener conocimiento científico sobre un determinado objeto de estudio. Para precisar esto, debemos observar que una revisión sistemática puede definirse como un tipo de investigación que tiene como fuente de datos la literatura científica existente

sobre un determinado tema y cuyos objetivos son identificar, evaluar, describir y, en muchos de los casos, sintetizar, por medio de métodos estrictamente especificados e imparcialmente aplicados, los resultados de las investigaciones expuestas en la literatura en cuestión con la finalidad de dar respuesta a una determinada pregunta de investigación (Letelier et al., 2005; Sampaio y Mancini, 2007; Ferreira et al., 2011; Gough et al., 2012)

De la definición anterior podemos derivar los siguientes aspectos:

1. La revisión sistemática es un tipo de investigación documental. En efecto, no basta con considerarla como un tipo de técnica o método específico, sino como una legítima forma de investigación útil para alcanzar determinados objetivos y susceptible de ser diseñada de formas diversas, de acuerdo a las necesidades propias de cada problema que se pretenda resolver por medio de éstas⁴.
2. Si bien las RS son utilizadas para conocer un determinado objeto de estudio a través de la revisión de investigaciones primarias, la ejecución de una RS implica, necesariamente, la evaluación y reflexión sobre las características de las investigación que van a describirse o sintetizarse, esto con la finalidad de elegir las mejores investigaciones primarias en términos de calidad⁵.
3. Considerando los aspectos 1 y 2, puede argumentarse que las RS son un tipo de investigación que tienen -al menos parcialmente- como objeto de estudio a la investigación científica en algunas de sus cualidades.

Así, en tanto que las RS tienen por objeto de análisis productos de investigaciones científicas, en términos de lo descrito en los puntos 1, 2 y 3, resulta razonable identificarles como formas de meta-investigación, toda vez que aceptemos que esta última tiene por objeto la investigación científica. En este sentido, las RS proveen información útil para el mejor entendimiento de la investigación científica en un determinado campo, posibilitando también el identificar aspectos que mejorar. Cabe señalar que, si bien esta forma de entender las RS no es común, recientemente Murad, Asi, Alsawas y Alahdab (2016), han enfatizado el papel de estas en la evaluación de los estudios científicos, proponiendo concebirlas no tanto como un tipo de investigación en la punta de la jerarquía de evidencia científica, sino más bien como un tipo de investigación cuya utilidad principal radica en poder evaluar la calidad de la evidencia.

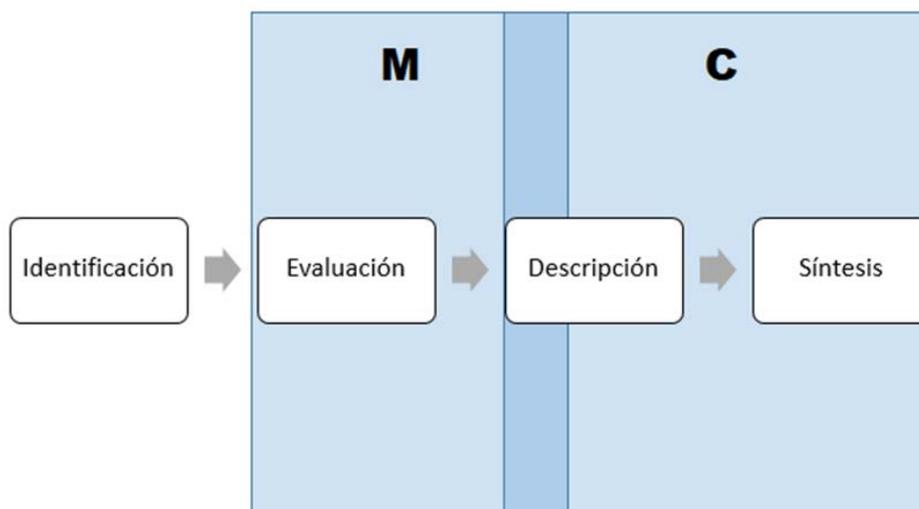
Debe recalarse que con esto no se pretende dejar de lado que el objetivo primordial de una revisión sistemática es proveer conocimiento científico sobre un objeto de estudio. Como se ha mencionado, una revisión sistemática pretende responder a determinada cuestión por medio de la síntesis de la evidencia científica respecto a una hipótesis, partiendo de supuestos de que la integración de los hallazgos de varios estudios empíricos individuales puede proveer una imagen más comprensiva y concisa, que la que puede ofrecer un estudio empírico individual (Gough et al., 2012).

.....
4- Para una exposición profunda sobre el carácter de las RS como investigación véase Gough et al. (2012).

5- Sobre la importancia de evaluar la calidad de los estudios incluidos en una RS así como los instrumentos utilizados para dicha tarea, véase, Cascaes et al., (2013); Zeng et al. (2015); y Carro (2017).

Por lo tanto, en la presente investigación, se propone considerar a las revisiones sistemáticas como un tipo de investigación que tiene objetivos y características metacientíficas (metainvestigación), pero que, en mayor grado, busca generar conocimiento científico. Como puede observarse en el modelo propuesto en la figura 1, las RS tienen tanto un componente metacientífico como científico. Las columnas de color claro que se encuentran al fondo representan el componente metacientífico (M) y científico (C) de una revisión. La fase de descripción presenta tanto aspectos de M como de C, representados por la columna más oscura, siempre que se observe que es posible realizar descripciones no sólo del conocimiento recolectado en las investigaciones científicas revisadas, sino también de las características de estas (métodos utilizados, fuentes de sesgo, técnicas de análisis, diseño, etcétera).

Gráfica 1
Proceso de una revisión sistemática



Fuente: elaboración propia.

4. Las revisiones sistemáticas como un proceso de selección artificial del conocimiento científico

Previamente se ha definido la evolución del conocimiento científico como un proceso de selección natural epistémica, vinculado a la ejecución de investigaciones empíricas. La noción de selección artificial, en el ámbito de la epistemología evolucionista, ha sido escasamente desarrollada. No obstante, es justo indicar que existen ciertos esfuerzos por aplicar el modelo selección artificial en el ámbito de la evolución del conocimiento, aunque un campo restringido como lo es la ciencia social aplicada, particularmente en lo que se refiere a la evaluación de programas de intervención social (Trochim, 2007; Brown et al., 2014). Sin embargo, con el auge de la metainvestigación y, particularmente de las RS, parece pertinente tomar en cuenta esta noción no sólo para el análisis de un campo tan específico

como al anterior, sino también para abordar el problema de la evaluación y desarrollo del conocimiento científico en general, ya que, como se verá a continuación, una noción como esa permite dar cuenta de un proceso de evolución del conocimiento esencialmente distinto al descrito por el modelo de selección natural.

En primera instancia conviene considerar aquellos aspectos que distinguen a la selección artificial. En biología, dicha forma de selección, es un tipo de crianza controlada y llevada a cabo por seres humanos, la cual permite alterar las características genéticas de poblaciones domésticas, basándose en el valor percibido que tienen dichas características heredadas (Mai et al., 2005) y generalmente teniendo por objetivo la mejora de dichas poblaciones. La selección artificial se distingue de la selección natural, por el hecho de que en la primera interviene un componente de deliberación en la selección de las características heredables, siendo estas plenamente conocidas, con miras a provocar un proceso de evolución dirigido.

Recuérdese que la evolución del conocimiento científico, por selección natural, se da a través de un mecanismo de variación ciega-retención selectiva, por medio del cual se produce un cambio en algún sistema conceptual, en el cual el investigador no tiene certeza alguna de que las variaciones introducidas en los sistemas conceptuales tendrán éxito en la explicación de un determinado problema. Sin embargo, como se ha mencionado, el desarrollo cada vez mayor de esfuerzos provenientes de la metainvestigación, vuelve necesario repensar la forma en cómo actualmente el conocimiento científico evoluciona.

Por ello, con base en la distinción entre selección natural y artificial, se entenderá por selección artificial del conocimiento científico, o selección artificial epistémica (SAE), aquel proceso por el cual los investigadores deliberadamente identifican y seleccionan las mejores investigaciones, de acuerdo a criterios de evaluación determinados (tipo de investigación, calidad metodológica, etcétera), con la finalidad de reproducirlas y/o sintetizarlas, para obtener un mejor conocimiento sobre una determinada cuestión.

La noción anterior no contraviene, de forma alguna, el concepto de selección natural del conocimiento científico, el cual se desarrollará en la medida que se siga llevando a cabo investigación empírica. En este orden de ideas, es importante observar que, tanto la selección natural como la selección artificial, se fundamentan en el mecanismo de variación ciega-retención selectiva del conocimiento, pero la selección artificial incorpora, además el componente de evaluación deliberada de piezas de investigación en las cuales se van presentando las variaciones.

Por otra parte, el término *artificial* que acompaña a esta forma de selección epistémica no debe ser interpretado en un sentido negativo, pues es utilizado únicamente para referir a un proceso de selección distinto al de selección natural, ambos entendidos en el marco de la epistemología evolucionista adoptado en este ensayo.

Así, lo que la noción de SAE nos permite resaltar es que, actualmente, resulta limitado concebir la evolución del conocimiento científico únicamente en términos de selección natural, debido a que esta evolución también puede darse en función de la evaluación concienzuda de las características de las investigaciones y con miras a obtener la mejor forma de conocimiento posible. Ambos tipos de selección operan, por supuesto, sobre características epistémicas, y permiten obtener conocimiento científico. Pero a pesar de las similitudes, ambos procesos son distintos.

4.1. Un caso para ilustrar la SAE

Las distintas investigaciones que se realizan ante una determinada problemática, por ejemplo la efectividad de un tratamiento ante una determinada enfermedad, suelen ser réplicas que buscan corroborar los resultados de la investigación que confirmó la variación triunfante. Sin embargo, éstas réplicas pueden y, de hecho incluyen, cambios en la población de estudio, los instrumentos utilizados para medir variables, los diseños de investigación e inclusive el tipo de análisis de datos realizados, siendo todos estos aspectos que influyen en la validez de las conclusiones de una investigación.

Al realizar una revisión sistemática, se consideran criterios de calidad y elegibilidad que las investigaciones que pretenden incluirse en la revisión deben cumplir. A partir de estos criterios se determina cuáles investigaciones son valiosas para ser incluidas y cuáles son aquellas de las que se puede prescindir. Si es el caso, los resultados incluidos en las investigaciones son sintetizados mediante un método específico (v.g. metaanálisis). De esta forma, solamente serán caracterizados y sintetizados aquellos resultados provenientes de investigaciones que cumplan con los criterios de elegibilidad y calidad establecidos previamente por el investigador. Las decisiones en materia de investigación científica y práctica, serán guiadas en gran medida por estos criterios. Por lo tanto, el considerar como pertinentes únicamente estudios aleatorizados (experimentos), conlleva dejar de lado otras especies de investigación que no se apegan a dicho criterio. Esto, por supuesto, trae como consecuencia la perpetuación de ciertas formas de conocimiento, las cuales terminan por ser el resultado de un proceso de selección deliberado.

Un ejemplo real puede ayudar a ilustrar mejor esta cuestión. Recientemente, Méndez-Bustos et al. (2019), llevaron a cabo una revisión sistemática para determinar la efectividad de ciertas formas de psicoterapia en el tratamiento de pacientes con riesgo de cometer suicidio. Para el caso particular de dicha revisión, los autores incluyeron únicamente estudios observacionales en los cuales se utilizara algún enfoque terapéutico para ayudar a poblaciones que presentaran ideación suicida, planes suicidas o algún intento de suicidio. En este sentido, estudios aleatorizados fueron excluidos completamente del estudio. Para evaluar la calidad de los estudios observacionales los autores utilizaron la *Quality Assessment Tool for Observational Cohort and Cross-Sectional Studies*. Los autores concluyen que la terapia cognitivo conductual y la terapia dialéctica conductual son las formas más eficaces de psicoterapia ante pacientes con riesgo suicida.

Es importante observar que esta conclusión, entendida como un aporte al conocimiento sobre el tema en cuestión, ha dependido en gran medida de aquellos criterios y decisiones tomadas por los investigadores que llevaron a cabo la revisión. La exclusión de estudios experimentales, el uso de ciertos criterios de calidad y el interés por variables específicas de las poblaciones analizadas, son solo algunos de los aspectos que tienen un impacto importante sobre las conclusiones obtenidas, las cuales se asumen, sin embargo, que son lo suficientemente adecuadas en la medida que se extrajeron de la revisión de investigaciones que lograron cumplir con criterios de elegibilidad y calidad.

De manera análoga a lo que ocurre en el caso de la selección artificial de organismos, lo que se pretende es que el conocimiento obtenido a través de una revisión sistemática sea lo mejor posible, siendo la principal guía para lograr esto, los criterios evaluativos predefinidos por los investigadores. Si una nueva variación en el conocimiento es aceptada a través del cumplimiento de estos, puede considerarse que ha evolucionado por selección artificial.

Conclusión

En el presente ensayo se han delineado dos propuestas fundamentales: 1) la concepción de la revisión sistemática como un tipo de metainvestigación y 2) la concepción de la revisión sistemática como un proceso de selección artificial del conocimiento científico. Esta forma de selección se ha definido como un proceso por el cual los investigadores deliberadamente identifican y seleccionan las mejores investigaciones, de acuerdo a criterios de evaluación determinados (tipo de investigación, calidad metodológica, etcétera), con la finalidad de reproducirlas y/o sintetizarlas, para obtener un mejor conocimiento sobre una determinada cuestión.

Se ha señalado que ambas propuestas se encuentran relacionadas, siendo imposible concebir la segunda sin la primera. Como se ha mencionado, el componente metacientífico de la revisión sistemática se detecta en aquellas actividades de evaluación crítica que componen a toda revisión de este tipo, y que son necesarias para describir e integrar la mejor evidencia posible.

La evaluación de las investigaciones que pretenden ser incluidas en una revisión (la cual, claro está, tiene por objetivo aportarnos conocimiento sobre una determinada cuestión), constituye el fundamento de lo que en el presente ensayo se ha detectado como un proceso de selección artificial del conocimiento científico. Puesto que dicha evaluación parte de criterios previamente establecidos por el investigador, el conocimiento obtenido por medio de una revisión sistemática está determinado por estos criterios los cuales, se asume, que de ser cumplidos darán como resultado una mejor forma de conocimiento. Así, la valía de éste no queda determinada por la puesta a prueba empírica que corresponde al proceso de selección natural, sino por los criterios que el revisor o revisores considera como idóneos o pertinentes para ser cumplidos por las investigaciones.

Esta situación ha tenido bastantes implicaciones en la síntesis de la evidencia científica y la Práctica Basada en Evidencia, particularmente en el ámbito de la salud. Por ejemplo, en diversas ocasiones se ha criticado la tendencia a incluir únicamente ensayos clínicos aleatorizados e investigaciones cuantitativas en las revisiones sistemáticas, razón por la que cada vez es más frecuente exhortar a la inclusión de investigaciones de corte cualitativo, y metodologías no experimentales.

Claro está que la noción de selección artificial previamente descrita corresponde a un mero esbozo especulativo. Es importante notar que una limitación para la consolidación de dicha noción es el escaso interés que, desde la epistemología evolucionista, se le ha dado a la evolución del conocimiento por selección artificial, lo que dificulta el partir de un marco teórico sólido. Por otro lado, si bien la presente propuesta se ha enfocado en caracterizar a las revisiones sistemáticas como un proceso de selección artificial epistémica, no quiere decir que sea la única forma de llevar a cabo un proceso como este. Los esfuerzos de Trochim (2007) y Brown et al., (2014), constituyen buenos ejemplos de esto.

Entonces, la principal contribución de este trabajo es, al menos, plantear la posibilidad de concebir la evolución del conocimiento científico de una forma más cercana a la actual práctica científica, así como coadyuvar a la conceptualización del papel que juegan las revisiones sistemáticas en la generación del conocimiento como formas genuinas de investigación.

Referencias

- Bailar, J. (1997). The promise and problems of meta-analysis. *New England Journal Medicine*, 337, 559-561. <https://doi.org/10.1056/NEJM199708213370810>
- Bunge, M. (1983). *Treatise on Basic Philosophy* (vol. 5). D. Reidel Publishing Company.
- Bunge, M. (2001). *La ciencia, su método y su filosofía*. Sudamericana.
- Bunge, M. (2002). *Epistemología* (4ª. ed.). Siglo XXI Editores.
- Bunge, M. (2004). *La investigación científica, su estrategia y su filosofía* (3ª. ed.). Siglo XXI Editores.
- Bradie, M. y Harms, W. (2017). Evolutionary Epistemology. En E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Spring 2017 ed.). <https://plato.stanford.edu/entries/epistemology-evolutionary>
- Brown, J., Hargraves, M. y Trochim, W. M. (2014). Evolutionary Evaluation: Implications for evaluators, researchers, practitioners, funders and the evidence-based program mandate. *Evaluation and Program Planning*, 45, 127-139. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2014.03.011>
- Cálves, J. (2006). Modelos de cambio científico a partir de la selección natural: análisis y propuestas. *Llull Revista de la Sociedad Española de Historia de las Ciencias y las Técnicas*, 29, 221-257.
- Carro, E. H. (2017). La calidad del reporte científico. Apuntes sobre la importancia, protocolos y recomendaciones. *Revista de Psicología y Ciencias del Comportamiento de la Unidad Académica de Ciencias Jurídicas y Sociales*, 8(2), 1-5. <http://dx.doi.org/10.29365/rpcc.20171229-57>
- Cascaes, F., Valdivia, B. A., da Rosa, R., Babosa, P. J. y da Silva, R. (2013). Escalas y listas de evaluación de la calidad de estudios científicos. *Revista Cubana de Información en Ciencias de la Salud*, 24(3), 295-312. <http://dx.doi.org/10.36512/rcics.v24i3.438>
- Cerón, A. (2017). Cuatro niveles de conocimiento en relación a la ciencia. Una propuesta taxonómica. *CIENCIA Ergo-Sum*, 24(1), 83-90. <https://doi.org/10.30878/ces.v24n1a9>
- Cziko, G. (2001). Universal Selection Theory and The Complementarity of Different Types of Blind Variation and Selective Retention. En C. Heyes y D. Hull (Eds.) *Selection Theory and Social Construction: The Evolutionary Naturalistic Epistemology of Donald T. Campbell* (pp. 15-35). SUNY Press.
- Edwards, B. (2014). What is the value of a systematic review? *Journal of Shoulder and Elbow Surgery*, 23(1), 1-2. <https://doi.org/10.1016/j.jse.2013.09.001>
- Ferreira, I., Urrútia, G. y Alonso-Coello, P. (2011). Systematic reviews and meta-analysis: scientific rationale and interpretation. *Revista Española de Cardiología*, 64(8), 688-696. <https://doi.org/10.1016/j.recesp.2011.03.029>
- Greenhalgh, T., Thorne, S y Malterud, K (2018). Time to challenge the spurious hierarchy of systematic over narrative reviews? *European Journal of Clinical Investigation*, 48(6), e12931. <https://doi.org/10.1111/eci.12931>
- Gough, D., Oliver, S. y Thomas, J. (2012). Introducing systematic reviews. En D. Gough, S. Oliver y J. Thomas (Comp.). *An introduction to Systematic Reviews* (pp. 1-16). Sage.
- Ioannidis, J. (2018). Meta-research: Why research on research matters. *PLOS Biology*, 16(3), e2005468. <https://doi.org/10.1371/journal.pbio.2005468>
- Jansen, S. (2017, Fall). *Bias within systematic and nonsystematic literature reviews: the case of the Balanced Scorecard* [Master's thesis, University of Twente]. Recuperado de: https://essay.utwente.nl/73771/1/Jansen_MA_BMS.pdf

- King, P (2004). La noción de “variación ciega” en el ámbito del cambio científico: una defensa. *Diánoia*, 49(53), 93-110. <https://doi.org/10.21898/dia.v49i53.399>
- Kuhn, T. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica.
- Letelier, L. M., Manriquez, J. J. y Rada, G. (2005). Revisiones sistemáticas y metaanálisis: ¿son la mejor evidencia? *Revista Médica Chilena*, 133, 246-249. <http://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872005000200015>
- Mai, L. L., Young, M. y Kersting, P. M. (2005). *The Cambridge Dictionary of Human Biology and Evolution*. Cambridge University Press.
- Méndez-Bustos, P., Calati, R., Rubio-Ramirez, F., Olié, E., Courtet, P. y Lopez-Castroman, J. (2019) Effectiveness of Psychotherapy on Suicidal Risk: A Systematic Review of Observational Studies. *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00277>
- Moulines, U. (2011). *El desarrollo moderno de la filosofía de la ciencia (1890-2000)* (1era ed.). Universidad Nacional Autónoma de México; Instituto de Investigaciones Filosóficas.
- Murad, M. H., Asi, N., Alsawas, M. y Alahdab, F. (2016). New evidence pyramid. *Evidence-Based Medicine*, 21(4), 125–127. <https://doi.org/10.1136/ebmed-2016-110401>
- Niiniluoto, I. (2017). Scientific progress. En J. Saatsi (Ed.). *The Routledge Handbook of Scientific Realism*. (pp. 187-199). Routledge.
- Popper, K. (1962). *La lógica de la investigación científica*. Tecnos.
- Richards, S. (2005). *Filosofía y sociología de la ciencia* (5ta ed.). Siglo XXI Editores.
- Rysiew, P. (2017). Naturalism in Epistemology. En E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Spring 2017). <https://plato.stanford.edu/archives/spr2017/entries/epistemology-naturalized>
- Sampaio, R. F. y Mancini, M. C. (2007). Systematic review studies: a guide for careful synthesis of scientific evidence. *Revista Brasileira de Fisioterapia*, 11(1), 77-82. <https://doi.org/10.1590/S1413-35552007000100013>
- Sankey, H. (2008). *Scientific Realism and the Rationality of Science*. Ashgate.
- Trochim, W. M. (2007). Evolutionary Perspectives in Evaluation: Theoretical and Practical Implications. 30th Annual Conference of the Eastern Evaluation Research Society, Absecon. <https://www.social-researchmethods.net/research/EERS2007/Evolutionary%20Perspectives%20in%20Evaluation%20Theoretical%20and%20Practical%20Implications.pdf>
- Ursua, N. (1993). *Cerebro y conocimiento: un enfoque evolucionista*. Anthropos.
- Wuketits, F. (2001). The philosophy of Donald T. Campbell: A short review and critical appraisal. *Biology and Philosophy*, 16(2), 171-188. <https://doi.org/10.1023/A:1006721104642>
- Zeng, X., Zhang, Y., Kwong, J. S., Zhang, C., Li, S., Sun, F., Niu, Y. y Du, L. (2015). The methodological quality assessment tools for preclinical and clinical studies, systematic review and meta-analysis, and clinical practice guideline: a systematic review. *Journal of Evidence-Based Medicine*, 8(1), 2-10. <https://doi.org/10.1111/jebm.12141>

Reseña

Gené, M. (2019). *La rosca política. El oficio de los armadores delante y detrás de escena (o el discreto encanto del toma y daca)*. Siglo XXI Editores, 270 pp.

Iván Federico Basewicz Rojana¹

Fecha de recepción: 24 de abril de 2020

Fecha de aceptación: 7 de mayo de 2020

Resumen

A partir del caso del Ministerio del Interior en Argentina entre 1983 y 2007, la socióloga e investigadora Mariana Gené busca abordar el estudio de la profesión política. Esto es realizado desde una doble perspectiva: la ministerial y la de los agentes. Por ello, la metodología utilizada corresponde con un enfoque prosopográfico propio de los estudios cualitativos. En este sentido, la diversidad de fuentes aporta un enriquecimiento y profundidad a la temática trabajada. En definitiva, resulta un texto fundamental para la comprensión y el estudio de las clases dirigentes.

Palabras clave: Ministerio del Interior, trayectoria, credenciales, política.

Abstract

Based on the case of the Ministry of the Interior in Argentina between 1983 and 2007, the sociologist and researcher Mariana Gené seeks to study the political profession. This is done from a double perspective: the ministerial and the agents. Therefore, the methodology used corresponds to a prosopographic approach specific to qualitative studies. In this sense, the diversity of sources brings an enrichment and depth to the thematic work. In short, it is a fundamental text for the understanding and study of the ruling classes.

Keywords: Ministry of Interior, trajectory, credentials, politics.

I- Nacionalidad: Argentina. Grado: Licenciado en Sociología. Institución: Universidad de Buenos Aires.  ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8019-0091>. Correo electrónico: ibasewicz@sociales.uba.ar

Clasificada por:



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional. <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-4.0/>

“Mientras otros ministerios regulan áreas de la vida social más delimitadas ... este se ocupa de articular relaciones e intereses ... procurar gobernabilidad” (p. 13). En *La rosca política. El oficio de los armadores delante y detrás de escena (o el discreto encanto del toma y daca)* la socióloga e investigadora Mariana Gené se sitúa en el Ministerio del Interior de Argentina entre 1983 y 2007 para interrogar la profesión política. Esta selección es sustentada sobre la base de que dicha cartera centraliza las negociaciones de los actores políticos de distintas escalas. De este modo, propone un doble foco: sobre el ministerio y sus elencos jerárquicos. En consecuencia, la propuesta metodológica remite a un estudio prosopográfico cuyas fuentes son entrevistas con los actores, notas periodísticas de los periódicos con mayor tirada en el país y archivos audiovisuales compilados en el Instituto de Investigaciones Gino Germani.

El texto se estructura en dos grandes apartados. El primero remite al estudio de los agentes que habitaron el ministerio, en tanto, la segunda parte hace referencia sobre las distintas gestiones desde el retorno democrático. En este sentido, el primer capítulo aborda los procesos de socialización políticas y las redes que genera. El segundo, toma como eje las distintas prácticas compartidas. Ya en la segunda mitad del libro, del tercer al sexto apartado son desarrollados los gobiernos de Raúl Alfonsín (1983-1989), Carlos Menem (1989-1999), Fernando De la Rúa (1999-2001) y los sucesos posteriores al estallido social del 2001 y la llegada de Néstor Kirchner a la presidencia de la Nación (2003-2007), respectivamente.

En tono con lo expuesto, primeramente, el estudio se focaliza en el ingreso a la política. Esta opera por dos vías: la pertenencia a una familia con tradición política o el comienzo en la militancia a partir de la vivencia de períodos históricos intensos (tales como los golpes de Estado de 1955, 1962, 1966 o 1976) que funcionan como “ciclos de politización” (p. 40). A partir de las redes de pertenencia generadas con aquellos con los que se tiene afinidad política es que se explica gran parte del acceso a cargos tanto electivos como no. La vinculación con “mentores y padrinos juega un rol fundamental en su entrada y permanencia en la carrera política” (p. 58). Los primeros son aquellos que suscitan un mayor compromiso político en los actores, en tanto, los segundos muestran una mayor incidencia en el desarrollo de sus futuras carreras, ya sea proveyendo contactos, encuadramiento o cercanía con la toma de decisiones. De esta manera, en dicha cartera priman los políticos “altamente profesionalizados” (p. 68).

Asimismo, existen ciertos recursos y competencias valorados dentro del ámbito ministerial. Una de las principales credenciales es la confianza presidencial, la posibilidad de que sus resoluciones no deban ser consultadas a este. Por otra parte, debe contar con familiaridad con el mundo de la política, comprender y manejar los distintos sistemas de relaciones que la componen para convertirse en un ávido negociador. Por último, la capacidad de “desplegar estrategias ... en momentos de crisis ...” (p. 117).

Tras la exposición teórica, es realizado un análisis de los ministros para el período comprendido en la investigación. El primero de ellos es Antonio Tróccoli, jefe de la cartera en los primeros años de la presidencia de Raúl Alfonsín. Este no mantenía una relación de confianza plena con el jefe de Estado, aunque su larga experiencia partidaria y paso por múltiples cargos electivos fue aquello que impulsó su designación. En un momento donde las responsabilidades penales por el terrorismo de Estado estaban en disputa, las relaciones con las fuerzas armadas y de seguridad constituyeron el eje principal de su gestión. En este sentido, uno de sus hitos de gestión fue la elaboración del informe de la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas (CONADEP). Sin embargo, sería reemplazado por Enrique Nosiglia tras el fracaso radical en las elecciones legislativas de 1987. En un período signado por la inestabilidad institucional y económica, este se centró en dos reclamos históricos, la sanción de una nueva Ley de Co-

participación y de Reordenamiento Sindical, siendo esta infructuosa. Su última labor sería la gestión de la asunción anticipada de Carlos Menem a la presidencia.

En sintonía con lo anterior, los primeros ministros del justicialismo fueron Eduardo Bauzá, Julio Mera Figueroa y José Luis Manzano, quienes debieron afrontar una coyuntura marcada por la hiperinflación heredada del período precedente. Sin embargo, los sucesivos escándalos de corrupción llevaron a Gustavo Beliz al frente de la cartera, siendo el más joven en asumir el cargo en todo el período estudiado. La corta duración de este en el cargo remite a que “su cuestionamiento de las prácticas fraudulentas requería mayor poder político y aliados para llegar a buen puerto” (p. 164). De este modo, asumirían sucesivamente dos ministros de confianza presidencial. Carlos Ruckauf tuvo como elemento distintivo las negociaciones por la reforma constitucional de 1994, la cual posibilitó la reelección del jefe de Estado, posteriormente acompañaría a Carlos Menem en la fórmula presidencial; en tanto Carlos Corach sería el de mayor duración en cargo y quien imprimiría una impronta distintiva a su gestión. “... conjugaba la autoridad y la claridad para las decisiones con la intuición política para acertar en situaciones de incertidumbre” (p. 171). Esto permitió garantizar la gobernabilidad en momentos de profundización de la crisis del modelo económico.

En el antepenúltimo capítulo, toma lugar el análisis de los ministros de la Alianza para el Trabajo, la Justicia y la Educación comandada por Fernando De la Rúa. Frente a la problemática de erigirse en una buena coalición de gobierno, la cartera fue asignada a un referente histórico de la bancada radical, Federico Storani. Los mayores desafíos orbitaban en torno a la relación del Poder Ejecutivo y las provincias, quienes veían empeorar todos sus indicadores sociales, siendo el bautismo de fuego la intervención de la provincia de Corrientes en 1999; y el vínculo en el Congreso Nacional donde el oficialismo se constituía como minoría. Debido al renombrado escándalo de las “coimas en el Senado”, asumía el ministerio Ramón Mestre quien fuera encargado de “administrar el ajuste” (p. 194). De esta manera terminaba la efímera experiencia aliancista.

Finalmente, el último apartado aborda los sucesos posteriores a la crisis de fines del 2001. Las cortas gestiones de Miguel Ángel Toma, Rodolfo Gabrielli y Jorge Matzkin buscaron garantizar el orden interno en aras de favorecer la realización de nuevas elecciones. Estas sucedieron en mayo de 2003 e implicaron un cambio sustancial en la configuración del Ministerio del Interior tras la llegada de Néstor Kirchner a la cabeza del Poder Ejecutivo. La designación de un referente del peronismo bonaerense de peso como fue Aníbal Fernández se vio opacada por la gestión de Alberto Fernández en la Jefatura de Gabinete, quien era señalado como una de las figuras centrales en la recuperación económica. De este modo, quedaba consolidada una menor importancia del ministerio político, una tendencia iniciada ya a inicios de la década.

A modo de conclusión, estamos ante un texto referencial para los académicos y los interesados en el campo de la politología y la sociología política. Un trabajo que cubre un vacío existente en el estudio de las clases dirigentes y, de ahí, su sustancialidad.

Reseña

Lamas, M. (2018). *Acoso. ¿Denuncia legítima o victimización?* Fondo de Cultura Económica, 182 pp. (Colec. Cenzaontle)

Claudia Esthela Espinoza¹

Fecha de recepción: 4 de enero de 2020
Fecha de aceptación: 28 de mayo de 2020

En esta reseña se comenta el libro *Acoso. ¿Denuncia legítima o victimización?* publicado dentro de la colección *Cenzaontle*, del Fondo de Cultura Económica. A partir de la que refiere como urgencia ética para afrontar la grave situación de acoso en nuestro país, Marta Lamas se interesa por dilucidar acerca del discurso social hegemónico y los efectos negativos de poder ejercidos mediante la retórica de este problema. La obra se centra en la reciente visibilización del acoso, se destaca el movimiento de denuncia #Me too en los Estados Unidos de Norteamérica y que en México se dio a conocer a través de redes sociales con el hashtag #Mi primer acoso. Se analiza también una de las réplicas hacia #Me too, la misiva firmada por un grupo de actrices, académicas y activistas francesas, y que se tituló: <<Defendemos una libertad de importunar, indispensable a la libertad sexual>> (la traducción completa al español de este posicionamiento se incluye al final del texto). Su autora sostiene que aunque los contextos y procesos en Francia y Estados Unidos son distintos a los de México, la división feminista sobre las perspectivas de interpretación del acoso es un debate que también concierne a nuestro país, en particular por sus efectos políticos y jurídicos de poder.

Provocador y polémico desde su título, es una invitación al debate de los significados dominantes del acoso, reflexión que esta antropóloga percibe como fundamental por las consecuencias discursivas de reducir en el significante <<acoso>> “la complejidad de un contexto violento, desigual y explotador.” Bajo esta premisa, Lamas argumenta que no todas las denuncias pueden ser consideradas acoso sexual, pues algunas mujeres nombran así diversos usos y costumbres culturales como piropos o prácticas *quid pro quo* (intercambio de un favor por otro). El término sirve a esas mujeres para canalizar sus malestares e indignación por ciertas prácticas machistas, violentas o discriminatorias que padecen en múltiples contextos, sin que tales prácticas necesariamente constituyan acoso sexual. Insiste en la apremiante necesidad ética de alentar desde el feminismo –en diálogo con sus aliados– la discusión sobre discursos

.....
1- Nacionalidad: Mexicana. Grado: Doctorado en Ciencias Sociales. Institución: Universidad de Sonora.  ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0045-178X>. Correo electrónico: espinozaclaudia@hotmail.com

y prácticas emancipadores, en especial para erradicar los que llama tropiezos, pasos en falso o errores dentro de ese movimiento.

El texto se organiza en siete capítulos, anteceditos de un prólogo donde la antropóloga explica sus pretensiones con su libro. En el primer capítulo, *De la liberación sexual al miedo a la sexualidad*, Lamas nos recuerda que durante los sesenta en la Unión Americana surgen diversos movimientos sociales, uno de ellos el de liberación de las mujeres; y que sus principales reivindicaciones fueron la liberación sexual y la lucha contra la violencia sexual. Nos menciona que en la década posterior diversos sectores del feminismo discreparían sobre los significados de la libertad sexual y violencia sexual, lo que conduciría a las *Sex Wars* o «guerras en torno a la sexualidad». La lucha contra el *sexual harassment* nace para esta teórica del encuentro de dos activismos: a) de derechos civiles que combatía la discriminación laboral y b) feminista que pedía erradicar la violencia sobre las mujeres. Lamas reconstruye ese contexto para señalar que las teorizaciones y el activismo contra el acoso –impulsado desde 1970 principalmente por las *dominance feminists* o feministas radicales norteamericanas– han influido de manera decisiva en cómo se entiende y actúa sobre el problema en aquel país y muchos otros, incluido México. La mirada feminista radical ve en el sistema legal un mecanismo para la pervivencia del dominio masculino; para Lamas esta visión radical difiere de la teoría jurídica crítica, pues en esta última aunque también se considera el potencial del derecho como dispositivo de dominación, se interesa por el conjunto de seres humanos, y no sólo por el colectivo de mujeres.

En el capítulo segundo, *Violencia sexual y victimismo mujerista*, Lamas destaca los avances del feminismo para visibilizar e incidir contra las violencias hacia las mujeres en México y el resto del mundo. Pasa revista a la literatura generada por diversas autoras feministas en el rubro de la violencia de género, así como postula la necesidad de cuestionar determinadas acciones para hacer visible y denunciar el acoso, las cuales pueden tener (y señala que de hecho han tenido) consecuencias injustas hacia algunos de los señalados por acoso. La autora se preocupa porque la estructura hegemónica histórica, social e institucionalmente específica de enunciados, categorías, creencias y términos, en otras palabras, el discurso dominante sobre el acoso colisiona con los derechos fundamentales y el debido proceso de los varones señalados, considera que en tal discurso se apuesta por su criminalización. Critica el mujerismo y victimismo, al primero lo define como una perspectiva desde la cual se asume que las mujeres poseen una esencia diferente e inherentemente mejor que la de los hombres, mientras que al segundo –a partir de las ideas de Elisabeth Badinter– lo concibe como categoría político-jurídica que instala a las mujeres en el rol de víctimas permanentes; el victimismo puede reconocerse en el discurso hegemónico del acoso según lo afirma Lamas. Siguiendo a Janet Halley, ella identifica como principal componente de ese discurso a la tríada analítica: inocencia de las mujeres/daño que sufren/inmunidad de los hombres. Argumenta que tal esquema ha sido clave en la edificación de parte considerable de la actual política feminista, en particular los discursos dominantes sobre violencia sexual; es una postura que contribuye a mantener una actitud no crítica hacia quienes son víctimas, a la vez que distorsiona sus reclamos legítimos por la reparación, ya que se mantienen a perpetuidad el lamento y la exigencia.

En el capítulo tercero, *La epidemia de acoso en las universidades estadounidenses*, el análisis del problema se traslada al ámbito universitario de los Estados Unidos de Norteamérica. Discurre acerca de dos fenómenos: a) el empoderamiento en la década de los ochenta por parte de estudiantes que denunciaron a profesores y compañeros de clases que las acosaban y b) el pánico sexual (término acuñado por Carol

Vance), una variante del pánico moral (concepto de Cohen para designar la reacción social inadecuada frente a asuntos mínimos, conlleva un miedo desmedido por el peligro verdadero de que suceda lo temido). Este pánico sexual se caracteriza por la irracionalidad, el conservadurismo y su utilización para nombrar miedos irracionales hacia determinadas expresiones y prácticas sexuales. Lamas explica que los discursos extremistas de teóricas feministas como MacKinnon y Dworkin, donde la sexualidad masculina se interpreta como fuente de opresión para todas las mujeres en la sociedad y que por ello debe condenarse al colectivo de varones, han contribuido para generar un «pánico sexual» de tipo androfóbico, al que se añade la consigna conservadora que demanda mayor rigor del sistema judicial penal. Afirma que, quizá sin saberlo, el paradigma victimista del feminismo radical imbuido por ese pánico moral ha abonado en la consolidación del paradigma sexo-genérico conservador. Lamas se apoya en Katie Roiphe, estudiante feminista en Harvard que describe en un artículo el ambiente de temor y peligro prevalente en los ochenta ante la supuesta «epidemia» de violencia sexual en los campus, la autora explica que tanto feministas radicales como conservadores religiosos, fueron quienes a partir de denuncias sobre casos notorios de acoso, denunciaron esa epidemia en las universidades.

En el capítulo cuarto, *La disputa cultural entre Francia y Estados Unidos*, se retoman las ópticas sobre el acoso en los dos países. La primera visión se origina en el movimiento #MeToo, una movilización que por virtud de la «americanización» ha tenido repercusiones globales; la *americanización de la modernidad* es la imposición de la tendencia principal de desarrollo de los Estados Unidos de Norteamérica sobre la vida económica, social y política del orbe. Tal influencia lleva a que Marta Lamas resalte los aportes del feminismo radical de esa nación como uno de los principales referentes analíticos en su libro. La segunda emerge desde Francia con el posicionamiento en respuesta a #MeToo, esta perspectiva representa el deslinde y la denuncia al enjuiciamiento mediático y extremismo que nacen de asumir que es acoso cualquier requerimiento sexual. Para Lamas, el posicionamiento textualiza las profundas diferencias entre feministas galas y estadounidenses sobre cómo ha de entenderse y erradicarse el acoso. Argumenta que si bien el contexto francés es diferente al mexicano, el documento deja en claro que no todas las mujeres reaccionan del mismo modo ante requerimientos, insinuaciones o tocamientos sexuales.

En el capítulo quinto, *La controversia en México*, se analiza el proceso discursivo sobre el acoso a través del concepto de «americanización». La premisa es que las discusiones alentadas por el feminismo estadounidense han servido de marco a la lucha feminista en el planeta, y el movimiento mexicano ha sido influido también a nivel teórico y político por las ideas provenientes del país vecino acerca del acoso y su eliminación. De igual manera, Lamas nos pide tener en mente que la sociedad mexicana está imbuida de valores tradicionales de corte judeo-cristiano, por lo que a la sexualidad de las mujeres se atribuyen virtudes como recato, fidelidad, virginidad, entre otras; un horizonte como éste reduce la autonomía sexual de las mujeres y estigmatiza sus prácticas sexuales fuera del marco de «lo decente», es decir, aquellas que son ajenas a una relación sexo-afectiva estable. Dentro de este contexto de doble moral sexual, al término acoso se le asocian múltiples conductas que a diario sufren las mujeres: miradas insistentes, «propuestas indecorosas», groserías, silbidos, por mencionar sólo algunas. Precisa que semejantes expresiones son machistas, reconoce que pueden desgastar o irritar a las mujeres y que es importante erradicarlas, pero se cuestiona si desde el punto de vista político es correcto calificar a todos esos comportamientos como acoso; para ella esto implica reproducir el victimismo del discurso hegemónico, lo que evita llegar a la raíz del problema y dicha renuncia tiene desde luego efectos negativos. Prosigue su genealogía del

acoso con la revisión de definiciones gramaticales de acoso y analiza los delitos sexuales previstos en códigos penales de algunas entidades federativas. Enfatiza que aunque eficaz y necesaria, la vía legal no es la única solución y que el cambio soñado ha de ser cultural, de cara a las serias deficiencias en acceso a la justicia para las víctimas de violencia de género y sexual en México.

En el capítulo sexto, *¿Guerra entre los sexos o conflicto de interés entre mujeres y hombres?* se aborda el concepto de «residuo tolerado del abuso», acuñado por el teórico de los estudios jurídicos críticos Duncan Kennedy— para mostrar la importancia de discutir las pérdidas y ganancias para mujeres y hombres por la no eliminación del abuso sexual en la sociedad; este remanente corresponde a la parte del abuso sexual que queda impune. A partir de esta idea Lamas se pregunta qué ganaríamos unas y otros si dejásemos de depositar en las mujeres la responsabilidad por evitar los abusos. La autora explica que para Kennedy el abuso sexual instaure pautas culturales y representa un elemento estructurante en la edificación tanto de la sexualidad femenina como masculina; la noción del feminismo radical sobre la «erotización de la dominación» designa el hecho de que mujeres y varones se recrean con imágenes y experiencias de dominación de los segundos sobre las primeras. El conflicto de interés entre los sexos se agrava porque los hombres suelen tener el control de los procesos judiciales, las mujeres quedan en desventaja frente al sistema de justicia, el cual penaliza en general el abuso sexual contra ellas por parte de los hombres, a la vez que tolera una multiplicidad de variedades de abuso.

En el capítulo séptimo, *La amnesia social*, ese término se trae a colación para aludir a las dinámicas sociales y políticas que erosionan la memoria y hacen difícil entender problemas como el acoso. La autora nos explica, siguiendo a Jacoby, que esta forma de amnesia es una tendencia cultural presente en la sociedad moderna e implica el olvido—incluso en el ámbito académico— de los planteamientos psicoanalíticos (pulsión sexual, deseo y represión que permean los comportamientos humanos). Plantea que la amnesia social resulta funcional a la dinámica sociopolítica contemporánea porque difunde la idea de que todo es susceptible de ser conocido, al tiempo que desconoce rupturas y desplazamientos provocados por la actividad del inconsciente (fantasía, deseo o represión); y que ello sucede pese a que lo inconsciente permea la dimensión psíquica individual y social. La perspectiva de las *dominance feminists* junto con la amnesia social opera en el discurso sobre el acoso a modo de dispositivo que al tener como eje la «depravada» heterosexualidad de los hombres, supone olvidar cuanto se sabe respecto las complejidades y ambigüedades de las relaciones humanas, opaca también otros elementos presentes en las relaciones sexuales ya sean deseadas o no deseadas, por ejemplo: clase social, condición étnica, edad, orientación sexual, por nombrar algunos. El desconocimiento de esas distinciones se traduce en un desplazamiento del problema del campo social al de la sexualidad, con lo que se dejan de reconocer situaciones donde algunas diferencias sociales pueden ser más determinantes que la sexual. Lamas entonces argumenta que esto es un error analítico a la par que político, ya que la política sexual de las feministas radicales asimila valores patriarcales y estigmas judeocristianos; la interpretación sobre el conflicto entre mujeres y hombres es reduccionista, se estrechan las posibilidades de accionar político y se conforman con demandar un aparato que castigue (en forma desproporcionada) algunos comportamientos sexuales de los hombres, incluso conductas eróticas no agresivas.

El libro finaliza con un epílogo donde la antropóloga se interroga sobre lo que podría hacerse con la rabia generada ante la grave situación de hostigamiento, acoso y violencia sexual que de manera cotidiana padecen miles de mexicanas. Reflexiona acerca de la importancia de plantear una nueva terminología jurídica útil para afrontar la realidad social del problema, aquí propone el término «acoso social ma-

chista>> para nombrar y combatir las experiencias cotidianas que viven mayoritariamente las mujeres pero también hombres gays y personas trans en el espacio público. Sugiere que a las acciones para frenar estas violencias se sumen las de incentivar a que las mujeres aprendan a defenderse; también aborda la relevancia de trabajar en la violencia simbólica, como forma invisible de dominación (idea que retoma de Bourdieu), la cual impide su reconocimiento por quienes la padecen. Lamas sostiene que de hecho el victimismo prevalente en ciertos feminismos podría ser analizado como una forma de violencia simbólica, y que el enemigo principal no son los hombres (si bien aclara que muchos son parte del problema) pues la atroz violencia que ellos resienten actualmente es opacada por un discurso hegemónico sobre la gravedad de la violencia de género donde las mujeres son vistas como las únicas víctimas. Nos alienta a preguntarnos si el némesis acaso no son los procesos materiales y simbólicos del capitalismo neoliberal, configuradores de cambios en las relaciones entre mujeres y hombres, a la vez que reforzadores de políticas sexuales moralizadoras y represivas que actúan en las subjetividades de mujeres y hombres.

En términos globales, a través de este libro se plantea una discusión novedosa y necesaria, sobre todo en el contexto de violencias contra las mujeres que impera en el México actual. Destaca el uso que la autora hace de la teoría psicoanalítica feminista para introducir una discusión rigurosa, crítica y ordenada sobre múltiples significados del acoso, los matices de este término y sus implicaciones políticas y jurídicas. No obstante, un elemento ausente en sus planteamientos es la heterogeneidad del campo jurídico mexicano, un espacio social donde en efecto compiten significados punitivos sobre el acoso pero también están presentes significados provenientes de diversos agentes. Reconocer la diversidad de significados sobre el acoso en el campo jurídico nacional permitiría entender que el influjo en México de los significados de las *dominance* feministas debe contender con otros significados que múltiples agentes buscan imponer también, y que algunos significados pueden no replicar la triada analítica denunciada por Lamas, poniendo en entredicho por ejemplo la idea de inocencia de la víctima.

Se advierte que quedó pendiente también de explorarse el entrelazamiento del debate del acoso con otros como el de los derechos humanos, los derechos de las víctimas y de los procesados, discusiones relevantes a la luz del cambio de paradigma del sistema de justicia penal. En México transitamos hacia nuevas maneras de entender el papel de quienes ha sido víctimas de delitos en los procesos de justicia, las víctimas son sujetos que hasta hace poco tiempo ni siquiera aparecían en los textos legales y apenas si eran nombradas, con lo que sus posibilidades de reparación vía judicial eran mínimas, si no es que nulas en muchos casos.

Estamos frente a nuevas perspectivas respecto a cómo se entiende la justicia, y que probablemente influirán en cómo se atienden y sancionan los delitos de acoso sexual y hostigamiento sexual. Si bien, el debido proceso ocupa un papel relevante en el texto de Lamas (concepto que no define), la autora es omisa en cuanto a la historicidad de esta noción. Si seguimos su propuesta analítica, un debate sobre los significados del acoso exigiría de igual manera reconstruir la genealogía de conceptos como el debido proceso y la presunción de inocencia. Ello es crucial porque, como dice Lamas, el discurso hegemónico del acoso avanza una suerte de justicia privada –representada en las estrategias de denuncia social por parte del feminismo radical– que amenaza con arraigarse en México; recordemos encima que el personal ministerial y judicial de nuestro país se caracteriza por su ineficiencia y escasa preparación para afrontar el problema con la sensibilidad y el profesionalismo que merecen las víctimas.

CONGRESO INTERNACIONAL
DE CIENCIAS SOCIALES

PASO DEL NORTE 2021

FECHAS IMPORTANTES

Recepción de trabajo	Del 15 de febrero al 7 de junio
Publicación de propuestas aceptadas	30 de julio
Fecha límite envío ponencias in extenso	30 de septiembre
Fecha límite de inscripción para ponentes	8 de octubre
Publicación del programa del Congreso	22 de octubre
Realización del Congreso	del 8 al 11 de noviembre
Fecha límite para trámite de constancias	30 de noviembre

Registro de trabajos:<http://info.uacj.mx/congresocs2021>