



Voces de la Educación



Revista Arbitrada en Revistas Mexicanas de Investigación Científica y Tecnológica del Conacyt.

ISSN 2448-6248 ISSN 1665-1596

Voces de la Educación

Vol. 9 Núm. 18 julio -diciembre 2024

Estado, hegemonía y praxis educativa en Antonio Gramsci, Hernan Ouviaña * Violencias interseccionales contra las mujeres y niñas, encuentro con algunas activistas resilientes del observatorio ciudadano del feminicidio durante la pandemia, Hilda Beatriz Salmerón García * La escuela y la educación una posibilidad para fortalecer la cultura de los derechos humanos, Pedro Linares Fernández In memoriam * Educación ambiental y transformación del sujeto pedagógico en transición civilizatoria. Una perspectiva desde Argentina. Ensayo para una eco-pedagogía decolonial, Pablo Sessano * Análisis multivariado de rasgos de personalidad y factores predictores de la violencia en mujeres víctimas de Lima, Jesús Dámaso Flores, Miriam Carlota Ordóñez Ordóñez * Formación integral y cultura de paz, características y capacidades necesarias para su formación: la mirada de los docentes universitarios, Adriana Gutiérrez, Cony Brunhilde Saenger Pedrero * Los repertorios lingüísticos estudiantiles en el centro-norte de México: “Todo es lenguaje... Estamos haciendo todos los días lenguaje.”, Alejandra Núñez Asomoza, Alba Lucía Morales Alvarado * Perspectivas acerca del sentido escolar, Matias Forlani * Perspectivas de estudiantes de psicología sobre sus prácticas lectoras: un diseño de intervención, María Micaela Villalonga Penna



Editor

Víctor Manuel Gutiérrez Torres

Comité Científico Internacional

Guillermo Almeyra, Manuel Area Moreiral, Alcira Beatriz Bonilla, Antonio Bolívar Botía, Carlos Calvo Muñoz, María Antonia Casanova, César Delgado Lombana, Tomás Domingo Moratalla, Madza Ednir, José Ramón Fabelo Corzo, José Antonio Fernández Bravo, Adriana Mabel Fresquet, Lina Esmeralda Flórez Perdomo, Juan Luis Fuentes Gómez, Carina Kaplan, María Ángeles Llorente Cortes, Agustín Ortega Cabrera, Jane Paiva, Manuel Alejandro Prada Londoño, Gerardo Ramos Serpa, Conceição Silva Soares, Boris Rafael Tristá Pérez, Jurjo Torres Santomé.

Comité Científico Nacional

Hugo Aboites Aguilar, Hugo Casanova Cardiel, Inés Dussel, Lyle Figueroa Sevillano+, Pedro Linares Fernández+, Patricia Medina Melgarejo, Irazema Edith Ramírez Hernández, Virginia Romero Plana, José Alfredo Zavaleta Betancourt.

Dictaminadores

Flavio de Jesús Castillo Silva, Claudia González Castro, Jesús Manso, Luz Areli Mendoza Méndez, Hadar Enif Martínez Gallegos, Claritza Arlenet Peña Zepa, Jesús Fernando Pérez Lorenzo, Jaime A. Portal Gallardo, Ana Isabel Ríos Maldonado, Luis Antonio Romero García, María de los Dolores Valadez Sierra

VOCES DE LA EDUCACIÓN, publicación semestral de libre acceso y arbitrada en formato electrónico, preparada para ser impresa, con edición papel cultural. Para donar a bibliotecas. El objetivo principal es establecer puentes de comunicación académica que permitan promover y difundir los hallazgos obtenidos en los estudio de las distintas problemáticas educativas, tanto nacionales como internacionales. Los contenidos son libres y se dirigen principalmente a estudiantes y especialistas de cualquier disciplina interesados en el campo educativo. Los artículos incluyen argumentos sólidos y fundamentados. Los autores certifican que el artículo presentado no ha sido publicado ni está en vías de consideración por otra revista. Se autoriza la comunicación pública del artículo tanto de modo completo como parcial, con la debida cita de la publicación inicial de la obra en esta revista, para fines educativos. Queda absolutamente prohibida su comercialización. VOCES DE LA EDUCACIÓN, Vol. 9, núm. 18, jul-dic 2024 es una publicación semestral editada por Víctor Manuel Gutiérrez Torres, Av. Zaragoza 14, Zona Centro, C.P. 91000, Xalapa, Veracruz, México, Editor responsable: Víctor Manuel Gutiérrez Torres. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2016-061316514400-223, Registro del ISSN 2448-6248(electrónico) Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2001-120417295200-102 Registro del ISSN 1665-1596 (impresa), ambos expedidos por el Instituto Nacional del Derecho de Autor INDAUTOR. www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces, vocesdelaeducacion1@gmail.com. Responsable de la última actualización de este Número: Víctor Manuel Gutiérrez Torres, Av. Zaragoza 14, Zona Centro, C.P. 91000, Xalapa, Veracruz, México, este número se terminó de imprimir el 01 de agosto del año en curso, con un tiraje de 150 ejemplares.

Estado, hegemonía y praxis educativa en Antonio Gramsci

Hernan Ouviaña..... 3

Violencias interseccionales contra las mujeres y niñas, encuentro con algunas activistas resilientes del observatorio ciudadano del feminicidio durante la pandemia

Hilda Beatriz Salmerón García.....33

La escuela y la educación una posibilidad para fortalecer la cultura de los derechos humanos

Pedro Linares Fernández In memoriam..... 61

Educación ambiental y transformación del sujeto pedagógico en transición civilizatoria. Una perspectiva desde Argentina. Ensayo para una eco-pedagogía decolonial

Pablo Sessano.....75

Análisis multivariado de rasgos de personalidad y factores predictores de la violencia en mujeres víctimas de Lima

Jesús Dámaso Flores, Miriam Carlota Ordóñez Ordóñez.....100

Formación integral y cultura de paz, características y capacidades necesarias para su formación: la mirada de los docentes universitarios

Adriana Gutiérrez, Cony Brunhilde Saenger Pedrero.....121

Los repertorios lingüísticos estudiantiles en el centro-norte de México: "Todo es lenguaje... Estamos haciendo todos los días lenguaje."

Alejandra Núñez Asomoza, Alba Lucía Morales Alvarado154

Perspectivas acerca del sentido escolar


Matias Forlani..... 176

Perspectivas de estudiantes de psicología sobre sus prácticas lectoras: un diseño de intervención

María Micaela Villalonga Penna..... 191

Estado, hegemonía y praxis educativa en Antonio Gramsci

State, hegemony and educational praxis in Antonio Gramsci

 Hernán Ouviaña¹

Resumen: El artículo se propone reconstruir y analizar los aportes del marxista italiano Antonio Gramsci a nivel educativo, dando cuenta de algunas de sus principales conceptos formulados centralmente en los llamados *Cuadernos de la Cárcel*. Se parte de asumir la centralidad que tiene para él la disputa pedagógica y cultural en el marco de lo que define como hegemonía, concebida como campo de fuerzas asimétrico, dinámica e inestable que, si bien involucra a las instituciones educativas, las excede con creces, condicionando y estructurando al conjunto de la sociedad y al propio Estado, el cual es definido en términos integrales y más allá de su faceta represiva. Ello supone ponderar al sentido común como un territorio privilegiado de disputa hegemónica y a la intelectualidad orgánica como de enorme importancia en esta lucha pedagógico-cultural.

Palabras claves: Estado - hegemonía - praxis educativa

Abstract: The article aims to reconstruct and analyze the contributions of the Italian Marxist Antonio Gramsci at the educational level, giving an account of some of his main concepts formulated centrally in the so-called Prison Notebooks. It starts from assuming the centrality that the pedagogical and cultural dispute has for him within the framework of what he defines as hegemony, conceived as an asymmetric, dynamic and unstable field of forces that, although it involves educational institutions, far exceeds them, conditioning and structuring society as a whole and the State itself, which is defined in comprehensive terms and beyond its repressive facet. This means considering common sense as a privileged territory of hegemonic dispute and organic intellectuality as of enormous importance in this pedagogical-cultural struggle.

Keywords: State - hegemony – educational praxis

¹ Universidad Nacional de Luján, email: hernanou@yahoo.com.ar

Recepción: 24 enero de 2024

Aceptación: 18 de junio de 2024

Forma de citar: Ouviaña, Hernán. (2024). Estado, hegemonía y praxis educativa en Antonio Gramsci. *Voces de la educación* 9 (18), pp. 03- 32 .



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0

International License

Estado, hegemonía y praxis educativa en Antonio Gramsci

A modo de Introducción: ¿por qué Gramsci?

¿Qué tiene para decirnos Antonio Gramsci acerca de la educación en estos tiempos de crisis tan profunda? A primera vista, puede parecer un contrasentido retomar a un lejano militante y marxista autodidacta italiano, que pensó y actuó en un territorio y un contexto sumamente diferente al nuestro, y para colmo nos dejó como herencia simplemente un conjunto de artículos periodísticos, documentos políticos coyunturales, cartas intimistas y fragmentos de notas dispersas, escritas durante su forzado encierro en las cárceles fascistas. Sin embargo, y a pesar de todos estos condicionantes, creemos que sus reflexiones e iniciativas no han perdido actualidad. Más aún, hoy en día cobran una enorme vigencia y resultan por demás fructíferas para dar cuenta y potenciar las múltiples disputas y orientaciones que se dan en el marco de las instituciones educativas y en ámbitos formativos tradicionales, aunque también por fuera e incluso más allá de ellos.

De ahí que no resulte ocioso postular una hipótesis provocativa: invertir la undécima tesis de Feuerbach planteada por Karl Marx, y afirmar que quizás las y los integrantes de espacios educativos se han dedicado a intentar transformar sus ámbitos de enseñanza, aprendizaje, investigación, producción de conocimiento y prácticas de extensión de diversas maneras, cuando de lo que se trata, también, es de poder interpretarlos, esto es, comprenderlos de manera detallada y rigurosa. Y es que por lo general se ha caído en una especie de practicismo, de acción automática con el afán de transformación de la realidad, olvidando que Gramsci nos hablaba de una filosofía de la *praxis*, es decir, de la necesidad de articular de manera orgánica la reflexión con la acción cotidiana, el pensamiento crítico con la práctica diaria, la teoría con el hacer situado. Por ello supo advertir en una de sus notas de encierro lo siguiente:

La tesis XI: “Los filósofos no han hecho más que interpretar de diversos modos el mundo; pero de lo que se trata es de transformarlo”, no puede ser interpretada como un gesto de repudio a toda clase de filosofía, sino sólo de fastidio por los filósofos y

su papagayismo y la enérgica afirmación de una unidad entre teoría y práctica (Gramsci, 1986, p. 162).

Partimos de asumir que el problema de la educación no es algo que tengan que problematizar solamente las y los pedagogos entre cuatro paredes, sino que resulta fundamental a nivel general, ya que es una cuestión que nos compete a todas, todos y todes, más allá de que estemos en espacios educativos, aunque de alguna manera, como veremos con Gramsci, en un sentido más amplio e integral todos lo son. Teniendo en cuenta esta necesidad praxiológica de conocer e intervenir en una realidad tan difícil de asir como la que habitamos, lo que siguen no serán más que algunas ideas e hipótesis en torno a los aportes que realiza este marxista italiano para (re)pensar la cuestión de la educación en su estrecho vínculo con el Estado y la disputa hegemónica, no con un ánimo de mera exegesis o afán filológico, sino atendiendo a los enormes desafíos que la actual coyuntura argentina, latinoamericana y mundial nos depara a quienes intentamos *pensar el compromiso* educativo, sin dejar de *comprometer el pensamiento* con la práctica transformadora.

Lo educativo como eje invariante de la “obra” gramsciana

Antonio Gramsci es uno de los intelectuales y militantes marxistas más importantes del siglo XX. Nacido en 1891 en la enorme isla de Cerdeña, ubicada en el sur campesino de Italia, vive allí hasta los 20 años y luego de terminar con dificultades e interrupciones el secundario, gracias a una beca para estudiantes pobres se traslada a la industrializada Turín, ciudad del norte donde al poco tiempo se suma a las filas del Partido Socialista y a colaborar con diversos periódicos de izquierda, por lo que jamás llega a concluir su carrera universitaria de glotología. Tras participar del bienio rojo (1919-1920), dos años de creciente politización que incluyeron un proceso de toma de fábricas y autogestión obrera desplegado en la región del Piamonte, contribuye a fundar a comienzos de 1921 el Partido Comunista de Italia, y al año siguiente es enviado a Rusia como delegado de la Tercera Internacional (conocida como Internacional Comunista). En esta inmensa escuela a cielo abierto trastocada por un proceso revolucionario inédito vive casi dos años, conoce a los principales referentes del bolchevismo y también a quien será su compañera, Julia Schucht (con la que tendrá dos hijos). Luego de

una estancia de varios meses en Viena, al ser electo diputado en 1924 y conseguir inmunidad parlamentaria retorna a Italia, para asumir la secretaría general del Partido, en un contexto cada vez más represivo y de criminalización de las fuerzas opositoras al fascismo. El tener fueros no impide que, a finales de 1926, sea detenido por el régimen junto a otros dirigentes comunistas. El fiscal que contribuye a su condena alega que se debe “impedir que este cerebro piense por lo menos por 20 años”. Tras una década de encierro, a lo largo de la cual redacta y pule gran cantidad de apuntes en más de 30 Cuadernos, fallece en un casi total aislamiento político y afectivo en una clínica en Roma².

Acordamos con Manuel Sacristán (1998) en que resulta fundamental concebir a la “obra” gramsciana, no en los términos exclusivamente de una serie de textos y manuscritos redactados por él (y publicados, como es sabido, mayoritariamente luego de su trágica muerte), sino como *la combinación de lo actuado y pensado*. Por lo tanto, su contribución a la creación de una pedagogía crítica y una educación alternativa a la hegemónica no involucra solamente sus artículos periodísticos, sus reflexiones políticas, sus epístolas y sus notas de encierro, sino también al conjunto de iniciativas militantes y de proyectos pedagógico-políticos impulsados durante las sucesivas e intensas etapas de su vida política e intelectual.

Al abordar la obra de Antonio Gramsci, una primera cuestión para tener en cuenta es que - aunque no siempre ha sido reconocido- la problemática educativa constituye uno de los ejes que atraviesa en filigrana al conjunto su elaboración teórica, su compromiso político, e incluso su vida familiar. Pero esto no equivale a postular que el aprendizaje y la formación intelectual de él remita a una experiencia académica. No solamente porque jamás culminó carrera alguna y fue toda su vida un autodidacta (aunque es cierto que transitó unos pocos años por la Universidad), sino debido a que buena parte de su educación y acervo intelectual lo fue cultivando a partir de la vivencia práctica y cotidiana, por fuera de las instituciones estatales, en el marco de proyectos pedagógico-políticos y contraculturales, junto con los

² Para una reconstrucción de la vida y obra de Antonio Gramsci, pueden consultarse, entre otras, las biografías de Mario Maestri y Luigi Candreva (2001), Luigi Nieddu (2004), Antonio Santucci (2005), Giuseppe Fiori (2009) y Angelo D’Orsi (2017).

distintos sectores subalternos a los que aportaba sus conocimientos, y de los que simultáneamente aprendía muchísimo.

Esta inalterable pasión llevó a que durante toda su vida Gramsci pregonara la necesidad de constituir ámbitos de autoeducación popular y disputa por una nueva cultura: desde muy joven, impulsando la creación de organismos propios de aprendizaje colectivo (tales como la Asociación de cultura socialista, el Club de vida moral y el Grupo de educación comunista, entre 1917 y 1919, cuyos ejes directrices consistían en contribuir a gestar una comunidad militante y de ideas, basada en la autoformación permanente); luego, en un contexto de profundo ascenso de las luchas sociales y políticas, y en el marco de los consejos de fábrica surgidos durante el llamado “bienio rojo” (1919-1920), conformando una Escuela de cultura y propaganda que planteará la necesidad de socialización y producción conjunta de saberes entre la intelectualidad socialista y los núcleos más activos del proletariado turinés; ya en el seno del Partido Comunista Italiano surgido a comienzos de 1921, creando escuelas de formación para los propios trabajadores, e incluso organizando cursos a distancia y por correspondencia, en un contexto de semi-clandestinidad, entre 1924 y 1925, debido a que el fascismo se había consolidado poco antes que lo encarcelasen; y finalmente, generando tiempo después de su encierro a finales de 1926, talleres de lectura y capacitación para sus compañeros presos políticos y para los habitantes de la isla donde se encontraban encerrados, los cuales coordinaba junto a otros prisioneros como Amadeo Bordiga.

Pero incluso más allá de estos proyectos de autoformación permanente, cabe caracterizar a la propia redacción y reescritura de los *Cuadernos de la Cárcel* (que abarca, centralmente, un período que va de 1929 a 1935) como una experiencia de educación creativa y militante, en la medida en que Gramsci se concibe como un educador que aprende y es educado por la propia realidad italiana, europea y mundial, así como por las experiencias políticas precedentes en las que se vio involucrado. Más aún, podría afirmarse junto a Massimo Baldacci que “el (o al menos *un*) problema fundamental de los *Cuadernos* es de naturaleza pedagógica: la modificación de la subjetividad de los subalternos (Baldacci, 2023, p. 20). En un plano más general, los *Cuadernos* constituyen además una paciente reflexión desde una doble derrota (la sufrida a manos del fascismo, sin duda, pero también la que genera el

estalinismo en las propias filas del marxismo), y como tal, plantean la necesidad de realizar un balance autocrítico que implica un proceso de aprendizaje a partir de una pedagogía de la pregunta, interrogándose en torno a por qué fracasaron, o bien fueron derrotados, los diversos proyectos emancipatorios desplegados en Europa occidental, y cómo reimpulsar sobre nuevas bases la lucha revolucionaria.

Es a partir de este hilo rojo que a lo largo de sus notas va a postular que la lucha política no puede acotarse, por ejemplo, al ámbito estrictamente laboral, y menos aún al territorio fabril, sino que en preciso dar la disputa, por cierto ardua, multidimensional y prolongada, en una infinidad de “trincheras” que (como la escuela y otras instituciones relevantes) exceden a esos espacios y constituyen lo que Gramsci denomina “sociedad civil”, en donde se confrontan concepciones del mundo, así como un conjunto de costumbres, pautas de comportamiento, valores y prácticas que reproducen, o bien pueden potencialmente impugnar, al orden social dominante, desde una perspectiva que como veremos otorga creciente relevancia a lo pedagógico-cultural.

La recreación del marxismo desde una perspectiva no dogmática

Gramsci toma distancia de las visiones que definen a la cultura y lo político como meros reflejos de la infraestructura o “base material” de una sociedad, o aspectos secundarios en el estudio y la transformación de la realidad. A contrapelo de estas lecturas deterministas, postula que el hacer y el pensar, la materia y las ideas, la naturaleza y la historia, lo objetivo y lo subjetivo, son momentos de una *totalidad* en movimiento, que solo pueden separarse en términos analíticos, ya que configuran un abigarrado *bloque histórico* en el que se articulan y condicionan de manera dialéctica, complejo proceso éste que no puede explicarse únicamente desde la esfera económica (a la que, por cierto, no desestima). Si la idea de *bloque* es retomada de George Sorel³ y refiere a una unidad internamente diferenciada, compleja y

³ De acuerdo a Valentino Gerratana (1997), si bien la expresión no se haya literalmente en los escritos de Sorel, ella está vinculada al concepto de “mito”, y es probable que Gramsci tuviese presente un pasaje de la Introducción a *Reflexiones sobre la violencia*, donde se postula que “no hay que tratar de analizar esos sistemas de imágenes, tal como se descompone una cosa en sus elementos, sino hay que tomarlos en *bloque* en cuanto *fuerzas históricas*” (Gramsci, 1981b, p. 440; las cursivas son nuestras).

articulada, el énfasis en su *historicidad* busca desnaturalizar la trama de relaciones sociales que la constituye, dando cuenta de su carácter transitorio y situado, no eterno ni inmodificable⁴. Desde este prisma, y como ha sugerido Angelo Broccoli, Gramsci se propone repensar la función de la dirección política revalorizando “el momento de la supremacía cultural” (Broccoli, 1977, p. 104)

Tampoco concibe al poder como mera fuerza física ni pura represión. Si bien esta arista oficia de límite último y garante del orden social y político, considera que es fundamental ampliar la mirada y entender al Estado de forma *integral* o ampliada, es decir, como una combinación de violencia y consenso, o en sus propias palabras “hegemonía acorazada de coerción”, involucrando “el conjunto de actividades prácticas y teóricas con las que la clase dirigente justifica y perpetúa su dominación y además logra obtener el consenso activo de los gobernados” (Gramsci, 1999, p. 186). El poder deja de ser una “cosa” que se toma y manipula, para caracterizarse como una *relación de fuerzas* entre clases y grupos con intereses antagónicos, dinámica e inestable, estructurada en un plano macro-social, pero que también se vive a nivel molecular, lo que permite hacer visible el carácter político de aquellos vínculos, lenguajes y prácticas que se presumen neutrales o exentas de conflictividad.

Tal como afirma en varias de sus notas presidiarias, el análisis de coyuntura jamás se reduce al mero “coyunturalismo”, sino que requiere incorporar una mirada histórica que articule pasado y presente, contemple los ciclos de acumulación capitalista y los vaivenes de la lucha de clases, tanto al nivel de la estructura (la matriz productiva, los vínculos y entramados socio-económicos, las relaciones de producción y reproducción de la vida en común, etc.,

⁴ Gramsci retoma en varias ocasiones la famosa metáfora de Marx de su Prólogo a la *Contribución de la Crítica a la Economía Política*, donde afirma que “la anatomía de la sociedad civil hay que buscarla en la economía política”. Sin embargo, a contrapelo de las lecturas que privilegian la exclusividad de la estructura económica como factor explicativo, o incluso plantean al Estado, la ideología y la cultura como reflejos surgidos a posteriori o separados orgánicamente de dicha “base” material, para Gramsci lo sugerente de esa imagen que propone Marx, es que insiste en la inseparabilidad de estas instancias o dimensiones que configuran a la sociedad como totalidad. “La referencia a las ciencias naturales en el materialismo histórico y el hablar de ‘anatomía’ de la sociedad era sólo una metáfora y un impulso de profundizar investigaciones metodológicas y filosóficas. En la historia de los hombres, que no tiene la misión de clasificar de manera naturalista los hechos, el ‘color de piel’ hace ‘bloque’ con la estructura anatómica y con todas las funciones fisiológicas; no se puede pensar un individuo ‘desollado’ como el verdadero ‘individuo’, pero tampoco el individuo ‘deshuesado’ y sin esqueleto” (Gramsci, 1986: 137).

que pueden medirse en una clave científica y con mayor “objetividad”) como al de la superestructura (el Estado, las ideologías, el armazón jurídico-político, las representaciones e imaginarios sociales, etc.), y que combine una lectura diacrónica (procesual, de la sociedad en movimiento, en su devenir como bloque histórico) y a la vez sincrónica (de la simultaneidad de dimensiones que se condicionan e influyen entre sí, como partes constitutivas de la sociedad, en un momento histórico determinado) (Gramsci, 1999, p. 32-40).

Al margen de la mayor o menor productividad de cada uno de los conceptos y reflexiones volcadas por Gramsci en sus notas carcelarias, todos ellos forman parte de una vocación estratégica: *recrear el marxismo sobre nuevas bases*. Las diversas nociones que Gramsci despliega y complejiza, pueden ser leídas como parte de un corpus más denso y universal que renombra *filosofía de la praxis* para reivindicar la “unidad entre teoría y práctica”, en los términos de una nueva concepción del mundo que se presenta “íntimamente fundida con un programa político y una concepción de la historia que el pueblo reconozca como expresión de sus necesidades vitales” (Gramsci, 1986, p. 163 y 182).

Lo que se evidencia en ese laboratorio vivo que son los *Cuadernos* es una crítica radical del marxismo esquemático y vulgar predominante en la URSS, así como la necesidad de desarrollar, a partir de un “encadenamiento dialéctico” de conceptos, una visión y perspectiva antagónica a la capitalista, que actualice lo mejor del marxismo, aunque sin caer en una defensa enconada y mecánica de sus planteamientos. Por lo tanto, Gramsci entiende que el marxismo no puede ser considerado un canon doctrinario y acabado a aplicar⁵, ni un determinismo económico⁶, sino una *dinámica concepción del mundo* que amalgama, de forma indisoluble, teoría y acción, vale decir, conocimiento e intervención, reflexión crítica y práctica transformadora.

⁵ “Si la realidad es como nosotros la conocemos y nuestro conocimiento cambia continuamente”, entonces “ninguna filosofía es definitiva, sino que es históricamente determinada” (Gramsci, 1986, p. 178).

⁶ “Que las vicisitudes de la economía -descubrimientos de materias primas, nuevos métodos de trabajo, inventos científicos- tengan su importancia, nadie lo niega; pero que éstas basten para explicar la historia humana excluyendo todos los demás factores, es absurdo” (Gramsci, 1986, p. 55-56).

El Estado integral y la hegemonía como campo de fuerzas pedagógico-político

Releer a Gramsci atendiendo a sus aportes en materia educativa implica reconocer que no estamos en presencia de un académico que “disecciona” y analiza la realidad de manera parcelada, a partir de disciplinas disociadas entre sí. Más bien su interpretación del marxismo parte de asumir como uno de sus ejes principales el punto de vista de la *totalidad*, en una clave similar a la formulada por Georg Lukács (quien fuera comisario de educación y cultura durante la breve experiencia de la revolución húngara en 1919-1920) y por Rosa Luxemburgo (revolucionaria que impulsó variadas iniciativas educativas y concibió al proyecto socialista como un movimiento de cultura y una poderosa concepción del mundo)⁷.

Al mismo tiempo, es importante entender, tal como postula Carlos Nelson Coutinho (2011), que si bien Gramsci tiene como punto de partida a este *proceso de totalización* en el cual “el todo es comprendido como algo abierto y fuertemente dinámico”, aspira a delimitar y profundizar en el estudio riguroso de algunas de las dimensiones que constituyen a la sociedad. Una de ellas es la política, y otra -agregaríamos- es la pedagógica. Si bien ambas en un sentido amplio atraviesan a todo el entramado de la vida social y se anudan desde la hegemonía como campo de fuerzas, a la vez en un plano más acotado implican cierta especificidad y características particulares. Ninguna de ellas, entendidas en sentido estricto, pueden ser concebidas de manera aislada, sino que exigen una apelación constante a esa perspectiva de totalidad, que como ya mencionamos es lo característico de la teoría crítica.

Se ha convertido en un lugar común afirmar también que Gramsci es un “teórico del consenso”. En nuestro caso, optamos por definirlo más bien como *teórico del conflicto*. Su perspectiva para interpretar la realidad (e intentar transformarla) no es la obediencia ciega ni la pasividad absoluta. Tampoco el acuerdo pleno ni las relaciones armónicas. Hablar de

⁷ En palabras de Lukács, “lo que diferencia decisivamente al marxismo de la ciencia burguesa no es la tesis de un predominio de los motivos económicos en la explicación de la historia, sino el punto de vista de la totalidad. La categoría de la totalidad, el predominio universal y determinante del todo sobre las partes es la esencia del método que Marx tomó de Hegel y que puso, de modo original, en la base de una ciencia totalmente nueva (...) y lo que hay de funda mentalmente revolucionario en la ciencia proletaria no consiste solamente en el hecho de que contraponen los contenidos revolucionarios a la ciencia burguesa, sino principalmente en la esencia revolucionaria de su método mismo. El predominio de la categoría de la totalidad es el portador del principio revolucionario en la ciencia” (Lukács, 1985, p. 103-104).

hegemonía, para Gramsci, es aludir a una relación de poder y resistencia, un campo de fuerzas asimétrico y contradictorio, que involucra dominación y subordinación, que si bien es desigual, implica disputa, confrontación, aceptación y negociación, en diferentes grades, niveles e intensidades, por lo que por definición es dinámico e inestable, abierto y de mutuo condicionamiento. Su prisma es la lucha, las relaciones de fuerza, el conflicto como motor y principio de inteligibilidad del devenir histórico y de la realidad. En esto es similar a José Carlos Mariátegui, para quien era necesario corregir a René Descartes y pasar del “pienso, luego existo”, al “se lucha, luego se existe”. Por lo tanto, lo que la hegemonía construye “no es una ideología compartida, sino un marco común material y significativo para vivir a través de los órdenes sociales caracterizados por la dominación, hablar de ellos y actuar sobre ellos” (Roseberry, 2002, p. 220)

A lo largo de los *Cuadernos de la Cárcel* Gramsci amplía las nociones de Estado y de poder, al igual que la de hegemonía. La dramática situación histórica que le tocó vivir como militante comprometido con el ascenso revolucionario de masas de Turín en los años inmediatamente posteriores a la Primera Guerra Mundial, que tras sufrir una cruenta derrota padece la contraofensiva y consolidación del fascismo, combinada con la creciente complejidad que fue asumiendo la dominación estatal en las sociedades capitalistas desarrolladas, lo obliga a replantear teóricamente la matriz de análisis y las estrategias clásicas de transformación del orden social existente.

Sus dispersas reflexiones de encierro pueden ser leídas como una respuesta contundente e innovadora a las diferentes corrientes deterministas y vulgares de la época, que reducían al marxismo a un dogma anquilosado, cuyo núcleo central radicaba en la primacía total de lo económico sobre el resto de las esferas sociales. La visión catastrofista de la crisis del '30 que tenían sus camaradas, al establecer una relación inmediata entre colapso económico y político, omitía según él la complejidad que habían adquirido los Estados modernos, tornando caduca la estrategia revolucionaria que reducía el cambio social a una abrupta “toma del poder” por parte de una tan reducida como decidida vanguardia. Haciendo una analogía con las metáforas bélicas, Gramsci dirá que en los Estados más avanzados

la “sociedad civil” se ha vuelto una estructura muy compleja y resistente a las “irrupciones” catastróficas del elemento económica inmediato (crisis, depresiones, etcétera); las superestructuras de la sociedad civil son como el sistema de trincheras en la guerra moderna. Así como en ésta sucedía que un encarnizado ataque de artillería parecía haber destruido todo el sistema defensivo adversario, pero por el contrario sólo había destruido la superficie externa, y en el momento del ataque y del avance de los asaltantes se encontraban frente a una línea defensiva todavía eficaz, lo mismo sucede en la política durante las grandes crisis económicas; ni las tropas asaltantes, por efecto de la crisis, se organizan fulminantemente en el tiempo y en el espacio, ni mucho menos adquieren un espíritu agresivo; a su vez los asaltados no se desmoralizan ni abandonan las defensas, aunque se encuentren entre ruinas, ni pierden la confianza en su propia fuerza y en su futuro (Gramsci, 1999, p. 62).

Sin duda la ampliación del concepto de Estado y en particular la reformulación de la noción de hegemonía producida por Gramsci, constituyen dos de sus aportes más significativos a las teorías de la educación. Aun cuando varios marxistas rusos ya habían utilizado a finales del siglo XIX el concepto de hegemonía, siempre lo hacían para referirse al rol “dirigente” y de conducción del proletariado, en su alianza con resto de los sectores populares (sobre todo al campesinado), a nivel estrictamente *político* (Anderson, 1998). Si bien Gramsci reconoce su deuda intelectual con Lenin, recrea esta categoría al extenderla, como antítesis de dominación o ejercicio descarnado de la fuerza, al análisis de las clases fundamentales que componen la sociedad capitalista. En los *Cuadernos de la Cárcel*, si por un lado el término remite al liderazgo de la burguesía sobre los restantes grupos sociales, por el otro supone la generación de consenso y compromiso cultural (con ineludibles bases materiales y socio-económicas, pero también simbólicas y espirituales), logrando un reconocimiento general como la clase más idónea para articular los intereses de toda la sociedad, por supuesto no exento de conflictividad.

Así, en sus *Notas sobre Maquiavelo* el Estado es entendido como una compleja articulación entre dominio y consenso (“hegemonía acorazada de coerción”), por contraposición a cómo es comprendido generalmente: en tanto sociedad política o mera superestructura coercitiva.

De acuerdo con Gramsci, por Estado “debe entenderse no sólo el aparato gubernamental sino también el aparato privado de hegemonía o sociedad civil” (Gramsci, 1984, p. 105). Esta doble perspectiva se presenta en diversos grados, desde los más elementales hasta los más complejos, aunque Gramsci explicita que “pueden reducirse teóricamente a dos grandes grados fundamentales, correspondientes a la doble naturaleza del Centauro maquiavélico, ferina y humana, de la fuerza y el consenso, de la autoridad y de la hegemonía” (Gramsci, 1999, p. 30). En efecto, un problema no menor ha sido que el Estado

por lo general es entendido como sociedad política (o dictadura, o aparato coercitivo para conformar la masa popular según el tipo de producción y economía de un momento dado) y no como un equilibrio de la sociedad política con la sociedad civil (o hegemonía de un grupo social sobre la sociedad nacional entera ejercida a través de las organizaciones así llamadas privadas, como la iglesia, los sindicatos, las escuelas, etcétera) (Gramsci, 2003, p. 329).

Para Gramsci, la sociedad civil se ubica en la superestructura, como mediación entre la base económico-social y el Estado en “sentido estricto” (aparato burocrático-represivo). Estaría conformada, por tanto, por los organismos e instituciones responsables de la elaboración y/o difusión de la hegemonía cultural y política de una clase o grupo social fundamental, sobre el conjunto de la sociedad, ligando de forma subordinada a sus diversos miembros a los intereses de esa clase dominante. A su vez, la sociedad política (aparato gubernamental y momento coercitivo del Estado), garantiza legalmente la disciplina de aquellos/as que no consienten ni activa ni pasivamente con dicha dirección.

Esta noción innovadora supone en Gramsci la incorporación de una faceta escasamente desarrollada por el marxismo clásico como es la *consensual*, aunque no concebida de manera armónica, sino definida en términos relacionales y de disputa constante. Por ello, más allá de su carácter inherentemente represivo, el Estado también está constituido por el conjunto de actividades prácticas y teóricas con las que la clase dirigente logra obtener el consenso activo de las y los gobernados (Gramsci, 1999, p. 186). Desde esta óptica, la clase capitalista consigue ser a la vez dominante y hegemónica, estructurando su primacía a partir de una

contradictoria y desigual articulación entre la amenaza (o uso potencial) de la violencia física y la persuasión activa de los grupos subalternos, al interior de un campo de fuerza en permanente tensión. Gramsci se encarga de aclarar:

Gobierno con el consentimiento de los gobernados, pero con el consenso organizado, no genérico y vago tal cual se afirma en el instante de las elecciones: el Estado tiene y pide el consenso, pero también “educa” este consenso con las asociaciones políticas y sindicales, que sin embargo son organismos privados, dejados a la iniciativa privada de la clase dirigente (Gramsci, 1981a, p. 122).

Esta dinámica dista por lo tanto de ser un hecho consumado. Antes bien, las formas y modalidades de desarticular este liderazgo y orientación de la burguesía sobre el conjunto de la sociedad, es otro de los ejes sustanciales que signa la escritura autocrítica de Gramsci. Por ello Raymond Williams advierte que la hegemonía

debe ser continuamente renovada, recreada, defendida y modificada (...) Asimismo, es continuamente resistida, limitada, alterada, desafiada por presiones que de ningún modo le son propias. Por tanto, debemos agregar al concepto de hegemonía los conceptos de contrahegemonía y hegemonía alternativa, que son elementos reales y persistentes de la práctica (Williams, 1980, p. 134).

De ahí que el autor británico concluya que es más correcto hablar de un *proceso hegemónico*, que implica la presencia activa de formas alternativas o directamente opuestas de lo que se considera predominante a nivel político y cultural en una sociedad dada, esto es, un “complejo efectivo de experiencias, relaciones y actividades que tiene límites y presiones específicas y cambiantes”, lo cual implica que dicha dominación “jamás lo es de un modo total o exclusivo” (Williams, 1980, p. 134-135). En sintonía con esta lectura, Stuart Hall dirá que ella no puede equipararse con el mero dominio cultural, como “si todas las fuerzas y prácticas contradictorias y opositoras sencillamente fueran engullidas y desaparecieran para siempre de la historia”, ya que

si bien esto puede ocurrir en algunas ocasiones, el establecimiento de la dominación en la hegemonía se produce cuando se tiene la capacidad de contener, educar y remodelar activamente las fuerzas opositoras, de mantenerlas en sus lugares subordinados. Lo que Gramsci enfatiza en la hegemonía es más el trabajo de subordinación que el logro de una incorporación total (Hall, 2017, p. 221).

Ahora bien, esta importancia de lo que Gramsci llamaba “gran política” (la dimensión universal o global de la lucha, que involucra a la sociedad en su conjunto como campo de fuerzas) no equivalía para él a desmerecer los espacios “moleculares” de disputa hegemónica. Por ello también resultan un insumo fundamental sus *Cartas de la Cárcel*, donde reflexiona y comparte propuestas con su compañera rusa y su familia sarda, acerca de la crianza y el complejo aprendizaje en la escuela y la vida cotidiana, no solo de sus hijos en Moscú, sino simultáneamente de sus sobrinas en Cerdeña, considerando incluso al ambiente socio-cultural como un “maestro” y “poderoso educador” (Gramsci, 2003, p. 262). En una carta enviada a su hermano Carlo en agosto de 1930, donde debate las desventuras educativas de su sobrina Mea, formula la siguiente advertencia:

Ya que la cosa es importante y puede ser decisiva para todo el futuro de la muchacha, te expreso todavía algunas observaciones más. Tuve naturalmente en cuenta el ambiente en el que ella vive, pero el ambiente no justifica nada: me parece que toda nuestra vida sea una lucha para adaptarnos al ambiente, pero también y especialmente para dominarlo y no dejarnos aplastar. El ambiente de Mea son antes que nada ustedes allá, luego sus amigos, la escuela y todo el pueblo con sus Cozzoncu, sus tías Tane y Zuanna Culemantigu, etcétera. ¿De qué parte de este ambiente ella recibirá impulsos para sus hábitos, sus modos de pensar, sus juicios morales? Si ustedes renuncian a intervenir y guiarla, usando la autoridad del afecto y de la convivencia familiar, haciendo presión sobre ella de modo afectuoso y amoroso y sin embargo inflexiblemente rígido y firme, sucederá sin duda que la formación espiritual de Mea será el resultado mecánico de la influencia casual de todos los estímulos de este ambiente (Gramsci, 2003, p. 262-263).

Este tipo de epístolas no deben leerle como algo residual ni anecdótico, sino que por el contrario constituyen un anticipo de lo que décadas más tarde Michel Foucault (1992) va a denominar la dimensión reticular o “microfísica” del poder. A tal punto cobra relevancia para Gramsci la praxis educativa a nivel “molecular”, que podríamos definirla como la contracara necesaria de la disputa hegemónica desplegada en el plano macro-social. En otra de sus tantas cartas conmovedoras escrita tras las rejas, Gramsci le confiesa a su compañera Julia que, en tanto que madre, tiene el poder coercitivo (desde ya no entendido en el sentido brutal, de violencia externa, sino desde una óptica de intencionalidad política y directiva, vale decir, como educadora crítica y potencial intelectual orgánica), para

en determinadas esferas (...) modificar molecularmente la sociedad y especialmente para preparar a la generación que nace para la nueva vida (es decir, de cumplir en determinadas esferas la acción que el Estado realiza de forma concentrada sobre toda el área social) -y el esfuerzo molecular no puede ser teóricamente distinto del esfuerzo concentrado y universalizado (Gramsci, 2003, p. 317).

Educación, sentido común y conformismo social

En sus notas carcelarias, Gramsci parte de considerar que todos los seres humanos son filósofos e intelectuales, aunque en el capitalismo, solo una parte acotada de ellos cumple ese rol o tiene esta función en un sentido más estricto. En efecto, no es posible para él hablar de no intelectuales, ya que “incluso en la mínima manifestación de cualquier actividad intelectual (...) se haya contenida una determinada concepción del mundo”, por lo que “hay que demostrar preliminarmente que todos los hombres son ‘filósofos’” (Gramsci, 1986, p. 245). La diferencia, en tal caso, es cuantitativa (de “grados” de autoconciencia crítica, mayor sistematicidad y coherencia) y no cualitativa, por lo cual, al analizar las relaciones pedagógicas, entendidas en un sentido amplio, desecha la dicotomía saber-no saber propia de las concepciones educativas tradicionales⁸.

⁸ “No hay actividad humana de la que pueda excluirse toda intervención intelectual: no se puede separar el *homo faber* del *homo sapiens*. Al cabo, todo hombre, fuera de su profesión, despliega alguna actividad intelectual, es decir, es un ‘filósofo’, un artista, un hombre de buen gusto, participa en una concepción del

La hegemonía, en tanto concepción del mundo arraigada en -y co-constitutiva de- la materialidad de la vida social, busca construir un consenso activo alrededor de los valores, formas de concebir la realidad e intereses de las clases y grupos dominantes, que son internalizados como propios por el resto de la sociedad, deviniendo así *sentido común* y “principio de conducta”, una “filosofía de las multitudes” que, al decir de Gramsci, orienta y direcciona su cotidianeidad⁹. Con estos términos, refiere a “todas aquellas conclusiones heterogéneas a las que las personas llegan no por medio de una reflexión crítica, sino porque constituyen verdades preexistentes del todo evidentes” (Crehan, 2018, p. 19).

Ello implica que muchas veces no somos nosotros y nosotras quienes hablamos y actuamos, sino que es la hegemonía hecha sentido común la que habla, siente y actúa a través nuestro, mediante una cierta “voluntad de conformismo” que deviene mecánica e inconsciente y es apuntalada por el Estado integral y el ambiente social en tanto poderosos “educadores”. Naturalizada por la población, esta experiencia vital compartida perpetúa el mantenimiento de la condición subalterna de las clases explotadas y de las relaciones sociales de producción y reproducción propias del capitalismo. En una clave similar, Paulo Freire (1970) dirá que en ocasiones los dominadores “viven” dentro de las y los dominados, en la medida en que éstos introyectan su forma de ver y habitar el mundo, “alojando” al opresor dentro de sí.

Campo de lucha dinámico y contradictorio, lo hegemónico sin embargo nunca es absoluto, sino que es confrontado y recreado a diario por quienes resisten a su condición subalterna. De ahí que Gramsci destaque el rol que cumplen las instituciones de la sociedad civil (entre ellas los medios de comunicación y el sistema educativo) como “trincheras” donde se disputan sentidos y orientaciones contrapuestas, y a través de las que se difunden un conjunto de ideas, pautas de comportamiento, normas y expectativas que contribuyen a sostener y

mundo, tiene una consciente línea de conducta moral, y por eso contribuye a sostener o a modificar una concepción del mundo, es decir, a suscitar nuevos modos de pensar (Gramsci, 1998, p. 392).

⁹ De acuerdo a Gramsci, “cada estrato social posee su ‘sentido común’ que en el fondo es la concepción de la vida y la moral más difundida. Cada corriente filosófica deja una sedimentación de ‘sentido común’: es éste el documento de su realidad histórica. El sentido común no es algo rígido e inmóvil, sino que se transforma continuamente, enriqueciéndose con nociones científicas y opiniones filosóficas introducidas en las costumbres” (Gramsci, 1981a, p. 140).

apuntalar -o bien a erosionar e impugnar- un entramado de relaciones de dominación que, además de capitalistas, hoy podemos definir como patriarcales, racistas y adultocéntricas, imbricadas dentro de lo que se ha caracterizado como *sistema de dominación múltiple* (Valdez Gutiérrez, 2009)¹⁰.

La importancia del sentido común en el arraigo de la dominación lo coloca como un aspecto central de la disputa hegemónica, que supone una tarea permanente de desarticulación pedagógica de los sentidos dominantes y, a la vez, la elaboración política de una subjetividad de nuevo tipo, que devenga un nuevo sentido común -sobre la base de los núcleos de buen sentido ya existentes- de la época (Thwaites Rey y Ouviaña, 2020). No está de más recordar que para Gramsci la pedagogía no se restringe a las instituciones escolares clásicas, sino que atraviesa al conjunto de la sociedad. Por ello, en una de sus notas de encierro más lúcidas, además de advertir que “el rapport entre maestro y alumno es un rapport activo, de relaciones recíprocas, por lo que todo maestro sigue siendo alumno y todo alumno es maestro”, postula que este rapport pedagógico

no puede limitarse a las relaciones específicamente “escolares”, mediante las cuales las nuevas generaciones entran en contacto con las viejas absorbiendo de ellas las experiencias y valores históricamente necesarios, y “madurando” y desarrollando una propia personalidad histórica y culturalmente superior. Esta relación se da en toda la sociedad en su totalidad y en cada individuo respecto a los demás, entre castas intelectuales y no intelectuales, entre gobernantes y gobernados, entre élites y secuaces, entre dirigentes y dirigidos, entre vanguardias y cuerpos de ejército. Toda

¹⁰ Aun cuando Gramsci no profundiza en las diferentes formas de opresión que involucran múltiples dinámicas de subordinación, consideramos que la categoría de *subalternidad*, presente entre otros en el Cuaderno 25, brinda pistas para dar cuenta del carácter plural y variado, a la vez que articulado, que ostentan las relaciones de dominación y resistencia en las sociedades capitalistas. “La historia de los grupos sociales subalternos es necesariamente disgregada y episódica. Es indudable que en la actividad histórica de estos grupos existe la tendencia a la unificación, si bien según planes provisionales, pero esta tendencia es continuamente rota por la iniciativa de los grupos dominantes, y por lo tanto sólo puede ser demostrada a ciclo histórico cumplido, si éste concluye con un triunfo. Los grupos subalternos sufren siempre la iniciativa de los grupos dominantes, aun cuando se rebelan y sublevan: sólo la victoria ‘permanente’ rompe, y no inmediatamente, la subordinación (...) Todo rasgo de iniciativa autónoma de parte de los grupos subalternos debería por consiguiente ser de valor inestimable para el historiador integral” (Gramsci, 2000, p. 178-179). Para un análisis más detallado de este concepto, véase Baratta (2007), Modonesi (2010) y Liguori (2013).

relación de “hegemonía” es necesariamente un rapport pedagógico y se verifica no sólo en el interior de una nación, entre las diferentes fuerzas que la componen, sino en todo el campo internacional y mundial (Gramsci, 1986, p. 210)

En sintonía con esta caracterización, la construcción política es concebida por él en los términos de una propuesta profundamente pedagógica, como formación humana y elevación “intelectual y moral”. Y a la inversa: la pedagogía sí o sí debe ser entendida como constitutivamente política. Por eso piensa en el horizonte de una *educación unitaria e integral*, es decir, en una alternativa pedagógica que supere la segmentación propia de la división capitalista del trabajo (que establece una escuela para pobres y otra para ricos, disociando además cultura humanista de formación para el trabajo) y logre aunar diversos saberes y vivencias teórico-prácticos, desde una perspectiva humanista y omnilateral, pero también “ofrecer los medios para que los ciudadanos puedan adquirir una conciencia política y educarse colectivamente para ejercer la democracia” (Semeraro, 2023, p. 160).

El advenimiento de la escuela unitaria significa el comienzo de nuevas relaciones entre el trabajo intelectual y el trabajo industrial no sólo en la escuela, sino en toda la vida social. El principio unitario se reflejará por lo tanto en todos los organismos de la cultura, transformándolos y dándoles un nuevo contenido (...) Pero la tendencia democrática, intrínsecamente, no sólo puede significar que un obrero descalificado se vuelve calificado, sino que todo “ciudadano” puede volverse “gobernante” y que la sociedad lo pone, aunque “abstractamente”, en las condiciones generales de poder llegar a serlo; la democracia política tiende a hacer coincidir a gobernantes y gobernados (en el sentido del gobierno con el consenso de los gobernados), asegurando a todo gobernado el aprendizaje gratuito de la capacidad y la preparación técnica general necesarias al fin (Gramsci, 1986, p. 372 y 379).

En última instancia, de lo que se trata es de que se diluya progresivamente la escisión entre dirigentes y dirigidos/as, ya que “la filosofía de la praxis no tiende a mantener a los ‘simples’ en su filosofía primitiva del sentido común, sino por el contrario a conducirlos a una concepción superior de la vida” (Gramsci, 1986, p. 252). A esta vocación de transformación

integral de la sociedad, Gramsci la concibe como una *disputa hegemónica* de carácter pedagógico-político, la cual no puede restringirse a una pelea por demandas corporativas o gremiales, si bien en muchas ocasiones ella suele tener como puntapié inicial a este tipo de exigencias.

Para Gramsci, un proyecto hegemónico alternativo involucra la construcción de un sujeto plural con vocación universal, esto es, una *intelectualidad colectiva* que no solamente impugne la concepción del mundo de la clase burguesa, sino que al mismo tiempo elabore e irradie una propia que contemple al conjunto de los sectores oprimidos, en donde diferentes movimientos, organizaciones y grupos subalternos confluyen de manera unitaria, por lo que implica una apuesta pedagógico-cultural e ideológica, y no solo socio-económica. No basta, por ejemplo, con que las y los trabajadores manejen el proceso inmediato de producción en términos técnicos, sino que además deben tener poder edificar una voluntad nacional-popular capaz de convidar una propuesta integral y de ejercicio del autogobierno en el plano político, que supone poder elevarse cultural y educativamente a través de un arduo proceso de formación autónoma, lo que requiere a su vez ir constituyendo, en el día a día y ya desde ahora, organizaciones democráticas y de nuevo tipo, que rompan con todo lo anquilosado y vertical de las instituciones propias del Estado capitalista. En resumen: que se vaya prefigurando, poco a poco y en el hoy, esa nueva sociedad a la cual se aspira como horizonte de sentido.

Así, mientras la hegemonía en tanto vínculo pedagógico para las clases dominantes constituye un dispositivo funcional al mantenimiento de su supremacía y a la condición subalterna de las y los explotados, para la filosofía de la praxis debe concebirse como un proceso de superación de esa condición y, por tanto, de la separación existente entre dirigentes y dirigidos/as. De ahí que Gramsci asevere en otras de sus notas carcelarias que el marxismo

no tiende a resolver pacíficamente las contradicciones existentes en la historia y en la sociedad, incluso es la misma teoría de tales contradicciones; no es el instrumento de gobierno de grupos dominantes para obtener el consenso y ejercer la hegemonía sobre

clases subalternas; es la expresión de estas clases subalternas que quieren *educarse a sí mismas* en el arte de gobierno y que tienen interés en conocer todas las verdades, incluso las desagradables, y en evitar los engaños (imposibles) de la clase superior y tanto más de sí mismas (Gramsci, 1998, p. 201; resaltados nuestros).

La importancia de la intelectualidad orgánica en la lucha por una nueva hegemonía

En efecto, si algo hay interesante en esta propuesta pedagógico-política esbozada por Gramsci, es precisamente el hecho de que la construcción hegemónica plantea como columna vertebral a lo cultural y lo educativo, y requiere la creación de una *intelectualidad* propia de carácter *orgánico*¹¹. La praxis emancipatoria, según él, debe nutrirse de anhelos y aspiraciones cotidianas latentes en esos planos de la vida social (que al decir de Gramsci “encierran ciertas verdades”), concebidas como arcilla y punto de partida para contribuir a la sistematización de una visión del mundo alternativa a la de las clases dominantes, que fomente un “espíritu de escisión” y haga posible una revolución total de las conciencias y de las condiciones materiales de existencia. Es por ello que Gramsci piensa la revolución como una transformación integral de la vida cotidiana, donde la pedagogía se cultiva a diario y tiene como principales protagonistas a los sectores populares, que libran una “guerra de trincheras” en los diversos ámbitos que habitan por quebrantar su condición subalterna y conquistar la autonomía integral.

Esta ardua labor educativa no solo se da en el marco de los vínculos clásicos entre maestros/as y estudiantes, o entre “docentes y alumnos”, sino en paralelo -y sobre todo- a través de una

¹¹ “Cada grupo social, naciendo en el terreno originario de una función esencial en el mundo de la producción económica, se crea al mismo tiempo, orgánicamente, una o más capas de intelectuales que le dan homogeneidad y conciencia de su propia función no sólo en el campo económico, sino también en el social y político” (...) Todos los hombres son intelectuales, podría decirse por lo tanto; pero no todos los hombres tienen en la sociedad la función de intelectuales (de igual modo, porque puede darse que cualquiera en cualquier momento se fría dos huevos o se remiende un desgarrón del abrigo, no se dirá que todos son cocineros y sastres). Se forman así históricamente categorías especializadas para el ejercicio de la función intelectual, se forman en conexión con todos los grupos sociales, pero especialmente en conexión con los grupos sociales más importantes y sufren elaboraciones más amplias y complejas en conexión con el grupo social dominante” (Gramsci, 1986, p. 355-356).

batalla intelectual y moral, transversal a toda la sociedad en tanto territorio de disputa, que requiere un ejercicio permanente de desnaturalización del sentido común, y al mismo tiempo un ejercicio de escucha, convite y sistematización, esto es, un sólido proyecto de alternativa civilizatoria, basado en la socialización e intercambio creciente de saberes y prácticas que encarnan los diferentes grupos subalternos, y son articulados con mayor coherencia por las y los intelectuales orgánicos que tienen como perspectiva articularlos en un programa de acción que no anteceda a los sujetos en lucha, sino que surge como consecuencia de su creciente confluencia y (re)conocimiento mutuo, en tanto partes complementarias de un bloque social y político antagónico al dominante.

Desde ya que Gramsci no subestima la relevancia de las instituciones educativas en sentido estricto en esta disputa, y por supuesto de las y los maestros o educadores/as en la lucha por una nueva hegemonía¹². Preanunciando el planteo de Paulo Freire (1970) de impugnación de la educación bancaria basada en la mera memorización y transmisión unilateral de saberes, formulará desde muy joven una crítica profunda a lo que podríamos llamar una concepción *digestiva* del conocimiento. El propio Jean Paul Sartre hablará décadas más tarde del *intelectual glotón* para referirse irónicamente al mismo problema. Pero ya Gramsci rechaza la idea de un “alumno-recipiente”, de una relación mecánica y lineal entre el/la educador/a y el/la educando, es decir, de la conformación de un núcleo de intelectuales que quizás son instruidos/as, pero no cultos/as. En suma: que están empachados/as de conocimiento y de pedantería, pero en la medida en que se alejan de los padecimientos y problemáticas cotidianas de los sectores subalternos, no son *intelectuales orgánicos/as*. En uno de sus escritos juveniles, afirma que

hay que deshabituarse y dejar de concebir la cultura como saber enciclopédico, en el que tan sólo se ve al hombre bajo la forma de recipiente que hay que llenar y atiborrar

¹² Al respecto, coincidimos con la interpretación de Massimo Baldacci, para quien Gramsci define a la escuela como “una articulación del aparato hegemónico, y los docentes forman parte de los intelectuales, o sea, de los funcionarios de la hegemonía, además de tener un rol importante en la formación de las nuevas generaciones intelectuales”, lo que “no implica que la escuela pueda considerarse un simple centro de adoctrinamiento de la ideología dominante. Como el proceso hegemónico tiene una realidad conflictual, la escuela está inmersa en una lucha de hegemonías, y las mismas teorías y concepciones pedagógicas pueden ser vistas en un contexto de lucha hegemónica” (Baldacci, 2023, p. 148).

de datos empíricos, de hechos mortificantes y sin hilvanar que él tendrá después que encasillar en su cerebro como en las columnas de un diccionario para luego responder, en cada ocasión, a los distintos estímulos de mundo externo. Esa forma de cultura es verdaderamente dañina, especialmente para el proletariado. Sólo sirve para producir desorientados, gente que se cree superior al resto de la humanidad porque ha amontonado en la memoria una cierta cantidad de datos y de fechas, que “desembucha” en cada ocasión para construir una barrera entre ellos y los demás (Gramsci, 1998, p. 15)

Su crítica a aquellos/as intelectuales desapasionados/as, que se ensimisman en lo meramente académico e institucionalista, tiene hoy una enorme vigencia. Ellos/as, afirma Gramsci, creen que saben, pero en realidad comprenden muy poco y casi nunca sienten: “El error del intelectual consiste en creer que se pueda saber sin comprender y especialmente sin sentir y estar apasionado, es decir, que el intelectual pueda ser tal siendo distinto y estando alejado del pueblo” (Gramsci, 1981b: 164).

El desafío, más bien, es ir del saber al sentir, y del sentir al saber, sin omitir la necesaria comprensión, de forma tal que devengan no solamente “especialistas”, sino un puntal fundamental en *la creación de una nueva cultura*, en tanto seres senti-pensantes con vocación disruptiva que aportan a -y aprenden de- las masas en el mismo andar colectivo que forjan en común, logrando la elaboración y difusión crítica de ciertas verdades, que contribuyen a “pensar coherentemente y en forma unitaria el presente real”, a la vez que tienden a convertirse “en base de acciones vitales” y en “elemento de coordinación y de orden intelectual y moral” (Gramsci, 1986, p. 247).

Se trata, pues, de generar una dinámica dialógica que potencie la praxis pedagógico-política y se asiente en el enriquecimiento mutuo y la auto-organización, combinando la reflexión rigurosa, el conocimiento situado y la acción colectiva, nutriéndose de la experiencia y las tramas populares de solidaridad y cooperación tejidas por las clases y grupos subalternos, y partiendo de aquellos “núcleos de buen sentido” que anidan en la sabiduría plebeya (aunque

sin romantizarla), así como de los diversos ámbitos que se van cultivando desde abajo y que tienen a lo educativo como un eje central de democratización de la sociedad.

A contrapelo de la concepción enciclopedista, dogmática y pasiva que predomina en la sociedad capitalista, Gramsci propondrá una nueva manera de pensar la praxis educativa y la organicidad de una intelectualidad crítico-transformadora, que mixture el sentir popular y el saber sistemático con la capacidad organizativa y la labor propositiva, haciendo *más pedagógico lo político y más político lo pedagógico* (Aronowitz y Giroux, 1992). Las y los intelectuales sólo pueden ser considerados orgánicos en la medida en que no resulten extraños que comunican su teoría a las masas, sino que emerjan como un grupo cada vez más masivo, que mantiene un vínculo inmanente y constante con la cultura y las actividades concretas de las y los oprimidos, fundiéndose dialécticamente con ellos/as para construir un proyecto alternativo que les aglutine. En palabras de José Luis Rebellato, se trata de asumir el saber del pueblo, pero a la vez mostrar e intentar superar sus contradicciones, desafiarlas para avanzar en el crecimiento cualitativo de esos saberes en función de una *pedagogía del poder popular*, que enfrenta a la cultura autoritaria desde una intencionalidad política liberadora (Rebellato, 2009).

Esta apuesta por generar intelectuales orgánicos/as no puede dissociarse de una pregunta central que se formula Gramsci en los *Cuadernos de la cárcel*: ¿se quiere que existan siempre dirigentes y dirigidos? ¿O se quiere ir generando ya desde ahora las condiciones para superar esa separación, para plantear una confluencia en donde se diluya toda escisión entre gobernantes y gobernados, pudiéndose gestar un autogobierno de las y los productores, entendiendo desde ya a la producción no en el sentido restrictivo de lo fabril, sino en los términos de la producción y reproducción de la vida en común? (Gramsci, 1999, p. 175).

Es fundamental no omitir este desafío, porque de lo contrario se puede interpretar a Gramsci como alguien preocupado por construir una casta de intelectuales autosuficientes, que “guían” y esclarecen al pueblo-ignorante. Nada más alejado de la propuesta pedagógico-política pregonada por él, ya que ser un mero especialista “sabelotodo” no equivale a devenir un/a *intelectual orgánico/a*. El o la intelectual, además, requiere una profunda convicción

ético-política, una capacidad de reflexión y una vocación pedagógica que oriente y propicie la organización, pero no en términos exclusivamente individuales, sino en un plano colectivo y abierto siempre al aprendizaje y la autocrítica.

Dicho proyecto no niega la necesidad de concebir a la formación también en la clave de una *autodisciplina* que debe aprenderse e internalizarse a nivel individual y social (y a la que Gramsci define como “conformismo dinámico”). No obstante, ella resulta diametralmente opuesta a la disciplina impuesta por diversas vías por parte del sistema capitalista, que induce a un “conformismo mecánico” y redundante en pasividad, adaptación sumisa u obediencia ciega al orden establecido, a partir de prácticas autoritarias y verticales, así como la internalización de valores y costumbres que tienden a ser naturalizadas por las clases y grupos subalternos. Se trata por el contrario de formar(se) en la autodisciplina personal y colectiva, a partir de la colaboración democrática entre iguales que reivindican un respeto mutuo, en función de un esfuerzo psicofísico y subjetivo (hasta “muscular-nervioso” según Gramsci) que apunte a una creciente autonomía y creatividad de las y los sujetos, quienes ejercen su libertad y cooperación con responsabilidad y consciencia crítica.

A modo de conclusión

En uno de sus artículos periodísticos juveniles, Gramsci supo afirmar que “sólo la burguesía tiene el privilegio de ser ignorante” (Gramsci, 1982, p. 394). En efecto, los capitalistas pueden darse el lujo de ser ignorantes porque este orden social puede sostenerse sobre la base de una minoría de intelectuales, de sabios y de técnicos, que igual sigue adelante como sistema de explotación y dominio. Pero los trabajadores y trabajadoras no pueden darse ese privilegio como clase. Tienen, por el contrario, el deber de no ser ignorantes, de generar prácticas formativas y de educación liberadora que precedan a la “conquista del poder”. Porque, además, como vimos, para Gramsci la revolución resulta ser un prolongado proceso pedagógico-político de auto-emancipación, no un suceso abrupto e inminente de asalto al cielo estatal. Lejos de constituir un evento futuro, la entiende en los términos de una transformación integral que comienza hoy y se expresa en todos los planos de la vida, concebidos como “trincheras” donde se disputa a diario la hegemonía.

Un aporte sustancial y complementario en este sentido es la categoría de *subalternidad*. Con ella Gramsci pretendía dar cuenta de, pero también exceder a, los sectores netamente explotados, planteando que puede haber una relación de subalternidad (que literalmente remite a quienes se encuentran “por debajo de” o “sometidos a”), es decir, de dominación, subordinación u opresión, más allá no sólo de lo fabril, sino incluso del ámbito laboral o productivo en general, en una infinidad de instituciones, vínculos y espacios sociales que desbordan con creces a aquel tipo de territorialidades. Los espacios educativos tradicionales, considerados por Gramsci “aparatos de hegemonía”, no están al margen de esta condición subalterna, en la medida en que tienden a primar en ellos lógicas jerárquicas, relaciones de poder y mera transmisión de saberes, por lo general vinculados con la garantía del orden social dominante, negando además la posibilidad de que se produzca colectivamente conocimiento y desde una perspectiva emancipatoria.

Las iniciativas pedagógicas de carácter liberador -ya sea que se desplieguen dentro de instituciones formalmente educativas o por fuera de ellas- requieren por tanto dar una disputa diaria a través de prácticas antagónicas y autoafirmativas, que permitan salir de dicha condición subalterna y conquistar la “autonomía integral”, tal como la llamaba Gramsci. Durante este sinuoso tránsito de la subalternidad a la autonomía, los sectores populares, en conjunto con la intelectualidad crítico-transformadora, tienen que ir creando una nueva cultura que logre encarnarse en institucionalidades democráticas y participativas, que acorten de manera creciente la distancia entre dirigentes y dirigidos/as, gestando sus propias normas y reglas de convivencia social, así como sus propias dinámicas de enseñanza-aprendizaje, de elevación cultural y de socialización de saberes, inclusive más allá y en contra de lo estrictamente estatal. En suma: cultivar un “espíritu de escisión”, que tome creciente distancia no solamente de la lógica mercantil, sino también del Estado moderno en tanto relación de dominación que escinde gobernantes de gobernados/as. En última instancia, de lo que se trata es de contribuir a que los grupos subalternos dejen de ser tales y comiencen a ejercer un autogobierno popular de masas, que se fortalezca en el tiempo y se disemine al conjunto de la sociedad.

El marxista boliviano René Zavaleta -un profundo conocedor del pensamiento gramsciano- solía decir que las crisis son momentos propicios para que los sectores subalternos conozcan a la sociedad y, por lo tanto, se autoconozcan (Zavaleta, 1986). No caben dudas de que hoy estamos en presencia de una inédita crisis que no solo tiene sus raíces en la dimensión de lo económico, sino que involucra a todos los planos de la vida social. De ahí que sea más correcto caracterizarla como una *crisis civilizatoria*. Teniendo en cuenta esta delicada coyuntura, resulta interesante rescatar la concepción que de las crisis tenía Antonio Gramsci. Diferenciando una mera crisis económica o financiera de una crisis orgánica (o del “Estado en su conjunto”), Gramsci va a plantear que en general durante las crisis se vive un momento denominado “catártico”, esto es, una situación que abre la posibilidad de un pasaje o tránsito hacia algo novedoso, aunque sin ninguna garantía de triunfo o resolución predefinida.

La victoria, a tal punto no está garantizada, que incluso la reflexión misma de Gramsci en la cárcel debe entenderse como una profunda autocrítica al voluntarismo político, contracara del determinismo económico que primaba en su época de militante. Es por ello que buena parte de los conceptos claves que sobrevuelan los *Cuadernos* son imposibles de ser entendidos sin tener en cuenta la coyuntura acuciante en la cual se inscriben, en el marco de la derrota que sufrió Gramsci y sus compañeros de lucha, tras la crisis de hegemonía abierta desde la inmediata posguerra. Esto quedó evidenciado en el trágico hecho de que, a la hambruna, el desconcierto y la desocupación generalizada, le sobrevino el régimen fascista y no el triunfo inevitable de los trabajadores, como preveía cierto marxismo esquemático. No obstante, vale la pena contrapesar aquel *pesimismo de la inteligencia* con un cierto *optimismo de la voluntad*, ya que, al fin y al cabo, como supo expresar Gramsci en uno de sus textos juveniles, “existen en la historia derrotas que más tarde aparecen como luminosas victorias, presuntos muertos que han hecho hablar de ellos ruidosamente, cadáveres de cuyas cenizas la vida ha resurgido más intensa y productora de valores” (Gramsci, 1974, p. 18).

Bibliografía

- Anderson, Perry (1998) *Las antinomias de Antonio Gramsci. Estado y revolución en Occidente*, México: Editorial Fontamara.
- Aronowitz, Stanley y Giroux, Henry (1992) “La enseñanza y el rol del intelectual transformador”, en VV. AA. *Maestros: formación, práctica y transformación escolar*, Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Baldacci, Massimo (2023) *Más allá de la subalternidad. Praxis y educación en Antonio Gramsci*, Buenos Aires: Ediciones La Cebra.
- Baratta, Giorgio (2007) *Antonio Gramsci in contrappunto*, Roma: Carocci.
- Broccoli, Angelo (1977) *Antonio Gramsci y la educación como hegemonía*, México: Editorial Nueva Imagen.
- Coutinho, Carlos Nelson (2011) *Marxismo y política*, Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Crehan, Kate (2018) *El sentido común en Gramsci*, Editorial Morata, Madrid.
- D’Orsi, Angelo (2017) *Gramsci. Una nuova biografia*, Milano: Feltrinelli Editore.
- Fiori, Giuseppe (2009) *Vida de Antonio Gramsci*, Buenos Aires: Peón Negro.
- Foucault, Michel (1992) *Microfísica del poder*, Madrid: Ediciones de La Piqueta.
- Freire, Paulo (1970) *Pedagogía del oprimido*, Montevideo: Tierra Nueva.
- Gerratana, Valentino (1997) *Gramsci. Problemi di método*, Roma: Editori Riuniti.
- Gramsci, Antonio (1974) *Revolución rusa y Unión Soviética*, México: Ediciones Roca.
- Gramsci, Antonio (1981) *Cuadernos de la Cárcel*, Tomo 1, México: Editorial Era.
- Gramsci, Antonio (1981b) *Cuadernos de la Cárcel*, Tomo 2, México: Editorial Era.
- Gramsci, Antonio (1982) *La città futura. 1917-1918*, Torino: Einaudi Editore.
- Gramsci, Antonio (1984) *Cuadernos de la Cárcel*, Tomo 3, México: Editorial Era.
- Gramsci, Antonio (1986) *Cuadernos de la Cárcel*, Tomo 4, México: Editorial Era.
- Gramsci, Antonio (1998) *Antología*, México: Editorial Siglo XXI.
- Gramsci, Antonio (1999) *Cuadernos de la Cárcel*, Tomo 5, México: Editorial Era.
- Liguori, Guido (2013) “Tres acepciones de ‘subalterno’ en Gramsci”, en Modonesi, Massimo (coord.) *Horizontes gramscianos. Estudios en torno al pensamiento de Antonio Gramsci*, México: UNAM.
- Lukács, George (1985) *Historia y conciencia de clase*, Barcelona: Editorial Sarpe.
- Maestri, Mario y Candreva, Luigi (2001) *Antonio Gramsci: vida e obra de um comunista revolucionario*, Sao Paulo: Expressao Popular.
- Manacorda, Mario (2008) *O principio educativo em Gramsci*, Sao Paulo: Alínea Editoria.
- Modonesi, Massimo (2010) *Subalternidad, antagonismo, autonomía. Marxismo y subjetivación política*, Buenos Aires: CLACSO.
- Nieddu, Luigi (2004) *Antonio Gramsci. Storia e mito*, Venezia: Marsilio Editori.
- Nosella, Paolo (2010) *A escola de Gramsci*, Sao Paulo: Cortez Editora.

Ouviña, Hernán (2011) “La pedagogía prefigurativa en el joven Gramsci. Un acercamiento a la teoría y práctica de la educación futura”, en Hillert, Flora; Ouviña, Hernán; Rigal, Luis y Suárez, Daniel: *Gramsci y la Educación. Pedagogía de la praxis y políticas culturales en el nuevo milenio*, Buenos Aires: Editorial Novedades Educativas.

Ouviña, Hernán (comp.) (2023) *Antonio Gramsci: aproximaciones y (re)lecturas desde América Latina*, Buenos Aires: Muchos Mundos Ediciones/El Zócalo.

Rebellato, José Luis (2009) “Gramsci: transformación cultural y proyecto político”, en *José Luis Rebellato. Intelectual radical*, Montevideo: Editorial Nordan Comunidad.

Roseberry, William (2002) “Hegemonía y lenguaje contencioso”, en Gilbert, Joseph y Nugent, Daniel (comp.) *Aspectos cotidianos de la formación del Estado*, México: Editorial Era.

Sacristán, Manuel (1998) *El orden y el tiempo*, Madrid: Editorial Trotta.

Santucci, Antonio (2005) *Gramsci*, Santiago de Chile: LOM Ediciones.

Semeraro, Giovanni (2023) “El principio educativo de Gramsci en la creación de una nueva civilización”, en Ouviña, Hernán (coord.) *Antonio Gramsci: aproximaciones y (re)lecturas desde América Latina*, Buenos Aires: Muchos Mundos Ediciones/El Zócalo.

Thwaites Rey, Mabel y Ouviña, Hernán (2020) “Notas sobre la disputa hegemónica y el sentido común en el largo ciclo de impugnación al neoliberalismo en América Latina”, en VV.AA. *Gramsci, la teoría de la hegemonía y las transformaciones recientes en América Latina*, Asunción: Germinal.

Valdéz Gutiérrez, G. (2009) *Posneoliberalismo y movimientos antisistémicos*, La Habana: Ciencias Sociales.

Williams, Raymond (1980) *Marxismo y literatura*, Madrid Ediciones: Península.

Zavaleta, René (1986) *Lo nacional-popular en Bolivia*, México: Editorial Siglo XXI.

Acerca del autor

Hernán Ouviaña, licenciado en Ciencia Política y Doctor en Ciencias Sociales por la Universidad de Buenos Aires. Profesor de la Facultad de Ciencias Sociales (UBA) y de diversos posgrados de Universidades del país. Investigador del Instituto de Estudios de América Latina y el Caribe (UBA) y del Centro Cultural de la Cooperación. Coordinador del Grupo de Trabajo de CLACSO “Estados latinoamericanos: rupturas y restauraciones”. Investigador del Grupo de Trabajo de CLACSO “Alternativas contrahegemónicas desde el Sur Global”, 2016-2019. Educador popular y coordinador de seminarios y talleres de formación en el marco de movimientos populares y sindicatos de base de Argentina y América Latina. Autor de *Zapatismo para principiantes* (2007) y co-autor de *Simón Rodríguez y las pedagogías emancipadoras de Nuestra América; Pedagogías Críticas en América Latina. Experiencias alternativas de educación popular* (2015) y de *Gramsci y la educación. Pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina*. (2011) Integra el *Movimiento Popular La Dignidad*.

Violencias interseccionales contra las mujeres y niñas, encuentro con algunas activistas resilientes del observatorio ciudadano del feminicidio durante la pandemia

Intersectional violence against women and girls, meeting with some resilient activists from the citizen observatory of femicide during the pandemic

 Hilda Beatriz Salmerón García¹

Resumen: A fin de conocer la resiliencia y la interseccionalidad durante la pandemia, un equipo interdisciplinario desde la psicología social y enfoque de género, trabajó con activistas no gubernamentales de seis estados del país: Estado de México, Ciudad de México, Nuevo León, Oaxaca, Puebla, y Xalapa Veracruz. Todas pertenecen al Observatorio Ciudadano Nacional del feminicidio (OCNF). Se aplicaron entrevistas estructuradas a fin de conocer el impacto que tuvo en las diversas asociaciones del país el SARS COV2, y el narcotráfico, de qué recursos contaron para observar su resiliencia a condiciones adversas que dificultaban aún más su ya dura y afanosa labor. Se observaron violencias interseccionales tanto en víctimas como en activistas. Las entrevistas fueron realizadas a las representantes de las asociaciones durante 2021-2022 con recursos de cada participante, la autora estuvo participando desde ENES Juriquilla, UNAM.

Palabras Clave: violencia mujeres y niñas, SAR-CoV-2, activismo e interseccionalidad, resiliencia

Summary: In order to learn about resilience and intersectionality during the pandemic, an interdisciplinary team from social psychology and a gender perspective worked with non-governmental activists from six states in the country: State of Mexico, Mexico City, Nuevo León, Oaxaca, Puebla, and Xalapa Veracruz. They all belong to the National Citizen Observatory of Femicide (OCNF). Structured interviews were applied in order to understand

¹ Investigación realizada gracias al Programa UNAM-PAPIIT AI302021, Violencia, feminicidio y estrategias desde la resiliencia en México ante el COVID-19. Facultad de Filosofía y Letras. UNAM, email: hilda.salmeron@gmail.com

the impact that SARS COV2 and drug trafficking had on the various associations in the country, and what resources they had to observe their resilience to adverse conditions that made their already hard and arduous work even more difficult. Intersectional violence was observed in both victims and activists. The interviews were carried out with the representatives of the associations during 2021-2022 with resources from each participant, the author was participating from ENES Juriquilla, UNAM:

Keywords: violence against women and girls, SAR-CoV-2, activism and intersectionality, resilience.

Recepción: 10 de enero 2024

Aceptación: 28 de junio 2024

Forma de citar: Salmerón, Hilda. (2024). Violencias interseccionales contra las mujeres y niñas, encuentro con algunas activistas resilientes del observatorio ciudadano del feminicidio durante la pandemia. *Voces de la educación* 9 (18), pp. 33- 60 .



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License

Violencias interseccionales contra las mujeres y niñas, encuentro con algunas activistas resilientes del observatorio ciudadano del feminicidio durante la pandemia

Metodología:

Se trabajó con activistas de seis estados del país: Ciudad de México, Estado de México, (Justicia, Derechos Humanos y Género A.C.) Nuevo León (Arthemisas), Oaxaca, (*Consortio para el Diálogo Parlamentario y la Equidad*), Puebla (*Observatorio Ciudadano de Derechos Sexuales y Reproductivos*. ODYSER), Xalapa, Veracruz (Eufonía), y Jalisco (*Integrante del Comité de América Latina y el Caribe para la Defensa de los Derechos de la mujer en Jalisco*). Todas pertenecen al Observatorio Ciudadano Nacional del feminicidio (OCNF).

Objetivo específico 1. Identificar las estrategias de los colectivos para el acompañamiento y/o defensa legal de casos de violencia de género contra las mujeres que tienen constante intersección con otras violencias directas y estructurales presentes en sus contextos.

Objetivo específico 2. Reconocer las limitaciones económicas, en capacidades y de apoyo institucional, así como las estrategias resilientes de los colectivos en las diferentes entidades para el acompañamiento y/o defensa legal de casos de violencia de género contra las mujeres.

Objetivo específico 3: Describir las estrategias de los colectivos en las diferentes entidades para acompañar casos de violencia de género frente a las problemáticas derivadas del confinamiento por la propagación del virus SAR-CoV-2.

El equipo de investigadores fue interdisciplinario su propósito era conocer las resiliencias durante la pandemia y la relación con el narcotráfico. El estudio de la resiliencia nació con la pregunta de por qué las personas, a pesar de tener las peores condiciones socioeconómicas, pueden salir adelante. Por ejemplo hijos de padres adictos no necesariamente responden así. En el caso de las activistas tienen una carga grande en su actividad habitual en un país donde se vive tanta violencia contra mujeres y niñas y hay desinterés de parte del gobierno y mucha impunidad. A ello se suma la pandemia que es un caso excepcional que impide la relación habitual en la sociedad y las asociaciones como juzgados, oficinas, servicios, presupuesto interrumpidos por el encierro y las medidas de

seguridad impuestas a todos los ciudadanos (no libre tránsito, traer cubrebocas, vacunas, trato a los adultos mayores, etc).

También nos interesa la interseccionalidad que es un término para definir las múltiples violencias que en un mismo evento sufren ciertos sujetos de acuerdo a características etnográficas, socioculturales, económicas y que pasarían desapercibidas sin el uso de esta metodología.

Las categorías anteriores fueron trabajadas desde la psicología social con enfoque de género.

Mediante la técnica de entrevistas; se dialogó con activistas de organismos no gubernamentales ONG y del Observatorio de Femicidio. Se utilizó como instrumento una guía de entrevista semiestructurada, de tal forma que pudieran brindar respuesta en tres bloques de preguntas, establecidos de acuerdo a tres objetivos específicos señalados arriba. Las entrevistas fueron individuales y aquí se plasma lo más significativo pues en gran medida las respuestas eran muy parecidas con las consabidas diferencias regionales referentes a más o menos trato con personas indígenas.

Antes de comentar las respuestas, se abordarán los términos de interseccionalidad y resiliencia, fundamentales para nuestra investigación.

Interseccionalidad

La violencia es un fenómeno complejo pero resulta más apropiado, si observamos desde el enfoque de la interseccionalidad para enfatizar cómo las personas con menos recursos, mujeres, indígenas, menores de edad, características que las hacen vulnerables, sufren más violencia, con el ejemplo de las asociaciones mexicanas en tiempos de COVID, resulta mucho más clara la violencia y la necesidad de trabajar desde la interseccionalidad pues son muchas las violencias que implica el concepto de vulnerabilidad, dicho término, invita a tomar un prisma que nos permita ver el fenómeno con mayor amplitud y detenimiento, aunque el trabajo sobre violencia ha dado avances sorprendentes en materia de legislación es mucho el camino para lograr los objetivos propuestos sobre su erradicación y justicia.

En el estado actual de impunidad, las víctimas siempre se encontrarán en deuda y si no hay justicia, el Estado ejercerá otra violencia más contra las víctimas al no realizar el trabajo de impartir justicia para todos los ciudadanos y ciudadanas.

Kimberlé Williams Crenshaw, una académica estadounidense especializada en el campo de la teoría crítica de la raza, y profesora de la Facultad de Derecho de la Universidad de California en Los Ángeles y de la Facultad de Derecho de la Universidad de Columbia, se dedica a la investigación sobre temáticas de raza y género. Es especialmente conocida por acuñar en 1989 el concepto “interseccionalidad”.

Crenshaw, utilizó el término para defender a una mujer que fue discriminada dos veces en la fábrica de carros en la que trabajaba quien solo por ser afroamericana, no era contratada como secretaria, para “dar buena imagen” al público, no la requerían en las oficinas y tampoco en la fábrica propiamente dicha, pues era mujer.

A pesar del tiempo que ha transcurrido, las feministas y las instituciones han incorporado este caso, como referente para hablar de la discriminación de las negras e indígenas.

Cabe aclarar que autoras como Hill Collins en su pensamiento feminista negro y otras ya venían trabajando dicho término, por lo cual, no se le adjudica en su totalidad a Crenshaw la maternidad del término.

Bajo el intento de aglutinar el feminismo de color tercermundista, utilizaron metáforas como: eslabonamiento, simultaneidad, entrelazamiento, interconexión, matriz de opresión y urdimbre. Todas ellas son utilizadas como sinónimos de interseccionalidad.

Hill Collins distingue dos modelos de interpretación y circulación de interseccionalidad: Por una parte, el análisis estructural y anti sistémico del movimiento feminista negro y de color de las décadas de los setenta y los ochenta que acudió a otras metáforas para destacar la teoría categorial feminista de etnia o dicen ellas de raza.

Lo realizado por Crenshaw, obtuvo mayores acuerdos en Latinoamérica y Estados Unidos que la categoría de género y que se nombran a sí mismas, decoloniales.

Para Collins, la interseccionalidad resulta problemática ya que se polariza hacia la subjetivación o a las estructuras en otros términos hacia las macro o microestructuras. Lo que puede causar un borramiento más que una aclaración de apuntalar hacia donde la interseccionalidad. En el caso de México, tenemos personas afros y negras absolutamente discriminadas y dejadas en la pobreza, pero lo más alarmante es que estas mujeres se encuentran en un estado de indefensión como si estuvieran condenadas a ello.

Llama la atención el valor moral de las activistas, muchas de ellas víctimas colaterales, pues mataron a sus hijos, sobrinos y familiares y la cantidad de violencias que las atraviesan, (burocracias, descrédito, vulnerabilidad ante grupos armados y agresores) a esto Crenshaw y Collins llamaron interseccionalidad. Esta labor de investigar feminicidios, buscar pruebas y realizar justicia compete al Estado, sin embargo, es la sociedad civil quien se ha levantado y consolidado para atender este problema. No sin tener varias amenazas de grupos criminales y las activistas deciden no hacer nada por temor a las represalias. Así el estado de impunidad en nuestro país.

Resiliencia

La resiliencia brevemente dicho, es la capacidad de los individuos de sobreponerse a las adversidades que toda vida conlleva, evidentemente hay rasgos de riesgo y otros de protección, de ambientes adversos como la pobreza, la drogadicción, las pandillas, el bullying y la escuela puede a su vez, convertirse tanto en factor de protección como de riesgo, nos interesa observar qué recursos tienen las activistas para hacer frente a su ya desgastante trabajo en épocas de pandemia y la relación con el narcotráfico.

Resiliencia, viene del latín del término *resilio* que significa volver atrás, volver de un salto, rebotar. El término se adoptó a las ciencias sociales para hablar de aquellas personas exitosas que vivieron en situaciones de riesgo. Rutter, (1993).

En 1807 el término resiliencia lo crea Thomas Young, en 1987 lo adopta Barreto en Terapia Comunitaria integrativa, como la capacidad de transformación humana individual y comunitaria. Desde la ingeniería, de donde el término fue tomado, la resiliencia la definen como un comportamiento de materiales que son sometidos a distintos procesos y por ello

cambian su forma pero al ser nuevamente sometidos a tensión, volverán entonces a su forma original. Kotliarenco (1997).

Warner y Smith (1979) son consideradas las pioneras en la resiliencia, su estudio con niños que vivían en situación de vulnerabilidad en lugares con carencias afectivas, familias disfuncionales, falta de cuidado y protección además de tener padres alcohólicos y drogadictos, suponían que muchos de ellos seguirían el camino paterno, por lo que dieron seguimiento a los adultos jóvenes y para su sorpresa, encontraron que muchos habían obtenido títulos universitarios, formado una familia además, muchos no ingerían sustancias tóxicas. A esto le llamaron resiliencia que son los factores de protección que los individuos poseen que les permite salir triunfantes de situaciones de riesgo o de infortunios. (Salmerón, 2020).

La resiliencia las activistas la tienen de la indignación provocada por la violencia a mujeres y niñas en el país, la no solución del conflicto y la burocracia eterna a la que se someten, sin embargo, a través de redes entre ellas, sus familiares y otras organizaciones, han logrado solventar problemas, gastos, y hacer resistencia a procesos tan largos y dolorosos como el feminicidio.

Violencia Feminicida: Es la forma extrema de violencia de género contra las mujeres, producto de la violación de sus derechos humanos, en los ámbitos público y privado, conformada por el conjunto de conductas misóginas que pueden conllevar impunidad social y del Estado y puede culminar en homicidio y otras formas.

El término “feminicidio” hace referencia a un tipo de homicidio específico en el que un varón asesina a una mujer, chica o niña por ser de sexo femenino. A diferencia de otros tipos de asesinato, los feminicidios suelen ocurrir en el hogar como consecuencia de violencia de género. (Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia, 2018)

Entrevistas estructuradas.

Estas mujeres activistas tienen el siguiente perfil, aunque incluimos al compañero Rodolfo, quien fungió como representante de su Asociación.:

Rodolfo Domínguez Márquez, su asociación se llama Justicia, Derechos Humanos y Género A.C. aunque se ubican en Ciudad de México y estado de México, colaboran con todas

las asociaciones aquí mencionadas. Domínguez Márquez es abogado de profesión, mostró mucha disponibilidad, igual que las demás activistas en la entrevista.

Irma Alma Ochoa. Directora de *Arthemisas por la equidad AC*. De Monterrey, Nuevo León, es licenciada en Trabajo Social, maestra en Género en Políticas Públicas por la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL); asimismo, es consejera de la Red por los Derechos de la Infancia México, y de Fuerzas Unidas por Nuestros Desaparecidos en Nuevo León. En su labor documenta, analiza y sistematiza información sobre muertes violentas de mujeres desde hace más de 20 años; también es redactora y solicitante de la Declaratoria de Alerta de Género contra las Mujeres en el estado de Nuevo León ante el Sistema Nacional para Prevenir, Atender y Sancionar la Violencia contra las Mujeres junto con la Secretaría de Gobernación, y ha presentado diversas iniciativas de reforma legislativa. (Comunicación personal, 2021).

Yesica Sánchez Maya, *miembro directivo de Consorcio para el Diálogo Parlamentario y la Equidad*, en Oaxaca; abogada feminista, defensora de las mujeres y fundadora de la Iniciativa Mesoamericana de Defensoras de Derechos Humanos y de la Red Nacional de Defensoras de México, (Front Line Defenders, 2018).

Cinayini Carrasco, directora del *Observatorio Ciudadano de Derechos Sexuales y Reproductivos*. Su asociación es ODYSER de Puebla. Su trabajo se centra en la defensa y promoción de los derechos sexuales y reproductivos de las mujeres, el acompañamiento a sobrevivientes de violencia de género y el estudio de la violencia feminicida en el estado de Puebla

Aracely González Saavedra. *Directora de Equifonía*, en Xalapa Veracruz, asociación civil que trabaja por la ciudadanía, autonomía y libertad de las mujeres. Trabaja desde el 2007 junto con otras 14 mujeres con la misión de facilitar procesos personales, sociales y políticos que contribuyan a la autonomía y libertad de los derechos humanos de las mujeres con especial énfasis en temas de salud reproductiva, una vida sin violencia e igualdad de género. Integrante del Grupo Asesor de la Sociedad Civil de la Oficina de ONU Mujeres México²

² Staff, Araceli González Saavedra nueva asesora de la sociedad civil de ONU mujeres [en línea] en *Las protagonistas. Periodismo con perspectiva de género MX*, <https://billieparkernoticias.com/araceli-gonzalez-saavedra-nueva-asesora-de-la-sociedad-civil-de-onu-mujeresmx/>

Objetivo específico 1. Identificar las estrategias de los colectivos para el acompañamiento y/o defensa legal de casos de violencia de género contra las mujeres que tienen constante intersección con otras violencias directas y estructurales presentes en sus contextos.

Se obtuvieron las siguientes respuestas:

1. *¿Cuáles son las estrategias que lleva a cabo en su colectivo para acompañar mujeres que han sido violentadas por razones de género, y son afectadas por violencias como: exclusión a grupos de indígenas?*

Tienen varias líneas de trabajo como:

Litigio estratégico en casos de violencia extrema contra las mujeres, feminicidio, Violencia sexual y/o violencia familiar.

Línea de incidencia: particularmente órdenes de protección, seguimiento a alertas de género (AVG) en el país, abarca órdenes de protección, y seguimiento.

Capacitación a funcionarios públicos en temas de administración de justicia, seguridad pública; activistas y organizaciones de la sociedad civil, instancias de atención a mujeres en situación de violencia. (Entrevista a Aracely Saavedra, Equifonía Xalapa)

También se opinó que es necesario que existan procesos en construcción de paz: Intercambio de experiencias entre organizaciones y colectivos, construcción de la memoria histórica, litigio, combate de la impunidad; foros y espacios de encuentro con colegas, a nivel nacional e internacional y con perspectiva de género. (entrevista a las representantes de las asociaciones arriba mencionadas durante 2022 y 2023).

Casi todas las activistas aquí señaladas, colaboraron en el caso de Irinea Buendía y el asesinato de su hija Mariana Lima Buendía, este caso que ya había sido calificado de suicidio, trasciende fronteras y desde ahí se investigará como feminicidio toda muerte violenta de mujer, resultando este un parteaguas en el derecho nacional e internacional. Es un precedente muy importante que demuestra que la unión hace la fuerza.

En el caso de Oaxaca, tienen además ayuda para activistas en riesgo y trabajo para activistas desaparecidos y algo que no tienen las demás asociaciones es que brindan apoyo psicológico al victimario. No se dedican a indígenas ni afros; pero de los primeros ven

muchos casos pues el estado, tiene diversos grupos. (Yesica Sánchez Maya, Consorcio Oaxaca).

Equifonía en Xalapa Veracruz, trabajan la interrupción legal del embarazo (ILE), cuya mayor incidencia se encuentra en esa ciudad y sobre todo con niñas indígenas campesinas en sus propias casas³. Las llevan a fiscalía y están al pendiente de su custodia. A veces las propias defensoras pagan los gastos pues el gobierno no siempre cumple las promesas de lo que se debe dar a estas asociaciones sin embargo, tiene su ventaja este descuido ya que disfrutan de la independencia de ser autónomas y buscar sus propios medios para no someterse a las políticas institucionales.

Han llevado casos de feminicidios, uno de ellos derivó en la recomendación 075, 2014 del Comité CEDAW, sobre Pilar Argüello Trujillo⁴, es la primera vez que se pronuncia sobre un caso particular. En este caso de violencia feminicida, ocurrido en 2012 en Veracruz, municipio de Coscomatepec de Bravo, Veracruz, siguieron en recomendaciones que dieron al Estado Mexicano en 2017. Por agravio comparado en feminicidio, hay que recordar que la despenalización del aborto en Veracruz no se obtiene sino hasta 2021.

Se promovió la Alerta Violencia de Género (AVG). Modificación de la norma oficial mexicana 046-SSA2-2014⁵

También, han documentado el primer caso donde se garantiza la interrupción legal del embarazo, ILE, aunque estaba vigente desde 1980, fue hasta 2016 fue un acontecimiento donde se garantizó el acompañamiento a la usuaria.

³ En el caso de estas niñas, la interseccionalidad, resulta muy útil para definir una nueva categoría no incluida pero que también tiene una problemática enorme sobre la infancia. La primera periodista en denunciarlo fue Lydia Cacho.

⁴ Este caso es el único que ha ingresado a las recomendaciones internacionales al Estado Mexicano a través del Protocolo Facultativo de la CEDAW por haberse tratado de violaciones graves cometidas por el Estado Mexicano.

Gobierno de México, para conocer el Dictamen CEDAW/C/67/D/75/2014 sobre el caso Pilar Argüello Trujillo. [en línea], <https://www.gob.mx/conavim/es/articulos/conoce-el-dictamen-cedaw-c-67-d-75-2014-y-las-recomendaciones-para-el-caso-de-pilar-arguello?idiom=es>

⁵ Secretaría de Gobernación; DOF: 06/06/2014. MODIFICACIÓN de los puntos 10.4 y 17.8, de la Norma Oficial Mexicana NOM-059-SSA1-2013, Buenas prácticas de fabricación de medicamentos [e línea] https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5347620&fecha=06/06/2014#gsc.tab=0

Son la primera instancia que denuncia el embarazo infantil y adolescente, sobre todo en Veracruz, 2016. Impulsaron la campaña Protejamos a las niñas. Erradiquemos el embarazo infantil⁶.

Han documentado desde 2009 que la mayoría de mujeres penalizadas por aborto son indígenas, son mujeres que viven en condiciones de violencia extrema, no solo era sexista sino también racista, elitista al tratarse de la clase social, también han dado seguimiento a las mujeres que llevaban encarceladas ocho años en Zongolica y otra joven indígena en Papantla fue violada, desconocía que estaba embarazada y llevaba seis años encarcelada. (Datos obtenidos con representante de Equifonía Xalapa)

¿Retos ante la situación de precarización en Xalapa?

Muchísimos, les permite vigilar a las estancias gubernamentales, su legislación, es una medida de presión para que actúen de manera más adecuada en casos que ocurran después.

¿Qué etnias se trabajan más?

Ellas comentan que no trabajan con etnias sino casos de mujeres que han sido criminalizadas en la región totonaca⁷ y en la zona náhuatl⁸. Trabajan con mujeres indígenas pero ellas se asumen mestizas, tienen la representación legal para poder documentar proceso y promover recursos para su liberación.

Casos de embarazo ocurren en las principales ciudades, a pesar de que hay incremento considerable de población indígena, como Xalapa, lugar donde más ocurren, Veracruz, Río Blanco, Martínez de la Torre, San Andrés Tuxtla o Comazotepec que tiene más casos registrados como zona rural.

Se da acompañamiento a niñas y familias para garantizar el ILE

Por citar un caso, se inició con una niña de 10 años, quien tenía un embarazo de 16 semanas, se acudió con la funcionaria municipal que se asumió como feminista y activista por la despenalización y no dio la opción porque estaba más allá de las 12 semanas a pesar de ser caso de pederastia. Las funcionarias que no usan pañuelo verde⁹ son las más

⁶ La despenalización del aborto en Veracruz fue en 2021

⁷ Habitan a lo largo de la planicie costera del estado de Veracruz y en la sierra norte de Puebla.

⁸ Los nahuas de Veracruz se localizan en 14 municipios de la región norte Huasteca; 20 de la región centro Orizaba-Córdoba y en cinco municipios de la región sur Istmo-Coatzacoalcos.

⁹ Karina Felitti y María del Rosario Ramírez Morales; Pañuelos verdes por el aborto legal: historia, significados y circulaciones en Argentina y México [en línea], <https://encartes.mx/felitti-ramirez-panuelos-verdes-aborto-argentina-mexico/>

comprometidas. Se refiere a que no todas son feministas hasta sus últimas consecuencias, muchas se ven presionadas por quedar bien con autoridades muy conservadoras, o que en público ese papel juegan.

En opinión de Aracely, cuando fueron activistas y se convierten en funcionarias ponen más trabas para resolver, y la niña de 10 años fue obligada a ser madre.

Equifonia fue la primera asociación en el estado de Veracruz que defendió la ILE, entonces se les llevaba a la Ciudad de México, se coordinaba la Fiscalía para que no se perdiera cadena de custodia, en algunos casos la asociación corría con todos los gastos en otras, acudían a la Comisión Ejecutiva estatal de Atención a víctimas¹⁰, a buscar recursos para que las niñas pudieran ser trasladadas. A niñas con producto de daños de malformación severa también se les negaron los servicios, entonces hay una serie de condiciones importantes de conocer para diseñar la intervención.

Hay Reforma al Código Penal hasta las 12 semanas, *¿pero qué sucede en Veracruz?* Se tiene Reforma al Código Penal hasta las 12 semanas, se quita la temporalidad a la causal de violación (menores de 15 años). La SSA y Mexfam establece el límite de 22 semanas, no sabemos ¿por qué? Entonces el sector Salud solicita que den a luz y luego les dan la opción de adopción, pero no alcanzan a comprender cómo este código con menor jerarquía que la Constitución habla de temporalidad mientras que en la máxima ley no.

Hay que hacer alianzas con La Comisión de Derechos Humanos para que esto se atienda y se solucione.

¿Atienden casos de violencia de género que tienen inserción con la desaparición?

Señalan que se ha dado acompañamiento, pero en general acuden a la comisión estatal de búsqueda.

Han tratado a víctimas de violencia de género con escenarios de conflicto con grupos armados, esta situación es más difícil pues hay organizaciones amenazadas por estos grupos y no denuncian porque está en riesgo su vida, implica riesgo para las activistas y sus familias. *¿Cuáles son las limitantes económicas y cómo se hacen de estrategias resilientes para obtener recursos?*

¹⁰ Veracruz, Gobierno del Estado; CEEAIV Comisión Ejecutiva Estatal de Atención Integral a Víctimas, <http://www.ceeaiiv.gob.mx/>

Los primeros 4-5 años daban consultorías y decidían qué casos retomar y qué actividades podían hacer. Pero desde Peña Nieto y con López Obrador, la atención a mujeres ha ido desapareciendo.

Como asociaciones defienden su autonomía, expresan: “no somos maquila de las asociaciones de la Ciudad de México, por eso trabajamos así los primeros años, pero con ayuda internacional podemos desarrollar nuestro trabajo”. (Aracely, Xalapa).

En su opinión, las organizaciones en la Ciudad de México, acaparan recursos. Ellas buscan su autonomía.

Las limitantes que tienen como colectivo ante el panorama con este escenario son: por un lado el discurso de descalificación y agravios de parte del presidente, por otro lado compañeras en lo estatal antes eran iguales y ahora las atacan, dicen mentiras respecto a su trabajo, no se puede pensar la administración pública sin pleitesía, por ello, hay que colocar a las víctimas en el centro, evitar prebendas o negociaciones turbias, por ello es importante utilizar estrategias donde puedan incidir.

Comentan: “No hemos recibido apoyo de Proequidad pues peligraba nuestra economía. Semillas si respeta a las organizaciones, es una propuesta interesante de cómo pueden ser donantes”. (Entrevista con todas las activistas).

Situaciones similares ocurren en el estado de Puebla, quienes auxilian y han realizado posicionamiento como organización social para consulta del feminicidio, violencia obstétrica, aborto, LGBT, y/o VIH. Los acompañamientos para el aborto aumentaron de ser uno al mes, en la pandemia fueron cuatro o cinco; les da miedo ir al centro de salud, son chicas solteras, algunas han estado casadas, tienen el apoyo de la pareja.

Las activistas hablan con ellas pues en Puebla el aborto no es permitido de manera voluntaria. Acuden a las tomas de medicamentos para no iniciar con legrado.

Han incidido en organizaciones y grupos de toma de decisiones de estos temas como diputados, presidentes municipales, a fin de trabajar proyectos sobre el tema: La Violencia obstétrica, se trabajaba con diputadas en 2016, hasta que se subió a pleno.

Para hablar de equidad como principio de justicia toman conceptos de Aristóteles y Rawls.

En ODYSER no atienden feminicidios, sin embargo, acompañaron un caso donde secuestran a una señora, pero no lo declaran como tal, a pesar de que la persona mostraba signos de tortura. Los jueces sostienen que en realidad atacan al esposo, no a ella. Absurdos como el anterior en su manifestación jurídico-legal a los que se enfrentan las activistas.

Consortio Oaxaca trabaja líneas que abordan además del aborto y feminicidios: Solidaridad y acción, presos políticos, o trabajo de acompañamiento y fortalecimientos a todas las feministas, además de hijas, hermanas, esposas. Participan así mismo en encuentros, reuniones, atienden al protocolo y reforman las leyes¹¹. tienen incidencia legislativa, en política pública, construcción ciudadana, protegen a las activistas que se encuentran en riesgo, incluso tienen una casa para hospedarlas.

Conforman un proyecto regional con Metodología y Diagnóstico para enfrentar desgastes. Países como México, Guatemala, Honduras, El Salvador constituyen una red de defensoras.

Hay luchas y logros en la legislación en torno a temas como: al matrimonio igualitario¹².

Respecto a la capacitación cumplen una función muy importante de educación sobre feminismo. Ante cuestiones muy especializadas se siguen los protocolos desplazamientos, marchas, se cuida la seguridad digital, información segura, les ayudan a afrontar el impacto bajo presión, y riesgos.

Irma Alma Ochoa Treviño, de la asociación *Arthemisas por la Equidad AC.*, creada en Febrero, 2007, señala que su asociación está constituida por los nombres de dioses de la mitología griega, Artemisa que es la cazadora y considerada una diosa virgen pues no

¹¹ Reforma Código penal en 2007 despenalización viene desbandada de derechas para impedirlo y ganan la Reforma 16 donde dicen que hay vida desde la fecundación. Sin embargo, con la alternancia, logran tirar dicha ley. La Ley de acceso a una vida libre de violencia señalaba en el estado oaxaqueño se atenderían las normas, siempre que la mujer gozara de "buena fama" independientemente de lo que ello quisiera decir. Homicidios por honor también son castigados, se suprime la figura del Seno nupcial donde el hombre encuentra a su mujer con otro, se justificaba la muerte de la esposa, afortunadamente, ya fue derogada.

¹² Elección de identidad trans se permite desde los 12 años en adelante.

sucumbe ante el amor y Themis, diosa de la sabiduría, por eso su nombre lo escriben con TH¹³.

Primero crea una Asociación nuevoleonesa de trabajadoras sociales. Estaban integrados por abogados, psicólogas, notarios, patrimoniales, incluidos en ley de acceso y ley general, antes del 2000.

En enero 3 del año 2000 logran que la violencia familiar sea tipificada como delito en Monterrey. Se van perfilando por diferentes temas, conoce a Sandra Arenal con quien trabaja los derechos de la infancia, y establece relación con COMEXANI (asistencia y desarrollo comunitario).

Hacen registros a través de los datos de periódicos, en 2009, 2011 y 2012 envían al comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer CEDAW, sus estadísticas e informes del estado. Aparece Nuevo León como el estado número 12 de feminicidios y desaparecidas.

Con esta información se presenta a solicitar en enero de 2012, la Alerta de Violencia de género misma que fue negada por lo que buscan otras instancias.

Conforma el Instituto estatal de las mujeres, pero renuncia al año, también forma parte del observatorio, de la red defensora de derechos humanos y de la Red de derechos de infancia. Es consejera de fuerzas unidas por nuestros Desaparecidos.

Atienden el caso de feminicidio de la niña Fátima Varinia Quintanar, en el estado de México quien fue asesinada 5 de febrero en 2015 a los 12 años por sus vecinos en la comunidad Lupita Casas Viejas en Lerma. Cuando la familia pide justicia, tres agresores, balacearon la casa de la familia. Al niño de 10 años lo hostigaban en secundaria, y desplazaron a la familia hasta Monterrey.

Don Jesús, padre de Fátima y Daniel Quintanar Gutiérrez, subieron al avión con la creencia de que en Monterrey, los estarían esperando, lo cual era falso. Arthemisa les proporciona casa de resguardo. El niño se sentía mal, acudieron a cuatro hospitales en Nuevo

¹³ Según el mito de Temis, esta diosa dirigía el orden natural de la unión entre un hombre y una mujer y los lazos familiares. Ella era la encargada de guiar a las personas por el buen camino, indicando cuáles eran los buenos hábitos y asegurándose de que todos cumplieren las leyes.

León y no lo atendieron, en dos nosocomios le dieron ansiolíticos. Finalmente, Daniel muere de una úlcera en noviembre de 2020. Una patología generalmente ubicada en adultos.

Las Arthemisas, hicieron rueda de prensa, llamaron a derechos humanos, la fiscalía del estado investigó por oficio, pues es una denuncia penal, realizaron un comunicado de prensa con la atención integral que debe darse a víctimas de feminicidio.

En síntesis, las Arthemisas, se dedican a observar y vigilar las alertas de género en el estado, a contabilizar los feminicidios, pues forman parte también del Observatorio ciudadano sobre feminicidios, promueven iniciativas de ley y la atención de niños huérfanos, pues como señala la propia funcionaria del CONAVID al realizar informe del año 2021:

“Cada vez se asesina a mujeres más jóvenes y con mayor ensañamiento”, señala la directora del Observatorio Nacional del Feminicidio, María de la Luz Estrada y agrega otro dato: “Los feminicidios de niñas y adolescentes de 0 a 17 años se han incrementado año con año desde 2015 hasta los 542 en septiembre de 2021”, citando cifras del Secretariado Ejecutivo del Sistema Nacional de Seguridad Pública. Comentó María de la Luz Estrada y agrega otro dato: “¹⁴.”

En conclusión, no todas las asociaciones trabajan feminicidios pero sí violencias como son la violación, embarazo, discriminación por VIH, e incluso apoyan con sesiones psicológicas a los agresores, todas las activistas enfrentan situaciones de precariedad y de sobre esfuerzo pues aún sus mismas compañeras feministas o no, no apoyan los casos donde solicitan ayuda, por lo que acuden a instancias nacionales e internacionales, toda vez que el Estado ha reducido o solo prometido los presupuestos en materia de violencia de género. Pero con la unión de todas ellas, han tenido grandes avances en la modificación a leyes, en reconsideración de casos para que se haga justicia ante las violencias ejercidas tanto de parte de agresores como del Estado al someterlas a ellas y a las víctimas a la desgastante burocracia.

¹⁴Almudena, Barragán, México, el fracaso en frenar los feminicidios, en *El País*. [en línea], <https://elpais.com/mexico/2021-11-25/mexico-el-fracaso-en-frenar-los-feminicidios.html#?rel=mas>

Objetivo específico 2. Reconocer las limitaciones económicas, en capacidades y de apoyo institucional, así como las estrategias resilientes de los colectivos en las diferentes entidades para el acompañamiento y/o defensa legal de casos de violencia de género contra las mujeres.

2. ¿Quiénes trabajan en la organización y en qué áreas se desempeñan?, ¿Cómo se capacitan? ¿participan especialistas en diferentes áreas?, ¿Cómo se solventa el trabajo que realizan en su organización?, ¿Reciben apoyo de instituciones públicas, ya sea apoyo financiero o en capacitación?, ¿Reciben apoyo por parte de la comunidad? Ya sea con información, apoyo en especie, motivación, entre otros.

ODESYR. Señala que la dirección de su asociación lleva trabajo, desarrollo, presencial sobre incidencia política. Sergio se encarga de la logística, Aborto, Femicidio, Tabaco.

A fin de obtener recursos económicos, se relacionan con instituciones como Grupo de Información en Reproducción Elegida (GIRE), Fundación Mexicana para la Planeación Familiar, A. C. (MEXFAM), CÓDICE, han generado fondeo y venta de proyectos

Hay muchos grupos conservadores que se oponen a lo que ellos realizan, en su opinión, faltan Áreas LGBT que son más difíciles para encontrar aceptación. Cuentan con programas de desarrollo, programa derechos sexuales y reproductivos

Consorcio Oaxaca es una organización civil feminista desde 2004. Inician con el tema de aborto por violación. Piden apoyo a Semillas, a instituciones extranjeras, de quienes tienen soporte financiero y de lucha pues también abordan problemáticas relativas a derechos humanos, han estado en diversos movimientos sociales como la APO en Oaxaca e internacionales como el de la activista Bertha Cáceres en Honduras. En agosto 2008 se integra la sección feminista poco a poco van conformando lo que ahora es la asociación.

En el caso de Puebla; los contratan instituciones como la Secretaría de la mujer, escuelas diversas, la organización de Semillas, para dar capacitación y tienen incidencia, en algunos municipios, capacitan a más mujeres y a organizaciones. Cuentan con financiamiento gubernamental, pero de repente no les pagaban, o atrasaban los pagos.

Lo mismo señala la defensora de Oaxaca quien comenta que al hacer cuentas, hay déficit entre lo prometido con lo otorgado por el gobierno en la partida contra la violencia a las mujeres. Yesica Sánchez Maya, la entrevistada, Alejandra Hernández Cárdenas y Pilar Muriedas Juárez conforman el equipo directivo.

La organización se estableció en el año 2003 con la finalidad de incidir en los procesos legislativos y de política pública, así como promover la articulación de redes ciudadanas, la capacitación y formación de mujeres para el reconocimiento de sus derechos y aportar en construcción de una sociedad participativa para la democracia, la justicia y la inclusión social.

En Arthemisas siempre han sido voluntarias. Alguna vez recibieron una gratificación irrisoria por los años de trabajo y los esfuerzos realizados.

Respecto a la sociedad civil, han recibido reconocimientos, unas niñas hicieron un video llamado *El estigma de vivir en la colonia Independencia.*, Viajaron en avión por la Red por los Derechos de la Infancia en México (REDIM), les entregaron diplomas firmados por los niños con corazones.

La sociedad civil contra la corrupción del estado de Nuevo León le dio a Irma Alma Ochoa, medalla de mérito cívico por su labor, esta presea se brinda a los ciudadanos que hayan realizado “actos y obras ejemplares de evidente significado y trascendencia en beneficio de la comunidad, con independencia de sus posiciones ideológicas, filosóficas, políticas o doctrinarias, edad, educación social o género”¹⁵.

Todos los entrevistados de las asociaciones señalaron que falta presupuesto para la atención de la violencia de género, cuya vigilancia es prioritaria, se anuncia apoyo y en los hechos no existe. Esto es demostrable por dos vías: no ha parado el aumento de feminicidios y segunda, no pueden realizarse órdenes de protección pues no hay presupuesto, así que cuando las atienden, los policías hacen rondines y tienen las víctimas una línea para hablar, lo cual es insuficiente frente a los compañeros furiosos e impulsivos que los llevan a cometer este tipo de actos.

La propia titular de la Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Violencia contra las Mujeres (CONAVIM), Fabiola Alanís, admite:

“Estamos lejos de que se hagan efectivas estas órdenes de protección y las entidades que me acaban de decir (a las que se pidió información) sí son de las que tenemos en foco rojo”.

¹⁵ Equipo editorial, La medalla al Mérito Cívico es un reconocimiento a ciudadanos, en *Consejo Cívico* [en línea], <https://consejocivico.org.mx/noticias/2022/08/08/la-medalla-al-merito-civico-es-un-reconocimiento-a-ciudadanos/>

Por estas confusiones, las medidas que se otorgan no tienen perspectiva de género ni reconocen los riesgos para las mujeres, de ahí que las obliguen a denunciar y solo les otorguen rondines de policías, advierte Rodolfo Domínguez Márquez, coordinador general de la organización Justicia, Derechos Humanos y Género, AC, y asesor del Observatorio Ciudadano Nacional del Femicidio¹⁶.

Cabe aclarar que no se necesita denuncia por parte de la víctima, así lo establece el artículo 27 de la Ley de Acceso a las mujeres a una vida libre de violencia. A pesar de contemplarlo en la ley, como se observa, no hay presupuesto; y las activistas se enfrentan nuevamente ante el discurso oficial e ideal y la práctica real, como lo han señalado.

En la publicación comentada arriba, se entrevistó a entidades muy parecidas a las aquí señaladas: Nuevo León, Jalisco, Estado de México, Puebla, Veracruz, Ciudad de México.

Son las mujeres quienes se preocupan y ocupan de la situación de violencia que los medios oficiales pretenden borrar de un plumazo; ojalá este escrito se sume a los grandes esfuerzos de los compañeros activistas.

De las autoridades entrevistadas de los estados señalados en el referido artículo de *Animal Político*, salvo una dijo que se da la orden pero no entregó pruebas físicas y desconocen protocolo. Así con los temas sobre interseccionalidad y feminicidio. No se indaga, se ignora y no se imparte justicia, la impunidad continúa.

Objetivo específico 3:

Describir las estrategias de los colectivos en las diferentes entidades para acompañar casos de violencia de género frente a las problemáticas derivadas del confinamiento por la propagación del virus SAR-CoV-2.

3. *¿Consideran a partir de la pandemia se han incrementado las llamadas de emergencia por violencia de género?, ¿Han aumentado las solicitudes de acompañamiento y el trabajo que ustedes realizan?, ¿Cuáles han sido las restricciones de las instituciones públicas durante la pandemia y cómo ha incidido en su trabajo?, ¿Han enfrentado*

¹⁶ Andrea Vega y Lizbeth Padilla, Órdenes de protección: una medida de papel que deja a las mujeres sin resguardo [en línea], en *Animal Político*, <https://www.animalpolitico.com/2022/03/ordenes-de-proteccion-medida-de-papel>

problemáticas de salud, económicas u otras a partir de la pandemia las personas que participan en el colectivo?

En general, durante la pandemia se han agudizado la violencia hacia mujeres y niñas, así como los trastornos de personalidad tales como depresión, ansiedad, crisis, ataques de pánico, ansiedad, trastornos obsesivo compulsivos (TOCS) y suicidios.

Concretamente en Puebla, los activistas tuvieron que guardarse en casa pues tienen padres de edad avanzada y temían contagiarlos. Como todos los demás, padecieron el cierre de hospitales, donde solamente atendían a pacientes con COVID-19.

Casi todas se quejan de la falta de asistencia jurídica y médica, donde muchas se tuvieron que arriesgar como defensoras. En síntesis, no había acceso a salud pública, y los servicios particulares médicos aumentaron de costo.

Para consorcio Oaxaca los problemas de salud de mujeres aumentaron debido a: la situación general de aislamiento y muerte, cansancio por sobre carga de trabajo, horario continuo, duelos inacabados por muerte por COVID-19. Con la pandemia la gente se encuentra muy desgastada, observan que la pobreza aumentó.

Los ministerios públicos tenían sobrecarga de trabajo y se interesan en los usuarios que paguen copias, refrescos y lo que resulte necesario. Hay justicia de acuerdo con el poder adquisitivo. Donde los grupos minoritarios quedan claramente excluidos.

Durante la pandemia, las desigualdades estructurales de mujeres defensoras se agudizaron. El presidente Andrés Manuel generaliza a la sociedad civil; corta todo con la misma tijera y deja vulnerables y en riesgo a defensoras de derechos humanos, ha quitado apoyos importantes. Desde el inicio se ha visto una fuerte descalificación del feminismo, agrega Consorcio Oaxaca, sin embargo, todas coinciden.

Realizaron también un diagnóstico virtual de la iniciativa mesoamericana, con 100 defensoras de cada país. En conclusión, se señaló la poca efectividad para proteger a defensores, hombres y mujeres, periodistas, y aun cuando no se han garantizado los estados de las defensoras pidieron desplazamiento a la Ciudad de México.

Esto marca una interseccionalidad importante tanto para víctimas como para las de las activistas quienes arriesgan su vida y se hacen vulnerables, en el cuidado de otros, tarea que el Estado ha delegado en las mujeres y que, al llevarse a lo privado, se hace *light*, se suaviza, sin tomar en cuenta el riesgo que conlleva, estas van desde amenazas de los perpetradores, autoridades, narcos, hasta la desaparición o muerte de ellas y/o sus familiares.

Las autoridades ahora dicen que todo el riesgo se acabó y les quitan espacios de resguardo, esto ha incrementado los feminicidios y el Crimen organizado ha tomado más poder. Hay mucha corrupción y simulación, esto pone a los estados en indefensión, sobre todo los indígenas que no tienen dinero para trasladarse, ni siquiera de hacer llamadas telefónicas; dado que no pueden dejar sus ocupaciones.

En equifonía, trabajan con la región mixe, zapoteca del istmo, Valles centrales, mixteca de Tlaxiaco, ésta última área tiene muy mala comunicación de vías de acceso, de telefonía y lo peor, la violencia por la venta de niñas es terrible.

En la asociación realizan acompañamiento terapéutico diferenciado. Los indígenas tienen impedimentos fuertes para su defensa legal pues son monolingües, analfabetas, no saben hablar, no pueden viajar por atender el hogar o el trabajo.

Eso implica que cuando pueden, las defensoras tienen que viajar al territorio para hablar y entablar el diálogo. Sánchez Maya (Consortio Oaxaca), observa una crisis estructural en el sistema de justicia. Hay muchos casos que se quedan impunes; el Estado no hace nada respecto a situación de los huérfanos y huérfanas, frutos del feminicidio, el Estado no asume y no establece acciones contundentes.

Problemas de salud de las activistas siempre y en la pandemia más porque se sobrecargaron de trabajo realizando funciones que las instituciones dejaron de lado.

El tema de violencia tiene impacto muy fuerte. Las mujeres son violentadas por el novio, marido, jefe, vecino, comunidad, pero también por el Estado y sus instituciones, quienes manifiestan una absoluta indiferencia respecto a la vivencia de mujeres. Mucho más hacia los hijos huérfanos.

“¿Cómo se puede estar bien para acompañar, hacer frente al cinismo del Estado y cómo se maneja la frustración de lo poco que haces con trabajo frente a la gravedad del problema?”

-señala la abogada Sánchez Maya. - Donde el estado falla, la sociedad civil aparece, pero se generan expectativa y el miedo a fallar, esto lo asumen las activistas. Hay mucho estrés.

A veces las activistas no se dan abasto y se ven en la necesidad de contratar abogadas cercanas de las comunidades como en el caso de Santa María Guienagati donde se cometió el feminicidio de Maricruz Cruz Zaragoza Zamora, indígena del Istmo¹⁷. Al parecer resultado de su activismo, defienden maíz originario, siembran y cosechan para subsistir. Esto ocurrió durante la pandemia, motivo que les impidió viajar al istmo.

En general a estas defensoras las convoca el caso algodonerero¹⁸ como el de Mariana Lima Buendía ya señalado, así como el observatorio que integran, son luchas comunes que las hace solidarizarse y presentar un frente unido. Han logrado precedentes importantes en el derecho nacional e internacional.

Respecto al contagio por COVID-19, solo se contagiaron 5 compañeras, pero ninguna en el trabajo, sino algunas de vacaciones, otra por cuidar al tío en Mérida y quedó expuesta. (comenta Odyser Puebla)

En el marco del día internacional de la Salud para las Mujeres, que se contempla el 28 de mayo de cada año, se busca denunciar y hacer frente a diversas enfermedades y padecimientos que sufren las mujeres a nivel mundial, y el tema de la salud mental es un tópico que debe ser clave y prioritario para las organizaciones.

¹⁷ Christian Jiménez, Cae presunto feminicida de Marycruz, madre de tres hijos y comunera del Istmo de Oaxaca [en línea] en *El Universal Oaxaca*, <https://oaxaca.eluniversal.com.mx/sociedad/cae-presunto-feminicida-de-marycruz-madre-de-tres-hijos-y-comunera-del-istmo-de-oaxaca>

¹⁸ El caso algodonerero sienta un precedente en el derecho mexicano e internacional. En Cd. Juárez Chihuahua, se encontraron cadáveres de tres mujeres asesinadas, violadas y golpeadas de manera brutal; se solicita intervención del Corte IDH quien encuentra en 2009 al Estado mexicano responsable de la violación de los siguientes derechos humanos: Ante esto, el 4 de noviembre de 2004 la Comisión IDH, con fundamento en los artículos 51 y 61 de la Convención, entabló una demanda en contra del Estado mexicano ante la Corte IDH, por su presunta responsabilidad en la desaparición y ulterior muerte de tres mujeres. Como resultado de lo anterior, la Corte IDH, en sentencia emitida el 16 de noviembre de 2009, encontró al Estado mexicano responsable de la violación de los siguientes derechos estipulados en la Convención Americana sobre Derechos Humanos[5]: Artículo 1 (Obligación de respetar los derechos), Artículo 11 (Derecho a la honra y dignidad), Artículo 19 (Derecho de niño), Artículo 2 (Deber de adoptar disposiciones de derecho interno), Artículo 25 (Protección Judicial), Artículo 4 (Derecho a la vida), Artículo 5 (Derecho a la Integridad Personal), Artículo 8 (Garantías Judiciales)

CNDH, “Campo algodonerero”: Caso González y otras vs. México [en línea], <https://www.cndh.org.mx/noticia/campo-algodonerero-caso-gonzalez-y-otras-vs-mexico>

Estadísticas de la plataforma *Cuéntame* exponen que 70% de los colaboradores tienen estrés elevado todos los días, lo que además puede traer consecuencias de enfermedades físicas como la diabetes o padecimientos cardiovasculares. El estrés es el primer paso, por lo que las acciones de impulso de bienestar y prevención para evitar el burnout son urgentes y hoy, más que nunca, necesarias.

La asociación del Estado de México, señala que los defensores se enfrentan a muchas cosas, como desgaste físico, emocional, necesidades de autocuidado que no se cubren, estrés reflejado en colitis, gastritis, baja sistema inmunológico, por cansancio y estrés; catarros, gripes, ansiedad, depresión; ello implica tomar servicios psiquiátricos, de meditación, y varios.

Precarización de servicios de salud. No todas las activistas tienen acceso a seguridad social, hay que recurrir a seguros médicos privados que implican gastos económicos, burnout y agotamiento extremo.

También enfrentan situaciones de riesgo con diferentes actores al hacer frente al crimen organizado, o personas vinculadas como gente, autoridades e instancias de seguridad pública. (Rodolfo Domínguez Márquez).

Tienen protocolos y planes de seguridad que son parte de defensores a periodistas. También acciones de prevención, evalúan situaciones de riesgo y evaluación para prevenirlas.

Todas las asociaciones señalan la deficiencia del Estado en esta problemática. También coinciden que hay simulacro, negligencia y corrupción para atender los casos de violencias y feminicidios contra las mujeres y las niñas.

En Veracruz, han sido amenazadas por el crimen organizado y no piensan levantar denuncia porque sale peor.

Consortio Oaxaca señala que están dentro de los primeros cinco lugares de violencia por Estado.

Respecto a la salud física y mental, Irma Alma de Arthemisas por la Equidad AC tiene tos por problema esofágico; es alérgica a muchas cosas, la contaminación le produce varios síntomas. Sobre todo cuando hace registros de feminicidios.

Han recibido apoyos económicos, de forma irrisoria pues Comunicación e información de la mujer (CIMAC) Nuevo León convocó al proyecto de cáncer de mama otorgando \$5,000.00 (cinco mil pesos) por seis meses de trabajo. Todos han sido ingresos significativos que no cubren el trabajo realizado.

Conclusiones:

Retomando el concepto de interseccionalidad señalado al principio de este artículo, creemos que las activistas viven en violencia interseccional dada la variedad de violencias que las atraviesan como: la desaparición o muerte de sus hijos, porque están solas en la lucha contra la violencia en medio de la violencia ocasionada por el narcotráfico y el COVID-19, porque tienen sobrecarga de trabajo ya que defienden los derechos de las mujeres, enfrentándose a grandes cargas de estrés y de desazón y sufrimiento pues el tema genera sentimientos de tristeza, de dolor, ante las pérdidas de vidas, de proyecto de vida, de injusticia. ¿A ellas quién las defiende?, claro, la respuesta es obvia, se han unido y han formado frentes pues también han sido desaparecidas, amenazadas o sufren junto con las familias dolosas la lucha del machismo ante la agobiante burocracia y ante la violencia institucional por falta de mecanismos, enfoque de género.

El índice de feminicidios ha aumentado, los presupuestos que el estado mexicano se comprometió con instrumentos internacionales a respetar, no se cumplen y menos llegan a las feministas luchadoras. Hay aumento de la violencia, de impunidad en medio de los juicios que se llevan a cabo en Nueva York. Por gobernar al pueblo anteponiendo sus intereses personales en contra de toda una nación, son varios quienes han sangrado al país tan rico, lleno de climas, de petróleo, de oro, plata y diversas especies animales y de flora. No todos están acusados ni siquiera señalados o éste no pasa de nota roja de periódico.

Las mujeres vuelven a tomar funciones de cuidado tanto en la esfera pública como en la privada. El desgaste es enorme. Sirven como medios de control al Estado para que haga su trabajo, por eso las atacan y ahí deberíamos estar todos. Defendiéndonos y defendiéndolas

pues de continuar en este escenario, los trastornos de personalidad, irán mermando la salud física y mental de los individuos

Hay una necesidad urgente de legislar en torno a los pueblos originarios que son usados y explotados, necesitan las mujeres habitar la tierra, ser dueñas del suelo donde viven y mueren antes de ser sorprendidas por su asesino.

Hay que seguir luchando contra la invisibilización que estos genocidios acarrearán a la sociedad, pues serán muchos hijos quienes crecerán a la deriva, sin madre que los cuide, pues el padre será prófugo o condenado y en cualquier caso, incapaz de prodigar cuidados, al menos mientras no exista un tratamiento que garantice un trato digno a los menores.

El problema es grave y urgente por más que se trate de maquillar. Implica la invisibilización de la violencia a la mitad de la población mientras se erige la moral, el estado y las normas en una moral patriarcal que debe caer para generar individuos más sanos, plenos, sin la figura del macho que tanto daña a ellos y a la sociedad.

Referencias

- Barragán, Almudena; México, el fracaso en frenar los feminicidios, en El País, <https://elpais.com/mexico/2021-11-25/mexico-el-fracaso-en-frenar-los-femicidios.html#?rel=mas>, fecha de consulta 24 de noviembre de 2021.
- CNDH México. “Campo algodonerero”: Caso González y otras vs México. (*s.d.*), <https://www.cndh.org.mx/noticia/campo-algodonerero-caso-gonzalez-y-otras-vs-mexico>
- Collins, Hill. (1990). *Black feminist Thought: knowledge, Consciousness, and the politics of empowerment (perspectives on Gender. 2nd edition.* Routledge.
- Costa Wegsman, Malena y Lerussi Romina; *Feminismos jurídicos. Interpelaciones y debates*, Siglo de Hombre editores, Bogotá, 2021
- Crenshaw Kimberlé W., “Cartografiando los márgenes. Interseccionalidad, políticas identitarias y violencia contra las mujeres de color”, *Intersecciones. Cuerpos y sexualidades en la encrucijada*, Bellaterra, Barcelona, 2012.
- Equifonía. Integrantes del Equipo, (*s.d.*) en <https://equifonia.org/integrantes-del-equipo/>

Equipo editorial, (8 de agosto, 2022), La Medalla al Mérito Cívico es un reconocimiento a ciudadanos, en *Consejo Cívico*, fecha de consulta 05 de febrero de 2023, <https://consejocivico.org.mx/noticias/2022/08/08/la-medalla-al-merito-civico-es-un-reconocimiento-a-ciudadanos/>

Felitti Karina y Ramírez Morales María del Rosario, Pañuelos verdes por el aborto legal: historia, significados y circulaciones en Argentina y México, *Encartes*, [en línea], 2020, 3 (5), <https://encartes.mx/felitti-ramirez-panuelos-verdes-aborto-argentina-mexico>, fecha de consulta 08 de febrero de 2023.

Front Line Defenders, Yesica Sánchez Maya DDH e Integrante del Equipo Directivo [en línea], en *Front Line Defenders*, 2018, <https://www.frontlinedefenders.org/es/profile/yesica-sanchez-maya>

International Civil Society Action Network <https://www.facebook.com/whattthewomensay>
Jiménez, Christian, Cae presunto feminicida de Marycruz, madre de tres hijos y comunera del Istmo de Oaxaca, en *El Universal Oaxaca*, 10 de diciembre de 2021, <https://oaxaca.eluniversal.com.mx/sociedad/cae-presunto-feminicida-de-marycruz-madre-de-tres-hijos-y-comunera-del-istmo-de-oaxaca>

Jobardo, Mercedes, *Feminismos negros. Una antología*. Traficantes de sueños. Villatuerta, 2012.

Justicia, Derechos humanos y género AC. (s.d.), <https://www.facebook.com/profile.php?id=100069488197042>

Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia <https://www.gob.mx/conavim/documentos/ley-general-de-acceso-de-las-mujeres-a-una-vida-libre-de-violencia-en-lectura-facil?idiom=es#:~:text=Es%20una%20ley%20general%20que,no%20necesariamente%20produce%20lesiones%20f%C3%ADsicas.>

ODYSER de Puebla. <https://odesyr.org>

Salmerón García, H.B. Coordinadora (2020). Resiliencias versus Violencias en la educación. Estrategias y reflexiones sobre los sujetos universitarios. Ciudad de México, México: UNAM, DGAPA, PAPIME: PE313018. ISBN 978-607-30-2965-0 <https://www.dgoae.servicios.unam.mx/publicacion/>

Staff, Araceli González Saavedra nueva asesora de la sociedad civil de ONU mujeres MX [en línea], en *Las protagonistas. Periodismo con perspectiva de género*. Fecha de consulta 14 de febrero de 2023, <https://billieparkernoticias.com/araceli-gonzalez-saavedra-nueva-asesora-de-la-sociedad-civil-de-onu-mujeresmx/>

Vega Andrea y Padilla Lizbeth, Ordenes de protección: una medida de papel que deja a las mujeres sin resguardo [en línea], en *Animal Político*. 11 de marzo de 2022. Fecha de consulta 12 de febrero de 2023, <https://www.animalpolitico.com/2022/03/ordenes-de-proteccion-medida-de-papel>

Acerca de la autora

La escuela y la educación una posibilidad para fortalecer la cultura de los derechos humanos

School and education as a possibility to strengthen the culture of human rights

Pedro Linares Fernández¹ In memoriam

Resumen: La mundialización de la economía, el reacomodo geopolítico, los conflictos entre pueblos y naciones, la desigualdad social, así como el avance vertiginoso en la ciencia, la tecnología y la cultura; son rasgos y desafíos significativos del tercer milenio. La racionalidad técnica-instrumental propicia una educación que establece roles y competencias como elementos centrales de la formación profesional, soslayando la problemática sobre los fines, objetivos y la dimensión social y política de la educación. En México se observa que los contenidos, estructuras y enfoques curriculares, se han apegado a los "lineamientos y directrices" de la política educativa emanada de las "recomendaciones" de los organismos e instituciones financieras a nivel mundial. El respeto y la práctica de los DDHH es uno de los grandes desafíos de la humanidad ante el predominio de la racionalidad instrumental y la lógica del libre mercado, que concibe al ser humano como el "homofaber". El currículum rígido y vertical, crea condiciones para un ejercicio del poder, basado en la antidialogicidad, la imposición y el autoritarismo. La escuela requiere estructuras curriculares flexibles y una organización democrática, donde los docentes deberán asumir una actitud de profundo respeto y práctica de los derechos humanos dentro y fuera de la escuela.

Palabras clave: DDHH, ciudadanía, ética, valores, pedagogía crítica

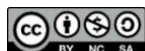
Abstract: The globalization of the economy, the geopolitical reorganization, the conflicts between peoples and nations, the social inequalities, as well as the vertiginous progress in science, technology and culture, are significant characteristics and challenges of the third millennium. The technical-instrumental rationality favors an education that establishes roles and competencies as central elements of the professional training, avoiding the problematic

¹ Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana

of the goals, objectives and the social and political dimension of education. In Mexico, curricular contents, structures and approaches, have adhered to the “guidelines and directives” of the educational policy emanating from the “recommendations” of financial organizations and institutions worldwide. The respect and the practice of Human Rights is one of the great challenges facing humanity in the face of the predominance of instrumental rationality and the logic of the free market, which conceives of human beings as the “homofaber”. The rigid and vertical curriculum creates conditions for an exercise of power based on anti-dialogicality, imposition and authoritarianism. The school requests flexible curricular structures and a democratic organization, where teachers should assume an attitude of profound respect and practice of human rights inside and outside the school.

Key words: Human Rights, citizenship, ethics, values, critical pedagogy.

Forma de citar: Linares, Pedro. (2024). La escuela y la educación una posibilidad para fortalecer la cultura de los derechos humanos. *Voces de la educación* 9 (18), pp. 61-74.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License

Publicado originalmente en Voces de la educación, año 2, número 3, enero / junio 2001

La escuela y la educación una posibilidad para fortalecer la cultura de los Derechos Humanos

La situación actual a nivel nacional, regional y mundial, se caracteriza por la existencia de cambios acelerados que se presentan en todos los órdenes: económico, político, social y cultural.

La mundialización de la economía, el reacomodo geopolítico de los últimos años, los conflictos entre pueblos y naciones, la inestabilidad económica, así como el avance vertiginoso que se presenta en el campo de la ciencia, la tecnología y la cultura en general, constituyen algunos de los rasgos y desafíos más significativos de este tercer milenio.

El predominio del neoliberalismo y la extensión de los procesos de globalización, acrecentados, profundizados y apoyados por los grandes descubrimientos tecnológicos y científicos; así como los avances en el terreno de la comunicación, informática, telemática, etc.; permiten la superación de las barreras de los mercados financieros y las fronteras entre los países, de tal manera que en muy corto tiempo, en cuestión de segundos se pueden realizar las más complejas operaciones mercantiles, financieras, etc., entre países lejanos y continentes. Hoy en día se puede establecer comunicación vía satélite, por correo electrónico, desde diferentes y lejanos lugares, entre personas, comunidades, organismos e instituciones diversas del planeta tierra y se puede navegar por internet para ponerse en contacto y acceder a bancos de información jamás imaginados.

El desarrollo y la aplicación de los avances científicos y tecnológicos en la problemática que se presenta en el campo de la economía, salud, educación y cultura, ha traído importantes beneficios para la sociedad. Sin embargo, junto a los cada vez más asombrosos descubrimientos, cohabitan, paradójicamente, la ignorancia, el analfabetismo, el desempleo, el hambre, la desnutrición, la pobreza y miseria crecientes, la injusticia, la desigualdad, la falta de democracia, etc.

El uso y aplicación del rayo láser, la microelectrónica, la telemática, robótica y toda la tecnología de punta en el arte, la ciencia y la cultura, representan un avance bastante significativo en el desarrollo de la humanidad. Sin embargo, contradictoriamente, al mismo

tiempo, estos grandes descubrimientos se han convertido en herramientas eficaces para la destrucción del ser humano y del planeta tierra.

El fenómeno de la globalización y los procesos de comunicación rápida, como lo plantea Delors, se han extendido a todas las áreas de la sociedad y a las actividades delictivas como el narcotráfico, lavado de dinero, tráfico de armas nucleares, material bélico y de personas; con lo cual aumenta la violencia y la falta de respeto a los Derechos Humanos.

México, América Latina y el mundo entero, se encuentran en un proceso acelerado de globalización, por consiguiente, son las leyes del mercado las que determinan cada vez más, todo cuando sucede en las esferas económica, política, social y cultural de todas las naciones; de tal manera que desde las grandes metrópolis surgen y se establecen los criterios y características que paulatinamente, se han ido imponiendo en todos los países. De acuerdo con los planteamientos de A. I. Pérez Gómez, se considera que las propuestas de reforma de cambios en la educación que en los últimos años se promueven en los diferentes países, generalmente, obedecen y corresponden a las demandas del llamado Mercado Libre, que implica una visión y una concepción diferentes del significado y el papel de la educación, la cual, desde esta lógica, es considerada como una mercancía, como un producto que se tiene que ofertar en el libre mercado. En este sentido la racionalidad técnica-instrumental propicia una educación que se caracteriza por el establecimiento de roles y competencias como elementos centrales de la formación profesional, en tanto que soslaya y/o minimiza la problemática que se refiere a los fines y objetivos, y a la dimensión social y política de la educación.

En lo que se refiere a la educación en México, se puede observar que los contenidos, estructuras y enfoques curriculares, de una u otra manera se apegan cada vez más a los "lineamientos y directrices" de la política educativa elaborada con base en las "recomendaciones" que emanan de los grandes organismos e instituciones financieros que existen a nivel mundial.

En el contexto antes mencionado, es extremadamente importante reconocer que el respeto y la práctica de los derechos humanos, constituye uno de los grandes desafíos que

enfrenta la humanidad ante el predominio de la racionalidad instrumental y la lógica del libre mercado, que únicamente concibe al ser humano como el "homofaber".

Por ello, es necesario que todas las personas, las comunidades, organismos e instituciones, retomen la dimensión de lo humano como una exigencia ética impostergable, asuman un papel cada vez más protagónico en la defensa y la práctica de los Derechos Humanos.

Curriculum y Derechos Humanos.

La Educación constituye un fenómeno social que se encuentra signado por diversidad de factores, dentro de los cuales juega un papel determinante la concepción de hombre y de sociedad, es decir la concepción filosófica del mundo y de la vida que se tiene de manera predominante en una sociedad concreta. Desde esta perspectiva, la educación implica necesariamente un proceso de reflexión axiológica y teleológica, ya que como lo plantea Emilio Durkheim, la educación no es única y universal en todos los tiempos y en todos los lugares, sino que en cada situación tiene su especificidad en cuanto a contenidos organización, fines y objetivos se refiere.

La práctica de los derechos humanos no es una tarea fácil y sencilla que se realiza de una manera mecánica e instrumental, por el contrario, requiere de un proceso permanente y continuo de concientización; concientización que desde la perspectiva freiriana, implica la reflexión y acción crítica y comprometida de los sujetos, en relación dialéctica con su entorno social y cultural, cuyo desarrollo pasa necesariamente por un proceso educativo, el cual se encuentra permeado por una serie de valores que guían las actividades y la lucha por el logro de los objetivos y metas del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Los derechos humanos constituyen uno de los problemas y retos fundamentales que enfrenta la sociedad a nivel nacional, regional y mundial, ya que prevalecen situaciones bastante críticas en las que la justicia, igualdad y el respeto a la dignidad humana continúan siendo asignaturas pendientes, no obstante que en la Declaración Universal de los Derechos Humanos se consigna y destaca la importancia de reconocer, proteger y revalorizar al ser humano y su dignidad como persona en cualesquier lugar donde se encuentre. Al respecto,

en el Artículo 1° de dicho documento, explícitamente se establece que: *"Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros"* De acuerdo con Bonifacio Barba (1998:19), se considera que *"Los Derechos Humanos son el reto sin parangón que la humanidad, las naciones y los grupos sociales tienen para darle un rostro y metas humanas a toda forma de civilización. Ningún progreso, ninguna tecnología será digna del hombre si los Derechos Humanos no son el fundamento de las relaciones sociales y del orden jurídico"*.

Dentro del conjunto de organismos e instituciones sociales que promueven la defensa y la práctica de los derechos humanos, destaca el papel de la escuela, ya que ésta propicia el encuentro entre los sujetos y genera procesos de comunicación de ideas, conocimientos, experiencias, etc., en el marco de una situación cultural determinada. En este sentido, a la escuela se le considera también como un espacio privilegiado para el fortalecimiento de la interacción social. La educación no es un fenómeno aislado, no es una ínsula con vida propia y con absoluta autonomía, antes bien, se considera que ésta, constituye un proceso social amplio, complejo y contradictorio, que se encuentra multideterminada por factores socio-económicos, políticos, científicos, técnicos y culturales, que son los que definen el currículum formal, real y oculto de una determinada institución escolar.

Las instituciones educativas funcionan a partir de la existencia de un currículum escolar que incluye fines, objetivos y estrategias, así como un marco jurídico y normativo que guía y orienta todas sus acciones.

El enfoque teórico, el diseño y la estructura del currículum implica una determinada concepción acerca del mundo y de la vida y más específicamente, de una concepción del papel de la educación y de lo que significa ser maestro/a y ser estudiante.

En el marco del currículum tradicional y rígido, se justifica el desarrollo de la educación bancaria y domesticadora, que con bastante claridad explica y cuestiona Paulo Freire en sus magníficas obras: *Pedagogía del Oprimido* y *Educación como Práctica de la Libertad*, entre otras.

Desde un enfoque tradicional, al currículum se le considera como algo equivalente a plan de estudios y se sustenta en una racionalidad fundamentalmente tecnocrática. En esta perspectiva, los ejes centrales de la enseñanza y el aprendizaje son la ejecución y la práctica, en tanto que muchas veces, se soslaya o ignora la teoría; en este contexto, la objetividad es considerada como algo independiente y ajena a todo tipo de valoraciones, y desde esta lógica, uno de sus rasgos más significativos es el apego a normas y la supeditación a modelos o paradigmas universales en el que se enfatizan los productos y no los procesos.

“Dictamos ideas. No cambiamos ideas. Dictamos clases. No debatimos o discutimos temas. Trabajamos sobre el educando. No trabajamos con él. Le imponemos un orden que no comparte, al cual solo se acomoda. No le ofrecemos medios para pensar auténticamente...” (Freire, Paulo 1974:93)

En la perspectiva socio-histórica y crítica, el currículum es considerado como un proyecto académico-político que se encuentra inscrito en un contexto socio-político e histórico determinado, y en el que intervienen diversos actores, que como lo plantea Alicia de Alba, en un momento dado, pueden asumirse como sujetos sociales de la determinación, desarrollo y evaluación curriculares.

En el currículum, implícita y/o explícitamente se definen la estructura y organización escolar, el tipo de estudiante y ciudadano que se desea formar, el enfoque teórico de la enseñanza y el aprendizaje, la metodología, así como la relación educativa que se propiciará y fortalecerá en la institución escolar: relación entre el maestro/a y las autoridades escolares, entre maestro/a y alumno/a, entre maestros/as, entre estudiantes, entre grupo y alumno/a, etc.

El currículum que se implementa en la mayoría de las instituciones educativas del país, se caracteriza por su extremada rigidez y verticalidad, que en muchos de los casos, ha creado las condiciones propicias para un ejercicio del poder, basado en la antidialogicidad, la imposición y el autoritarismo.

Los Derechos Humanos en la enseñanza y el aprendizaje.

Uno de los grandes problemas que se enfrentan en la promoción y defensa de los Derechos Humanos, es la existencia y predominio del individualismo, la competencia y la violencia en todas las esferas de la vida social, económica, política, cultural, etc., de tal manera que hoy, el fortalecimiento de estas formas de existencia, constituye un obstáculo de grandes dimensiones, para el desarrollo de una cultura de los Derechos Humanos.

La educación tradicional, bancaria y domesticadora promueve un proceso de enseñanza y aprendizaje que se caracterizan por su antidialogicidad y por la existencia de una dicotomía entre el educando y el educador. En esta perspectiva, al estudiante se le considera como "un ser no maduro", como un "objeto", cuyo papel se limita a ser un simple receptor y reproductor de conocimientos y por lo tanto, ejecutor de todo cuanto prescribe el maestro/a y la institución escolar, para lograr "su plena adaptación a la sociedad". Al respecto Pérez Gómez (1998: 77) señala que en el enfoque tradicional *“La escuela ignora las peculiaridades y diferencias del desarrollo individual y cultural, imponiendo la adquisición homogénea, la mayoría de las veces sin sentido, de los contenidos perennes de /a humanidad, sino que también olvida o desprecia, por lo general los procesos, contradicciones y conflictos en la historia del pensar y del hacer, restringe el objeto de enseñanza al conocimiento...”*

El modelo de educación tradicional se basa en la utilización de estrategias didácticas, que la mayoría de las veces, niegan o limitan la participación de los estudiantes en el proceso educativo. El enfoque técnico-instrumental y eficientista, privilegia la planeación por objetivos, la dinámica de grupos y el uso de técnicas didácticas en la enseñanza y el aprendizaje, por ende, a los estudiantes se les presenta el conocimiento disciplinario y la realidad, de una manera fragmentada, atomizada.

La construcción e implementación de un abierto y flexible, es un imperativo para el logro de una educación holística, totalizadora, que posibilite la significación y resignificación de la relación entre el ser humano, la sociedad y la naturaleza.

Los derechos humanos pueden ser abordados en las instituciones escolares, a partir de su incorporación como una asignatura o curso más, dentro de la estructura curricular, o

bien, de manera transversal, lo cual significa incluir su tratamiento a nivel horizontal y vertical en él. Al respecto, es necesario tener presente que estas dos posibilidades no son contradictorias y mucho menos excluyentes una de la otra, sin embargo, se considera que desde la transversalidad, puede resultar mucho más rico y diversificado el abordaje teórico y práctico de los Derechos Humanos en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La educación en y para los derechos humanos no se puede reducir al uso y aplicación de técnicas didácticas y dinámicas de grupo, puesto que el estudio y la práctica de los Derechos Humanos va mucho más allá e implica un cambio de actitud, y un compromiso para la construcción de una cultura de los Derechos Humanos, por lo cual es necesario superar la lógica de la homogeneidad y asumir la lógica de la pluralidad y la diferencia.

La escuela tradicional, también llamada escuela cuartel, se caracteriza porque en su interior predominan las prácticas autoritarias, el ejercicio del poder de la palabra por parte de los profesores y la imposición de una disciplina rígida para lograr el control y dominio de toda la vida escolar. Esta situación represiva y a todas luces violatoria de los derechos humanos, es denunciada y severamente cuestionada por la Pedagogía Institucional, perspectiva teórica desde la cual se propone la autogestión pedagógica y la autogestión política, como alternativas para recuperar el papel del estudiante como un sujeto crítico y participativo que asume su responsabilidad en su proceso de formación y en el cambio social.

Pensar en la construcción de una Pedagogía y una Didáctica en y para los derechos humanos, conduce necesariamente a la propuesta educativa de Paulo Freire, quien parte del reconocimiento de que los seres humanos no son ignorantes absolutos, es decir, que llegan a la escuela como una "tabla rasa", que hay que llenar de conocimiento, de ideas, de valores; antes bien, se considera que todos los sujetos tienen la capacidad de reflexionar, de pensar críticamente sobre su entorno, y de asombrarse e intervenir para la transformación de su realidad.

Desde una perspectiva constructivista, se sugiere partir del mundo de significaciones y de los saberes previos de los sujetos en situación cultural, de modo que "si en la vida cotidiana el hombre aprende reinterpretando los significados de la cultura, mediante continuos complejos procesos de negociación a partir de la práctica, también en la vida

académica el alumno/a debería aprender, mediante procesos de intercambio y negociación, reinterpretando y no solo adquiriendo la cultura elaborada en las disciplinas académicas. El aula debe convertirse en un foro abierto de debate negociación de concepciones y representaciones de la realidad. No puede ser un espacio de imposición de la cultura por mas que esta haya demostrado la potencialidad virtud de sus esquemas y concepciones". (Pérez Gómez, 1992:112)

Con base en algunos planteamientos pedagógicos de Paulo Freire, se considera que la verdadera educación, es al mismo tiempo una práctica de los derechos humanos, todo lo cual implica que los docentes y los estudiantes, se asuman como sujetos protagónicos, y por lo tanto, son ellos quienes determinan la direccionalidad del proceso curricular.

En el desarrollo del proceso educativo que tiene como base la teoría y la práctica de los derechos humanos, el docente desempeña la función de coordinador, y por ende, deberá contribuir para la creación de un ambiente de confianza y seguridad, de respeto a la dignidad humana, libre de presiones y amenazas, como condiciones sine qua non, para llevar a cabo la acción dialógica y la participación comprometida de los sujetos, para el logro de aprendizajes significativos y relevantes.

La construcción de una cultura de los educación como práctica de la derechos humanos no es una tarea dominación. fácil y tampoco es una tarea que La cultura del silencio y de la competa única y exclusivamente a la violencia encubierta u oculta que escuela. La Familia, los organismos e existen en la mayoría de las instituciones sociales, los partidos escuelas, aunado a la cultura de la políticos, y particularmente el simulación que avasalla y se extiende Estado, deben de asumir el cada vez más en las instituciones compromiso de promover y practicar sociales, representan serios el respeto a la vida y a la dignidad obstáculos en la defensa y humanas, así como el respeto a la promoción de los derechos humanos diversidad y a las libertades y se constituyen en verdaderos retos democráticas en todos los pueblos y educativos que plantean la naciones. La ciudadanización necesidad de impulsar proyectos comienza en la familia y con la pedagógico-didácticos que propicien práctica de una educación el protagonismo de los estudiantes y problematizadora, crítica y los docentes para construir una participativa se puede fortalecer en cultura de trabajo académico, la institución escolar.

La superación de la cultura de la violencia y de la impunidad, pasa necesariamente por el desarrollo de una práctica educativa, en la que se creen situaciones experienciales de participación, dialogicidad, tolerancia, pluralidad, y democracia; de modo que en la escuela realmente se genere un proceso de vida. “La escuela que se asigna la misión de fortalecer la capacidad y voluntad de ser actores de los individuos y enseñar a cada uno a reconocer en el Otro la misma libertad que en uno mismo, el mismo derecho a la individuación y a la defensa de intereses sociales y valores culturales, es una escuela de la democracia...”. (Touraine, Alain 1999:291)

En los procesos de aprendizaje que se llevan a cabo en la mayoría de las escuelas, predomina la cultura de la simulación y del silencio. En este contexto, a los alumnos se les niega la posibilidad de pronunciar su palabra, de expresar sus opiniones, ideas, experiencias y su cultura; con lo cual se genera también la indiferencia y la pasividad, que en última instancia, limita el papel del alumno a ser un simple objeto de la educación. Por su parte, los docentes desarrollan una enseñanza predominantemente monologal y asistencialista, que algunas veces complementan con la utilización de técnicas y materiales didácticos, así como con el encargo de trabajos maquila, pero que en esencia, no van más allá, e inconscientemente continúan implementando una educación como práctica de la dominación.

La cultura del silencio y de la violencia encubierta u oculta que existen en la mayoría de las escuelas, aunado a la cultura de la simulación que avasalla y se extiende cada vez más en las instituciones sociales, representan serios obstáculos en la defensa y promoción de los derechos humanos y se constituyen en verdaderos retos educativos, que plantean la necesidad de impulsar proyectos pedagógico-didácticos que propicien el protagonismo de los estudiantes y los docentes para construir una cultura de trabajo académico, basado en la ayuda mutua, la solidaridad y la colaboración.

La enseñanza y el aprendizaje, como procesos dialécticos que tienen lugar en las instituciones escolares, implican de manera natural el encuentro y el intercambio entre los sujetos, lo cual puede ser fortalecido con la puesta en marcha de una educación problematizadora y la creación de situaciones experienciales para lograr la concientización de los individuos y de los grupos.

Uno de los momentos del proceso didáctico que expresa con mayor claridad la relación vertical y de poder que se presenta entre los docentes y los estudiantes, es el que se refiere a la acreditación; generalmente en las escuelas, ésta se utiliza como un medio e instrumento de control y represión hacia los estudiantes. Los exámenes y los reglamentos respectivos aparecen como dispositivos que pretenden contribuir al logro de la calidad en la educación, sin embargo, sigue predominando una visión instrumental, ya que en la mayoría de los casos únicamente se ve como producto y resultado, en tanto que se soslaya el aspecto procesual y cualitativo.

Como se puede observar, los diversos mecanismos, instrumentos y estrategias de evaluación educativas, buscan el control de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, así como de los sujetos que en él intervienen, de tal manera que "Entre la economía del beneficio a cualquier precio y los mecanismos de control, como des-hecho y cada vez más inviables, quedan las prácticas que no son legibles según el lenguaje del mercado: la solidaridad, la hospitalidad, la prestación gratuita de servicio, el trueque, lo artesanal, la conciencia de que la dignidad no tiene precio, y lo colectivo, sobre todo, lo comunitario. De acuerdo con esta perspectiva, los derechos reales de los empobrecidos y de las culturas comunitarias son el derecho a ser investigados, medidos pesados, analizados..." (Cuen, Jesús Michel 1998: 188)

Al referirse a los procesos de evaluación que se desarrollan en las instituciones escolares, Carl Rogers cuestiona y señala que con mucha frecuencia, cuando los estudiantes son sometidos a juicios y valoraciones que provienen de personas a las que se considera superiores, su yo se debilita y disminuye su autoconfianza y seguridad; por ello plantea la conveniencia de que sea el estudiante quien con autonomía y responsabilidad se autoevalúe.

La evaluación y la acreditación son temas polémicos que generan permanentes debates en el campo de la educación, no obstante, su uso y aplicación gana cada vez mayor terreno en todo el Sistema Educativo Nacional, en donde algunos de estos instrumentos son comercializados y aplicados con fines de certificación, todo esto, en el marco de la llamada modernización educativa y del proceso de globalización que se desarrolla en México.

Un proceso educativo democrático y participativo, con libertad y con responsabilidad, no implica la eliminación de la evaluación en la enseñanza y el aprendizaje, tampoco conduce

a un trabajo académico espontáneo, asistemático y carente de organización y disciplina, sino que desde una perspectiva crítica cualitativa y holística, se trata de que se tomen en cuenta las especificidades de cada situación escolar y de cada grupo de aprendizaje. En este sentido, se pretende que en la planeación, instrumentación y evaluación, se reconozcan las especificidades del hecho educativo, así como la trayectoria individual de los estudiantes y docentes, quienes asumen un papel protagónico en la determinación de los criterios y formas de evaluación.

La educación como fenómeno social y proceso intrínsecamente humano, es y debe ser una práctica y una promoción de los derechos humanos. La escuela como institución encargada de la educación formal, requiere de estructuras curriculares flexibles y de una organización democrática; de igual manera y congruentes con este modelo, los docentes deberán asumir una actitud de profundo respeto y práctica de los derechos humanos dentro y fuera de la escuela.

Referencias

- Barba, José Bonifacio (1998). Educación para los Derechos Humanos. Edit. Fondo de Cultura Económica, México.
- Freire, Paulo. (1974). La Educación como Práctica de la Libertad. Edit. Siglo XXI México, D. F
- (1999). Pedagogía de la Autonomía. Edit, Siglo XXI México, D. F.
- Pérez, Gómez A. 1. y GIMENO, Sacristán J. (1992) Comprender y Transformar la Enseñanza. Edit. Morata. Madrid, España.
- Touraine, Alain. (1999). ¿Podremos vivir juntos? Edit. Fondo de Cultura Económica, México.

Acerca del autor

Pedro Linares Fernández, estudio para profesor en la Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rebsamen”, fue maestro de grupo en educación básica, estudio la licenciatura en pedagogía en la Universidad Veracruzana (UV), Sus primeros trabajos de investigación fueron sobre la educación rural e indígena en Veracruz en el Centro de Estudios Educativos de la UV, profesor en la Facultad de Pedagogía en la UV, trabajo en el Centro de Actualización Docente (CAM) donde fue director, así como en el Instituto de Investigaciones en Educación de la UV, fue fundador de la Coalición de Pensionistas Independientes del Estado de Veracruz (COPIPEV A.C.)

Educación ambiental y transformación del sujeto pedagógico en transición civilizatoria. Una perspectiva desde Argentina. ¹ Ensayo para una eco-pedagogía decolonial
Environmental education and transformation of the pedagogical subject in civilizational transition. A perspective from Argentina. Essay for a decolonial eco-pedagogy

 Pablo Sessano²

Resumen: El debate abierto en el campo educativo en la última época por la irrupción del neoliberalismo reactualizó viejas deudas sociales y empujó enfoques cada vez más científicistas, privatistas, individualistas y excluyentes además de negacionismos de todo orden, alejando la educación institucionalizada de todo propósito emancipador. ¿Cuál sería en este contexto el papel de la hasta ahora llamada educación ambiental que debería reformularse como educación ecosocial?

Palabras claves: educación ecosocial, negacionismo, cambio climático, programa político educativo, desobediencia.

Summary: The debate opened in the educational field in the last period by the irruption of the neoliberalism reactivated old social debts and pushed more and more scientific, privatist, individualistic and excluding approaches as well as denialisms of all kinds, moving institutionalized education away from any emancipating purpose. What would be in this context the role of the so-called environmental education that should be reformulated as ecosocial education?

Key words: ecosocial education, denialism, climate change, political education program, disobedience

Recepción: 14 enero de 2024

Aceptación: 22 de junio de 2024

Forma de citar: Sessano, Pablo. (2024). Educación ambiental y transformación del sujeto pedagógico en transición civilizatoria. Una perspectiva desde Argentina. Ensayo para una eco-pedagogía decolonial. *Voces de la educación* 9 (18), pp. 75-99 .



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License

1 La primera versión de este artículo fue como Ponencia al Simposio “Pensar la Educación desde las Epistemologías del Sur: pensamiento ambiental latinoamericano, geoculturalidad, pedagogía decolonial y educación intercultural bilingüe”, en el III Congreso Internacional Nuevos Horizontes de Iberoamérica. Mendoza. Arg. Noviembre 2017. El mismo forma parte de un ejercicio crítico que realicé hace años en torno a la educación desde la educación ambiental y en perspectiva de ecología política. Otros artículos pueden verse en <https://www.researchgate.net/>

² Universidad Metropolitana para la Educación y el Trabajo (UMET), email: refractario@yahoo.com

Educación ambiental y transformación del sujeto pedagógico en transición civilizatoria. Una perspectiva desde Argentina. Ensayo para una eco-pedagogía decolonial

Introducción

El debate abierto en el campo educativo entre los últimos dos decenios y el redivivo neoliberalismo reactualizó discusiones que creíamos saldadas, dio impulso a perspectivas aparentemente sin proyección y oxigenó campos especulativos mostrando una permeabilidad que revela un territorio avasallado por lógicas exógenas que modifican su propósito y habilitan toda clase de experimentos.

Desarticulado, desamparado de una parte de sus propios actores sumidos en la perplejidad por la desestructuración del proyecto civilizatorio, el programa educativo (moderno) en tanto estructurador de conocimientos hacia un determinado horizonte, encuentra definitivo límite frente a un momento terminal para el modelo social y la especie. Indicios incontestables muestran que ese modelo es mas parte del problema que de la solución; pero no alcanzamos a verlo desde la educación y tememos poner en duda las esperanzas en el modelo educativo vigente para reencaminar nuestro mundo hacia horizontes sustentables. Sacudirnos la colonialidad, abandonar el imaginario del progreso indefinido, reformular la relación sociedad-cultura-naturaleza, abrirse a una praxis educativa enraizada en una historia y un pensamiento ambiental situados, conlleva revisar el modelo socioeconómico, cultural, jurídico y educativo completos y la re-creación del sujeto pedagógico. Recuperar desde la educación utopías de justicia es posible mediante la confluencia práxica del pensamiento ambiental latinoamericano, el pensamiento decolonial y la ecología política y una predisposición a subvertir la educación mucho más radical y urgente. Es el propósito de la EA en términos de ecología política.

Este ensayo es una invitación al debate, una provocación y una exhortación a la acción, que sobre la base de la constatación del escenario presente, más que de un estado teórico (que también) propone discutir cuales son algunos de los movimientos necesarios desde el campo

educativo, para ingresar-nos en una performatividad de transición hacia una sustentabilidad solo concebible en perspectiva ecológica y decolonial³.

“..la tarea de la pedagogía decolonial consistirá, paradójicamente, en escolarizar la escuela puesto que la escuela ya ha sido desescolarizada”. W. Mignolo⁴

“La crisis ambiental no está llamando simplemente a un acto de arrepentimiento, acompañado de un propósito de buena conducta. Es necesario repensar la totalidad de las formas adaptativas de la cultura, desde la tecnología hasta el mito.” Ángel Maya⁵

“Una pedagogía del “estar siendo” debe pensarse como parte de un proyecto emancipatorio. Que necesariamente es colectivo y ecologista”. Puiggrós.A⁶

1. Debilidades y limitaciones de la mirada educativa progresista y popular sobre la escena presente y desafíos para el pensamiento práxico y la performatividad prospectiva.

Se omiten aquí por razones de espacio datos precisos que ilustrarían con crudeza los aspectos que caracterizan la escena actual. Solo recordaremos una vez más, lo que no por ser público es conocido y mucho menos asumido; los medios de información ocupan ínfima proporción de sus espacios a estas informaciones⁷. ¿Cuanto espacio se les da en la escuela?! Según los

3 Respecto al termino decolonial o descolonial, (con “s” o sin ella) sigo el criterio de Catherine Walsh: “Suprimir la “s” es opción mía. No es promover un anglicismo. Por el contrario, pretende marcar una distinción con el significado en castellano del “des” y lo que puede ser entendido como un simple desarmar, deshacer o revertir de lo colonial. Es decir, a pasar de un momento colonial a uno no colonial, como que fuera posible que sus patrones y huellas desistan en existir. Con este juego lingüístico, intento poner en evidencia que no existe un estado nulo de la colonialidad, sino posturas, posicionamientos, horizontes y proyectos de resistir, transgredir, intervenir, in-surgir, crear e incidir. Lo decolonial denota, entonces, un camino de lucha continuo en el cual se puede identificar, visibilizar y alentar “lugares” de exterioridad y construcciones alter-(n)ativas”.

4 Evocando el pensamiento de Ivan Illich, y rescatando implícitamente las virtudes de la escolarización liberal más allá de sus contenidos, Mignolo señala que la mercantilización educativa y las lógicas eficientistas y deshumanizantes neoliberales han sido los verdaderos elementos desescolarizantes.

5 A. Maya La fragilidad ambiental de la cultura.

6 A.Puiggrós “Adios a Sarmiento...”.

7 Solo a modo de ejemplo en este sitio <https://conexioncop.com/radarclimatico/> se registra regularmente la cobertura que 49 medios en América Latina hacen del cambio climático. Sin duda la cobertura viene aumentando pero aun así en su ultimo registro este radar revela que de 154153 noticias analizadas en Noviembre 2022 menos del 2% mencionan o se centran en el Cambio Climático (CC). De 432.996 noticias

últimos y coincidentes informes validados internacionalmente (IPCC, IPBES, UICN, GEO, Informe Planeta Azul WWF, entre otros) la biodiversidad en el planeta esta en serio riesgo, los humanos representamos el 0,01% de la vida, pero destruimos el 83% de los mamíferos salvajes, dos de cada cinco especies de plantas del mundo están en peligro de extinción, el 40% del total de especies vegetales del mundo. La mitad de toda la vida marina se ha perdido en los últimos 40 años igual que el 60 % de toda la población animal de la tierra. La biomasa de mamíferos salvajes ha disminuido en un 82% y ha crecido la biomasa humana y de animales asociados al sistema productivista, dependientes del humano *inhumano*. Los ecosistemas naturales han perdido cerca de la mitad de su superficie y un millón de especies están en peligro de extinción, un tercio de la totalidad de los suelos del planeta esta degradado y todo ello principalmente como resultado de las acciones humanas, según estos estudios científicos. Transitamos la sexta extinción masiva en la historia de la tierra y es por causas humanas. Pero no es todo, pronto los plásticos en el océano superarán a la cantidad de animales y contrariamente a las informaciones que ponderan pequeños avances (que no esta mal) la contaminación por químicos producidos por la humanidad y la cantidad de residuos generados va en aumento lo mismo que la extracción de hidrocarburos, pese a que se sabe desde hace tiempo que el costo beneficio tanto ecológico como económico⁸ de su extracción es negativo y que las energías renovables están lejos de ser una solución.⁹ Consecuentemente la curva de emisiones de gases de efecto invernadero a la atmósfera lejos de disminuir continua ascendiendo, rebasando las 400 partes por millón (alrededor de 230 ppm, cerca del doble de la era preindustrial), muy por encima de lo considerado niveles seguros para la vida, y con ello todos los fenómenos que caracterizan el Cambio Climático se ven intensificados generando un circulo positivamente retroalimentado de crisis. No puede dejar de mencionarse la crisis del agua, en el llamado *planeta azul* la humanidad esta acabando con el agua disponible para la vida y consolidando su mercantilización. El que era considerado un recurso renovable ya no lo es y las disputas por acceder al mismo ya son causas de

analizadas entre agosto y diciembre 2023, el 2% se relacionaban con el CC, solo el 1,2 lo mencionan y apenas el 0,8 lo priorizan.

8 <https://www.15-15-15.org/webzine/2019/12/13/explicando-el-peak-oil-de-manera-sencilla/>

9 <https://www.15-15-15.org/webzine/2021/04/02/informe-descarbonizacion-100por100-con-100por100-renovables/>

conflictos que violan los derechos humanos (vg. Gaza solo por citar uno). Según Johan Rockström del Centro de Resiliencia de Estocolmo hemos rebasado al menos 6 de los 9 límites planetarios, es decir nueve procesos de la fisiología planetaria en interacción con la humanidad que no deben ser rebasados, a riesgo de poner en serio peligro irreversiblemente la estabilidad global del planeta. Puede verse aquí <https://www.stockholmresilience.org/research/planetary-boundaries.html>. Aunque hay quienes suscriben diagnósticos más críticos: lo cierto es que rebasar uno solo de esos indicadores/limites ya pone en duda la sustentabilidad. Pero además, se predica que la crisis es provocada por todos los humanos, si bien es cierto que la causa es el tipo de sociedad que hemos contribuido a crear, no es dato menor que solo el 10% rico de la población del mundo genera casi la mitad de todos estos problemas, mientras la mitad mas pobre apenas es causante de una décima parte de los mismos¹⁰. No es materia de este artículo abundar en estos datos, de fácil acceso por otra parte, pero sí enfatizar que esta crisis que corresponde llamar *ecosocial* tiene otros correlatos como el crecimiento poblacional, la desigualdad social, la pobreza extrema, la riqueza extrema, las guerras, la alienación tecnológica y un reconocido descenso en la calidad de vida de las presentes y para futuras generaciones que desmienten las promesas moderno-capitalistas. Los avances científicos en salud son innegables y prodigiosos pero alcanzan a una pequeña parte de la población; los presuntos avances tecnológicos en alimentación son controvertidos y acarrear serios problemas ecosistémicos y de salud, en fin, la gran paradoja es que el bienestar prometido y augurado por el desarrollo según patrones capitalistas desde hace al menos 200 años y especialmente desde la posguerra son un fracaso evidente y con catastróficas derivas. Sin embargo las recetas que se siguen proponiendo para solucionar la crisis no dejan de ser parte de la agenda ideológica, epistémica y económica que la creó y la educación tiene parte en ello. Esa es resumidamente la condición actual del mundo que habitamos, condición en la que lo estamos dejando, maltrecha herencia para las próximas generaciones. Que tendrán que encontrar la forma de darle un sentido diferente (reconstitutivo ojalá) a la noción de *antropoceno*, *capitaloceno*, *plantacioceno* o como quiera llamársele. Volvemos a preguntar ¿cuanto de todo lo mencionado arriba es materia de reflexión profunda, sostenida y sistemática en la educación? Y adelantamos una hipótesis en forma de pregunta: ¿Acaso no es necesario

10 <https://www.oxfam.org/es/notas-prensa/respuesta-de-oxfam-al-informe-de-sintesis-del-ipcc>

desplazar una parte de los contenidos tradicionalmente incluidos en la currícula educativa (presuntamente necesarios según las lógicas hegemónicas) para abrir espacios al tratamiento de estas contradicciones que hacen la centralidad de la crisis civilizatoria y amenazan con dejar sin sentido la cultura, la democracia, la misma vida?

En este marco, el debate que debemos darnos los educadores, docentes, ecologistas y todos a los que les interese reflexionar sobre cómo debería ser la educación del presente y hacia el futuro, de cara a los límites ecológicos, sociales y culturales que marcan incontrastablemente la inviabilidad del proyecto civilizatorio moderno-capitalista y sus agentes institucionales, ya no puede limitarse a resolver el problema de la exclusión, la universalidad, la obligatoriedad, la condición pública, libre, laica y gratuita, ni puede seguir detenida en la resolución de las deudas históricas de la educación de los países periféricos, que no se podrán saldar precisamente porque su condición supuestamente de incompletud (respecto del modelo “desarrollado”), es un componente propio de la condición colonial. Mientras esta condición no se supere, en la conciencia histórica (Zemelman) del colectivo educador¹¹, no podrá haber proyecto educativo que conduzca a emancipación alguna, pues es la matriz desde la cual se piensa incluso “lo alternativo”¹², lo que impide concebir la otredad como posibilidad, es decir darle credibilidad a lo que Freire podría haber incluido en su “inédito viable”, concebible también como las “ausencias” de Sousa Santos, pero como R. Kusch supo argumentar en *Geocutura del Hombre Americano*, solo realmente posible por fuera de la matriz de pensamiento desarrollista¹³, pensamiento que en última instancia suscribió Freire, y del que

11 Zemelman no dio respuestas al modo en que esa conciencia histórica adquiere poder performativo o agencia emancipadora, pero abrió las preguntas, que aun, mas que nunca, es necesario responder, sobre los alcances -y en el presente descrito, los posiblemente necesarios *límites éticos*- en el conocer, especialmente desde los sectores que trabajan con la ciencia y la educación. En palabras de Juan Pablo Paredes (2013) “¿cuáles son los contenidos mínimos de un proyecto emancipatorio que se formula en el marco de la historicidad de lo social, donde no todo puede advenir cualquier cosa? O en otro registro, ¿cuán política es la conciencia histórica de los sujetos sociales? O ¿Cuáles serían los alcances éticos de los proyectos desde los sujetos sociales? y ¿cuáles los del investigador[/educador/docente]?”

12 A. Puiggrós y otros (1990) refieren que las *alternativas pedagógicas realmente significativas*, que emergieron y emergen en la historia de la educación latinoamericana, aquellas que se presentan como oposición al modelo dominante, no constituyen, sin embargo, necesariamente una contradicción total en relación con el modelo hegemónico. Generalmente, se trata de oposiciones parciales. La emergencia de alternativas pedagógicas indica la presencia de un conflicto entre el sujeto propuesto por ellas y el de la pedagogía oficial, no obstante “las mismas deben ser definidas en el marco de luchas por la hegemonía [...] y en el marco de sus condiciones de producción y circulación..” (pag.22)

13 Desde la perspectiva de ecología política que adoptamos cuando hablamos de pensamiento desarrollista referimos a una tradición originariamente liberal occidental que devino hegemónica y que fue y es

se corría en su última época. Toda propuesta educativa que siga montada en la noción acrítica o superficialmente crítica de desarrollo, en el mantenimiento de jerarquías epistémicas, culturales y ambientales, en la exclusión de perspectivas históricas y étnicas y en una insistente igualación supresora de identidades, no conducirá hacia ningún estado de cambio. Pero lo cierto es que son escasos los indicios de que la educación institucionalizada (aquella que fue pese a su carácter colonializante, de alguna manera común, pública, democrática, popular: republicana) se encamine a abandonar aquellas concepciones y prácticas fundantes¹⁴. Pese a la complejidad variopinta de las tradiciones identitarias que caracterizan al sujeto educativo argentino, como sugiere A. Puiggrós (2017), pareciera que el contrato liberal de la educación argentina se mantiene intacto. Y se mantiene así en las subjetividades de los actores educativos, configurando un sujeto pedagógico que poco ha cambiado desde su momento fundacional¹⁵ y por tanto sigue portando la mochila de un inmodificado imaginario progresista del XIX y XX. Pero quizás lo más dramático, en términos

compartida por las corrientes más conservadoras y las más populares, en sus presupuestos filosóficos básicos referidos al progreso, las motivaciones vitales de la especie, la naturaleza de la sociedad humana, la conceptualización de los bienes naturales y la creación de riqueza, el rol del trabajo y el papel de la ciencia y la técnica. De hecho el pensamiento y las experiencias socialistas también caen dentro de este grupo ya que aún con propósitos opuestos, los medios empleados y la suscripción de las mismas ideas desembocaron en una misma lógica productivista/industrialista, alienada por lo material, fuertemente antropocéntrica que lejos de abrir un horizonte diferente al destino humano, contribuyó a generar la aporía del presente. El productivismo o la *superideología del progreso* según la expresión de Carlos Merenson.

- 14 De hecho, ese piso integrador republicano se ha convertido de nueva cuenta en lo mínimo que defender y garantizar frente al avance de ideologías socialmente desestructurantes y fuertemente reaccionarias.
- 15 El sujeto pedagógico correspondiente al modelo educativo liberal surgido en Argentina a instancias del pensamiento sarmientino en la segunda mitad del XIX perduraría en la tradición y la conciencia de los educadores, aun cuando tradiciones libertarias progresistas y experiencias populares permearan fuertemente la formación de los sujetos educadores durante el S.XX. Ahora fuertemente jaqueado por la avanzada neoliberal del siglo XXI, que busca incluso romper ese resto liberal de civilidad democrática sobre el cual se asentó (protegió?) hasta hoy la educación pública, ese sujeto (pedagógico) que es la figura central del proceso educativo, se encuentra perdido. El avasallamiento reaccionario y desestructurante que se siembra al menos desde los 90' del S.XX como parte de las tendencias hegemónicas globalizantes, lógicamente ha terminado por permear la subjetividad de los educadores/docentes y "...aquella desorganización simbólica avanzó como integrante de la institución escolar a través de los sujetos que la componen". (Puiggrós 2017, pp.287) Como veremos, sumando a esto la crisis paradigmática del pensamiento filosófico y científico de la racionalidad occidental que ha sido substrato de aquellas concepciones, el escenario actual es mucho más complejo, y aun cuando frente las fuerzas retrogradadas modernizadas, paradójicamente, podamos añorarlo, el sujeto educador progresista sarmientino aun *aggiornado*, está lejos de poder responder al desafío que se plantea, sin embargo pareciera ser que no otro es el sujeto que se reivindica desde ese progresismo tuerto, irreductiblemente desarrollista. Mientras la crisis ecosocial muestra la obsolescencia de las fronteras nacionales el pensamiento político progresista regional se aferra a prospectivas igualmente perimidas y del todo improbables. La educación incluida.

de la contra-construcción necesaria, sea la ceguera que el progresismo popular y una parte de la izquierda, representados para el caso por los profesionales de la educación (universitarios y no universitarios) y sus representantes sindicales y políticos, muestran para reconocer la relevancia obstructiva, obliteradora de tal internalización hegemónica. Una expresión de esta ceguera – o “amnesia intermitente” como la llama Naomi Klein¹⁶, se ve en la forma en que el colectivo educativo en general percibe la crisis ambiental, mejor ecosocial (que ya es crisis humanitaria por afectación de la salud, violación de derechos humanos, migración forzada, etnocidio y ecocidio, baja en la calidad de vida por venir), un conflicto social de primera magnitud que amenaza el futuro de la vida y de la especie y con ello el sentido mismo de la educación; y sin embargo permanece ajeno a las principales preocupaciones de los sectores (y programas) educativos, permanentemente ocupados por recuperar apenas lo recientemente perdido, reivindicar una pedagogía latinoamericana en ocasiones difusamente referenciada e incapaces de incorporar a esos loables afanes, pues no puede decirse que configuren proyecto orgánico, el plano socio-ecológico y colonial-decolonial del debate sobre la crisis, que representan los nudos centrales de una proyección posible y sustentable de la vida y una sociedad igualitaria y por ende ineludible materia educativa, además de remitir al núcleo de la transformación necesaria -desde el escenario/mundo terminal presente hacia un escenario de transición hacia la sustentabilidad- concebida como la reconstitución de la mutilada relación especie/cultura/naturaleza¹⁷. Incapacidad que refleja la dificultad de asumir la necesidad de refundar buena parte de la cultura sobre otras bases y confirma la dificultad para desengancharse de la epísteme colonializada. Se caracteriza al momento actual como crisis civilizatoria pero no se atina a cuestionar el constructo epistémico (la educación) que le dio lugar. Porque, como apunta Andrés Argüello Parra

“la colonialidad pervive como un entramado de estructuras, ideologías, prácticas sociohistóricas [y específicamente socioambientales y educativas] articuladas desde un

16 Según Naomi Klein Amnesia intermitente, refiere al mirar “(esa realidad) por una fracción de segundo y luego miramos hacia otro lado (...) o miramos pero nos convencemos de que estamos demasiado ocupados para preocuparnos” por ello.

17 Adopto aquí deliberadamente la idea de “especie” en lugar de humanidad o equivalentes, siguiendo en parte a Ingold, quien de esta manera quita densidad a la distancia (“brecha”) construida entre la humanidad y el resto de los seres vivos, para pensar en ella desde su reinserción ecosistémica.

movimiento dialéctico entre la supremacía de un referente universal y absoluto de racionalidad frente a la minus-valoración epistémica de toda posible otredad”.

En esto radica buena parte de la debilidad de los enfoques progresistas que intentan comprender la crisis y por lo mismo no logran trasladar a los procesos educativos los cuestionamientos pertinentes, permaneciendo atrapados mordiéndose la cola.

En este contexto, entiendo que la Ecología Política es hoy una de las perspectivas que reúne parte de las argumentaciones necesarias para *desprenderse* de esa matriz colonializada (Mignolo)¹⁸ y retrógrada que aún pone esperanzas en recetas progresistas porque no acepta ni la finitud del universo de la vida, ni el fracaso del modelo social. Necesitamos asumir que hay “otras” perspectivas y proyectos posibles, no hacerlo va incluso contra el espíritu mismo de toda filosofía del progreso. Pero para *desprenderse* del todo o todo lo posible necesario para ver desde la “otredad”, la ecología política, la perspectiva decolonial y la recuperación del pensamiento (filosofía) latinoamericanista especialmente en sus versiones más telúricas, indígenas y emancipatorias, son los insumos y herramientas indispensables que la educación no ha incorporado realmente.¹⁹

2. El anhelo de progreso indefinido e ilimitado desencanta el mundo, pone en crisis la vida y deja sin sentido a la educación.

18 El desprendimiento refiere según este autor a la importancia de la geopolítica del conocimiento para proyectos futuros que no sigan atados y dependientes de los decires y teorías basadas en las experiencias de la historia europea misma. Es decir, no en la historia del mundo escrita por europeos, las cuales responden a la sensibilidad y experiencia europea y no a la sensibilidad y experiencias de todo el mundo. Y en relación a la educación remite al “activo abandono de las formas de conocer que nos sujetan y modelan activamente nuestras subjetividades en las fantasías de las ficciones modernas” (Mignolo en prefacio a Zulma Palermo). Respecto a esta filosofía es ineludible la obra de Enrique Dussel. Pero no menos ineludibles las reservas de Silvia Rivera Cusicanqui quien posicionada en un “pensamiento subalterno” las plantea respecto a la propuesta decolonial: “Desde tiempos coloniales se han dado procesos de lucha anticolonial; en cambio, lo decolonial es una moda muy reciente que, de algún modo, usufructúa y reinterpreta esos procesos de lucha [...] pero no es una actividad, no implica una agencia, ni una participación consciente. (<https://alicenews.ces.uc.pt/?lang=1&id=23864>)

19 Sobre la posibilidad de introducir estas perspectivas en el proyecto educativo nacional hemos avanzado opinión con Silvina Corbetta en “Fundamentos políticos y conceptuales para diseñar las políticas de educación ambiental en el Sistema Educativo argentino” https://www.researchgate.net/publication/348339695_Fundamentos_politicos_y_conceptuales_para_diseñar_las_políticas_de_educación_ambiental_en_el_SE_argentino

Vivimos la escena del progresivo desencantamiento del mundo producido por el capitalismo y la tecno-ciencia, consistente en pérdida de los *límites* según lo ha entendido Serguei Latouche (2014)(fronteras territoriales, biológicas, climáticas y valores sociales y culturales, límites éticos en definitiva) que fueran hasta la emergencia de la modernidad, moderadores de las aspiraciones humanas que encontraban en las limitantes propias del “entorno natural” una delimitación ética a su ímpetu intervencionista, transformador, manipulador: extremistamente progresista. Hasta entonces los contextos naturales determinaban en muy grande medida los rasgos limitantes que definían las líneas de base de condiciones de existencia de los pueblos y su diversidad consecuente: cada pueblo, en sus lugares y dentro de un marco de relativa co-evolución con la naturaleza, desplegaba las potencialidades posibles. Una dinámica presumiblemente experimentada mejor, no siempre sin extralimitaciones y mucho menos sin injusticias, por algunos pueblos precoloniales en todo el mundo y también en occidente hasta cierto momento, una dinámica empero, en modo alguno anclada en una supuesta inercia primitiva, como el progresismo de todos los tiempos siempre proclive a explícitas o solapadas miradas evolucionistas, ha pretendido. En todo caso es innegable la influencia del pensamiento religioso y aun mítico que todavía constituía el sentido común en esas épocas, rasgos de una espiritualidad y comunalidad perdidas que nos mantenía conectados con la tierra y mal que bien, imponía límites a la ambición humana.

“Las prácticas rituales se encargan de que tengamos un trato pulcro y sintonicemos bien no solo con las otras personas, sino también con las cosas [con la tierra por caso][...] Y el resultado del manejo pulcro de las cosas es una jovialidad que da alas al corazón”.(Byung-Chul Han 2020)

Un desencantamiento que se viene operando desde la primer mundialización (Wallerstein-Mignolo) sobre la base de un racionalismo liberal (y cristiano) que propugna la inevitable, por designio de destino fáustico, expansión de las posibilidades técnicas como parte de las profecías del bienestar con base en la sobreexaltación de la inteligencia humana, la individualidad egoísta y el emprendedurismo como motores de una humanidad autorreferente (antropocentrada) incapaz de ver más allá de su ombligo. La hegemonía de un único sistema productivo (esencialmente extractivista) y un solo modelo cultural globalizado es, al menos desde “el triunfo definitivo” [de la imposición] del imaginario occidental del progreso en el siglo XVIII (Nisbet 1980), y especialmente desde la segunda mitad del XX, el ideal, en

última instancia evolucionista, de un supuesto horizonte de armonía social despejado de anomalías. Un mundo regido por la uniformidad ampliada a la totalidad de la existencia. ¡¡Como si la humanidad pudiese imponer sus reglas a la naturaleza!!! Como si la vida y la cultura fuesen posibles sin diversidad!! Cualquier evocación sarmientina no será pura casualidad. Se trata de la cristalización del ideal progresista de la larga saga de la filosofía occidental, en la cual el individuo, la ciencia y la propiedad devinieron a ella sustanciales y para la cual casi todo lo demás no existe o no tiene valor civilizatorio. El productivismo como ideología y el consumismo como aspiración identificada al bienestar ha sido el resultado histórico y coherente podría decirse, de esa progresión de ideas y correlatos prácticos en la cual la colonización, el racismo, el patriarcado y la colonialidad jugaron un papel fundamental, en la fragua de un sentimiento de superioridad y un comportamiento utilitarista e instrumental respecto de la naturaleza. Es la uniformización del modelo de humanidad anticipada de diferentes formas por quienes tempranamente como Thoreau por ejemplo y aún más atrás, dudaron de la fe en el progreso ilimitado y así concebido. Degradación civilizatoria por la vía de la aniquilación de la diversidad ecológica y la “cancelación/erosión de las formas políticas de base comunitaria como acto fundante para el funcionamiento del capital” (Rossi 2023:102) la monoculturización de todo que termina haciendo obsoleta la democracia misma: la imposición de la unidimensionalización de y por la humanidad podrían pensar A. Huxley, Orwell y desde luego Marcuse. Vivimos en este siglo la etapa superior, extremizada y fundamentalizada de la concreción de este imaginario que encuentra en todos los monocultivos su expresión paradigmática, incluido el monocultivo educativo. Un dato clave es pertinente agregar: el modelo filosófico que deriva en la forma económico-social que representa el capitalismo encontró durante los siglos xix y xx en las fuentes de energía fósil (carbón y petróleo principalmente) la posibilidad de expandirse exponencialmente, pero ese basamento que se convirtió en el cuerno de la abundancia del modelo, fue la inyección transitoria -muy breve en términos históricos, apenas 200 años- de una extraordinaria potencia de energía no renovable que declina irremediablemente, pero sobre la cual se construyó un imaginario de abundancia ilimitada y de bienestar siempre mejorable, sin sacrificios (aunque no para todos) pero también sin autonomía y con tal grado de alienación que hoy parece inconcebible otro modelo. Un modo de “ser” que parece imposible abandonar.

Ahora, siendo el monocultivo educativo el centro de interés en esta contribución, la interpelación pasa por aceptar como nuevo punto de partida que el modelo educativo institucional vigente también en América Latina, con todas sus virtudes incluidas, ha sido la herramienta, la correa de transmisión de ese modelo unidimensional (aunque no la única desde luego). Porque “no hay una pedagogía a secas [...] la pedagogía sin modificador es una pedagogía oficial, al servicio del sistema político y económico que la sustenta, promueve y también, la deja caer en pro de ocupaciones más “eficientes” (Mignolo, *Ibíd.*). En mismo sentido parafraseando a Puiggrós (2017:19) podemos decir que la ideología del progreso y el crecimiento indefinidos e ilimitados “*va de la mano de la pedagogía en cualquier sociedad*” de la modernidad y ha sido tan eficaz la introyección de estos valores, que hoy es posible afirmar, insistir (y es necesario aceptar), contrariamente a lo que todavía opinan muchos colegas, que la educación es más parte del problema que de la solución. Y es que ya no se trata solo de justicia social, sino de supervivencia de la especie, reconstitución de las relaciones sociales y lazos comunitarios y protección de bienes comunes y de la vida en general, y es evidente que la educación institucionalizada en modo alguno se orienta hacia esos fines.

3. La insoportable insostenibilidad de nuestro modo de vida debe ser tópico central de un proyecto educativo emancipador.

Decía I. Illich hace cinco décadas: “ya son manifiestos los síntomas de una crisis planetaria progresivamente acelerada [...]: la crisis se arraiga en el fracaso de la empresa moderna, a saber, la sustitución del hombre por la máquina. El gran proyecto se ha metamorfoseado en un implacable proceso de servidumbre para el productor, y de intoxicación para el consumidor”. “El señorío del hombre sobre la herramienta fue reemplazado por el señorío de la herramienta sobre el hombre”. Pero la alienación llega a su plena realización cuando se instituye lo que Illich llama la *industrialización de la falta*, ejemplificados especialmente en el plano de la salud, la movilidad y la educación es decir el de la producción de saberes. El modo industrial de producción -dice- fue plenamente racionalizado, por primera vez, con motivo de la fabricación de un nuevo bien de servicio: la educación. (Illich 1978, pag. 11).

“El individuo escolarizado [...] una vez que acepta ser definido por una administración, según su *grado* de conocimientos, acepta después, sin dudar, que los burócratas determinen sus necesidades de salud, que los tecnócratas definan su falta de movilidad. Una vez moldeado en la mentalidad de consumidor-usuario, ya no puede ver la perversión de los medios en fines [...]” “Condicionado para creer que la escuela [esa escuela] puede ofrecerle una existencia de conocimientos, llega a creer igualmente que los transportes pueden ahorrarle tiempo, que en sus aplicaciones militares la física atómica le puede proteger, [que los] salarios corresponden al nivel de vida [y] el crecimiento del sector terciario refleja mayor calidad de vida”. (Ibíd. Pág. 20)²⁰.

Así, “la definición industrial de los valores entorpece extremadamente la posibilidad del usuario de percibir la estructura profunda de los medios sociales. Le es difícil captar que existe una vía distinta, que no es la alienación del trabajo, la industrialización de la falta y la supereficiencia de la herramienta” (Ibíd);

y junto con la urbanización extrema y opresiva, contribuyen a configurar el escenario más holofáustico, hasta hace no tanto solo imaginable en la ciencia ficción o en el pensamiento distópico de no pocos visionarios desde el siglo XVIII en adelante. Lo atestiguan cada uno a su manera desde Ortega y Gacet, Mumford, Riechman o el mismo Byung Chul Han ²¹ a su manera, por mencionar solo algunos. Por ejemplo Guattari (1986:40) en confluente línea de

20 En este párrafo Illich arremete contra la escuela, pero creo que, en el marco de una revisión completa y desprejuiciada de su pensamiento, corresponde remitir esa referencia al sistema educativo en tanto mecanismo *-herramienta-* que convierte el derecho al conocimiento prácticamente en una necesidad mercantil solo instrumentalmente justificada y se convierte en un sistema productor de individuos mentalmente *pre-empacados*, formateados. Es la tiranía de los valores industrializados impuestos. La superación de la escala humana al servicio de un supra mecanismo que actúa por propia inercia y que solo puede traer perjuicios y pérdida de autonomías: heteronormalización. La escuela es la *fábrica* donde ese proceso ocurre, pero como en la fábrica, también podrían ocurrir otras cosas buenas y de hecho ocurren. Nótese como al hablar de *usuario*, lo que en el contexto de su crítica podría asimilarse a *cliente* al excluir la noción de derecho, Illich prevé la concepción que el neoliberalismo intenta imponer 45 años después. El problema de fondo no es la escuela en sí, sino su instrumentalización al servicio de un proyecto determinado, un proyecto de sometimiento del humano al capital y la tecnología.

21 (*Byung-Chul Han (2020)*, el más reciente: “La actual presión para producir priva a las cosas de su durabilidad. **Destruye intencionadamente la duración para producir más y para obligar a consumir más.** *Demorarse* en algo, sin embargo, presupone cosas que *duran*. No es posible *demorarse* en algo si nos limitamos a gastar y a consumir las cosas. Y esa misma presión para producir desestabiliza la vida eliminando lo *duradero que hay en ella*. De este modo destruye la *durabilidad de la vida*, por mucho que la vida se prolongue”.

pensamiento: “la época contemporánea al exacerbar la producción de bienes materiales e inmateriales, en detrimento de la consistencia de los territorios existenciales individuales y de grupo ha generado un inmenso vacío en la subjetividad”. Y en el mismo sentido alienante, *la maquinización del tiempo* (Guattari) se ha convertido en mecanismo sometedor, como dice María Novo en ese hermoso libro que es “Espacio espacio...”: “los seres humanos y la sociedad necesitamos prestar más atención al tiempo, ya que tenemos la obsesión por producir más en menos tiempo, y el mercado ha usurpado y secuestrado el tiempo” [...] Vivimos el síndrome de la felicidad aplazada [...] Los occidentales somos pobres en tiempo [...] El estado del hacer debe convertirse en el estado del ser y del estar”. (Novo 2010). Del “estar siendo” decía Rodolfo Kusch.

La condición colonial ensombrece aún más el escenario que desconecta la sociedad y la humanidad/especie de los contextos naturales, pues como dice Ángel Maya (1995):

“Los sistemas colonialistas están organizados para romper la articulación de las culturas como instrumentos de adaptación al medio ecosistémico”. Un ejemplo de como la conquista operó la *fractura metabólica* de la que hablaba Marx. La urbanización mega y extrema, la industrialización total de la producción agrícola, la localización de megaproyectos de energía y el avance de las fronteras de sacrificio (minería, fracking, petróleo en altas profundidades, avances sobre los polos, por ej.) directamente causantes de migraciones humanas, los monocultivos ecológicamente degradantes y expulsivos, profundizan la ajenidad de los grupos humanos respecto del (su) medio natural y alejan la posibilidad de recomponer ese vínculo. Como apunta Bellamy Foster (2014) “Los seres humanos podían comprender dialécticamente a la naturaleza dentro de ciertos límites, porque eran orgánicamente parte de ella, a través de sus relaciones metabólicas”. La predominancia de valores de cambio por sobre valores de uso promueve la fabricación de cosas inútiles y obtura la posibilidad de un metabolismo circular y regenerativo.

Es innegable que el modelo educativo instituido (deliberada o involuntariamente (?)) ha sido instrumento viabilizador de este modelo alienante (productivista, urbanizador, consumista, extractivista) y de las facetas colonializantes, patriarcales y racistas que le son inherentes, aún en el marco de procesos llamados progresistas o ubicados políticamente en la centro izquierda y supuestamente con mayor sensibilidad social. Ciertamente es que en últimos años la sociedad ha empujado cambios importantes en derechos humanos, género, educación sexual,

que esperan no obstante mejores concreciones, pero en lo que a la relación humanidad/naturaleza refiere aun estamos inmersos en el paradigma de la gran fractura metabólica.

Una viabilización tramitada en buena parte, como se dijo, mediante la colonialización de las subjetividades de los componentes del sujeto pedagógico. Y tan ha sido así que en el momento actual el establishment propone prácticamente deshacerse del sistema educativo y entregarlo junto con los territorios y cuerpos de sus sujetos a corporaciones empresarias vaciándolo de todo sentido humanista y de justicia sin encontrar del otro lado voces y actores suficientemente empoderados como para resistir al menos en parte, no solo el ataque a las instituciones y las personas, sino algunas de las ideas que lo sostienen²². Porque

“la colonialidad global del poder – [en tanto dispositivo que produce y reproduce la diferencia colonial- (Quijano)]- abarca también el plano de las fundamentaciones y prácticas educativas, de manera que es posible hablar, en consecuencia, de una educación colonial. Uno de los indicadores que mejor expresa la condición colonial del ámbito de la educación es la configuración de *telos* (fines) pedagógico atribuible a una racionalidad monotópica moderna. Es decir, la pregunta por los fines –cuando se formula y no es desplazada por la pregunta en torno a los procedimientos– viene simplificada por un solo tópico del quehacer humano que *normalmente se define por la vinculación con la lógica de la economía del capital* y, dentro de ella, la industria del trabajo. Andrés Argüello Parra. *Ibíd.* pág. 7). (Las cursivas son mías).

22 Disiento con quienes confían, en la capacidad reactiva de los sujetos educativos colectivos, al menos los institucionalizados, para contrarrestar esta avanzada deshumanizante. Creo que la *introyección de los sistemas de valores unidimensionales*, como dice Guattari, sobre ellos, ha sido demasiado seria y “*aunque las segregaciones y jerarquías jamás hayan sido tan intensamente vividas una misma coraza imaginaria recubre ahora el conjunto de las posiciones subjetivas. Un mismo sentimiento difuso de pertenencia social ha descrito las antiguas conciencias de clase*”, creando eficazmente la ilusión de que todos ocupamos o tenemos la posibilidad de hacerlo, un lugar equivalente en la sociedad. Lo cual es falso y acaso solo posible si ingresamos en un otro orden socioambiental. Y me refiero específicamente a las agrupaciones de educadores sobre todo gremiales que al no proponerse otras metas que la defensa de los derechos adquiridos, son incapaces de poner en acto lo que en algunos casos se animan a teorizar. El llamado Movimiento Pedagógico Latinoamericano es un ejemplo de estas limitaciones para ver más allá de la crisis coyuntural y la reivindicación de derechos históricos, la profunda crisis en que se encuentra el modelo educativo de los últimos 60 años y la gravitación de la cuestión ambiental en un posible reencausamiento. Como decíamos antes, no alcanza a ser proyecto regional y omite aspectos centrales de la crisis.

Como tantas otras veces en el terreno de la confrontación y la lucha social, y el de la educación es uno de esos terrenos, creo que solo es posible enfrentar al monstruo desde posiciones del todo opuestas o al menos comenzar desde allí. Y opuestas no significa paralelas o exteriores o no necesariamente. Sino buscando nuestro lugar de enunciación en una “otredad” fuera del imaginario hegemónico (pero - ineludiblemente- dentro de su estructura de poder)²³ en la *exterioridad subalternizada constitutiva de lo colonial* (Dussel) para convertirla en una exterioridad alternativa especialmente encarnada en las reemergentes identidades étnicas latinoamericanas, en todo su bagaje filosófico-cultural subyacente, en las mejores tradiciones educativas libertarias que son herencia de la parte inmigrante de nuestra identidad, y en las sostenidas e irrefutables posiciones y argumentaciones del ecologismo político. Un movimiento que opera desde adentro, propiciando

“la puesta en acto de una decolonialidad de las subjetividades [de los sujetos educativos: el sujeto pedagógico mismo] en tanto estas se constituyen por el imaginario social, la memoria histórica y las perspectivas de conocimiento desde la decolonialidad del saber, a través de una interlocución comunitaria pluritópica que fuera devolviendo confianza a los sujetos sujetados por la epísteme moderna”. [Se trata de] “encontrar espacios propiciatorios para re-elaborar la vida [...] reafirmando lo propio, sin que esto genere extrañeza; revalorando lo que nos pertenece desde una perspectiva crítica frente a todo aquello que ha propiciado la renuncia y el auto desconocimiento” (Zulma Palermo 2014).

Se trata como dice Maldonado Torres de “La descolonización como proceso y práctica de rehumanización frente a las estructuras materiales y simbólicas que asedian la humanidad de los seres humanos”. (Torres:11, en Walsh Ob.Cit)

Estos universos alternos de ideas parecen todavía indigeribles para el currículo vigente, y para las mentalidades científicistas, desarrollistas o neoliberales que lo diseñan,

23 En otros trabajos Corbetta/Sessano (2016) “La educación Ambiental como saber maldito”; Puiggrós/Sessano (2014) “Políticas educativas neoliberales de tercera generación y educación ambiental” y Sessano (2014) “Praxis educativa, espacio político y alfabetización ambiental: el desafío de los educadores ambientales frente al imperativo en clave colonialidad/decolonialidad”, hemos sostenido que esta tarea *subversiva* de transformación es un movimiento de doble dirección desde adentro del sistema hacia saberes y experiencias externas y visceversa. En la batalla por la conciencia subjetiva la “otredad” debe configurarse en el territorio mismo de la existencia subjetiva y colectiva. El de la lucha por el sentido.

modifican o ignoran, aun cuando entre ellos puedan diferir radicalmente, porque la matriz de su perspectiva es la misma. Ese es el punto. Lo que es ineludible admitir como primer paso es que, desde siempre el papel jugado por la educación ofrecida desde la institucionalidad pública, ha sido coherente y hasta loable por momentos, pero en el marco de la condición colonial y del paradigma tecnocientífico moderno y antropocentrado. Pero, como siempre desde que asumimos críticamente la existencia de la condición colonializada, pero más que nunca si le agregamos el reconocimiento de los límites ecológicos de la civilización, el objetivo principal es revertir esa condición. Lo que supone, para responder a *la pregunta en torno a los procedimientos*, asumir que en el contexto actual (pues este juicio es limitadamente extensible hacia atrás en la historia) el currículo que se practica y difunde funciona como, y es en sí mismo, un instrumento de opresión. Siendo que en modo alguno se trata de un diseño de contenidos neutral, integral e incluso democrático, es apenas la traducción en programa pedagógico -cuanto más neoliberal, más estrategia formateadora que formativa- de una única y fuertemente sesgada visión del mundo. Por eso aun cuando se escuchan voces disidentes desde ciertas siempre resucitantes pedagogías críticas respecto al modelo educativo como totalidad, extraña la escasa o nula mención crítica que se hace de los contenidos. Como si fuese posible una transformación sin revisarlos y modificarlos profundamente, es decir reemplazarlos por otros mas acordes con la realidad, con la crisis, con nuestra propia historia y con la sociedad y el mundo que proponemos. Con las urgencias, vaya!!

Frente a esto, siguiendo a Palermo (2014), resulta ineludible, interrogarnos sobre la relevancia de los saberes escolarizados en la formación de subjetividades, específicamente, sobre los “gestos decoloniales” y ecologizantes que nos estamos permitiendo o que somos capaces y conscientes de generar, o no, dentro del aparato educativo, quienes nos posicionamos en perspectivas como la que aquí se propone o cercanas; lo cual remite directamente a revisar críticamente los rasgos, no solo históricos, sino presentes, que constituyen y sobredeterminan la subjetividad del sujeto pedagógico latinoamericano y argentino actual para reconstituirlo de cara al desafío planteado para una emancipación ecologizante y decolonializada. ¿Acaso hay emancipación que pueda prescindir de este movimiento y estos componentes?

Conviene no olvidar pues, que el neoliberalismo

“ha logrado una construcción hegemónica: hay que comprender que no afectó solo las instituciones, sino que penetró en la conformación de los sujetos y organizó al conjunto de la sociedad. El neoliberalismo caló el mundo, triunfó y organizó, y sigue teniendo las llaves del imperio. Es un sistema que se engarza con las claves del liberalismo clásico, lo que le permite enmascarar las nuevas formas de opresión y de apropiación”(Puiggrós 2013).

Pero ello es historia vieja y el presente, con el poder acumulado del mercado y de la tecnología, desafía como nunca a la educación institucionalizada poniéndola frente a una aporía. Tan terminal como terminal es la crisis ecosocial y también la del sistema político representativo, es decir la democracia.

En el fondo de la cuestión del debate planteado esta la vida, la buena vida, justa, equitativa, igualitaria, cooperativa, solidaria, saludable, autónoma, creativa, libre dentro de lógicas comunitarias, sustentable; y si la educación estará al servicio de la consecución de esa finalidad o por el contrario terminará por ser un producto más de la sociedad de consumo al servicio de la dominación de unas voluntades por otras y la reducción de la sociedad a una pura instrumentalidad técnica y mercantil. Tal el dilema, no me parece exagerado. Y así lo supo ver Illich tempranamente.

Respecto a la tecnología, cualquiera sea, no se trata de abrazar un ludismo s.XXI, sino de interponer los límites éticos necesarios para poder facilitar aquellas finalidades. La tecnología es probablemente el signo más evidente del desarrollo de la imaginación e inteligencia humanas. Solo el arte, quizás pueda parangonársele. Lamentablemente en el plano social y espiritual regido por el racionalismo capitalista, los alcances solo revelan un significativo primitivismo, que lógicamente neutraliza las bondades que aquella podría ofrecer al bienestar de humanos y no humanos en el planeta.

Volver a Illich pues, por un momento, no es ocioso o terco, porque su visión prospectiva de hace 50 años - que es crítica del modelo social a partir del cruce entre educación y ecologismo- se cumple casi al pie de la letra, igual que los (tan denostados, incluso desde A. Latina) pronósticos del Club de Roma sobre los límites del crecimiento. No es la tecnología en sí o la educación institucionalizada lo que Illich criticaba, sino el monopolio que este modelo de sociedad les ha asignado a ambas para “ordenar” heteronormativamente la agenda

vital humana. Limitando la libertad de cada uno (y de cada comunidad cultural) de satisfacer sus propias necesidades bajo sus propias pautas, por la vía de la homogeneización, la supresión de saberes y capacidades, la hiperespecialización y la dependencia tecnológica y mercantil; el despojo de espacios de vida, la destrucción de bienes comunes y el alejamiento, la alienación, de la naturaleza.

En palabras de Villalba (2010) Illich describe la lógica de la sociedad que persigue un crecimiento sin límites, por aculturización de los grupos y de los individuos, sin aportar respuestas contra la pobreza que, al contrario, se sigue expandiendo”. De hecho la pobreza es constitutivamente necesaria para esa sociedad. «La organización de la economía entera hacia la consecución del *mejor* estar es el obstáculo mayor al *bienestar*» señala Illich, suscribiendo un argumento central del ecologismo político. “Lo esencial en la revolución que Illich desea, consiste en la aceptación de dos cambios solidarios: la institución de procedimientos políticos de «autolimitación» de producción y consumo y la adopción preferencial de herramientas conviviales.” (Villalba. Ob.Cit, pag.2) ¿Promueve eso la educación instituida actual?

Escenarios divergentes sin término medio: colapso o sustentabilidad (mutar o desaparecer), indicios para renovar la agenda educativa.

Efectivamente, para la sustentabilidad necesitamos una educación reconstitutiva de la *humanidad- humana*, de la naturaleza y de la convivencialidad basada en la autolimitación y la recuperación de autonomías sostenidas en saberes vitales, redimensionamiento de necesidades y planificación consecuente de un desarrollo colectivamente gestado y administrado. Una educación que se pretenda, quizás, menos sofisticada y mas vitalista.

Pese a todo, entendemos que el proyecto educativo decimonónico estatalmente consolidado en Argentina no puede simplemente darse por finalizado, como pretende el neoliberalismo desde la vereda opuesta, para conducirlo directamente a su mercantilización definitiva, por que no es poco lo que la educación pública - popular- ha aportado a la cultura, la formación de la nacionalidad, la construcción de una sociedad medianamente igualitaria, la dignidad popular, el bienestar social y el imaginario de justicia, aún dentro de un orden intrínsecamente injusto. Pero entendemos también que precisamente por los otros *límites* antes mencionados

que remiten a una condición epistémica colonializada y una persistente miopía ambiental propia de una formación superfragmentada y omnipotente frente a lo “otro” no humano, la educación, entendiendo por esta no únicamente pero si principalmente a las prácticas institucionalizadas en la escuela y la universidad según el ideario y el programa filosófico-científico y disciplinar moderno, aún en sus versiones más progresistas, latinoamericanizantes y pedagógicas críticas, se muestra, en los hechos, incapaz de proponer itinerarios que reúnan las siguientes 8 cuestiones que consideramos más importantes en este escenario eco-civilizatorio crítico marcado sintomáticamente por el Cambio Climático y la desestructuración ecosocial, considerado por muchos como “el siglo de la gran prueba” para humanidad como lo ha llamado Jorge Riechman. A saber:

1. Dar cuenta de la realidad en términos de los diferentes planos de la crisis.
2. Deconstruir y desacralizar la historia y la cultura de la civilización occidental y dar lugar a la de otras civilizaciones.
3. Poner en crisis los valores que sustentan la sociedad del desastre ecológico y la mayor injusticia jamás vista.
4. Valorar lo común y los comunes tangibles e intangibles.
5. Abrir el horizonte hacia otras cosmovisiones y otros modelos de vida.
6. Re-integrar las sensibilidades intelectuales, espirituales y corporales en horizontes de comprensión compartidos y más amplios y diversos.
7. Repensar/se/nos como individuos y como especie formando parte de un proceso que nos supera en el cual no somos ni únicos ni indispensables, pero tenemos un rol único que cumplir, cuidando la vida.
8. Re-apropiarse/nos del control de la tecnología para evaluar su necesidad y utilidad real en una perspectiva comunitaria, localizada y situada históricamente, que nos permita repensar futuros donde lo tecnológico no nos avasalle y también refleje la diversidad cultural y valorativa y se desarrolle dentro de límites ecoviables.

Indicios de una ruta posible para la educación ecologizada (que no apenas ambientalizada) y decolonial, para la reformulación del currículum, para poner en urgente debate prático el sentido de la educación que necesitamos para morigerar el colapso y reconstituir entornos, nichos de vida sustentables. Una praxis educativa sobre la base de cinco imperativos:

1. El imperativo de reivindicar en el plano cultural y educativo a los sujetos y comunidades cuya existencia, saberes y percepciones de mundo ha sido subalternizada valorativamente y negada históricamente.

2. El imperativo de visibilizar y reconcebir la naturaleza con todos sus componentes (GAIA) como sujeto vivo, activo y derecho-habiente, a la hora de transmitir los saberes que hemos generado sobre ella.

3. El imperativo de asumir la pertenencia de la especie humana como extensión de esa ecosistémica, no como ruptura; reintroduciendo al proceso educativo el componente de humildad que hemos perdido y a partir del cual podremos reconocer tanto nuestra insignificancia como especie en el universo, como la enorme responsabilidad que nuestra propia inteligencia nos demanda éticamente.

4. Asumir enfáticamente que en la larga historia de conformación de la sociedad humana la colaboración y la acción comunitaria han sido los motores principales, no la competencia y la guerra, aunque estas se hayan impuesto en el imaginario y en la realidad.

5. La necesaria puesta en diálogo de todo ello con aquellos aspectos rescatables de la tradición cultural, filosófica y científica devenida hegemónica.²⁴

Y como siempre decimos: es obvio que esta transformación no podrá realizarse sin violentar lo establecido y por ende, sin que los sujetos educadores asuman un rol protagónico y

24 Omitimos en esta nota por razones de espacio referencias experiencias educativas y desarrollos curriculares orientativos en el sentido planteado que sí existen, aunque permanecen lógicamente invisibilizados: "series fragmentadas de los enunciados pedagógicos democráticos que no pudieron ser" (Puiggrós, Ob.Cit p. 371). La interesante experiencia citada de FUHEM/Ecologistas en Acción, aunque una experiencia española es un buen ejemplo del tipo de "intervención" curricular que es posible llevar a cabo sin necesidad de arrojar la biblia por la ventana, aunque pensado desde América latina, tal vez requiera un espíritu más revelde.

subversivo en tal proceso, individual y colectivamente. En esto consiste la lucha por lo instituyente. La única salida es rasgar la epísteme imperial que domina nuestra forma de ver el mundo y permitirse entrever por esa grieta otros horizontes. De eso se trata la Conciencia histórica.

Referencias

Alimonda H. “Notas sobre la ecología política latinoamericana: arraigo, herencias, diálogos”.
Disponible <http://www.ecologiapolitica.info/?p=6017>

Argüello Parra. A. S/F) Pedagogía decolonial: Trazos para la construcción de un paradigma-otro desde la educación disponible en http://www.correodelmaestro.com/publico/html5032015/capitulo4/Pedagogia_decolonial.html

Byung-Chul Han (2020)La desaparición de los rituales: una topología del presente’, Herder Barceona..

“Carta Encíclica Laudato Si del Santo Padre Francisco Sobre el cuidado de la casa común”.
Disponible en http://w2.vatican.va/content/francesco/es/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html

Corbetta, S. & Sessano, P. (2016). La Educación Ambiental (EA) como “saber maldito”. Apuntes para la reflexión y el debate. Sustentabilidad(es), vol 7 (núm.13): 47– 62.

Delors, J. (1996.): “Los cuatro pilares de la educación” en La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid, España: Santillana/UNESCO. pp. 91-103. Disponible en http://uom.uib.cat/digitalAssets/221/221918_9.pdf

Ecologistas en Acción (2006). Estudio del currículum oculto antiecológico de los libros de texto. Comisión de Educación Ecológica. www.ecologistasenaccion.org/curriculumoculto

Foster, Bellamy. (2014) Marx y la Fractura en el Metabolismo Universal de la Naturaleza. <https://marxismocritico.com/2014/12/23/marx-y-la-fractura-en-el-metabolismo-universal-de-la-naturaleza/>

Gorz. André. Ecología. Ed. Capital Intelectual, Buenos Aires, 2011.

Guattari, Félix. “Las tres ecologías” Ed. PRE-TEXTOS, 1978. Valencia 1990.

Illich.Ivan (1978) “La convivencialidad”. Rescatado de Ivan Illich, La convivencialidad.pdf - Traficantes de Sueños

“La Carta de la Tierra”. Disponible en <http://cartadelatierra.org/descubra/la-carta-de-la-tierra/>

MANIFIESTO POR LA VIDA Por una Ética para la Sustentabilidad. Disponible en <http://www.pnuma.org/educamb/documentos/Manifiesto.pdf>

Maya, Ángel. *La Fragilidad Ambiental de la Cultura*. Editorial Universidad Nacional: Instituto de Estudios Ambientales. IDEA. Colombia, 1995. Disponible en <http://conversarypensar.blogspot.com.ar/2013/06/la-fragilidad-ambiental-de-la-cultura.html>

Mignolo, Walter. “La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad”. En libro: “La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas”. Edgardo Lander (comp.) CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina. Julio de 2000. p. 246. Disponible en la World Wide Web: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/mignolo.rtf>

Mignolo, W. La opción decolonial desprendimiento y apertura. Un manifiesto y un caso. *Tabula Rasa*. Bogotá - Colombia, No.8: 243-281, enero-junio 2008 Disponible en <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n8/n8a13.pdf>

Morín Edgar. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Unesco/Nueva Visión. Buenos Aires 2001.

Nisbet, R. “Historia de la idea de progreso”. Ed. Gedisa. Barcelo, 1980

Novo, M. “Espacio, espacio: 20 razones para ir más lentos por la vida”. Ed. Obelisco, Barcelona, 2010.

Nuevo Currículo del Sistema Educativo Plurinacional. Ministerio de Educación Republica Plurinacional de Bolivia. Disponible en <http://www.minedu.gob.bo/files/publicaciones/ver/curriculofinal.pdf>

Palermo, Zulma. “Para una pedagogía decolonial”. Ediciones del Signo, Buenos Aires 2014.

Paredes J.P« El Presente Potencial y la Conciencia Histórica », *Polis* [En línea], 36 | 2013, Publicado el 15 enero 2014, consultado el 03 mayo 2019. URL : <http://journals.openedition.org/polis/9479>

Puiggrós. A (1990) (1) “Sujetos, Disciplina y Currículum. Buenos Aires. Galerna.

Puiggrós.A (2017) (2) “Adiós, Sarmiento. Educación pública, iglesia y mercado. Buenos Aires, Colihue.

Puiggrós. A (2013) Enfoques de la educación latinoamericana en el siglo XXI. Conferencia pronunciada en el marco de la materia “Metodología Historia de la Educación” en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, el 6 de marzo de 2013.

Puiggrós entrevista disponible en <http://aulaabierta.unahur.edu.ar/puiggros-la-desprofesionalizacion-es-uno-de-los-objetivos-fuertes/>

Rivas, Jorge. “Educar para poder crear mundos ecoviables. Nueve Claves” *Revista Decisio*, enero/abril 2009 CREFAL. México.

http://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article6039&debut_5ultimasOEI=35 ó
<http://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article5257>

Sobre la experiencia Zapatista ver <http://www.jornada.unam.mx/2010/08/05/politica/020n2pol>

Sobre la experiencia de la Vía Campesina argentina <https://viacampesina.org/es/evento/argentina-se-inaugura-la-universidad-campesina/>, Brasil <https://viacampesina.org/es/brasil-la-educacion-cambia-las-personas-van-cambiar-mundo/>

Suarez.D, Hilleret. F, Ouviaña. H, Rigal. L. “Pedagogías críticas en América Latina”. Ed. Noveduc, Buenos Aires 2016.

Walsh, C. “Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir”. TOMO I. Ecuador. Abya Yala 2013.

Wallerstein. I, “Globalización o Era de transición. Una perspectiva de larga duración de la trayectoria del sistema mundo”. Disponible en <https://es.scribd.com/doc/19330176/Wallerstein-Globalizacion-o-Era-de-Transicion#>

Acerca del autor

Pablo Sessano, investigador en la Universidad Metropolitana para la Educación y el Trabajo (UMET), docente de la Universidad Popular Barrios de Pie y coordinador de la Comisión Técnica de Ambiente del Instituto Nacional de Cooperativismo y Economía Social. Líneas de investigación: gestión de políticas públicas ambientales y educación ambiental, ordenamiento ambiental territorial, gestión ambiental urbana, planificación ambiental empresarial, diseño permacultural y eco-diseño de asentamientos humanos. Ha coordinado varios proyectos de Educación Ambiental en Pcia de Buenos Aires y Ciudad de Buenos Aires. Coordinador del Área Educación Ambiental. Programa Escuelas de Innovación-Conectar Igualdad. Ha sido asesor legislativo en varias oportunidades. Es docente en el Diplomado en EA y Pensamiento Ambiental Latinoamericano-Universidad Nacional de Sgo. del Estero, fue docente en la Lic. en Gestión Ambiental – Universidad Metropolitana para la Educación y el Trabajo (UMET) e investigador del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación- UBA.

Análisis multivariado de rasgos de personalidad y factores predictores de la violencia en mujeres víctimas de Lima

Multivariate analysis of personality traits and predictors of violence in female victims of Lima

 Jesús Dámaso Flores¹

 Miriam Carlota Ordóñez Ordóñez²

Resumen: La violencia de género es toda acción violenta basada en la desigualdad de las relaciones de dominación del hombre sobre la mujer. Primero, se evidenció las bondades psicométricas del instrumento utilizado desde el Modelo de Ecuaciones Estructurales (SEM) para establecer un análisis estadístico multivariado de rasgos de personalidad y factores predictivos para identificar las características de personalidad vinculadas a factores predictores de la violencia contra la mujer. La muestra estuvo conformada por 137 mujeres víctimas de violencia por parte de sus parejas que acudieron a las comisarías de la mujer de Lima metropolitana. El diseño fue *Ex post facto* y el análisis de datos se realizó a partir del SEM, cumpliendo los supuestos de normalidad multivariado. Los resultados reportan un efecto directo entre los rasgos de personalidad vinculados con los factores predictores que favorecen la violencia de género, historia de violencia, grado de instrucción y lugar de procedencia.

Palabras clave: Violencia de género, rasgos de personalidad, factores predictores.

Abstract: Gender violence is considered as any violent action based on the inequality of domination relations of men over women. First, the psychometric benefits of the instrument used from the Structural Equation Model (SEM) were evidenced to establish a multivariate statistical analysis of personality traits and predictive factors with the purpose of identifying the personality characteristics linked to predictive factors of violence against women. The sample consisted of 137 women who were victims of violence by their partners and treated at the women's police stations in metropolitan Lima. The design was *ex post - facto* and the data analysis was carried out from the SEM, fulfilling the assumptions of multivariate

¹ Universidad César Vallejo, email: jesusdamasoflores35@gmail.com

² Universidad de Cuenca, Cuenca, Ecuador, email: miriam.ordonez@ucuenca.edu.ec

normality. The findings show a direct effect of greater implication on personality traits, which are evidenced linked to factors predictors that favor gender violence, such as the history of violence, the level of education and the place of origin.

Keywords: Gender violence, personality traits, predictive factors.

Recepción: 14 enero de 2024

Aceptación: 23 de junio de 2024

Forma de citar: Dámaso, J. y Ordoñez, M. (2024). Análisis multivariado de rasgos de personalidad y factores predictores de la violencia en mujeres víctimas de Lima. *Voces de la educación* 9 (18), pp. 100 - 120 .



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License

Análisis multivariado de rasgos de personalidad y factores predictores de la violencia en mujeres víctimas de Lima

1. Introducción

La violencia de género, es entendida como cualquier acción violenta basada en la desigualdad de relaciones, es decir dominación de hombres sobre las mujeres (Vásquez et al., 2005). Esto se ha convertido en un problema arraigado a la familia y sociedad. Además, presenta peligrosas repercusiones en la salud física y psicológica de las víctimas. En este contexto la Asamblea Mundial de la Salud, 49, (1996) reconoce este tipo de violencia como un problema de salud pública, pone de manifiesto las graves consecuencias sobre el sistema de salud que se adquieren día a día. Así mismo, la Organización de la Naciones Unidas – (ONU) (1993), define a la violencia de género como todo acto que implica daño físico, sexual o psicológico, incluso amenazas, coacción o la privación arbitraria de libertad para la mujer, tanto en la vida pública como en la privada.

Comprender la violencia hacia la mujer, inevitablemente lleva a revisar la historia de la humanidad, donde se encuentra que desde tiempos muy antiguos se fabricó una disyunción entre lo que representa ser varón y mujer. Por ejemplo, en épocas primitivas, el varón se encargaba de actividades de caza y defensa del territorio, mientras que la mujer se encargaba de actividades “menores” como la recolección de granos (Echeburúa, 2019). Esta desigualdad conservada históricamente puede hacer notar una hegemonía de género, sostenida a través de la evolución de la sociedad, en razón de que esta característica se manifiesta en la interacción social de la actualidad y los estereotipos de comportamiento impuestos.

Es relevante destacar que las mujeres presentan el mayor riesgo de ser víctimas de violencia por personas cercanas como las parejas (Villagrán et al., 2022). La violencia se presenta de formas variadas (física, psicológica y sexual), la cual es aprendida ya sea por proceso vicario o aprendizaje social. La aceptación e imitación de la violencia se refuerza mediante la forma de interaccionar o socializar entre pares o grupos (De Piñar et al., 2022). En este sentido la violencia puede aprenderse en la infancia, específicamente desde el interior

de la familia, directa o indirectamente (malos tratos, golpes, peleas en la escuela, tono brusco en las relaciones sociales, etc) (Echeburúa, 2019).

Cabe mencionar que entender las formas de violencia contra las mujeres constituye un desafío debido a que no solamente se relaciona con las condiciones de género o económicas sino culturales y esquemas mentales referidos a la supremacía del varón frente a la mujer, construidos a través de la historia, así como algunos otros factores que pueden funcionar como predictores de esta violencia (Puente et al., 2016; Taipe, 2023).

La Agencia de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea, es un organismo que contribuye a la creación de debates, políticas y legislación en materia de derechos fundamentales. Esta agencia llevó a cabo una encuesta sobre violencia de género con un total de 42,000 mujeres (1,500 por cada país de la Unión Europea). Los resultados evidenciaron que el 28% de las mujeres que participaron en el estudio manifestaron haber sufrido violencia física y/o sexual por parte de una pareja o expareja. Las tasas más altas (alrededor del 30%) se encontraron en los países nórdicos (i.e., Dinamarca, Finlandia y Suecia) y el 20% en los países del sur de Europa (Agencia de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea, 2014).

El Primer Encuentro Feminista Latinoamericano y del Caribe en América Latina fue celebrado en Bogotá, Colombia en 1981. Se decidió establecer el *25 de noviembre como el Día Internacional de No Violencia contra las Mujeres*, en memoria a las hermanas Mirabal. El objetivo fue denunciar la violencia que se ejerce sobre las mujeres en todo el mundo y reclamar políticas para su erradicación. Las hermanas Mirabal representan a las dominicanas que se opusieron fervientemente a la dictadura de su país a inicio de la década de los 60 y fueron asesinadas el 25 de noviembre de 1960 (Aquino,1996; ONU, 2006).

En este contexto regional la Comisión Económica para América Latina y el Caribe, CEPAL (2019) plantea que las desigualdades de género y socioeconómicas persisten y nuevos escenarios económicos, políticos y sociales se despliegan. Por tanto, el tema de igualdad cobra especial relevancia y tiene un valor central para el desarrollo. Además, la región Latinoamericana y el Caribe sigue siendo la más desigual del mundo. Este organismo CEPAL afirma también que los avances son indiscutibles. Sin embargo, los logros

alcanzados contrastan con persistentes discriminaciones y violencia hacia las mujeres y las niñas latinoamericanas y caribeñas. La máxima expresión es el feminicidio que ha llegado a 4.473 mujeres en los últimos años (CEPAL, 2022).

Por las consideraciones descritas, este estudio se planteó estudiar la violencia contra la mujer desde un análisis multivariado a través de un instrumento que sintetiza cinco rasgos de personalidad (Extraversión, Adecuación, Escrupulosidad, Estabilidad emocional y Apertura) con algunos factores predictores de la violencia. En tal sentido, primero se verificó las bondades psicométricas del instrumento de medición desde el Modelo de Ecuaciones Estructurales (SEM) (Escobedo et al., 2016). Segundo, desde el enfoque multivariado, se analizó las características de personalidad y factores predictores de violencia con el objetivo central de establecer un modelo estructural de las características de personalidad y factores predictores de violencia en víctimas de violencia de género.

El supuesto central de la investigación es que existen características de personalidad vinculados a factores predictores que favorecen la violencia hacia mujer, como la edad, el grado de instrucción, el lugar de procedencia (costa, sierra o selva) y la historia o antecedentes de violencia. Las mujeres víctimas, son las variables que mayormente están asociadas con la violencia de género.

Además, existen diversos estudios bivariados sobre la violencia de género, los cuales son útiles desde esa perspectiva. Sin embargo, este tipo de violencia puede tener muchos factores relacionados, no solamente a la personalidad de la víctima, sino también a otras condiciones que pueden en alguna medida favorecer que se instale y perdure la violencia. Por esta razón, la importancia del estudio sobre rasgos de personalidad vinculados a factores predictores (edad, lugar de procedencia, grado de instrucción e historia de violencia en mujeres víctimas de violencia) cuyos resultados pueden proporcionar una visión multidimensional del problema.

2. Método

Este estudio sigue un enfoque cuantitativo y descriptivo, que evalúa rasgos de personalidad y predictores que intervienen en la violencia en las mujeres. Asimismo, el

diseño de esta investigación se considera como no experimental y *ex post – facto* debido a que los evaluados no fueron sometidos a pruebas, las variables independientes no son manipuladas y no tienen control directo sobre las variables ni influencia sobre ellas. El corte del estudio es de diseño transversal con alcance correlacional (Hernández et al., 2018).

En la investigación participó una población de mujeres víctimas de violencia que formularon su denuncia en las comisarías de mujeres de Lima Metropolitana. Se trabajó con una muestra de 137 mujeres entre las edades de 18 a 65 años, todas víctimas de violencia por parte de su pareja.

Instrumentos

Se utilizó la Ficha de Valoración de Riesgo para la recolección de datos, estandarizada por el Programa Nacional de Prevención contra la Violencia Familiar del Ministerio de Salud. También, se hizo uso de un Inventario de personalidad de diez ítems de procedencia portuguesa. Las propiedades psicométricas, fue trabajada en una muestra de 333 adultos de 18 a 65 años. Los resultados revelaron coeficientes de fiabilidad. ($\alpha = 0.72$), con buena confiabilidad de 4 semanas de prueba-reevaluación ($n = 81$, $r_s > 0.71$), estructura factorial esperada, alta validez convergente con el inventario Big Five ($r_s > 0.60$).

Con la muestra de estudio se evidenció la validez del instrumento basado en la estructura interna de los ítems a través del análisis factorial confirmatorio bajo los criterios de la aproximación a una distribución multivariada y con datos ordinales e índices de ajuste. Se encontró la correspondencia de las dimensiones con el constructo, puesto que la mayoría de las cargas factoriales son superiores a .30, indicando la factibilidad en la medición de la variable dentro de la muestra seleccionada (Carvajal et al., 2016).

Respecto a los índices de ajuste para los modelos de la estructura factorial de rasgos de personalidad, se encontró cualidades óptimas de modelo, indicando que contiene valores con un mejor ajuste puesto que los alcances de *CFI1* y *CFI2*, se muestra robusto en razón de que revelan valores iguales o mayores a .90, a su vez el nivel de error es menor a .80 lo cual se expresa en el RMSEA (Root mean squared error of approximation), medida que indica el grado de error sobre la medida de varianza no explicada cumpliendo con criterios de

aceptabilidad, a su vez el SRMR (Standardized Root Mean-Square), también evidenció un nivel de error inferior a .80.

De forma resumida, las estimaciones realizadas con los estimadores indican que el modelo 2 demuestra un mejor alcance en los valores del constructo (Medrano y Muñoz, 2017). Para la confiabilidad se trabajó con el coeficiente Omega de Mc Donald. El instrumento cumple con la calidad de consistencia interna adecuada revelando un nivel de firmeza superior a .80 puesto que bajo el coeficiente Omega de Mc Donald alcanzó un .901, expresando una aceptable fiabilidad. (Nunnally, 2007).

Procedimiento

Para la ejecución del estudio se coordinó con las autoridades de las comisarías de mujeres a fin de contar con el acceso a la revisión de las fichas de valoración y a la aplicación del instrumento en el momento de recepción de la denuncia, previo al consentimiento informado, que fue leído a cada una de las personas que participaron en el estudio. Luego se elaboró una matriz de datos para el análisis estadístico, haciendo uso del programa SPSS-AMOS para el análisis factorial confirmatorio, se buscó la aproximación a una distribución multivariada y con datos ordinales e índices de ajuste como el SRMR ($\leq .05$), RMSEA ($\leq .05$), CFI ($\geq .95$), y la proporción global $X^2/gl < 2$.

La evidencia de la confiabilidad se trabajó a través del método de consistencia interna con los coeficientes α y $\omega \geq .70$. Para contrastar los objetivos planteados, se tomó en cuenta los criterios de ajuste del modelo estructural de los efectos directos e indirectos (β significativos, $p \leq .05$). Se analizó los rasgos de personalidad asociado a variables predictoras, como la historia de violencia familiar, el grado de instrucción y el lugar de procedencia. Finalmente se verificó la existencia de los puntajes extremos de cada una de las variables a través de la asimetría y curtosis en el rango $[-2, 2]$.

3. Resultados

Siguiendo el propósito del estudio y de acuerdo a los resultados obtenidos en el análisis descriptivo en la muestra, se presenta lo siguiente:

El 54% de la muestra se encuentra en el rango de edad de 30 a 59 años de edad. Ver

Tabla 1.

Tabla 1

Distribución de la muestra según edad

	Rango	Fr	%
Edad	18-29	27	20
	30-59	74	54
	60-65	36	26
Total		137	100

En la Tabla 2 se evidencia que el mayor porcentaje de las participantes (69%) presentan instrucción superior.

Tabla 2

Distribución de la muestra según grado de instrucción

Variable	Nivel	Fr	%
Grado de instrucción	Primaria	8	6
	Secundaria	35	25
	Superior	94	69
Total		137	100

La distribución de la muestra según el lugar de origen muestra que el mayor porcentaje proviene de la costa 72%. Ver Tabla 3.

Tabla 3

Distribución de la muestra según lugar de procedencia.

Variable		Fr	%
Procedencia	Costa	99	72
	Sierra	31	23
	Amazonía	7	5

Total	137	100
-------	-----	-----

Más de la mitad de participantes (55%) presentan historia de violencia familiar como antecedente. Ver Tabla 4.

Tabla 4

Distribución de la muestra según historia de violencia familiar

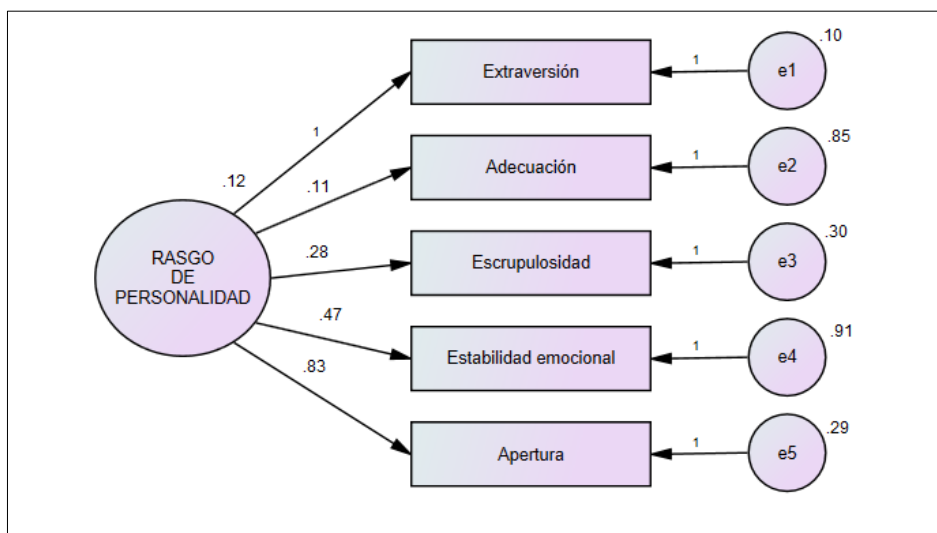
Variable		Fr	%
Historia de violencia	Sí	75	55
	No	62	45
Total		137	100

La evidencia de validez del instrumento se llevó a cabo basado en la estructura interna de los ítems, a través del análisis factorial confirmatorio bajo los criterios de la aproximación a una distribución multivariada y con datos ordinales e índices de ajuste.

En la figura 1, se visualiza la correspondencia de las dimensiones con el constructo, puesto que la mayoría de las cargas factoriales son superiores a .30, evidenciando la factibilidad en la medición de la variable dentro de la muestra seleccionada (Carvajal et al., 2016).

Figura 1

Gráfico de senderos de rasgos de personalidad en mujeres víctimas de violencia de género.



En la tabla 5, se aprecia las cualidades óptimas del segundo modelo, lo que indica que contiene valores con un mejor ajuste puesto que los alcances de CFI1 y CFI2 se muestra robusto, en razón de que revelan valores iguales o mayores a .90; a su vez, el nivel de error es menor a .80 lo cual se expresa en el RMSEA, medida que indica el grado de error sobre la medida de varianza no explicada cumpliendo con criterios de aceptabilidad, a su vez el SRMR, también evidenció un nivel de error inferior a .80. De forma resumida, las estimaciones realizadas con los estimadores indican que el modelo 2 demuestra un mejor alcance en los valores del constructo (Medrano y Muñoz, 2017).

Tabla 5

Índices de ajuste para los modelos de la estructura factorial de rasgos de personalidad en mujeres víctimas de violencia de género.

CFI	RMSEA	SRMR	χ^2	CFI Robusto	RMSEA Robusto	SRMR Robusto
0.924	0.109	0.159	328.364	0.931	0.095	0.075
0.935	0.057	0.041	218.324	0.972	0.051	0.032

En la tabla 6 se muestra la confiabilidad del instrumento que se trabajó con el coeficiente Omega de Mc Donald, cumple con la calidad de consistencia interna adecuada revelando un nivel de firmeza superior a .80, alcanzando una puntuación de .901 y expresa una fiabilidad aceptable (Nunnally, 2007).

Tabla 6

Evidencia de fiabilidad del Inventario de rasgos de personalidad en víctimas de violencia de género.

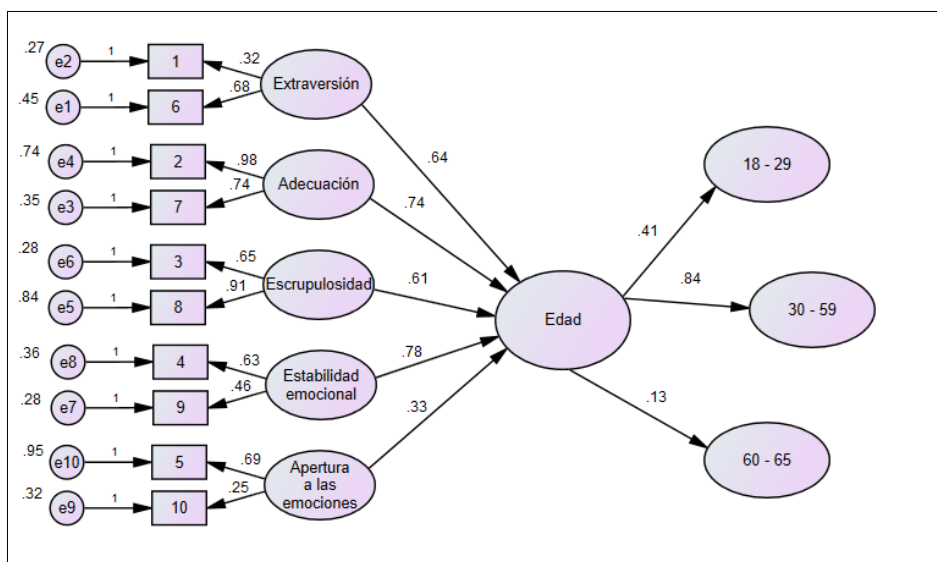
Estadísticas de fiabilidad	
Coeficiente Omega de Mc Donald	N de elementos
.901	10

Para intentar responder al objetivo y supuesto central del estudio que existen rasgos de personalidad asociados a factores predictores que favorecen la violencia hacia la mujer, tomándose en cuenta los criterios de ajuste del modelo estructural de los efectos directos e indirectos (β significativos, $p \leq .05$), se analizó los rasgos de personalidad asociados a variables predictoras, como el rango de edad, lugar de procedencia, instrucción e historia de violencia familiar. Los resultados del modelo estructural se presentan a continuación.

En la figura 2, se puede observar que cada rasgo de personalidad se vincula con el factor edad como predictor de la violencia, se establece mayor carga factorial en el rango de 30 a 59 años de la muestra seleccionada. Así también los sujetos desarrollan de manera significativa los rasgos de adecuación y estabilidad emocional. Por otro lado, se pudo establecer que en el rasgo de adecuación el ítem que predomina es el 2, y en el rasgo de estabilidad emocional se destaca al ítem 4.

Figura 2

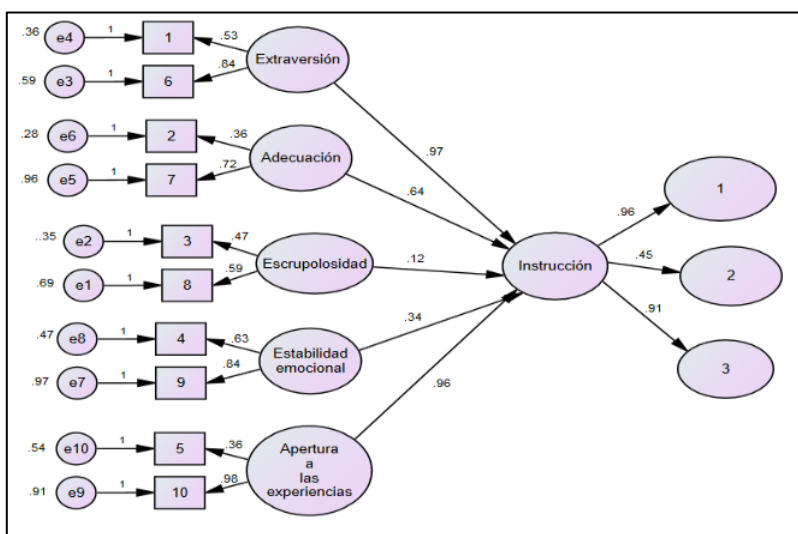
Modelo estructural de los rasgos de personalidad y el factor edad en víctimas de violencia de género.



En la figura 3, se observa cada rasgo de personalidad en su vínculo con el factor grado de instrucción como predictor de la violencia, se establece mayor carga factorial en las mujeres con instrucción primaria y superior. Desarrollan también de manera significativa los rasgos de extraversión y apertura a las emociones, destacando que para el rasgo de extraversión el ítem 6 evidencia un predominio, en cuanto al rasgo apertura a las emociones hay un predominio muy sobresaliente del ítem 10.

Figura 3

Modelo estructural de los rasgos de personalidad y el factor grado de instrucción en mujeres víctimas de violencia de género.

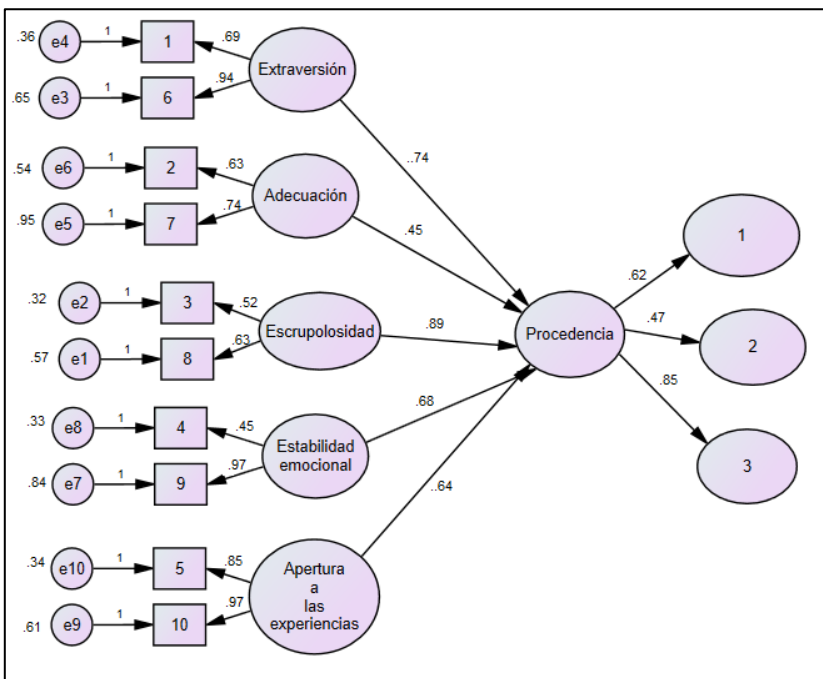


Nota: 1: Primaria; 2: Secundaria; 3: Superior

En la figura 4, se observa cada rasgo de personalidad en su vínculo con el factor procedencia de las mujeres víctimas de violencia como predictor de violencia, se establece mayor carga factorial en mujeres que proceden de la costa y de la amazonia. Se observa también que los rasgos de extraversión y escrupulosidad son más significativos, denotándose que en el rasgo extraversión el ítem con más predominancia es el 2; mientras que, en el rasgo escrupulosidad destaca el ítem 8.

Figura 4

Modelo estructural de los rasgos de personalidad y el factor lugar de procedencia en víctimas de violencia de género.

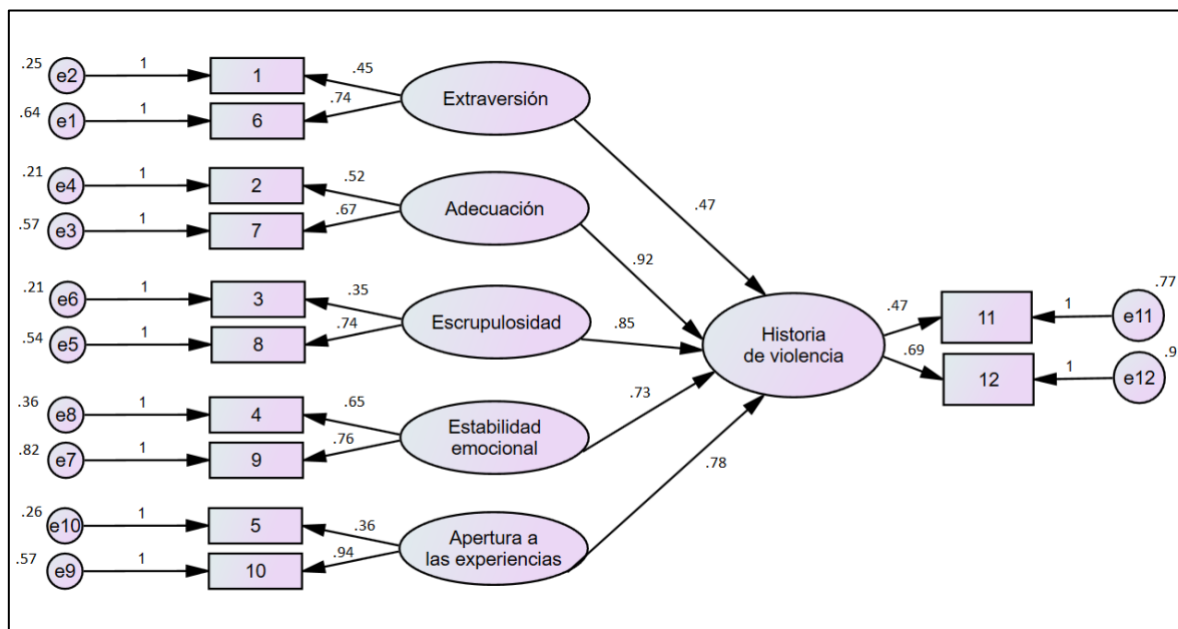


Nota: 1: Costa; 2: Sierra; 3: Amazonía

En la figura 5, se observa cada rasgo de personalidad en su vínculo con el factor historia de violencia en las mujeres víctimas de violencia como predictor de violencia, se establece carga factorial alta en los rasgos de adecuación y escrupulosidad más significativos, teniendo predominancia los ítems 7 y 8 respectivamente (Medrano y Muñoz, 2017). Se observa también que en el factor de historia de violencia el ítem 12 es de mayor predominancia.

Figura 5

Modelo estructural de los rasgos de personalidad y el factor historia de violencia en mujeres víctimas.



4. Discusión

A partir de los resultados presentados y en función al objetivo central del estudio se analizó los rasgos de personalidad asociados a las variables predictoras, como el rango de edad, lugar de procedencia, nivel de instrucción e historia de violencia familiar. Se encontró que el efecto directo evidencia mayor implicancia sobre los rasgos de personalidad, lo que significa que los resultados mostraron un mayor efecto directo, donde se observa coeficientes de determinación con significancia estadística alta en la mayoría de los casos (Ellis, 2010).

Para analizar el factor edad como predictor de la violencia se consideró edades desde 18 a 65 años, para su distribución se elaboró tres rangos, el primero de 18 a 29 años, el segundo de 30 a 59 años y el tercero de 60 a 65 años, encontrándose una mayor carga factorial en el rango de 30 a 59 años. Este hallazgo hace deducir que este grupo etario sería el más vulnerable para los actos de violencia. De manera similar al Instituto Nacional de estadística e Informática – INEI (2018), reporta que el 63% de mujeres adultas alguna vez sufrieron violencia. En la Región de las Américas, la Organización Panamericana de la Salud-OPS,

(2018), estima que el 30% de mujeres adultas han sufrido violencia física o sexual por parte de una pareja.

Se encontró también que este grupo etario desarrolla de manera significativa los rasgos de adecuación y estabilidad emocional, con predominio de características contestataria y ansiosa, situaciones que pueden llevar a un trastorno de personalidad dependiente. Al respecto Aragonés de la Cruz, et al. (2018) en un estudio con mujeres maltratadas con relatos creíbles, encontraron una sintomatología clínica con componentes ansioso, fóbicos, depresivo y de somatización, configurando un estilo de personalidad, en este grupo de mujeres, con características dependientes y compulsivas. Así también se encontró que las mujeres expuestas a la violencia de pareja tienen una probabilidad dos veces mayor que otras mujeres de presentar disturbios mentales como depresión y ansiedad como resultado de la agresión (OMS, 2016; Watkins et al, 2014; Bott et al, 2014).

En el factor grado de instrucción como predictor de la violencia, se encontró mayor carga factorial en el grado de instrucción primaria, lo que significa que las mujeres con menor grado de instrucción son más vulnerables a actos de violencia por parte de la pareja. La ENDES-2019, (2020) reporta que más de la mitad (59%) de mujeres que sufren violencia tienen instrucción primaria. Desarrollan también de manera significativa los rasgos de extraversión y apertura a las emociones, con predominio de características reservada y testaruda, que en alguna medida pueden denotar una personalidad dependiente y compulsiva.

Al analizar el factor lugar de procedencia como predictor de violencia se encontró mayor carga factorial en mujeres que proceden de la costa, lo que expresaría que en el grupo las mujeres estudiadas que proceden de la costa son más vulnerables para a la violencia por parte de la pareja. Este dato en alguna medida es coherente con lo encontrado por la ENDES-2019, (2020), que indica que el 57% de las mujeres víctimas de violencia por parte de sus parejas proceden de Lima Metropolitana. Se observa también en este grupo que los rasgos de extraversión y escrupulosidad son más significativos, con predominio de las características contestataria y descuidada.

Los resultados sugieren que los factores predictores de la violencia, materia del estudio, pueden explicar este fenómeno que afecta a las mujeres, principalmente adultas.

Específicamente la edad y la historia de violencia obtuvieron cargas factoriales altas al ser vinculadas con los rasgos de personalidad, lo que representa que la edad e historia de violencia juegan un papel importante para la violencia contra la mujer por parte de su pareja.

En suma, se realizó el modelo estructural de los rasgos de personalidad y factores predictores de violencia en mujeres víctimas, encontrándose una correspondencia adecuada de las dimensiones con la variable; sin embargo, no se puede afirmar categóricamente que los factores estudiados son los únicos predictores de la violencia en mujeres víctimas, a pesar de las cargas factoriales altas y la correspondencia adecuada encontrada. Según el ENDES-2019, (2020), el 10.5% de las mujeres de Lima Metropolitana que sufrieron violencia por parte de su esposo fue bajo efectos del alcohol, lo cual puede constituirse como otro factor predictor de la violencia que muy bien puede servir de insumo para otros estudios.

El estudio utilizó una muestra relativamente pequeña de mujeres víctimas de violencia por parte de su pareja, en razón de la dificultad de acceso a las mismas; se considera que los resultados obtenidos en alguna medida contribuyen a la comprensión del problema de la violencia contra la mujer, desde un enfoque multivariado vinculado a algunos factores predictores. Desde este análisis la vinculación hallada con los rasgos de personalidad representa datos empíricos capaces de superar alguna creencia o sentido común que generalmente se escucha en los entornos. Así también pueden aportar en las estrategias de intervención social y psicológica, tanto en la promoción, prevención y atención de mujeres que sufren violencia por parte de su pareja.

Referencias

- Agencia de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea. (2014). *Violencia de género contra las mujeres: una encuesta a escala de la UE*. Luxemburgo, Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. DOI:10.2811/6080
- Aquino, M. (1996). *Tres heroínas y un tirano*. Corritio.
- Aragón de la Cruz, R., Farran i Porté, M., Guillén, J. y Rodríguez, L. (2018). *Perfil psicológico de víctimas de violencia de género, credibilidad y sentencias*. Centro de Estudios Jurídicos y Formación Especializada.
- Asamblea Mundial de la Salud, 49. (1996). *49a Asamblea Mundial de la Salud, Ginebra, 20-25 de mayo de 1996: resoluciones y decisiones: anexos*. Organización Mundial de la Salud. <https://iris.who.int/handle/10665/203895>
- Bott, S., Guedes, A., Goodwin, M. y Adams, J. (2014). *Violencia contra las mujeres en América Latina y el Caribe: análisis comparativo de datos poblacionales de 12 países*. Organización Panamericana de la Salud.
- Carvajal, D., Méndez, H. y Torres, M. (2016). *Análisis de la confiabilidad y de algunos parámetros psicométricos de un test realizado en el colegio Vista bella de la ciudad de Bogotá* [Tesis de pregrado, Fundación universitaria Los Libertadores]. Repositorio de la Fundación universitaria Los Libertadores. <http://hdl.handle.net/11371/620>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2019). *La autonomía de las mujeres en escenarios económicos cambiantes*. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/00c3cb8c-78a8-4a76-b17f-cb3bff34f70b/content>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2022). *CEPAL: Al menos 4.473 mujeres fueron víctimas de feminicidio en América Latina y el Caribe en 2021*. <https://www.cepal.org/es/comunicados/cepal-al-menos-4473-mujeres-fueron-victimas-feminicidio-america-latina-caribe-2021>
- De Piñar, A., Fernández, M., y Pérez, M. N. (2022). Superación de la Violencia de Género en el Hogar En Jóvenes: Estudio Cualitativo. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e Avaliação Psicológica*, 2(63), 31-42. <https://doi.org/10.21865/RIDEP63.2.03>
- Echeburúa, E. (2019). Sobre el Papel del Género en la Violencia de Pareja contra la Mujer. *Revista Anuario de Psicología Jurídica*, 29, 77-79. <https://doi.org/10.5093/apj2019a4>
- Ellis, P. (2010). *La guía esencial para el tamaño del efecto: poder estadístico, metaanálisis y la interpretación de los resultados de la investigación*. Cambridge: Prensa de la Universidad de Cambridge.
- Escobedo, M., Hernández, J., Estebané, V. y Martínez, G. (2016). Modelos de ecuaciones estructurales: Características, fases, construcción, aplicación y resultados. *Ciencia & trabajo*, 18(55),16-22. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-24492016000100004>
- Hernández, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill Interamericana.

- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2018). *Perú: Encuesta Demográfica y de Salud Familiar 2018 - Nacional y Regional*. https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1656/index1.html
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2020). *Perú: Encuesta Demográfica y de Salud Familiar - ENDES-2019*. https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Endes2019/
- Medrano, L. y Muñoz, R. (2017). Aproximación Conceptual y Práctica a los Modelos de Ecuaciones Estructurales. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 11(1), 219-239. <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.11.486>
- Nunnally, S. (2007). *Construction Methods and Management*. Pearson Education.
- Organización de las Naciones Unidas. (1993). *Declaración sobre la eliminación de la Violencia contra la Mujer*. <https://www.refworld.org/es/leg/resolution/unga/1993/es/10685>
- Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Poner fin a la violencia contra la mujer. De las palabras a los hechos*. https://www.un.org/womenwatch/daw/public/VAW_Study/VAW-Spanish.pdf
- Organización Mundial de la Salud. (2016). *Informe Mundial sobre la Violencia y la Salud*. <https://bienestaryproteccioninfantil.es/informe-mundial-sobre-la-violencia-y-la-salud-informe-completo/>
- Organización Panamericana de la Salud. (2018). *Plan de acción para la salud de la mujer, el niño, la niña y adolescentes 2018-2030*. <https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/49609/CD56-8-s.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Puente, A., Ubillos, S., Echeburúa, E., y Páez, D. (2015). Factores de riesgo asociados a la violencia sufrida por la mujer en la pareja: una revisión de meta-análisis y estudios recientes. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 32(1), 295–306. <https://doi.org/10.6018/analesps.32.1.189161>
- Taipe, E. (2023). *Factores asociados a violencia en mujeres agredidas por su pareja: análisis de la encuesta demográfica y de salud familiar endes 2020* [Tesis de maestría, Universidad Ricardo Palma]. Repositorio institucional de la Universidad Ricardo Palma <https://hdl.handle.net/20.500.14138/6232>
- Vásquez, C., Díaz N., Castro, M., Mendo, T. y Rodríguez, M. (2005). Mujeres maltratadas por su conyugue: características demográficas, estilo de vida y de personalidad. *Revista de Psicología (Trujillo)*, 7(1), 7-24. <https://revistas.ucv.edu.pe/index.php/revpsi/article/view/338>
- Villagrán, A., Martín, M., Gracia, E. y Lila, M. (2022). Validación de la Escala de Aceptabilidad de la Violencia de Pareja Contra la Mujer (A-IPVAW) en Población Ecuatoriana. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e Avaliação Psicológica*, 1(62), 67-81. <https://doi.org/10.21865/RIDEP62.1.06>

Watkins, L., Jaffe, A., Hoffman, L., Gratz, K., Messman-Moore, T. y DiLillo, D. (2014). The longitudinal impact of intimate partner aggression and relationship status on women's physical health and depression symptoms. *Journal of Family Psychology*, 28(5), 655-665. <https://doi.org/10.1037%2Ffam0000018>

Acerca de los autores

Jesús Dámaso Flores, docente de la Facultad de Ciencias de la Salud, Escuela de Psicología, Universidad César Vallejo. Miembro del equipo técnico de capacitación y evaluación de programas comunitarios.

Miriam Carlota Ordóñez Ordóñez, Psicóloga Educativa, Master in Abuso all'infanzia, Magíster en Psicoterapia del Niño y la Familia y Doctora en Ciencias de la Educación. Docente Titular de la Facultad de Psicología de la Universidad de Cuenca-Ecuador (2009 hasta la actualidad). Dirección y participación en proyectos de investigación y publicaciones en el campo de la Psicología, con la línea investigativa de violencia escolar.

Formación integral y cultura de paz, características y capacidades necesarias para su formación: la mirada de los docentes universitarios
Integral education and culture of peace. Main features and fundamental capabilities to be developed: the university lecturers' perspective



Adriana Gutiérrez Díaz¹



Cony Brunhilde Saenger Pedrero²

Resumen: Compartimos avances de investigación sobre las concepciones de los docentes universitarios respecto a la formación integral y la cultura de paz, pues ello incide en los procesos formativos. A partir de su discurso identificamos que el desarrollo de capacidades emocionales es fundamental para aprender a resolver conflictos y construir nuevas formas de convivencia a favor de la cultura de paz.

Palabras clave: Cultura de paz, educación superior, problemas sociales, personal académico docente

Abstract: This article contains an investigation's progress in which we analyzed the university lecturers' conceptions, about integral education and culture of peace. We consider that these concepts influence on their teaching process. Also, we identify that the emotional capabilities development is important to learn how we can solve conflicts and start building new forms of cohabitation in favor of the culture of peace.

Keywords: Culture of peace, higher education, social problems, academic teaching personnel.

Recepción: 09 enero de 2024

Aceptación: 30 de junio de 2024

¹ Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), email: Iriadrianagd@gmail.com

² Universidad Autónoma del Estado de Morelos, email: conysaenger@yahoo.fr

Forma de citar: Gutiérrez, A. y Saenger, C. (2024). Formación integral y cultura de paz, características y capacidades necesarias para su formación: la mirada de los docentes universitarios. *Voces de la educación* 9 (18), pp. 121- 153.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0

International License

Formación integral y cultura de paz, características y capacidades necesarias para su formación: la mirada de los docentes universitarios

1. Introducción

Al realizar una revisión de nuestra historia contemporánea, podemos observar que, desde las primeras décadas del siglo XX, la humanidad ha padecido diversos conflictos, guerras y enfrentamientos armados que parecieran seguir activos en la actualidad; los cuales generan diversos riesgos para las personas que habitamos la tierra (Beck, 2002). Fue desde finales de la Guerra Fría cuando dos potencias mundiales –Estados Unidos y la otrora Unión de Repúblicas Soviéticas Socialistas (URSS)– desataron una serie de conflictos internacionales en la lucha por obtener la hegemonía mundial (Zurita, 2008).

Ambos países tenían miradas distintas sobre la forma en que consideraban se debía organizar el mundo, pues su visión ideológica, económica, política y cultural, se contraponía. Uno representaba al capitalismo y el otro al socialismo, mismos que quisieron instaurar en los países del mundo cuya posición ideológica no se alineaba con alguna de estas potencias (Zurita, 2008). Esta situación generó diversos enfrentamientos y pugnas a nivel mundial entre los partidarios de ambas ideologías, las cuales parecieran seguir vigentes en la actualidad. Como muestra de ello, podemos observar el recrudecimiento en febrero de 2022 del conflicto entre Rusia y Ucrania, que ha sido denominado como: la Nueva Guerra Fría (Cohen, 2017, citado por Gaido, 2023, p. 270); así como el conflicto árabe-israelí, que se reactivó en octubre de 2023 y tiene a la humanidad en vilo.

En el caso de México, desde su independencia y en diferentes momentos de su historia reciente, se han vivido conflictos y condiciones de inestabilidad política, económica y social; coexistentes con diversas injusticias sociales, que evidencian las enormes brechas económicas y desigualdades sociales (Aguilar, 2019). En las últimas décadas, el crecimiento de la violencia generalizada es una característica que se muestra en los datos del Índice de Paz Global ([IPG], 2023), publicados por el Institute for Economics & Peace (IEP). Si bien, de acuerdo con este índice pareciera que México ha mejorado su nivel de paz, al pasar del lugar 139 en el año 2022, al 136 para el 2023, “a pesar de estas mejoras, [...] todavía tiene

un gran número de muertes por conflictos internos, [... lo cual constituye] una grave amenaza para la paz interna” (IEP, 2023, p.15)³.

Aunado a ello, una característica fundamental de nuestra época actual es el individualismo (Chehaibar, 2020; Sabido, 2012 y Morin, 2011), que se manifiesta directamente en la conducta de las personas, así como en la forma en que conviven y se relacionan. Esta situación incide en las interacciones sociales y es una condición de posibilidad que puede obstaculizar la construcción de un pensamiento colectivo, para la resolución de los problemas comunes (Rodríguez y Gutiérrez, 2023).

Es ineludible que la humanidad se encuentra en un momento crucial para el restablecimiento de la dinámica de vida de las personas, pues se vive la etapa posterior a la crisis sanitaria derivada de la Covid-19. Dicha situación obligó a la población mundial a un confinamiento prolongado, que a la postre, evidenció las profundas desigualdades socioeconómicas y agudizó la incertidumbre en que vivimos. En este contexto se pusieron en marcha de manera obligada una serie de transformaciones en varios ámbitos de la vida cotidiana, como la educación (Chehaibar, 2020 y Rodríguez y Gutiérrez, 2023). Por ello, es imprescindible

admitir que ante una situación como la vivida, el regreso a la presencialidad nos lleva a reflexionar sobre nuevos retos, [por ejemplo:] cómo reavivar el interés profesional por parte de los estudiantes, [...] aceptar que hay que reconstruir nuevos sentidos de formación, de relaciones, y cómo interrelacionarlos [...con] nuestro campo educativo, [...y] nuestra práctica docente (Lozano, 2023, p. 206).

Frente a este escenario, es necesario reconocer que las universidades, especialmente las públicas, tienen como prioridad el compromiso de generar ideas y proponer alternativas de solución para enfrentar las situaciones de violencia, conflictos y guerras (Papacchini, 2002), que se viven en el mundo y principalmente en el contexto geográfico cercano a la universidad.

³ Traducción propia.

Asimismo, es preciso considerar que las instituciones de educación superior (IES) mexicanas recurren a los marcos de política internacional y atienden sus recomendaciones sobre las temáticas fundamentales que deben integrarse en el diseño de propuestas curriculares. En este sentido, desde hace varias décadas, la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), ha enfatizado la necesidad de que la educación superior (ES) desempeñe funciones sociales con la finalidad de favorecer la implementación de enfoques formativos tendientes a fortalecer un marco de justicia, donde se garantice el respeto por “los derechos humanos, el desarrollo sostenible, la democracia y la paz” (UNESCO, 1998, p. 22).

Lo aquí expuesto nos condujo a reflexionar sobre “el papel que puede jugar la educación para revertir la mentalidad bélica” (Pérez, 2008, p.8), que pareciera ser una constante desde la Primera Guerra Mundial. Por ello, consideramos pertinente revisar las formas en que las IES atienden las necesidades del contexto e inciden en la formación de seres humanos capaces de interactuar éticamente, para contribuir al desarrollo de otras formas de convivencia más positivas, en aras de incidir en la transformación social y en la resolución de conflictos de manera pacífica.

Con relación a lo anterior, es importante tener en cuenta que el conflicto es una constante presente en la vida cotidiana. Sin embargo, lo complejo de esta situación es que, en muchas ocasiones, cuando no se puede resolver por medio del diálogo y el acuerdo, existe el riesgo de que se recurra a la violencia para su resolución (Galtung, 2003). Al respecto, Lefebvre (1974) plantea que es en el espacio social cotidiano, donde se reproduce la violencia, pues es ahí donde interactúan las personas influenciadas por sus vivencias, concepciones y percepciones sobre una situación específica (Lefebvre, 1991).

Por otra parte, como lo hemos señalado en otras investigaciones (Gutiérrez, 2018), desde hace más de una década, algunas universidades públicas mexicanas han implementado reformas curriculares en aras de realizar propuestas formativas con la intención de incidir en la formación de estudiantes universitarios con una mirada humanista e integral, tendiente a favorecer la formación de ciudadanos éticos, capaces de interactuar con sus semejantes de una mejor manera y resolver problemas comunes. Por ello, para efectos de este artículo, se propuso como objetivo de investigación: Identificar cómo entienden los docentes de una

universidad pública estatal mexicana los términos formación integral (FI) y cultura de paz (CP), pues dicha institución desde el año 2010 implementó reformas curriculares asociadas a la FI. Asimismo, nos interesó indagar sobre algunas de las capacidades necesarias para la construcción de una CP que podrían desarrollarse en las universidades que promueven la FI⁴. Lo anterior debido a que consideramos importante conocer las concepciones que tienen los docentes sobre dichos conceptos, pues ello forma parte de las creencias que pueden incidir en sus prácticas formativas.

2. Referentes teóricos en torno a la formación integral y la cultura de paz

En este apartado desarrollamos el andamiaje teórico que dio luz a nuestra investigación y permitió identificar las relaciones entre los principales planteamientos del discurso de los docentes universitarios entrevistados con respecto al vínculo que podría existir entre la FI y la CP, como una vía de posibilidad para la transformación social, así como sus rasgos y características.

En este sentido, realizamos una breve discusión en torno a diversos conceptos que se encuentran imbricados y nos permiten mostrar aquellos elementos que podrían favorecer un proceso formativo encaminado a la formación integral, para incidir en la formación ciudadana de un sujeto agente, capaz de participar colectivamente en la transformación social y en la resolución de conflictos.

2.1 Cultura de paz y nuevas formas de convivencia: una alternativa frente a un contexto convulso

Consideramos que la educación puede incidir en la transformación de la cultura actual de violencia, para dar paso a la construcción de una cultura de paz (Bustos y Rodríguez 2009 y Gutiérrez, Saenger y Lugo, 2023), pero el proceso es lento y se requiere de un cambio en las formas de pensar individuales y colectivas. Es ineludible que las universidades tienen la responsabilidad de realizar propuestas para atender los distintos problemas sociales (Flores y Echaverría, 2007 y López, 2008), puesto que las IES coexisten en el mismo espacio común,

⁴ Esta investigación contó en el financiamiento del Consejo Nacional de Humanidades Ciencias y Tecnologías (Conahcyt), mediante la beca otorgada en el programa de Estancias Posdoctorales por México 2022 (1).

donde tienen lugar las prácticas educativas, que a su vez desempeñan una función social (Flores y Echaverría, 2007). Por ello, es importante tener claro cuáles son algunos conceptos en torno a la FI y la CP que pueden incidir en las prácticas docentes. Así, en este apartado exponemos qué se entiende por: conflicto, violencia, paz y convivencia, pues todas ellas son constituyentes de la noción cultura de paz, que también delimitamos al final de este apartado.

En primera instancia, entendemos al **conflicto** como un “tipo de situación en la que las personas o grupos sociales buscan o perciben metas opuestas, afirman valores antagónicos o tienen intereses divergentes” (Jares, 1999, p. 97). Es decir, constituye una contradicción o situación difícil, dado que muchas veces se percibe como un desacuerdo, que existe porque las personas tenemos distintos puntos de vista sobre algo en el mundo; en este sentido, es necesario entender al conflicto como una situación inherente a la vida humana.

Por ello, es fundamental brindar elementos en la formación de los universitarios para transformar la visión negativa que se tiene sobre el conflicto; así como desarrollar capacidades para reconocerlo en una situación determinada y aprender a resolverlo. Al respecto, Burnley (1999) apunta que los pasos iniciales para la “solución de conflictos se practican al construir una confianza y respeto mutuos, al formar a los alumnos en técnicas de cooperación y al permitirles conscientemente que participen en la creación, el cumplimiento y el mantenimiento de esas normas” (p. 77).

Cuando las personas no saben resolver conflictos por medio del diálogo y la negociación es factible que puedan recurrir a la violencia al tratar de eludir un conflicto. En este sentido, es preciso señalar que entendemos la **violencia** a la manera de Galtung (1981), como “algo evitable que obstaculiza la autorrealización humana” (p.96). Esta situación puede constituir un obstáculo para la paz, pues la violencia en sus diversas formas –directa, indirecta o estructural y cultural (Galtung, 2003)–, por lo general repercuten negativamente en los diferentes grupos sociales.

Por lo que se refiere a la noción de **paz**, esta puede entenderse desde dos enfoques, uno positivo y otro negativo. Al respecto, Jares (1999) sostiene que la paz desde una perspectiva negativa es entendida como la ausencia de todo tipo de conflicto o guerra. Mientras que, desde un enfoque positivo, la paz hace referencia a la estructura y relaciones

sociales caracterizadas por la ausencia de cualquier forma de violencia, donde se privilegia la justicia, la igualdad, el respeto y la libertad. Es importante considerar que la paz y la violencia son conceptos dicotómicos, pues a cada forma de violencia, le corresponde un cierto tipo de paz (ver tabla 1).

Tabla 1. Relación de la paz con la violencia

<i>Concepto</i>	Violencia directa (VD) (personal)	Violencia indirecta (VI) (estructural)	Violencia cultural (VC) (cultural)
Violencia	<i>Acontecimiento</i> Agresión, disturbios, terrorismo, guerra	<i>Proceso</i> Pobreza, hambre, discriminación	<i>Constante</i> <i>/Permanente.</i> Legítima V.D. y V. I.
Paz	Ausencia de violencia personal o <i>paz negativa</i>	Ausencia de violencia estructural o <i>paz</i> <i>positiva</i>	<i>Cultura de Paz (C.P.)</i> Atención a las necesidades básicas

Fuente: Gutiérrez (2018, p. 87).

Por lo anterior, es necesario considerar que, para contribuir a la transformación de la cultura actual e impulsar la construcción de una CP, es fundamental “el posicionamiento que se asume frente a la paz, la *violencia* y el *conflicto*, [...dado que esto] puede limitar o favorecer la cultura de paz” (Gutiérrez, 2018, p. 90) (ver tabla 2). También es importante mencionar que para gestionar un conflicto de manera positiva es imprescindible que las personas, ante una situación de disenso, estén abiertas al intercambio de ideas, el diálogo, la negociación y la toma de acuerdos; ello podría abonar significativamente a la construcción de una CP.

Tabla 2. Posicionamientos frente a la paz, la violencia y el conflicto que limitan o posibilitan la CP

<i>Posiciones frente a</i> Paz	<i>Limita la Cultura de Paz</i> Negativa: ausencia de guerra.	<i>Posibilita la Cultura de Paz</i> Positiva: ausencia de violencia.
-----------------------------------	------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------

Violencia	Naturalizar la violencia directa, estructural (favorece la violencia cultural).	No naturalizar la violencia directa, estructural (desfavorece la violencia cultural).
Conflicto	Recurrir a la violencia o al ejercicio de poder para resolver los conflictos.	Recurrir al diálogo, la negociación y mediación para resolver los conflictos.

Fuente: Gutiérrez (2018, p. 90).

Al respecto, consideramos fundamental subrayar que es en el espacio social donde tiene lugar la convivencia entre las personas, la cual puede ser o no pacífica; pues como lo señalamos en líneas anteriores, las interacciones humanas están atravesadas por situaciones de conflicto que, si no se saben gestionar, pueden detonar alguna forma de violencia. Es este sentido, concordamos con la visión de la Uruñuela (2016) sobre la importancia de promover la convivencia en el ámbito educativo, porque las personas en formación se desarrollan como sujetos autónomos justamente mediante las interacciones e interrelaciones con otras personas. Así, el autor manifiesta la relevancia de pensar un nuevo modelo de convivencia desde los espacios educativos, sustentado en los

nuevos paradigmas de la complejidad y la convivencialidad, y centrarse en el conocimiento de la vida y de los procesos de humanización, en los que la relación humana sirve a la cooperación, el desarrollo pleno de las capacidades de todos y cada uno de los componentes de la especie humana. (Uruñuela, 2016, p. 25)

Este autor propone entender a la *convivencia* como un concepto transformador, que posibilite cambiar la idea que tenemos sobre las personas con quienes interactuamos. La convivencia positiva es

aquella que se construye día a día, con **el establecimiento de unas relaciones consigo mismo, con las demás personas y con el entorno** (organismos, asociaciones, entidades, instituciones, medio ambiente, planeta Tierra...)

fundamentadas en la **dignidad humana**, en la **paz positiva** y en el **respeto a los Derechos Humanos**. (Uruñuela, 2016, p. 35)⁵

A partir de lo anterior, consideramos que es fundamental pensar en la construcción nuevas formas de convivencia mediante las interacciones humanas, ello podría incidir en la transformación social y en la configuración de “una sociedad más humanizada en la que la convivencia y sus valores de respeto, comunicación y aceptación del otro sean predominantes frente a los [anti]valores de la competitividad, el dominio, el olvido y desprecio del otro” (Uruñuela, 2016, p. 25). Este planteamiento es convergente con los aportes de Honneth (1997) sobre la necesidad de generar un reconocimiento del otro en los diferentes ámbitos de la vida humana (afectivo, jurídico y social).

A manera de cierre de este apartado, delimitamos la noción *cultura de paz*, misma que nace en el seno de la UNESCO en el año de 1986, como una propuesta para hacer frente a diversos conflictos internacionales, mediante la transformación de las formas de pensar y actuar ante el conflicto (Tuvilla, 2004). Para fines de esta investigación concebimos esta noción como una

cultura de la convivencia y de la participación, fundada en los principios de libertad, justicia, democracia, tolerancia y solidaridad; [es] una cultura que rechaza la violencia, se dedica a prevenir los conflictos en sus causas y a resolver los problemas por el camino del diálogo y de la negociación; [... busca garantizar que] todos los seres humanos [logren] el pleno ejercicio de sus derechos y los medios necesarios para participar plenamente en el desarrollo endógeno de su sociedad (Tuvilla, 2004, p. 57).

2.2 Formación integral bajo el enfoque de las capacidades, una vía para la transformación humana

Para comprender la manera en que el ser humano logra adquirir saberes, es preciso considerar que en dicho proceso entran en juego una serie de disposiciones interrelacionadas entre sí, por ejemplo, las “disposiciones cognitivas (creencias), afectivas (actitudes) y

⁵ Las negrillas son del autor de referencia.

conativas (intenciones), que están estructuradas en una matriz o sistema disposicional estructurante y estructurado, de tal suerte que no basta la adquisición de nuevos saberes para modificar en profundidad el sistema disposicional” (Yurén, 2005, p. 22). En este sentido, entendemos que las personas poseen un “conjunto de disposiciones que pueden aumentar o disminuir, [y] la manera en que esas disposiciones se organizan difiere, dependiendo del tipo de problemáticas que enfrentan los sujetos” (Yurén, 2005, pp.22-23).

Este planteamiento sobre el sistema disposicional referido por Yurén (2005), nos permite comprender que

la adquisición de [...] saberes [de la persona en formación] tiene como efecto posible el incremento de sus capacidades. Así, el saber teórico adquirido puede ampliar la capacidad de una persona en tanto que «sujeto epistémico». De la adquisición de saberes de tipo procedimental y técnico [—que permite el desarrollo habilidades—,] depende su capacidad como «sujeto técnico». El saber convivir capacita a la persona como «sujeto ético» y, por último, el saber ser lo capacita como «sujeto que cuida de sí» (pp. 23-24).

A partir de lo expuesto, consideramos que todos y cada uno de los saberes planteados por Yurén (2005) constituyen los diferentes tipos de saberes necesarios para la FI. Por lo anterior, es necesario dilucidar qué entendemos por *formación* y por *formación integral*, dos conceptos fundamentales para el desarrollo humano.

En lo concerniente al planteamiento de la **formación**, retomamos los aportes de esta misma autora, quien apunta que el proceso formativo requiere una transformación del sistema disposicional donde el sujeto se objetive mediante la *praxis*, entendida esta última como “la actividad orientada por fines y dirigida a lograr transformaciones en la realidad. Por ello, puede afirmarse que sin *praxis* no hay formación. Sin embargo, [... tampoco la hay] si el sujeto no reflexiona sobre su *praxis*” (Yurén, 2005, p. 29), y su impacto en la transformación de sí mismo y la cultura de su entorno.

En suma, es al lograr las transformaciones objetivas y recuperar su experiencia en un ambiente de intersubjetividad que el sujeto se va transformando a sí mismo y se

autoconstruye. La formación es propiamente hablando, el proceso y el resultado de la autoconstrucción del sujeto mediante sus objetivaciones y el reconocimiento intersubjetivo (Yurén, 2005, p.29).

En lo que respecta a la *formación integral*, ésta es considerada como un concepto relativamente nuevo que constituye una vía de posibilidad para responder a los retos que representan las diversas problemáticas sociales. En los últimos años es una de las propuestas fundamentales que ha sido incorporada en los marcos de política internacional en materia educativa (Pensado, Ramírez y González, 2017). La FI es una propuesta pedagógica que puede coadyuvar a la formación de sujetos sociales, con “valores y potencialidades propios de su naturaleza como persona, [que podría ayudar a...] su desarrollo integral y advertir las necesidades del entorno, para orientar los esfuerzos al mejoramiento de la calidad de vida” (Pensado et al., 2017, p. 16).

A partir de ello, consideramos que la FI es una propuesta pedagógica que permite reconocer la importancia de impulsar el desarrollo de diversas capacidades de la persona en formación, mediante el fortalecimiento de una personalidad creativa, crítica, reflexiva, responsable y sensible (Pensado et al., 2017), ello podría coadyuvar al establecimiento de mejores formas de convivencia. De manera complementaria, se encuentra el planteamiento de Orozco (1999), quien ha sido pionero en la comprensión y construcción de este concepto, como una alternativa de respuesta para hacer frente a la “racionalidad científico-tecnológica [...que,] como conciencia colectiva [...parece perpetuar] un dominio instrumental del mundo” (Orozco, 1999, p. 169).

Así, los aportes de Pensado et al. (2017) y Orozco (1999), nos conducen a pensar que la FI es una propuesta pedagógica que, en el ámbito universitario podría coadyuvar al desarrollo de capacidades para “el pensamiento crítico, el desarrollo ético, [... capaz de incidir en la praxis de las personas en formación, a favor de...] la transformación humana y [...] la formación de seres humanos con conciencia social” (Gutiérrez, Saenger y Lugo, 2023, p. 145).

Por otra parte, al comprender que la FI puede impulsar el desarrollo de capacidades de la persona que se forma (Orozco, 1999; Pensado et al., 2017 y Gutiérrez, Saenger y Lugo,

2023), apoyadas en los planteamientos de Yurén (2005), consideramos que para incidir en la formación de un sujeto capaz de convivir de manera pacífica y capaz de cuidar de sí y del otro —condiciones sustanciales para la construcción de una CP—, se requiere el desarrollo de otras capacidades, que en términos de Nussbaum (2020), son las capacidades centrales para el desarrollo humano.

Dichas capacidades, de acuerdo con esta misma autora, se clasifican en tres tipos: internas, básicas y combinadas. Las primeras (internas) son estados y aptitudes que pueden desarrollarse mediante la interacción de la persona con el entorno, por ejemplo, mediante los procesos de formación. Las segundas son las capacidades innatas (básicas) de las personas. La autora afirma que cuando estos dos tipos de capacidades (básicas e internas) se ponen en acción de manera conjunta, se conocen como capacidades combinadas, que son “la suma de las capacidades internas y las condiciones sociales/políticas/económicas” (Nussbaum, 2020, p. 42), que tiene una persona, y le permiten decidir y actuar en la sociedad de una cierta forma.

En este sentido y pensando en los alcances de la FI, es fundamental reflexionar sobre cuáles son algunas capacidades internas fundamentales que deberían desarrollarse en los procesos de formación universitaria para contribuir al desarrollo de capacidades combinadas, que apoyen la construcción de una CP. Al respecto, Nussbaum (2020) propone diez «capacidades centrales» que desde su punto de vista son “lo mínimo y esencial que se exige de una vida humana para que sea digna” (p. 53), es decir, podrían considerarse como capacidades fundamentales para el desarrollo de las personas. Éstas son: vida, salud física, integridad física; sentidos, imaginación y pensamiento; emociones, razón práctica, afiliación, otras especies, juego y control sobre el propio entorno (Nussbaum, 2020, pp. 53-54).

Aun cuando consideramos que todas estas capacidades centrales referidas por Nussbaum (2020), podrían ser fundamentales para formar personas capaces de actuar a favor de la paz, para efectos de los avances de investigación que compartimos en este texto, tomamos como herramientas teóricas par el análisis tres capacidades centrales: a) las emociones, b) la razón práctica y c) la capacidad de afiliación.

Las capacidades emocionales son fundamentales para que las personas puedan sentir afecto, por sí mismos y por los otros; lo cual posibilita ciertas formas de asociación humana. Por su parte, la capacidad de razón práctica permite tener “una concepción del bien y reflexionar críticamente acerca de la planificación de la propia vida” (Nussbaum, 2020, p. 54). Finalmente, la capacidad de afiliación favorece la convivencia porque permite “reconocer y mostrar interés por otros seres humanos, participar en formas diversas de interacción social; ser capaces de imaginar la situación de otro u otra” (Nussbaum, 2020, p. 54).

En palabras de Nussbaum (2020), de las diez capacidades centrales para el desarrollo humano, la razón práctica y la capacidad de afiliación cumplen un papel fundamental y son articuladoras de todas las demás, pues

cuando las otras están presentes de manera acorde con la dignidad humana, estas dos están entrelazadas en ellas. Si las personas están bien alimentadas, pero no facultadas para ejercer la razón práctica ni para hacer planes sobre su salud y su nutrición, la situación no es plenamente acorde con la dignidad humana. (p. 59)

[Por su parte,] la afiliación organiza las capacidades porque la deliberación sobre las políticas públicas es un asunto social en el que todo un conjunto de relaciones de muchos tipos y formas (familiares, de amistad, grupales, políticas) desempeñan una función estructuradora. (p. 60)

Por ello nos interesó indagar sobre las concepciones de los docentes universitarios en torno a las nociones de FI y CP, porque partimos del supuesto de que esta cuestión puede incidir en su praxis al momento de participar en los procesos formativos. Aproximarnos a su análisis desde el enfoque de las capacidades nos permitió realizar un diagnóstico en ciernes, a partir del cual sostenemos que el desarrollo de capacidades emocionales, de la razón práctica y de afiliación, son fundamentales para transformar las formas actuales de convivencia y resolución de conflictos, en pro de la cultura de paz.

3. Metodología de investigación

En este apartado damos cuenta de la metodología seguida para la recolección y análisis de datos. Se trata de un estudio de corte cualitativo, tórico-documental y con análisis de datos empíricos, que integra los avances de la segunda fase de una investigación titulada: “Formación integral en la universidad, una vía para la construcción de una cultura de paz”, que se desarrolla en el marco de una estancia posdoctoral financiada por el Consejo Nacional de Humanidades Ciencias y Tecnologías (Conahcyt). Cabe señalar que se optó por una metodología cualitativa dado que permiten realizar el “análisis de un pequeño número de información compleja y detallada y tienen como unidad de información de base la presencia o la ausencia de una característica” (Quivy y Campenhoudt, 2009, p. 217).

Hasta el momento, la investigación se desarrolló en dos fases. La *primera* consistió en la realización de cuatro grupos focales con docentes universitarios de distintas áreas disciplinares: a) Ciencias de la Salud (Nutrición) (CS), b) Contaduría, Administración e Informática (CAI), c) Ciencias Químicas e Ingeniería (CQI) y d) Derecho y Ciencias Sociales (DCS). La *segunda fase*, radicó en la realización de *ocho entrevistas* semiestructuradas a docentes universitarios partícipes de la fase inicial del estudio, mismos que colaboraron voluntariamente como informantes clave.

El estudio se realizó en una universidad pública estatal (UPE) ubicada en la región Centro-Sur⁶ de México y la recolección de datos de campo se realizó entre los meses de marzo y abril de 2023.

Seguimos el criterio de muestra *autoseleccionada*, en la cual, los participantes del estudio responden a una invitación directa (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Se integró una muestra con dos participantes de cada uno de los grupos focales, cuidando que en todos los casos participara un hombre y una mujer, con la finalidad de mantener un equilibrio entre los géneros de los informantes.

Realizamos un *estudio en caso*, pues esta metodología se interesa en comprender el modo en que se ejecuta “un factor estructural de la educación en un caso particular” (Yurén,

⁶ De acuerdo con la clasificación de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).

2005, p.37), sin necesidad de revisar todos los aspectos que integran la totalidad del caso de estudio. Seguir esta metodología permitió “interpretar el decir y el hacer de los actores educativos que requieren explicitar la trama significativa, [...en] los problemas estructurales y macrosociales [...] que justifican su búsqueda” (Bertely, 2004, p. 33).

Consideramos esta metodología como pertinente porque el contexto mexicano se encuentra atravesado por diversas manifestaciones de violencia, lo cual impacta negativamente en la vida de las personas y sus interacciones en la vida cotidiana. Esta situación evidencia la ausencia de paz y la necesidad de pensar cuáles son las vías que pueden posibilitar la transformación de este contexto de violencia(s), con la intención de generar una transformación de la cultura para mejorar las formas de convivencia, contribuir al bienestar social y al desarrollo humano. En este sentido, el elemento estructural que observamos fue la manera en que los docentes universitarios como actores importantes de los procesos de formación, conciben los términos cultura de paz y formación integral para entender el sentido que otorgan a dichas nociones; y cómo esto puede incidir en sus prácticas para hacer frente a la problemática de la violencia, considerada como un obstáculo para la paz (Galtung, 2003).

En lo concerniente al análisis de datos empíricos se siguió el método analítico reconstructivo que de acuerdo con lo expresado por Yurén (2004), consiste en separar las partes de una totalidad e identificar la relación que existen entre ellas. También se retoman algunas pautas de la descripción etnográfica, dado que esta permite interpretar “el flujo del discurso social y [...] rescatar ‘lo dicho’ [...] para] fijarlo en términos susceptibles de consulta” (Geertz, 2003, p.32). Ello fue significativo para identificar las concepciones de los docentes en torno a la FI y la CP, así como algunos de sus principales rasgos.

3.1 Instrumentos para la recolección y el análisis de datos

En este apartado reportamos los instrumentos utilizados para la recopilación y el análisis de datos de campo correspondiente a la segunda fase de investigación. Las etapas seguidas para el levantamiento de datos de campo e integración de las unidades de análisis para el procesamiento de datos fueron: a) Diseño del guion de preguntas, b) Selección e invitación a informantes clave, c) Registro de notas de campo y observación, d) Transcripción de las grabaciones en formato Word y asignación de códigos para garantizar el

anonimato de los participantes, e) Análisis de contenido⁷ de los discursos de los docentes universitarios, siguiendo algunas pautas de la teoría fundamentada; y f) Uso del software Atlas.ti versión 7.5.17, para apoyar el análisis de las entrevistas.

Para orientar la indagación, se construyó un guion integrado por 15 preguntas abiertas, agrupadas en cuatro temas iniciales para el análisis: 1) Características conceptuales de la FI y la CP, 2) Contribución docente en la FI, 3) Formas de implementación de la FI que favorecen la CP, 4) Incorporación de reformas sobre de la FI.

Es importante señalar que, durante el levantamiento de datos de campo, en todos los casos se solicitó el consentimiento informado para audiograbar las entrevistas, con la finalidad de realizar una transcripción fidedigna. Las entrevistas tuvieron una duración aproximada de entre 30 y 120 minutos. Además, para facilitar el análisis, construimos algunas tablas analíticas sobre conceptos importantes en torno a la CP y la FI, donde se recuperaron algunos fragmentos de discurso de los entrevistados.

Por lo que se refiere al tratamiento y análisis de datos, para realizar la codificación de las entrevistas, también utilizamos como herramienta analítica la teoría fundamentada. En este sentido, seguimos sus pautas principales que, de acuerdo con Campo-Redondo y Labarca (2009), Quilaqueo y San Martín (2008) y Strauss y Corbin (2002), consiste en: a) codificación abierta (análisis lineal para obtener códigos), codificación axial (establecer relaciones entre códigos y agruparlos, para reducirlos) y, c) codificación selectiva (refinar categorías de análisis). Obtuvimos más de 50 códigos que fueron agrupados y organizados en las siguientes categorías de análisis: 1) Nociones en torno a la FI y la CP, y capacidades necesarias para su formación, 2) Formas de implementación de la FI que podrían favorecer la CP y 3) Acciones y actitudes que limitan la FI y la CP. En este artículo presentamos los resultados de la categoría uno.

⁷ Entendido como un “conjunto de procedimientos interpretativos de productos comunicativos (mensajes, textos o discursos) que proceden de procesos singulares de comunicación previamente registrados” (Piñuel, 2002, p. 2).

3.2 Criterios de selección del caso de estudio: Un modelo educativo en transición

En este apartado reportamos de manera breve lo concerniente a la revisión de los modelos universitarios (MU's) de la universidad explorada que nos permitió elegirla caso idóneo de estudio. En primera instancia, esta universidad se encuentra viviendo un proceso de transición, pues su modelo educativo vigente se aprobó en septiembre de 2022, el cual sustituye al aprobado en el año 2010. Ambos MU's (2010 y 2022) se estructuraron en torno a cuatro dimensiones fundamentales: 1) Formación, 2) Generación y Aplicación del Conocimiento, 3) Vinculación y Comunicación con la Sociedad y 4) Gestión del Modelo Universitario (UAEM, 2010 y 2022).

Con respecto a las cuestiones curriculares, en el MU (2010) se manifiesta la importancia de reforzar el vínculo de la universidad con la sociedad, para lo cual es fundamental favorecer la FI de los universitarios (UAEM, 2010), por ello incorporó el enfoque de competencias (genéricas, transversales y específicas). También se externa que sus funciones centrales de enseñanza, investigación y servicio a la comunidad deben buscar de manera interdisciplinar la promoción del “pensamiento crítico, una ciudadanía activa, contribuir al desarrollo sostenible, la paz, hacer realidad los derechos humanos, [...] equidad de género y en general apoyar el bienestar social” (UAEM, 2010, p. 18). Para que ello se concrete, se propone fortalecer el planteamiento de la FI, mediante un currículo holístico, dinámico, abierto y flexible.

En lo que se refiere a las acciones para favorecer la construcción de una CP, el MU de 2010 retoma del discurso de la Conferencia Mundial de Educación Superior (CMES) celebrada por la UNESCO en año 2009, en lo concerniente a la necesidad de formar ciudadanos éticos, comprometidos con la construcción de paz y los valores de la democracia. En este sentido, con la finalidad de atender estos planteamientos, incorpora los temas transversales agrupados en dos categorías 1) Desarrollo de identidad y responsabilidad (formación del ethos universitario y cultura nacional, y cuidado de sí; y 2) Desarrollo social y humano (Sustentabilidad, diversidad y la multiculturalidad, el uso y la apropiación crítica de las TIC, derechos humanos, sociales y de los pueblos) (UAEM, 2010).

Por su parte, el modelo educativo actual (MU, 2022), mantiene el planteamiento de la formación por competencias y las organiza en: básicas, genéricas y laborales que son fundamentales para el desarrollo del perfil de estudiante en formación. En este MU cobra relevancia el discurso político del desarrollo sostenible incorporado en la Agenda 2030 de la Organización de Naciones Unidas (ONU), así como el de la equidad, inclusión y pluralismo en la ES, sustentados en el marco de la CMES (2022), por lo que consideramos que estos planteamientos se relacionan con la FI.

En lo que respecta al perfil del universitario en formación, aunque no se alude expresamente a alguna política educativa específica, sí se externa la necesidad de que la persona en formación desarrolle competencias para aprender a aprender, muy necesarias en la actualidad, para desarrollar aprendizajes a lo largo de la vida y ser una persona autoformativa (UAEM, 2022).

4. Resultados de investigación: Análisis de entrevistas a docentes universitarios

A continuación, exponemos algunos elementos vinculados con la categoría de análisis denominada: *Nociones en torno a la FI y la CP, y capacidades necesarias para su formación*, mismos que emergieron de los discursos de los docentes universitarios entrevistados. Ello nos permitió identificar algunos de los rasgos, propiedades y características relacionadas con la forma en que se entienden dichas nociones.

Aunado a ello, es importante mencionar que el análisis de los discursos de los docentes nos permitió identificar algunas capacidades necesarias para la transformación humana, que sería importante privilegiar en los procesos formativos para coadyuvar al desarrollo humano de los estudiantes universitarios. Dichas capacidades podrían permitirles realizar propuestas para resolver algunas situaciones problemáticas derivadas del contexto, que pueden representar obstáculos para la construcción de paz y la transformación de la cultura actual, caracterizada por diversas formas de violencia, que a su vez constituyen retos para las IES en la implementación de reformas curriculares tendientes a la FI de los estudiantes universitarios.

4.1 Formación integral y cultura de paz, rasgos y características bajo la mirada de los docentes universitarios

En este apartado exponemos algunos elementos que nos permitieron identificar de qué manera es comprendida la FI y la CP en los discursos de los entrevistados. Consideramos que conocer la forma en que los docentes universitarios conciben estos términos, nos permite comprender la manera en que ello podría estar influenciando sus prácticas docentes e implementar estrategias pedagógicas tendientes al fortalecimiento de la FI y la CP.

4.1.1 Rasgos y características de la formación integral (FI)

Los participantes del estudio consideran que la FI es una herramienta o un tipo de formación que puede contribuir a que los estudiantes universitarios logren visibilizar y sean conscientes de los diferentes aspectos que integran su formación profesional, la cual va más allá de los contenidos temáticos y aspectos académicos para la adquisición de conocimientos. Es una formación que tiene varias aristas, dentro de las cuales se pretende fortalecer la formación del ser humano en cuanto a la cultura, lo académico, los deportes, la salud física y mental. Así lo evidencia el siguiente fragmento de entrevista:

[es] una herramienta o un instrumento mediante el cual el alumno va adquiriendo conciencia de todas las partes que precisamente forman esta integración [...] para su formación profesional, no únicamente hablando de la parte académica. Creo que ha sido muy importante el hecho de incentivar y de dividir la parte cultural, la parte académica, la parte deportiva [...]. Noto que se ha hecho también últimamente mucho hincapié en la salud [...] física, [...]y] mental y creo que, en conjunto, todas estas caras que nosotros vemos de la formación integral forman otro pensamiento en los alumnos (E2M, 2023).

Al respecto, otros informantes consideran que la FI puede contribuir a transformar las circunstancias del contexto y coadyuvar al desarrollo de la conciencia sobre la importancia del trabajo conjunto. Ello con la finalidad de atender las principales necesidades humanas y visibilizar la relevancia de formar una dimensión humana sustentada en el reconocimiento del otro. En este sentido, uno de los informantes señaló lo siguiente:

También tener muy, muy en cuenta que la parte que nos hace falta realmente [...es] ver la parte humana. [...] Hemos dejado de ver al otro individuo como un ente con el cual podemos colaborar y coadyuvar en crear una realidad conjunta y satisfacer nuestras necesidades (E4H, 2023).

El párrafo anterior muestra otro rasgo fundamental de la FI que, de acuerdo con la visión de nuestros informantes, se encuentra vinculada con la formación humana y destaca la relevancia de la formación en valores y principios éticos, lo cual se relacionan con algunos pilares de la educación propuestos por la UNESCO (1996). En este caso, nos referimos específicamente al *saber ser* y *convivir*, que pueden incidir también en una formación de carácter social. Al respecto, algunos informantes señalaron que:

Esta formación integral, [...] es ver todos los aspectos que afectan al individuo, principalmente los aspectos sociales [...], lo que nos va marcando el comportamiento que se va teniendo dentro de la universidad. Es muy importante [...] porque de alguna manera viene a complementar [...] la cultura que traen los estudiantes al momento de llegar a la universidad (E5H, 2023).

Es una formación que no únicamente se basa [...en] brindar a los estudiantes esta formación que tenga que ver únicamente con su disciplina; sino que, también tenga que ver con cuestiones éticas, sociales que a ellos les van a ayudar mucho en su día a día, porque [...] además de ser unos profesionales, [...] también somos ciudadanos y como ciudadanos tenemos una función dentro de una sociedad (E6M, 2023).

Lo anteriormente expuesto, nos conduce a pensar en la FI como una vía de posibilidad para la transformación humana, sustentada en el desarrollo de varias dimensiones de formación del sujeto, que lo ayude reflexionar como lo señala Yurén (2005), sobre su propia praxis y los efectos que puede generar su actuar en el mundo. Así como a la capacidad de la razón práctica (Nussbaum, 2020), para mejorar las formas de actuar de los universitarios ante los problemas de contexto. Por ello, consideramos que la FI es un elemento clave para transformar las formas de pensar de los universitarios y coadyuvar a la construcción de una CP.

4.1.2 Rasgos y características de la cultura de paz

Desde la óptica de los docentes universitarios, la CP es comprendida desde diversas perspectivas, mismas que agrupamos como sigue: a) sinónimo de inclusión, no discriminación, reconocimiento del otro; b) respeto, aceptación, empatía, sororidad, y diálogo; c) caminar en conjunto, formar comunidad, mediar para la convivencia y generar conciencia; y d) bienestar y cobertura de las necesidades básicas. A continuación, exponemos algunos de los planteamientos más relevantes externados por los entrevistados.

a) Inclusión, no discriminación y reconocimiento del otro. Pareciera que en algunos casos los docentes reconocen que entre los diferentes grupos que convergen en el espacio universitario, sí se está configurando una cultura más inclusiva y de reconocimiento del empoderamiento de las mujeres, así como el reconocimiento social (Honneth, 1997). Lo cual pueden incidir en la construcción de relaciones interpersonales solidarias y coadyuvar a establecer mejores formas de convivencia, donde se manifieste la capacidad de afiliación (Nussbaum, 2020). Así se observa en los siguientes fragmentos de entrevista:

Yo creo que [...] la cultura de la paz se está manifestando [...] mucho en relación [...] con] la no discriminación y [en...] la parte de integración y de inclusión [...], [ya] que los demás de su grupo no lo discriminan por tener una preferencia sexual diferente [...]. Yo sí noto solidaridad entre los grupos (E2M, 2023).

Creo que puedo decir que la forma de colaborar en esa formación de paz es que los alumnos logran comprender que son seres humanos. Que logran verse como individuos y que logran ver a su compañero como otro ser humano. Eso, para mí, se me hace a veces muy, muy grande, porque a veces hay chavos que vienen muy desconectados. [...] (E4H, 2023).

b) CP como respeto, aceptación, empatía, sororidad y diálogo. Por su parte, otro grupo de académicos externó algunos valores asociados a la FI, como el respeto cuyo papel es importante en la construcción de una cultura de paz. Al respecto Burnley (1999) señala que a partir de éste se puede contribuir a la resolución de los conflictos. Aunado a ello, encontramos algunas condiciones que posibilitan las interacciones humanas, como la

aceptación del otro que es un paso inicial para el reconocimiento, la empatía, la sororidad y el diálogo —mencionado como conversatorios entre pares—, que son elementos convergentes y necesarios para crear ambientes propicios para la *convivencia*. Esta última es entendida por Nussbaum (2020) como la capacidad de afiliación. A manera de ejemplo recuperamos los siguientes fragmentos de entrevista:

Yo creo que una cultura de paz tiene mucho que ver primero con respeto [...], con aceptación, con empatía, con sororidad. Y creo que se pudiera construir en la universidad, o a lo mejor a mí me gusta mucho un ejercicio que se está empezando a dar, que son los conversatorios entre pares (E2M, 2023).

De verse como seres humanos, de saber que tienen una responsabilidad con ellos mismos, y eso mismo genera en determinado momento un grado de empatía. Cuando tú te haces responsable de las acciones, de tus acciones, de tus buenos efectos para ti, te das cuenta; en mi punto de vista muy particular, creo que conoces lo que se necesita (E4H, 2023).

La cultura de paz para mí es que seamos empáticos con las personas con las que estamos tratando. Que nos pongamos en sus zapatos, que los entendamos. Esta cultura de paz pues está encaminada; precisamente, a evitar lo que serían ficciones ¿no? Eso es un ambiente en el cual nos podamos desarrollar con respeto, felices sí, hacer una actividad, [...] evitar estrés (E5H, 2023).

c) CP como caminar en conjunto, formar comunidad, mediar para la convivencia y generar conciencia. Otro grupo de docentes manifestó que la CP puede entenderse como una forma de caminar en conjunto y construir comunidad, es pues asumida como una forma de convivencia, donde la mediación del docente puede representar un papel importante para la resolución de conflictos. Así como impulsar el desarrollo de la conciencia sobre sus implicaciones y responsabilidades como adultos. Consideramos que estos aspectos se relacionan fuertemente con la capacidad de la razón práctica y de afiliación, planteadas por Nussbaum (2020) como pilares para el desarrollo humano. Así se observa en los siguientes fragmentos de entrevista:

Eso es una cultura de la paz, porque nadie la estaba juzgando al contrario [...] yo siento que la comunidad, últimamente en la universidad, trata de sumar, no de encapsular y sacar, sino más bien de sumar en todo momento y de caminar todos en conjunto. [...] Los hacen tener una conciencia realmente [...] ya formar un pensamiento hacia ellos como adultos, [...] pero ya realmente con todo el contexto que esto implicaría. Yo creo que la cultura de la paz, si es el nombre correcto (E2M, 2023).

Una cultura de paz, entiendo que [...] puede ser a partir de nosotros como profesores, también poderles decir o ser mediadores entre los estudiantes [...]. La cultura de paz podría ser como una mediación, entre resolución de conflictos y entre tener una vida armónica. Es mi percepción, [...es] tener una convivencia armónica (E6M, 2023).

d) Cultura de paz como bienestar y cobertura de las necesidades básicas.

Finalmente, otro de los informantes aludió a la CP entendida como el bienestar y la cobertura de las necesidades básicas de las personas. Planteamiento convergente con los aportes de Galtung (2003)⁸, quien sostiene que mientras las personas no cubran sus necesidades básicas, será complejo establecer las condiciones necesarias a favor de la construcción de paz. Además, esta visión de la paz se inserta en una mirada positiva, que busca hacer frente a la existencia de desigualdades estructurales. Al respecto el docente externó que:

La paz [...es un] término tan difícil, porque muchos podremos pensar paz es la tranquilidad, pero [...] la parte de la paz yo la podré entender como ese estado en el cual nosotros tenemos un bienestar tanto económico, como físico, como emocional, como la parte también laboral. [...] No solo es el estado en donde [...] vivo una tranquilidad, sino que, por ejemplo, [...] en algún momento yo podría tener por lo menos parte de mis necesidades básicas cubiertas (E8H, 2023).

A partir del discurso de los participantes en este estudio y de su revisión a la luz de algunos referentes teóricos sobre la FI y la CP, comprendemos que la FI puede ser una

⁸ Tanto Galtung (2003) como Tuvilla (2004) enfatizan la necesidad de concebir la *paz* desde una perspectiva *positiva*, lo cual se relaciona con la búsqueda de justicia social que pretende la satisfacción de las *necesidades básicas*, entre las que se encuentran: 1) la supervivencia, 2) el bienestar, 3) la representación e identidad, 4) la libertad (Galtung, 2003, p. 9) y 5) el cuidado del ambiente (Galtung, 2016).

alternativa pedagógica que coadyuve al desarrollo de ciertas capacidades que posibiliten a los estudiantes universitarios tomar conciencia sobre la relevancia de sus acciones personales y profesionales, a favor de la transformación social y la construcción de paz.

Asimismo, los fragmentos de discurso de los docentes muestran que para construir la paz es fundamental reconocer al otro y respetar sus diferencias. También se evidencia la necesidad de establecer interacciones caracterizadas por la empatía, el diálogo, la cooperación y construir un sentido de comunidad. Estos elementos ya fueron identificados en una investigación previa (Gutiérrez, 2018), como favorecedores de la construcción de una cultura de paz.

4.1.3 Capacidades necesarias para la CP que podrían desarrollarse mediante la FI

En los discursos de los docentes universitarios también identificamos una serie de capacidades que podrían considerarse como necesarias para fortalecer los procesos formativos tendientes a favorecer la formación de seres humanos integrales, así como la formación ciudadana. Lo cual podría contribuir a generar algunas condiciones de posibilidad para la implementación de acciones que incidan en la transformación social y cultural, en pro de la CP.

Es importante mencionar que se incluyó una pregunta expresa relacionada con este tema por considerarlo de vital importancia para nuestra investigación. En este sentido, los docentes manifestaron que algunas capacidades necesarias para la CP que se podrían desarrollar mediante la FI son: la escucha activa, la capacidad de diálogo, la negociación para la resolución de conflictos, la empatía, el pensamiento crítico, la participación, la confianza, la pertenencia, el reconocimiento del otro, la capacidad de investigar y participar activamente en la resolución de problemas. Así lo revelan los siguientes fragmentos de entrevista:

La primera de ellas pues es la escucha activa o la capacidad de dialogo, [...] porque el diálogo es el elemento digamos fundamental que permite la interacción pacífica de las personas. [...] Después la capacidad de reconocer intereses conjuntos y también de reconocer los intereses diversos o contradictorios porque en esa medida es que

podemos gestionar de manera correcta los conflictos [...]. Cuando hay un grupo de personas que tienen que reunirse para tomar decisiones, es cuando más [...debemos] tener la capacidad de negociar entre todas las personas que intervienen ¿no?, es decir, la capacidad de hacer partícipes a todos es lo que genera consenso (E1H, 2023).

Necesitan ser más empáticos, [...] también estar más informados, hay mucha desinformación, incluso en ellos como casi profesionales. [...] Capacidad de pensamiento crítico, insisto, [...] y el alumno sí sale con toda la información, pero no sabe qué hacer con ella y no sabe ser crítico ante ella. Ahí es uno de los problemas más serios que se requiere ese tipo de capacidades. Empezar también por la capacidad de investigación, [...], leer, la empatía, el trato humano, [...y la] participación (E3M, 2023).

Bueno, algo con lo que debemos de trabajar mucho, es que debe entender; en el caso de ingeniería, pues que todos van a ocupar; por lo regular, puestos de mandos medios, donde se requiere mucha confianza (E5H, 2023).

Otras capacidades mencionadas como fundamentales para coadyuvar a la formación de sujetos agentes, capaces de transformar su sociedad e incidir en la construcción de una CP, es la *capacidad de pertenencia e identidad*, que fue referida por una de las informantes como la necesidad de formar cívicamente para generar una identidad universitaria. Aunado a ello, otra informante aludió a esta capacidad de pertenencia con una mirada social y ciudadana, que podría favorecer el desarrollo de la capacidad de afiliación mencionada por Nussbaum (2020). Al respecto señaló lo siguiente:

La capacidad de pertenencia, pero de sentirse, pertenecientes no solamente [...a un] grupo de ingenieros, por ejemplo, o de psicólogos o de agropecuarios o de cualquier área. Sino, sentirse pertenecientes a una sociedad, a un contexto, a una ciudadanía. Entonces, creo que esa es la capacidad de reconocerse, además como persona (E6M, 2023).

Sin duda, todas estas capacidades externadas por los entrevistados son fundamentales para el fortalecimiento de la FI, en aras de contribuir a la formación de seres humanos capaces

de incidir en la transformación de la cultura actual. Sin embargo, nos parece necesario subrayar que el *pensamiento crítico y reflexivo*, es una condición *sine que non* para la fortalecer la FI e impulsar la CP. Este elemento emergió en los discursos de varios docentes universitarios y como lo señalamos previamente, es muy relevante para favorecer la FI de los estudiantes universitarios, ya que les permite reflexionar sobre sus actos. Ello tiende a impulsar el desarrollo de la capacidad de la *razón práctica* (Nussbaum, 2020), que les permita identificar la relevancia de su participación para la resolución de problemas sociales. A manera de cierre, recuperamos el siguiente fragmento de entrevista, que a nuestro parecer refleja la forma en que se puede contribuir al desarrollo de dichas capacidades:

Analizó un problema desde mi materia o desde mi perspectiva teórica y entonces la propuesta es, resuelve este problema hipotético, ahora ya no es hipotético, ahora resuélvelo en tu dimensión contextual en tu realidad y eso puede generar consciencias [...]. Dejar las preguntas abiertas, dejarles las reflexiones abiertas y decirles de ustedes depende, si hacen, si actúan o no actúa, al menos en ese punto yo me he quedado (E1H, 2023).

5. Conclusiones

Lo que se reporta en este artículo constituyen los resultados del análisis de la segunda fase de investigación de una estancia posdoctoral, que consistió en realizar entrevistas semiestructuradas a docentes universitarios de una universidad pública mexicana. Esta fase del trabajo de campo nos permitió tener una aproximación desde una perspectiva interdisciplinar, a lo que sucede en el acontecer cotidiano de la universidad de estudio, con la intención de profundizar el diagnóstico sobre la forma en que los docentes universitarios contribuyen a la formación integral, que incida en la transformación de la cultura actual y pueda favorecer una cultura de paz.

Por otra parte, indagar sobre las concepciones de los docentes en torno a la FI y la CP es importante puesto que éstas son fundamentales en la orientación de sus prácticas formativas y pueden favorecer o limitar el desarrollo de capacidades imprescindibles en la formación de los universitarios a favor de la CP.

En este sentido, los entrevistados reconocieron que la FI va más allá de la formación académica. Es entendida como o un prisma que tiene varias caras, puede ayudar a generar conciencia en los estudiantes universitarios sobre para qué se están formando y contribuir a visibilizar la relevancia de la formación cultural, el cuidado de sí, la salud física, mental y emocional.

En lo que respecta a la CP, este concepto es entendido desde diversas miradas, como un sinónimo de inclusión, no discriminación, reconocimiento del otro. También fue entendido como respeto, aceptación, empatía, sororidad, donde el diálogo tiene un papel preponderante. Especialmente nos interesa subrayar que esta noción también se concibe como caminar en conjunto, formar comunidad, mediar para la convivencia y generar conciencia; situación que nos parece sumamente relevante para lograr la transformación de la cultura de violencia y establecer mejores formas de convivencia. Finalmente, consideramos importante mencionar que uno de los entrevistados aludió a la CP como una forma de bienestar y cobertura de las necesidades básicas, lo cual es concordante con el planteamiento de Galtung (2003 y 2016), como una condición importante para pensar en la construcción de paz.

Aunado a lo anterior, es importante tener en cuenta que los docentes reconocieron la relevancia de implementar una formación específica que les permita formar capacidades y habilidades tendientes a fortalecer la FI y que ello pueda incidir en la formación los estudiantes universitarios, para contribuir a la transformación de la cultura de violencia que actualmente impera. En este sentido, desarrollar la capacidad de la razón práctica (Nussbaum, 2020) pareciera ser fundamental para la formación de los universitarios, pues el ser conscientes de sus acciones podría incidir en su propia transformación y de su sociedad.

Asimismo, puesto que las circunstancias sociales del contexto actual evidencian la necesidad de poner en marcha procesos formativos que permitan el autoconocimiento, el reconocimiento de los estudiantes sobre sí mismos y los demás, con la finalidad de emprender acciones conjuntas para la transformación social y la resolución de problemas comunes. Consideramos que esta situación pone de manifiesto la relevancia de desarrollar la capacidad de afiliación (Nussbaum, 2020), que también es fundamental para la construcción de una CP.

Sin duda, el desarrollo de capacidades emocionales (Nussbaum, 2020) también podría favorecer el establecimiento de mejores formas de convivencia, aprender a manejar los conflictos y resolverlos de manera pacífica, situación que sigue constituyendo un reto para la IES. Sin embargo, es importante recordar que los conflictos son inherentes a la vida humana y mirarlos desde una perspectiva positiva posibilitará identificar las causas que lo provocan, los actores que intervienen y el contexto en que se produce. Asimismo, lo externado por los docentes también mostró que otros elementos fundamentales para la construcción de una cultura de paz son el respeto y el diálogo.

Por otra parte, es importante mencionar que, desde la perspectiva de algunos de algunos informantes, existe un vínculo estrecho entre la FI y la CP, que podría favorecer la formación de los estudiantes universitarios para que aprendan a tomar decisiones de manera ética, desarrollen una mirada humanista y sean capaces de visibilizar la relevancia de su participación para la transformación social como personas y como profesionales. Al respecto, consideramos importante recuperar un fragmento de entrevista que nos parece significativo:

Sí, sí considero que existe una relación, porque si estamos hablando de formación integral, que es algo íntegro, que nos va a integrar como ciudadanos; justamente, entiendo que puede ser una parte que nos va a ayudar a tener una buena participación en la sociedad. Entonces, sí, creo que haya una relación entre estas dos (E6M, 2023).

Finalmente, reconocemos que hasta este momento este diagnóstico se encuentra en una fase inicial, porque trabajamos únicamente con cuatro facultades de las 17 que existen en la universidad de estudio. Por ello, consideramos que es deseable continuar la indagación, con la finalidad de integrar un diagnóstico más profundo sobre el tema e incluir las voces de otros actores educativos.

Referencias

- Aguilar Ortega, T. (2019). Desarrollo humano y desigualdad en México. *México y la cuenca del pacífico*, 8(22), 121-141. <https://doi.org/10.32870/mycp.v8i22.573>
- Beck, U. (2002). *La sociedad del riesgo global*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- Bertely B., M. (2004). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México, D.F.: Paidós.
- Burnley, J. (1999). Conflicto. En Hicks, D. (Comp.), *Educación para la paz: Cuestiones, principios y prácticas en el aula* (Segunda ed.). Madrid: Morata, 73-92.
- Bustos R., A. L & Rodríguez Zurita, S. G. (2009). La evaluación de la cultura de paz y su relación con la educación ambiental en las escuelas asociadas a la UNESCO en el sureste de México: caso preescolar. *Memorias del XI Congreso de Investigación Educativa*.
https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_06/ponencias/1638-F.pdf
- Campo-Redondo, M. & Labarca Reverol, C. (2009). La teoría fundamentada en el estudio empírico de las representaciones sociales: un caso sobre el rol orientador del docente. *Opción* 60), 41-54.
- Chehaibar, L. M. (2020). Flexibilidad curricular. Tensiones en tiempos de pandemia en *Educación y pandemia. Una visión académica*, (pp. 83-91). IISUE-UNAM. https://www.iisue.unam.mx/investigacion/textos/educacion_pandemia.pdf
- Flores I., L. G., & Echeverría Castro, S. B. (2007). Construcción y validación de un instrumento de responsabilidad social en estudiantes universitarios. *Memorias del IX Congreso de Investigación Educativa*.
- Gaido, D. (2023). Una visión alternativa del conflicto ucraniano: Stephen F. Cohen sobre los orígenes de la Nueva Guerra Fría. *FORUM. Revista Departamento Ciencia Política*, 24, 260-284. <https://doi.org/10.15446/frdcp.n24.104498>
- Galtung, J. (1981). Contribución específica de la irenología al estudio de la violencia: tipologías. En A. Joxe (coord.), *La violencia y sus causas*. París:UNESCO, 91-106.
- Galtung, J. (2003). *Violencia Cultural*, (Toda T., Trad.), Bizkaia: Gernika Goratuz.
- Galtung, J. (2016). Capítulo quinto. La violencia cultural, estructural y directa. En Instituto Español de Estudios Estratégicos (ed.). *Cuaderno de Estrategia 183. Política y violencia: comprensión teórica y desarrollo en la acción colectiva*. (pp. 147-168). Ministerio de la Defensa.
https://www.ieee.es/Galerias/fichero/cuadernos/CE_183.pdf
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Gutiérrez Díaz, A. (2018). *La cultura de paz en la universidad pública estatal: la mirada de los académicos. Estudio en caso*. (Tesis doctoral inédita) Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Cuernavaca, Morelos, México.

- Gutiérrez Díaz, A.; Saenger Pedrero, C. B. & Lugo Villaseñor. E. (2023). Cultura de paz y formación integral en la universidad: la mirada de los docentes bajo el enfoque de las capacidades. *Edetania. Estudios y Propuestas Socioeducativos.*, (63), 137–160. https://doi.org/10.46583/edetania_2023.63.1102
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ta. ed.) México: McGraw-Hill Education.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento: por una gramática moral de los conflictos sociales* (M. Ballesteros, Trad.). Barcelona: Crítica.
- Institute for Economics & Peace (2023). Global Peace Index 2023: Measuring Peace in a Complex World, Sydney. <https://www.visionofhumanity.org/wp-content/uploads/2023/06/GPI-2023-Web.pdf>
- Jares, J. (1999). *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*. Madrid: Popular.
- Lefebvre, H. (1974) La producción del espacio. *Papers Revista de Sociología*, N.3 (pp. 219-229) <http://crucecontemporaneo.files.wordpress.com/2011/11/1c2ba-47404221-lefebvre-henri-la-produccion-del-espacio.pdf>
- Lefebvre, H. (1991) *The production of space*. D. Nicholson-Smith (Trad.) Londres: Blackwell Publishing.
- Lozano Medina, M. (2023). La Pandemia: el sentir de los estudiantes de educación superior. *Voces de la Educación*, 8(15), 190–208. <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/582>
- Morin, E. (2011) *La vía para el futuro de la humanidad*. Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, M.C. (2020). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Ciudad de México: Paidós.
- Orozco, L. (1999). La formación integral: Mito o realidad. *Universitas, Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 10, 161-186.
- Papacchini, A. (2002). Universidad, guerra y paz. En C. L. Díaz, C. Mosquera & F. Fajardo (2002). *La universidad piensa la paz: obstáculos y posibilidades* (pp.15-49). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Pensado Fernández, M. E., Ramírez Vázquez, Y. & González Muñoz, O. (2017). La formación integral de los estudiantes universitarios: una perspectiva de análisis de sus áreas de interés. *Revista Ciencia Administrativa*, (2), 12-25. <https://www.uv.mx/iiesca/files/2018/03/02CA201702.pdf>
- Pérez V., G. (Primavera de 2008). Paz, estudiantes universitarios y educación: elementos para un proyecto. *DIDAC*(51), 8-14.
- Piñuel, J. L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido, *Estudios de Sociolingüística* 3(1), 1-42.
- Quilaqueo R., D., & San Martín C., D. (2008). Categorización de Saberes Educativos Mapuche Mediante la Teoría Fundamentada. *Estudios pedagógicos*. [online], 34(2), 151-168. <http://mingaonline.uach.cl/pdf/estped/v34n2/art09.pdf>

- Quivy R. & Campenhoudt L. (2009) Manual de investigación en ciencias sociales, México D.F.: Ed. Limusa
- R. Jares, X. (1999). *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*. Madrid: Editorial Popular.
- Rodríguez Vázquez, E. & Gutiérrez Díaz, A (2023). Dimensión ambiental y cultura de paz: retos de la educación superior para una formación ciudadana. *RES, Revista de Educación Social*, (36), 132–152. <https://eduso.net/res/wp-content/uploads/2023/06/res-36.-rodriguez.pdf>
- Sabido, O. (2012). Las fuerzas de lo social. La confianza y los tiempos de incertidumbre. En E. León (coord.) *Virtudes y sentimientos sociales para enfrentar el desconsuelo* (pp. 85-107). México: CRIM/Coedición Sequitur.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Antioquia: Universidad de Antioquia.
- Tuvilla R., J. (2004). *Cultura de paz: Fundamentos y claves educativas*. Madrid: Esclée de Brouwer.
- UAEM. (2010). *Modelo Universitario*. Cuernavaca: UAEM.
- UAEM. (2022). *Modelo Universitario*. Cuernavaca: UAEM.
[Menendez_Samara_No_128c.pdf \(uaem.mx\)](#)
- UNESCO. (1996). *La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional para el siglo XXI presidida por Jacques Delors*. Madrid: UNESCO-Santillana.
- UNESCO. (1998). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI. Visión y Acción*. París: UNESCO.
- Uruñuela N., P.M. (2016). *Trabajar la convivencia en los centros educativos. Una mirada al bosque de la convivencia*. Madrid: Narcea.
- Yurén, T. (2004). Mirando la educación con y para los excluidos. Herramientas para la crítica ético-política de la educación; en *9º Congreso Bienal. Voces de la Filosofía de la Educación*, Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos, Universidad Complutense de Madrid, 1-19.
- Yurén, T. (2005). Ethos y autoformación en los dispositivos de formación de docentes. En T. Yurén, C. Navia & C. Saenger (coords.), *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores* (pp.19-45). Barcelona/México: Pomares.
- Zurita, M. D. (2008). La Guerra Fría desde la óptica de las relaciones internacionales. *Question/Cuestión*, 1(20).
<https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/698>

Acerca de los autores


Adriana Gutiérrez Díaz, doctora en Educación por el Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM). Ha sido profesora en programas de licenciatura y posgrado en las áreas de Humanidades y Ciencias Sociales. Desde octubre de 2022 realiza una estancia de investigación posdoctoral en el Centro de Investigación Interdisciplinar para el Desarrollo Universitario (CIIDU) de la UAEM, con el proyecto titulado: Formación integral en la universidad, una vía para la construcción de una cultura de paz, en el marco del programa de Estancias Posdoctorales por México del CONAHCYT. Desarrolla la línea de investigación sobre Dispositivos de formación y cultura de paz. Pertenece a la Asociación Mexicana para el Estudio de la Educación Superior, A.C.

Cony Brunhilde Saenger Pedrero, profesora Investigadora de Tiempo Completo en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM). Actualmente es Encargada del Despacho de la Dirección del Centro de Investigación Interdisciplinar para el Desarrollo Universitario (CIIDU). Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (CONAHCYT-Nivel I), del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), de la Red Nacional de Investigadores en Educación y Valores (REDUVAL), Sus publicaciones son resultado de diversos proyectos de investigación e intercambio académico con investigadores nacionales e internacionales.

Los repertorios lingüísticos estudiantiles en el centro-norte de México:

“Todo es lenguaje...Estamos haciendo todos los días lenguaje.”

The linguistic repertoires of students in central Mexico: *“Everything is language... We are languaging everyday.”*

 Alejandra Nuñez Asomoza¹

 Alba Lucía Morales Alvarado²

Resumen: A través de un estudio de caso y bajo el paradigma de investigación cualitativa, este artículo contribuye con evidencia que da cuenta de la conformación de los repertorios lingüísticos de estudiantes universitarios en el centro-norte de México, así como los espacios en donde ejercen prácticas lingüísticas flexibles.

Palabras clave: repertorios lingüísticos, recursos lingüísticos, translanguaging, universitarios, México

Abstract: This case study grounded on the qualitative research paradigm provides evidence on the configuration of the linguistic repertoires of university students in center-north Mexico, and the spaces where these youths exercise flexible linguistic practices.

Key words: linguistic repertoires, linguistic resources, translanguaging, higher education, Mexico

Recepción: 15 enero de 2024

Aceptación: 29 de junio de 2024

Forma de citar: Nuñez, A. y Morales, A. (2024). Los repertorios lingüísticos estudiantiles en el centro-norte de México: “Todo es lenguaje...Estamos haciendo todos los días lenguaje.”. *Voces de la educación* 9 (18), pp 154- 175.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License

¹ Universidad de Guanajuato, correo: asomoza@ugto.mx

² Universidad Autónoma de Zacatecas, correo: alba.mora7@uaz.edu.mx

Los repertorios lingüísticos estudiantiles en el centro-norte de México:

“Todo es lenguaje...Estamos haciendo todos los días lenguaje.”

1. Introducción

La investigación sobre las prácticas lingüísticas de las personas alrededor del mundo ha provocado gran interés en la última década entre la comunidad dedicada a la lingüística aplicada, derivado del surgimiento y la relevancia que el término *translanguaging*³ ha adquirido en años recientes en diversos contextos (Maciel y Ferrari, 2019; Mazak y Carroll, 2016; Sánchez y García, 2021). Si bien gran parte de este interés se ha enfocado en las prácticas lingüísticas que surgen particularmente en contextos de migración y transnacionalismo, donde la multiculturalidad y el bilingüismo son fenómenos prevalentes y esperados, también es importante visibilizar lo que ocurre en contextos que son comúnmente pensados y asumidos como monolingües y monoculturales, pero que experimentan el impacto del fenómeno de la globalización y la interculturalidad a través de la conectividad y la superdiversidad (Arnaut et al., 2016; Vertovec, 2006; 2023), teniendo como consecuencia el surgimiento de nuevas formas de comunicación y expresión. En ese sentido, el estudio cualitativo que describimos en este artículo presenta evidencia que permite conocer las prácticas lingüísticas flexibles de un grupo de jóvenes universitarios en el centro-norte de México, así como la manera en que se configuran sus repertorios lingüísticos y los espacios en los cuales ejercen dichas prácticas para llevar a cabo sus actividades e interacciones cotidianas.

Como lo abordaremos en la siguiente sección, la conceptualización de términos como ‘lengua’ o ‘repertorio lingüístico’ desde la perspectiva sociolingüística contemporánea, implica el uso de definiciones que permitan entender y aplicar estos conceptos como herramientas de las cuales echan mano las personas bilingües⁴ para navegar exitosamente las exigencias comunicativas contemporáneas de un mundo altamente complejo y diverso a nivel

³ En español se ha utilizado como translingüismo (Monroy y Barros, 2022; Petkova, 2017) y translenguaje (Di Virgilio, 2020; Maciel y Ferrari, 2019; Ramírez-Aceves y Peña-Ballesteros, 2023). Sin embargo, en este artículo se decidió usar el término en inglés, ya que, la terminación ‘ing’ implica que se trata de un proceso dinámico, lo cual no siempre queda claro al emplear los términos en español.

⁴ En el contexto de este trabajo se entiende a una persona bilingüe desde la definición de Grosjean (2010), quien describe así a los hablantes cotidianos de dos o más lenguas o variantes.

étnico, cultural, social, tecnológico e ideológico, por mencionar solo algunos de los aspectos que inciden en la manera en que están constituidas las sociedades postmodernas. Además, estas herramientas y su uso particular se convierten en manifestaciones de procesos de la construcción y expresión de identidades emergentes a partir de factores que involucran aspectos culturales, sociales, de género y lingüísticos, entre otros, dando así a las juventudes acceso a nuevos espacios y formas de interactuar y obtener información o crear vínculos comunicativos para hacer sentido de, y navegar *su(s)* mundo(s) y los espacios tanto físicos como virtuales que ocupan.

En este sentido, el trabajo que aquí presentamos toma como punto de partida la noción de que, “[e]l repertorio lingüístico de una persona refleja una vida, no sólo en el sentido de nacimiento, sino una vida que se vive de manera real en el espacio sociocultural, histórico y político” (Blommaert, 2009, p. 424), y más allá de esto, para nosotras como investigadoras y docentes universitarias, también es indispensable incorporar el espacio académico o institucional. Adentrarnos en las prácticas lingüísticas y en las dinámicas de comunicación que se desarrollan al interior del espacio académico universitario es imprescindible, porque es justo ahí donde convergen diversas prácticas sociales y lingüísticas que las y los estudiantes trasladan desde otros espacios y que, por lo tanto, también nos informan de lo que ocurre a nivel macro fuera de los límites institucionales. Por ejemplo, las prácticas al interior de las familias, en los grupos virtuales o en las calles que transitan las personas.

Con base en lo anterior, el presente estudio gira en torno a las siguientes preguntas de investigación:

- 1) ¿Cómo están conformados los repertorios lingüísticos de las y los estudiantes universitarios?
- 2) ¿Cómo y en qué contextos las y los estudiantes universitarios utilizan sus repertorios lingüísticos?

2. Estado de la cuestión

2.1 Las prácticas lingüísticas

La lengua es un elemento central en las vidas de las personas y el uso particular de ésta determina de manera puntual las interacciones y vínculos entre individuos, comunidades y naciones. Sin embargo, no se puede perder de vista que todos los procesos de comunicación son altamente complejos en un mundo que está frecuentemente mediado por la tecnología y donde, además, convergen un sinnúmero de factores y elementos que determinan las características identitarias de personas hiperconectadas y con trayectorias de vida diversas. Los procesos de comunicación contemporáneos se llevan a cabo en entornos virtuales y físicos entre personas con historias de migración (interna, transnacional, circular, de retorno) y con repertorios lingüísticos que incluyen varios recursos que se usan de manera estratégica a fin de navegar las situaciones comunicativas cotidianas que determinan sus interacciones.

Contrario a la idea y la percepción común de que vivimos en comunidades monolingües y monoculturales, los hechos y la experiencia muestran que el bilingüismo ha estado presente y ha sido la norma de comunicación entre la mayoría de las comunidades en el mundo a lo largo de la historia. Actualmente y como consecuencia del uso de la tecnología y medios de comunicación, tenemos, por un lado, una mayor exposición a contenido digital y productos culturales que evidencian las formas de comunicación cotidianas de las personas, y por otro lado, son cada vez más las personas que usan dos o más lenguas o variantes lingüísticas para comunicarse exitosamente en contextos marcados por la diversidad social, cultural e ideológica. Estos procesos e interacciones han sido denominados prácticas lingüísticas o “prácticas discursivas” (Hall y Nílep, 2015, p. 597) y la investigación en torno a este concepto se ha dado desde diferentes perspectivas a partir de la década de 1920 y hasta la actualidad (Núñez-Asomoza, 2022).

Dejando atrás la tradición estructuralista del estudio de la lengua, la cual dominó a lo largo del siglo XX, se da paso a un nuevo enfoque sociolingüístico para considerar cómo las experiencias de las personas impactan en sus formas de comunicación y en las prácticas que llevan a cabo para concretar estos procesos originalmente acelerados por la globalización (Mendoza-Denton, 2008). Desde esta perspectiva postestructuralista se cuestiona el concepto

de ‘lengua’ o ‘idioma’, dada la carga colonialista que, de acuerdo con Makoni y Pennycook (2006) lo posicionan como un ‘proyecto’ que implica “la creación, y en muchas ocasiones pone el énfasis en las diferencias sociales” (p. 14). Hablar de prácticas discursivas o *pratiques langagières plurilingues* (Léglise, 2018), es una oportunidad de observar con curiosidad aquello que pareciera ser una excepción a lo que normalmente se identifica como “situaciones monolingües normales” (Léglise, 2018, p. 1) las cuales se han estudiado ampliamente desde la perspectiva del *code switching*, entendido como el cambio de código o alternancia de lenguas.

Para Léglise (2018), las prácticas lingüísticas son heterogéneas y pluri acentuadas, es decir, que son producidas por hablantes bilingües o plurilingües que cuentan con una diversidad de competencias y repertorios en los que se incluyen códigos, registros, dialectos, etc. El ejercicio de estas prácticas no solo incluye al *code switching*, sino que lo lleva más allá para formar un *bricolage* que permite a las y los actores sociales usar toda una colección de elementos comunicativos y simbólicos que son herramientas para producir nuevos significados y dar paso a la manifestación de identidades fluidas.

Como se mencionó anteriormente, el interés por investigar y comprender las prácticas lingüísticas de las personas ha crecido significativamente a nivel global de manera particular en las últimas dos décadas. Algunos ejemplos de los trabajos más reconocidos y/o recientes en el área son aquellos de Blommaert (2005), Blommaert y Backus (2013), Blommaert y Rampton (2011), Busch (2010, 2012, 2015a, 2015b), Núñez-Asomoza (2022), Sultana et al. (2015), Wei (2018), Horner y Weber (2017) y López-Gopar (2013), entre otros. Estas investigaciones han iluminado y descrito los múltiples elementos presentes en los procesos comunicativos de personas y comunidades bilingües en una variedad de contextos y situaciones, con lo cual, se puede determinar no sólo la complejidad de las prácticas discursivas cotidianas, sino también el entramado en la construcción de los repertorios lingüísticos personales que dejan de manifiesto las trayectorias de vida, identidad e incluso las emociones de las y los hablantes alrededor del uso o de su relación con los recursos comunicativos que tienen a su disposición.

2.2 Repertorio lingüístico

El trabajo de Gumperz en la década de los 60s sentó las bases para el surgimiento de la noción de ‘repertorio verbal’ (*verbal repertoire*), la cual se ha convertido en un referente obligado en la comprensión y estudio del concepto de ‘repertorio lingüístico’ (Busch, 2012). La definición de este concepto se ha extendido desde entonces, para abarcar aspectos que van más allá de la conformación del repertorio lingüístico a partir de la pertenencia de un individuo a una comunidad de habla (*speech community*). Según Hall y Nilep (2015), la noción actual de ‘repertorio lingüístico’ se deriva principalmente del giro postestructuralista que ha marcado los estudios en el campo de la lingüística a partir de mediados y finales de la década de los años 1990s.

De acuerdo con Busch (2015a) “el repertorio [lingüístico] es entendido como un todo que comprende las lenguas, dialectos, registros, códigos y rutinas que caracterizan la interacción en la vida cotidiana” (p. 5). En otras palabras, puede definirse como un conjunto de elementos lingüísticos de los cuales podemos echar mano en los procesos comunicativos que llevamos a cabo en nuestro día a día. Cada vez que nos involucramos en una actividad en la que es necesario el uso de la lengua, tomamos decisiones sobre los matices, estilos o niveles de formalidad, entre otros, que debemos emplear para poder comunicarnos, comprender, interactuar y llevar a cabo la actividad o interacción de forma eficiente y exitosa.

El hecho de que una persona tenga a su disposición esta variedad de elementos es la consecuencia de varios factores, como pueden ser, el nivel de escolaridad, las diferentes comunidades de habla a las que pertenecemos, las experiencias de migración y/o contacto con determinadas lenguas o variantes lingüísticas, etc. Las experiencias y circunstancias que vinculan a las personas con sus prácticas lingüísticas son en todos los casos únicas, lo cual lleva a su vez a la construcción de identidades flexibles y, por lo tanto, intrincadas. Las complejidades identitarias de las personas, de las comunidades y del mundo actual son en gran medida, causa y/o consecuencia de las prácticas lingüísticas que se ejercen de manera única y atendiendo a las necesidades de las circunstancias comunicativas de las personas. En este sentido, Busch (2015a) compara el ‘repertorio lingüístico’ con “una caja de herramientas” (p. 14), de la cual cada persona elige aquellos elementos que le permitan concretar las interacciones de acuerdo con el contexto o situación de comunicación. Dada la complejidad que implica la comunicación y la interacción, Busch afirma que el ‘repertorio

lingüístico' es multidimensional abarcando los recursos que tenemos y los que no, así como los espacios sociales en los que nos desenvolvemos y el potencial individual para hacer frente a situaciones, eventos y/o contextos existentes o a futuro. A continuación, describimos el diseño del estudio.

3. Metodología

El presente estudio fue diseñado con un enfoque cualitativo, de tipo fenomenológico y etnográfico (Ballestín y Fàbregues, 2018). Se llevó a cabo con estudiantes y egresados de la Universidad Autónoma de Zacatecas “Francisco García Salinas” (UAZ), así como público en general, mayores de 18 años. La investigación se realizó entre agosto de 2021 y marzo de 2022. Para la recolección de datos, se emplearon tres instrumentos: a) un cuestionario electrónico con ocho preguntas abiertas y opcionales, b) entrevistas semi-estructuradas y lingüísticamente flexibles⁵, a partir de siete preguntas guía y c) recopilación y análisis de muestras documentales.

La participación en el estudio fue completamente voluntaria. Para llevar a cabo el reclutamiento de participantes, promover el proyecto e incentivar la colaboración de la comunidad universitaria y la población en general, se desarrolló un sitio web disponible en español e inglés (<https://multilinguistizac.uaz.edu.mx>). Además, se crearon perfiles de Facebook e Instagram, con información relevante sobre el estudio y con la intención de poder responder dudas de los posibles participantes o de las personas interesadas en saber más sobre el proyecto. Del mismo modo, se enviaron correos electrónicos institucionales a directores, responsables de programa y docentes de diversas unidades académicas de la UAZ, para entablar contacto y acceder a participantes en sus respectivos espacios. A través de los perfiles de Facebook e Instagram se buscó atraer participantes de la población en general que desearan compartir sus experiencias sobre el tema.

Para llevar a cabo el proceso de reclutamiento de participantes, en primera instancia, las y los interesados podían descargar la carta informativa de participación y consentimiento desde la página del proyecto RELI, en ésta se incluía la opción de elegir un pseudónimo para

⁵ Durante las entrevistas se dio a los participantes la opción de usar español, inglés o mezclar idiomas y variantes, según les pareciera más cómodo o natural al responder.

garantizar la confidencialidad de sus datos. Una vez firmada la carta, ésta debía adjuntarse en formato PDF o JPG, para entonces acceder al formulario de *Google Forms*, digitalizado en español e inglés. El cuestionario, elaborado y revisado por las autoras, se estructuró en tres secciones: a) información demográfica general; b) preguntas en torno a las lenguas y/o variantes lingüísticas de uso cotidiano (personales y familiares), sus prácticas lingüísticas y las palabras y/o frases favoritas de las y los participantes; c) datos de contacto, en caso de aceptar llevar a cabo la entrevista.

La muestra final fue de 30 participantes, de los cuales, 20 son estudiantes (17 de licenciatura y tres de maestría), cuatro egresados de pregrado (uno con estudios de especialidad y otro de maestría) y seis del público en general (tres con bachillerato concluido, uno con grado de licenciatura y dos de maestría). En cuanto al género, 19 señalaron femenino, ocho masculino, dos de otro y uno prefirió no indicarlo. Acerca del lugar de origen, 17 participantes son de la zona conurbada Guadalupe-Zacatecas, seis de otros municipios zacatecanos, siete de diferentes estados de la república mexicana y uno del extranjero. Todos los participantes eligieron responder los cuestionarios en español.

Como segundo paso, se realizaron 21 entrevistas, mayormente en español, con algunos fragmentos, palabras o frases en inglés u otros idiomas, por lo que éstas se consideraron como lingüísticamente flexibles. Debido a la contingencia sanitaria por COVID-19, esta actividad se realizó por videoconferencia, a través de la aplicación de *Google Meet*. Las sesiones se grabaron con la anuencia oral y escrita de las y los participantes; la aparición en cámara quedó a su criterio, ya que ésta no era determinante para el tipo de estudio. El tiempo promedio fue de 26.5 minutos por entrevista, de manera que se obtuvieron alrededor de 10 horas de audios, los cuales se transcribieron a un procesador de texto, con el apoyo de tres asistentes de investigación. Las transcripciones se examinaron y codificaron con la ayuda del programa de *ATLAS.ti Web*.

El siguiente paso fue llevar a cabo un análisis de datos en dos niveles, por un lado, se realizó un análisis temático con el corpus de los cuestionarios y las entrevistas. Por otro lado, empleamos el análisis de momentos (*moment analysis*) propuesto por Li Wei (2011). Este tipo de análisis consiste en ubicar ‘momentos’ durante las entrevistas, donde las y los participantes hayan hecho uso creativo de sus recursos lingüísticos, ya sea mezclándolos,

usándolos de forma creativa o ‘jugando’ con ellos para crear nuevas palabras o expresiones o bien, para rematar sus turnos de manera humorística.

Al finalizar la entrevista, se solicitó a las y los participantes compartir por correo electrónico algunas imágenes o muestras documentales donde se manifestara el uso cotidiano de sus repertorios lingüísticos, por ejemplo: apuntes o notas de clase, mensajes de texto o capturas de pantalla de posters, decoraciones, entre otros. Únicamente se recibieron este tipo de evidencias por parte de dos participantes. En la siguiente sección presentamos los resultados obtenidos después del análisis.

4. Resultados y discusión

Los resultados obtenidos a partir del análisis realizado se presentan a continuación organizados en cuatro subsecciones: 1) Variedad existente de recursos lingüísticos, 2) Prácticas lingüísticas flexibles en la vida cotidiana, 3) Manifestaciones orales de la flexibilidad lingüística y 4) Manifestaciones escritas de la flexibilidad lingüística.

4.1 Variedad existente de recursos lingüísticos

Respecto de las lenguas y/o variantes lingüísticas, independientemente del nivel o habilidad que manifestaron tener las y los participantes, se identificó que además del español, en su mayoría hablan o usan otros idiomas como el inglés, francés, italiano o alemán, entre otros. En cuanto a las lenguas originarias de México el náhuatl fue la única mencionada y solamente se reportó en una ocasión. Lo anterior, responde a que al menos un integrante del núcleo familiar (mamá, papá, hermano(a), tío(a), primo(a)) también hablan uno o varios idiomas adicionales, principalmente inglés, de manera que el interés por aprender lenguas extranjeras frecuentemente surge desde casa.

La variedad de recursos lingüísticos a los que hicieron referencia las y los participantes durante las entrevistas confirmaron la complejidad de sus repertorios lingüísticos. Un hallazgo relevante de este estudio tiene que ver con la discreción o autocensura de algunas de las y los participantes al disponer de sus recursos lingüísticos, ya que, no siempre se celebra su flexibilidad lingüística en los entornos sociales en los que se desenvuelven cotidianamente. Por ejemplo, durante su entrevista, Anastasia relató que en su

casa no practica inglés: “así hablarlo no: [...] pues puro en español, también aparte porque siento como que hay muchos prejuicios: en la familia, como de... ay, si eres mexicana habla el español ¿no?” (Anastasia, comunicación personal, 14 de octubre de 2021).

Del mismo modo, Anna comentó que en ocasiones es complicado comunicarse en otros idiomas con su familia, a pesar de que varios miembros son identificados por ella como bilingües:

definitivamente sí he tenido que medirme y como que recordar que no puedo, no que no pueda, sino que no me conviene hablar diferente [...] porque: incluso algunos familiares así, que: [...] decía algo en inglés, o sea que aquí se supone deberían saber, pero me decían, ay estamos en México [...] aquí se habla español, y yo así de, uy ok [...] era molesto y pues yo pensaba, ok, mejor evitar cualquier cosa, pues no lo hago. (Anna, comunicación personal, 11 de enero de 2022)

Llama la atención que sea al interior del entorno familiar donde se censura el uso de idiomas diferentes al español. Si bien la familia es un dominio íntimo, en el cual se esperaría que las y los participantes pudieran desenvolverse con libertad, la censura colectiva y la autocensura referidas nos informan del arraigo de las ideologías monolingües prevalentes en los núcleos familiares, que, a su vez, se filtran a otros entornos sociales en los que se ejercen prácticas de discriminación lingüística sistemática.

4.2 Prácticas lingüísticas flexibles en la vida cotidiana

Acerca de sus prácticas lingüísticas, las y los participantes indicaron que frecuentemente utilizan varios idiomas para realizar tareas cotidianas (académicas o laborales), principalmente en inglés. Sin embargo, gracias a la tecnología, los usuarios tienen acceso a una gran variedad de contenido en otros idiomas, como películas, series, vídeos, música, lectura, animes, videojuegos, etc., donde pueden utilizar y enriquecer sus prácticas lingüísticas haciéndolas flexibles. Del mismo modo, quedó de manifiesto que, las redes sociales son un espacio propicio para interactuar con usuarios de otros países y robustecer sus repertorios lingüísticos de manera dinámica.

Otra práctica común es el intercambio de ideas y recursos con compañeros, amigos o familiares, que también comparten el gusto por los idiomas. Esto genera un ambiente de confianza y es más fácil observar la mezcla de lenguas o idiomas, algunas veces de manera consciente, o bien, de forma espontánea para expresar alguna idea o sentimiento (sorpresa, enojo, nervios, frustración). Incluso, quienes dijeron no hablar otros idiomas, indicaron que incluyen palabras o frases extranjeras (independientemente de su significado u origen), tales como *ok, oh my god, cool, bro, arigato, I don't know, merci, olalá*, entre otras. Con menor frecuencia se utilizan términos o expresiones de otros países hispanohablantes como Argentina, Chile, Colombia o España, por ejemplo: *oye che, ¿cachais?, mamera, banano, pana, vale*.

En la figura 1 se observa la variedad de vocablos que las y los participantes utilizan para definir su propia forma de hablar. Además de la combinación de lenguas o idiomas (*spanglish, japanglish*, coreano-japonés), resulta interesante la incorporación de las diferentes variantes o acentos del español, según la región o estado del país (zacatecano, aguascalentense, chilango), así como variantes que hacen alusión a grupos sociales determinados e identificados por ellos mismos (turista, fresa).

Figura 1.



Fuente: elaboración propia

4.3 Manifestaciones orales de la flexibilidad lingüística

Al llevar a cabo las entrevistas con las y los participantes pudimos captar en tiempo real algunas características naturales sobre su manera de hablar, las cuales resultan muy interesantes para constatar lo que mencionaron en sus respuestas del cuestionario. Algunas de estas características incluyeron frecuentemente el uso de palabras o expresiones en lenguas distintas al español o usando variantes del español mexicano y latinoamericano. Estos *momentos* captados en las entrevistas evidencian la flexibilidad y naturalidad con la que las y los participantes usan sus recursos lingüísticos.

Wei (2011) explica que un componente clave en el análisis de momentos es la localización de eventos de *translanguaging* que ocurran de manera natural durante la entrevista con las o los participantes, o bien, que se manifiesten de forma espontánea en sus comentarios. El análisis del corpus de entrevistas arrojó la presencia de varios de estos momentos durante los cuales las y los participantes hicieron uso de sus recursos lingüísticos para dar ejemplos o explicar sus procesos cognitivos.

Durante la entrevista con Agustín, quien tiene experiencia docente, se dieron dos momentos relevantes en los que él explica de manera explícita cómo emplea sus recursos lingüísticos al estar frente a grupo. En el primer ejemplo, el participante literalmente usa una instancia de inglés y español para explicar el proceso cognitivo de la siguiente forma: “[...] de repente sin darme cuenta ya estoy como que: *say say say language and I switch to Spanish, ¿no?*, pero por lo general es cuando estoy *confident among people, otherwise, I don't know*, ni siquiera hablo.” (Agustín, comunicación personal, 14 de octubre de 2021). En el segundo ejemplo, el participante recuerda la forma en que ayuda a sus estudiantes a expresarse en inglés. Al ilustrar el ejemplo también ocurre un evento de *translanguaging*: “[...] creo que la palabra que utilizaste no era la que querías decir, *I think you'll manage to say this instead of that* y así...” (Agustín, comunicación personal, 14 de octubre de 2021).

Continuando con los momentos que ilustran los procesos cognitivos de las y los participantes, otro ejemplo significativo fue proporcionado por Gus, quien explica cómo procesa la conjugación del verbo *hacer* en francés:

cuando estoy haciendo un trabajo de escribir *faire* o *fait, faisons* o algo así, siento que son, es el ejemplo que ahorita se me vino a la mente, supongo que hay muchos más, pero: el que más marcado tengo es el de, el de *faire*. (Gus, comunicación personal, octubre 2021)

Por una parte, tenemos la explicación del participante sobre su proceso cognitivo de acceso a su lexicón y por otro lado, se materializa el evento de *translanguaging* al echar mano de los recursos disponibles en su repertorio lingüístico para ilustrar de manera explícita las opciones disponibles que le causan confusión o dificultad al escribir en francés.

Otro momento significativo ocurrió durante la entrevista con Ceor, quien estaba contando una anécdota relacionada con un recuerdo de su infancia y la manera particular de hablar de su padre según sus recuerdos:

yo había escuchado a mi papá decir *ecco, eccolo cui*, este... y yo pensé que eran palabras inventadas por eso le comento, digo mi familia se inventa cada cosa, cada término... y le damos otro sentido y demás, entonces yo pensé que era una cuestión que él había inventado ... después me fui dando cuenta de que son términos que usa la gente de cierta región que provienen de cierta lengua y ... pues no sé, me llama la atención saber cómo eso se mezcló y cómo se quedó en el vocabulario de mi padre que es de un pueblito cerca de Jalisco (inaudible) me imagino, hubo influencia italiana. (Ceor, comunicación personal, 14 de octubre de 2021)

Al dar voz al personaje de su papá en la narrativa, la participante usa la expresión italiana que su padre pronunciaba comúnmente. Posteriormente, da su propia interpretación de lo que ella percibía y como al pasar de los años ha comprendido o llegado a conclusiones sobre la razón por la que su papá podría haber llegado a usar dicha expresión. Igual que en los casos anteriores, vemos la dualidad del momento de *translanguaging*, en este caso a través de la personificación de su padre dentro de la explicación metalingüística que da para

hacer sentido de lo que ella cree que sucedía alrededor del uso de esas expresiones y de las características del entorno en el cual ocurrían estas prácticas.

De manera similar, Cuarto Menguante describió una práctica recurrente de su padre de la siguiente manera: “cuando mi papá me molesta es como ya: “*ç'est fini*” eso es como ay no... [Investigadora: (ajá, déjame en paz)] sí, ¡ya! “*laissez moi.*” (Cuarto Menguante, comunicación personal, noviembre 2021). Este ejemplo contiene también los dos elementos de uso natural de recursos lingüísticos y la explicación metalingüística, a lo que se agrega la participación de la investigadora quien hace sentido del significado de la expresión usada por la participante.

Finalmente, otro momento de *translanguaging* que llamó nuestra atención ocurrió durante la entrevista con Leonor, quien describió una interacción que tuvo en un lugar público, la cual relata de la siguiente manera:

...y ya llegó y me dijo: “*My name is Trump*”, y ya cuando le pregunté: “*Are you sure?*”, y me dijo: “*Yes because he's my idol*”, o algo así, “*he's my hero*”, no me acuerdo qué me dijo, pero pues me cayó muy mal ¿no? porque no tenía por qué hacer eso. (Leonor, comunicación personal, noviembre 2021)

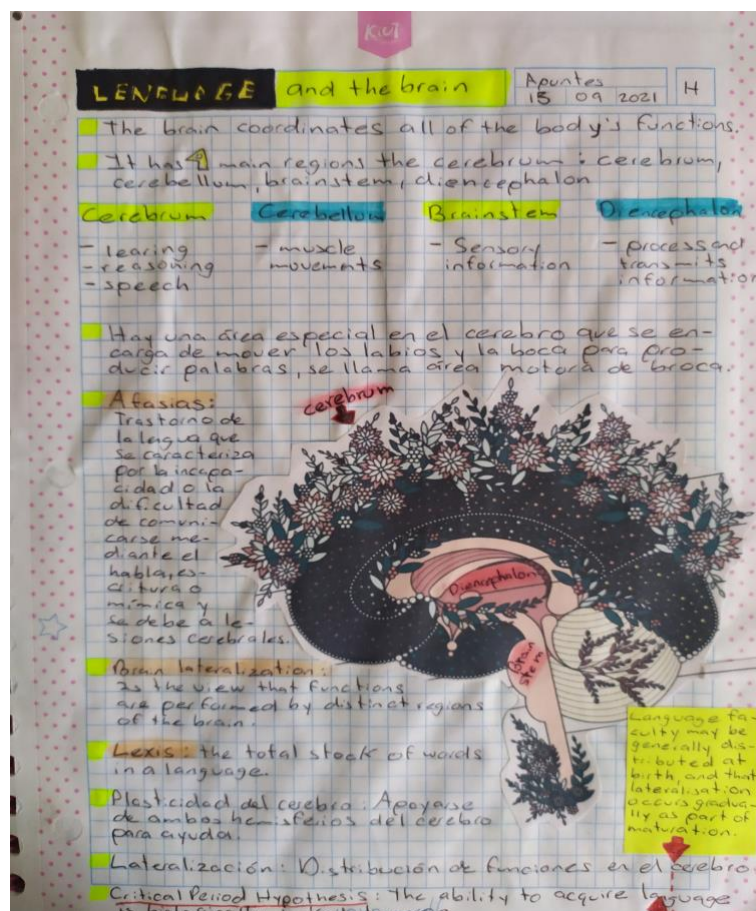
Aquí observamos nuevamente la personificación de los personajes de la anécdota, para lo cual se emplea el uso del inglés a manera de marcador de la identidad de los hablantes. En este caso, Leonor se auto personifica hablando también en inglés, con lo cual confirma su identidad como persona bilingüe y a su vez, devela cómo eso le permite reducir la brecha de poder que implicaba un acto de discriminación hacia ella por parte de la persona que se dice admiradora de Trump.

4.4 Manifestaciones escritas de la flexibilidad lingüística

Finalmente, las muestras documentales recolectadas para esta investigación ilustran de manera clara la presencia de diversas lenguas en los espacios personales y académicos que son parte de la cotidianidad de las y los participantes. El uso de estas lenguas se suma a los recursos lingüísticos disponibles en sus repertorios. Estas manifestaciones son altamente simbólicas, ya que, en ellas se plasman por escrito los procesos que llevan a cabo las y los

participantes para hacer sentido de información compleja como el contenido académico que tienen en sus clases de licenciatura. La figura 2 es un ejemplo de las notas de clase tomadas por Anastasia:

Figura 2.

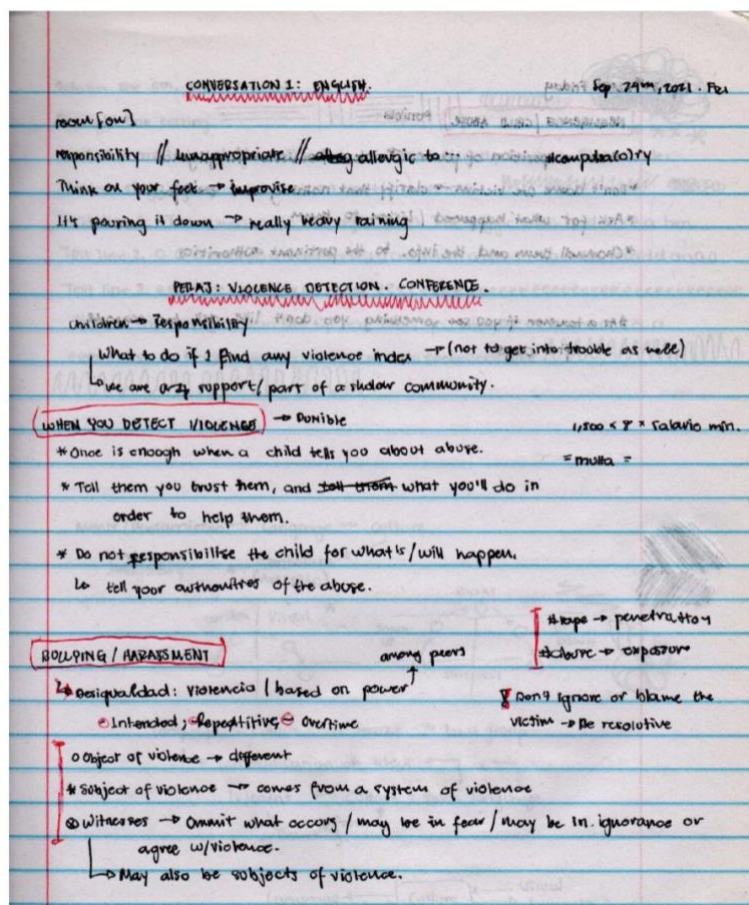


Las notas de Anastasia corresponden al contenido de la clase de psicolingüística. En la parte superior de la hoja (figura 2) se observa el título en inglés: “*Language and the brain*” (redacción original de la participante) seguido de la palabra en español: “Apuntes” y la fecha escrita de acuerdo con el formato del español mexicano estándar (día/mes/año). La parte central de la hoja muestra una lista de viñetas con conceptos clave y sus definiciones. Las primeras dos viñetas contienen información escrita en inglés, después Anastasia usa español y posteriormente vuelve al uso del inglés para el resto de las viñetas. Esta muestra documental da evidencia de la flexibilidad que esta participante tiene durante el proceso de toma de notas en su clase. Parece natural para ella emplear dos lenguas que maneja con facilidad para que

la toma de notas sea más eficiente en cuestión de tiempo y contenido. Adicionalmente a estas características, Anastasia incluye un dibujo que hace referencia al tema además de colores y flechas que le permiten organizar la información y elementos de las notas a fin de que estas tengan sentido para ella.

En línea con lo anterior, la figura 3 es otro ejemplo de notas de clase tomadas por Pericles. En ésta también observamos la flexibilidad del participante para usar inglés y español en un mismo espacio, particularmente para hacer anotaciones del significado de algunas palabras o notas aclaratorias al margen. Esta muestra documental evidencia el uso de la traducción como una de las estrategias empleadas por Pericles para hacer sentido de la información relevante proporcionada en su entorno académico. Aunque en este caso no se incluyen imágenes como parte de las notas, sí podemos observar el uso de al menos dos colores (rojo y negro), así como algunas flechas, líneas, recuadros y círculos para resaltar algunas palabras o la relación entre ellas.

Figura 3.



La figura 4 tiene una composición más compleja, ésta muestra algunos de los materiales elaborados por Anastasia para practicar vocabulario referente a apelativos, sustantivos y números en francés. Según comenta la participante, ella elabora estos materiales para colocarlos en las paredes de su recámara a fin de verlos frecuentemente. En cuanto al análisis del contenido del póster, es importante hacer la observación de que la participante utiliza las equivalencias de las palabras en inglés, lo cual demuestra cómo hace uso de varios de sus recursos lingüísticos disponibles para navegar, en este caso, la tarea de aprender vocabulario nuevo. Además de las listas o tarjetas de vocabulario, se observa la presencia de otros elementos visuales como cómics japoneses llamados *mangas*, algunos de los cuales tienen texto en español. Este *collage* creado por Anastasia para contener sus materiales de estudio y tenerlos a la vista de forma permanente muestra el valor de las asociaciones y elementos que existen en el repertorio lingüístico de la participante. Los colores, las imágenes y el texto escrito son elementos que convergen para ilustrar no sólo sus intereses y gustos, sino también aquellos elementos lingüísticos que desde su perspectiva requieren atención de su parte, por ejemplo, la pronunciación de los números en francés. En este sentido, el *collage* compartido por Anastasia constituye un claro ejemplo de *translanguaging* al incorporar texto, imágenes y colores. En él observamos la convergencia de múltiples recursos lingüísticos, comunicativos y discursivos que constituyen el repertorio lingüístico de la participante.

Figura 4.



5. Conclusiones

El trabajo de investigación aquí reportado contribuye al entendimiento del fenómeno de las prácticas lingüísticas flexibles y la construcción de los repertorios lingüísticos de las juventudes localizadas en el centro-norte de México. Los datos recolectados a través de cuestionarios y entrevistas dan evidencia de la gran diversidad de recursos lingüísticos a los que tienen acceso las y los participantes. Las narrativas proporcionadas durante el estudio describen de forma detallada las prácticas lingüísticas, así como los espacios sociales donde las y los participantes las ejercen de forma cotidiana y natural. Los resultados muestran la apertura de las juventudes hacia la construcción de repertorios lingüísticos complejos que les permitan expresar sus identidades, experiencias y trayectorias de vida. El uso de sus recursos lingüísticos de forma creativa les permite hacer sentido de la información y los procesos comunicativos y discursivos en los que participan activamente. Cabe mencionar que, a pesar

de la prevalencia de las ideologías monolingües al interior de los núcleos familiares, las cuales se extienden a otros espacios sociales, las y los participantes resisten y cuestionan los usos hegemónicos de las lenguas y sus variantes a través del proceso de *translanguaging*, tanto en la oralidad como en la escritura académica o personal. Esta resistencia se refleja de forma fehaciente en las palabras que dan título al trabajo: “*Todo es lenguaje...Estamos haciendo todos los días lenguaje*”, las cuales implican la agencia de las y los participantes para configurar sus repertorios lingüísticos y definir su bilingüismo de forma única.

Si bien el número de participantes no permite hacer una generalización de los resultados, la muestra ofreció datos relevantes y altamente significativos para reconocer la presencia del fenómeno de *translanguaging* entre las generaciones jóvenes localizadas en el centro-norte de México, así como la relación que tienen sus prácticas lingüísticas en la expresión de sus identidades.

Finalmente, se sugiere continuar con la investigación acerca de los repertorios lingüísticos de otras poblaciones y grupos etarios localizados en diversos contextos sociales y geográficos, para tener mayor evidencia del fenómeno de las prácticas lingüísticas flexibles que se ejercen a lo largo y ancho del territorio mexicano. Conocer la relación que tienen las personas con las lenguas y sus variantes, así como con otros elementos comunicativos, permitirá coadyuvar a la creación de políticas lingüísticas más adecuadas a las realidades y necesidades de las personas. Por un lado, los resultados de esta investigación aportan al campo de la enseñanza de lenguas y de la lingüística aplicada, ya que confirman la existencia del bilingüismo dinámico y emergente, los cuales validan los capitales lingüísticos de las personas bilingües para su continuo desarrollo. Por otro lado, la evidencia empírica obtenida a través de este estudio permitirá a los docentes y programas de lenguas extranjeras y/o enseñanza de lenguas explotar los beneficios del *translanguaging* no sólo como un fenómeno sociolingüístico, sino también como método pedagógico al interior de los espacios escolares.

Referencias

- Arnaut, K., Blommaert, J., Rampton, B., Spotti, M., Arnaut, K., Blommaert, J., Rampton, B., y Spotti, M. (2016). *Introduction: Language and superdiversity*. 1–17.
- Ballestín, B. y Fàbregues, S. (2018). *La práctica de la investigación cualitativa en ciencias sociales y de la educación*. Editorial UOC.
- Blommaert, J. (2005). In and out of class, codes, and control: Globalisation, discourse and mobility. En *Dislocations/Relocations: Narratives of displacement* (pp. 128–143). St Jerome. <http://hdl.handle.net/1854/LU-386177>
- Blommaert, J. (2009). Language, Asylum, and the National Order. *Current Anthropology*, 50(4), 415–441. <https://doi.org/10.1086/600131>
- Blommaert, J., y Backus, A. (2013). Superdiverse Repertoires and the Individual. En *Multilingualism and Multimodality* (pp. 9–32). Brill. <https://brill.com/display/book/9789462092662/BP000003.xml>
- Blommaert, J. y Rampton, B. (2011). Language and superdiversity. *Diversities*, 13(2), 1-21.
- Busch, B. (2010). School language profiles: Valorizing linguistic resources in heteroglossic situations in South Africa. *Language and Education*, 24(4), 283–294. <https://doi.org/10.1080/09500781003678712>
- Busch, B. (2012). The Linguistic Repertoire Revisited. *Applied Linguistics*, 33(5), 503–523. <https://doi.org/10.1093/applin/ams056>
- Busch, B. (2015a). Linguistic repertoire and Spracherleben, the lived experience of language. *Working Papers in Urban Language & Literacies*, 148, 2-16.
- Busch, B. (2015b). Expanding the Notion of the Linguistic Repertoire: On the Concept of Spracherleben—The Lived Experience of Language. *Applied Linguistics*, 38(3), 340–358. <https://doi.org/10.1093/applin/amv030>
- Di Virgilio, A. (2020). Translenguaje: Derribando barreras en el aula de lenguas extranjeras. *Revista Digital de Políticas Lingüísticas (RDPL)*, 13, Article 13.
- Grosjean, F. (2010). *Bilingual: Life and reality*. Harvard University Press.
- Hall, K., y Nilep, C. (2015). Code-Switching, Identity, and Globalization. En *The Handbook of Discourse Analysis* (pp. 597–619). John Wiley & Sons, Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781118584194.ch28>
- Horner, K., y Weber, J. (2017). *Introducing Multilingualism: A Social Approach*. Routledge.
- Léglise, I. (2018). Pratiques langagières plurilingues et frontières de langues. En M. Auzanneau y L. Greco (Eds.), *Dessiner les frontières* (pp. 143–169). ENS Editions. <https://hal.science/hal-01718072>
- López-Gopar, M. (2013). Práctica docente crítica de la enseñanza del inglés a infantes indígenas de México. *Fórum Lingüístico*, 10(4), Article 4. <https://doi.org/10.5007/1984-8412.2013v10n4p291>
- Maciel, R. y Ferrari, L. (2019). Miradas situadas sobre translenguaje en una escuela en la frontera Brasil-Bolivia. *Raído - Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFGD*, 13(33), Article 33. <https://doi.org/10.30612/raido.v13i33.9933>

- Makoni, S., y Pennycook, A. (2006). Disinventing and Reconstituting Languages. En *Disinventing and Reconstituting Languages*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853599255>
- Mazak, C. y Carroll, K. (2016). *Translanguaging in Higher Education: Beyond Monolingual Ideologies*. Multilingual Matters.
- Mendoza-Denton, N. (2008). *Homegirls: Language and cultural practice among latina youth gangs*. Blackwell Publishing.
- Monroy, Ó., y Barros, C. (2022). Beneficios del translingüismo en el proceso enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en el aula de una escuela rural colombiana. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 35, 63-79. <https://doi.org/10.21555/rpp.vi35.2723>
- Núñez-Asomoza, A. (2022). Transnational English Teachers Negotiating Translanguaging In and Outside the Classroom. *MEXTESOL Journal*, 46(1), 1–13.
- Petkova, I. (2017). Los contactos lingüísticos en hispanoamérica y en los EEUU: desde el bilingüismo hasta el translingüismo. *Neophilologica*, 29, 252–263.
- Ramírez-Aceves, M., y Peña-Ballesteros, M. (2023). El translenguaje icónico: Sus primeras incursiones al documento. *Revista Estudios de la Información*, 1(1), 5-14. <https://doi.org/10.54167/rei.v1i1.1092>
- Sánchez, M. y García, O. (2021). *Transformative Translanguaging Espacios: Latinx Students and their Teachers Rompiendo Fronteras sin Miedo*. Multilingual Matters.
- Sultana, S., Dovchin, S., y Pennycook, A. (2015). Transglossic language practices of young adults in Bangladesh and Mongolia. *International Journal of Multilingualism*, 12(1), 93–108. <https://doi.org/10.1080/14790718.2014.887088>
- Vertovec, S. (2006). The emergence of super-diversity in Britain. *Centre on Migration, Policy and Society*, 25, 1–42.
- Vertovec, S. (2023). *Superdiversity: Migration and Social Complexity*. Taylor y Francis. <https://doi.org/10.4324/9780203503577>
- Wei, L. (2011). Moment Analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. *Journal of Pragmatics*, 43(5), 1222–1235. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2010.07.035>
- Wei, L. (2018). Translanguaging as a Practical Theory of Language. *Applied Linguistics*, 39(1), 9–30. <https://doi.org/10.1093/applin/amx039>

Agradecimientos

Queremos extender nuestro agradecimiento a la Universidad Autónoma de Zacatecas “Francisco García Salinas”, la cual facilitó el dominio y alojamiento de la página web <https://multilinguistizac.uaz.edu.mx/>, así como el acceso a participantes. Agradecemos también el trabajo realizado por las y los asistentes de investigación: Enya Pamela López Sánchez, Katya Rosales Nañez y Carlos Omar Palacios Palacios, estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la UAZ.

Acerca de los autores

Alejandra Núñez Asomoza, es doctora en Lingüística por el Trinity College Dublín (Irlanda) y además, cuenta con estudios de licenciatura y maestría en Enseñanza del Inglés por la Universidad de Guanajuato (México) y la Universidad de Southampton (Reino Unido). Actualmente es miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNI), y se desempeña como profesora asociada de tiempo completo en la Universidad de Guanajuato, en donde imparte clases para los programas de Licenciatura en Enseñanza del Inglés y la Maestría en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Inglés. Del año 2010 al 2022 estuvo adscrita a la Universidad Autónoma de Zacatecas. Su investigación abarca temas de bilingüismo, transnacionalismo y translanguaging; cuenta con publicaciones nacionales e internacionales y ha participado como ponente en congresos, seminarios y como docente invitada en el MIC (Irlanda).

Alba Lucía Morales Alvarado, cuenta con un doctorado en Administración por la Universidad Autónoma de Zacatecas (México), así como maestría en Tecnologías de la Información de la Universidad Interamericana para el Desarrollo (México) y licenciatura en Sistemas Computacionales de la Universidad Autónoma de Fresnillo (México). Se desempeña como docente de medio tiempo en la Licenciatura en Lenguas Extranjeras y como apoyo en la Subcoordinación de Gestión y Aseguramiento de la Calidad de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Ha participado como ponente en congresos nacionales e internacionales. Sus líneas de investigación versan en la gestión de calidad y tecnología educativa, así como la colaboración en proyectos multidisciplinarios. Destaca su experiencia en el desarrollo y administración de páginas web, así como el manejo de recursos digitales.

Perspectivas acerca del sentido escolar

Perspectives on the meaning of schooling

 Matias Forlani¹

Resumen: El siguiente escrito aborda cuatro perspectivas diferentes respecto a cómo se puede concebir el sentido escolar, que lo constituye y como tiene que ser la misma. Se advierte, asimismo, que el sentido escolar se constituye diferente y distinto según quien lo enuncia y según desde que lugares de enunciación.

Palabras claves: escuela primaria, cambio organizacional, economía de mercado, inclusión social.

Summary: The following writing addresses four different perspectives regarding how the meaning of school can be conceived, what constitutes it and what it should be like. It is also noted that the school meaning is constituted differently and distinct depending on who enunciates it and depending on what places of enunciation.

Keywords: primary school, organizational change, market economy, social inclusion.

Recepción: 02 de septiembre 2023

Aceptación: 09 de abril 2024

Forma de citar: Forlani, M. (2024). Perspectivas acerca del sentido escolar. *Voces de la educación* 9 (18), pp 176 - 190.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License

¹ Universidad Nacional de Cuyo (UNCUYO), email: Matias.forlani@hotmail.com.

Perspectivas acerca del sentido escolar

“En última instancia una palabra quiere decir algo en la medida en que quién la dice **quiere** decir algo al decirlo” (Nietzsche, 199,2002)

La escuela infunde en la nueva generación una atención hacia el mundo: las cosas empiezan hablarnos” (Simons y Masschelein, 2014, p.35)

Primera perspectiva

Se dice que la escuela, con el paso del tiempo, quedó estancada en añejos ideales. Que la misma se volvió retrograda, anacrónica, antigua, obsoleta. ¿Podríamos decir que la escuela pertenece a la moderna razón y sus mitos y que tales significados ya no la sostienen? (Baquero.2005).

Se dice que la escuela tiene que mutar y volverse dinámica y acorde a los veloces tiempos del presente. Si no cambia y, por sobre todo, si no se modifica con urgencia la misma se encontrará -si es que ya no se encuentra- al borde de su desaparición. (Larrosa. 2019).

Asimismo, su cambio tiene que ir en determinada dirección y no en otra. Para quienes consideran que la escuela tiene que mutar, el sentido escolar estaría íntimamente ligado en la conformación-educación de un sujeto con determinadas cualidades. La subjetividad a constituir y producir es, o tendría que ser, por sobre todo activa, asertiva y dinámica. Ser eficiente y eficaces en sus respuestas a los veloces y diversos estímulos de la realidad externa como al colorido mundo emocional. Tendría que generar una dinámica tal que incite y genere sujetos ávidos en la producción. Atentos a las constantes y versátiles exigencias de lo que el actual mercado propone. Veloces subjetividades que sepan estar alertas para adaptarse y advertirse en las nuevas y dinámicas realidades laborales. Para tal propósito, los sujetos tienen que ser y poseer entre otras cualidades capacidad de autorregularse y autocontrolarse. Sabios en el control y en el aprendizaje emocional. Tal aprendizaje habilitaría a constituir una población estudiantil proactiva y emprendedora.²

Las ideales y valoraciones señaladas -provenientes de determinados lugares de enunciación- se encuentran alejadas y distanciadas de la idea de concebir a la escuela como espacio y tiempo otro y separado de las demás instituciones (Simons y Masschelein. 2014).

² “se enfatiza en un gobierno de la intimidad a través de discurso como los de las emociones y los de autoayuda que se centran en “tres aspectos de esta nueva etapa a saber: el cambio constante, la incertidumbre sobre el futuro que recae en el sujeto, es decir, su autonomía” (Rodríguez Gómez, 2019, p. 3)

Quienes consideran que la escuela tiene que modificarse para así estar apta y adaptada a las rápidas y dinámicas propuestas del presente entienden que la misma -en el formato en el que hoy se dinamiza- aleja al estudiantado de la actualidad, retarda las subjetividades, obstaculiza la producción de conocimiento que se tienen que aprender y desacopla la vida institucional de lo que posibilita y ofrece el florido mundo mercado-empresarial. (Dussel. 2010 Larrosa. 2018. Grinberg 2014. Entre otros).

El sentido escolar, desde esta perspectiva, se configura a partir de las valoraciones y exigencias que las lógicas empresariales trazan en la vida social.³

La escuela, la empresa y sus lógicas tendrían y tienen que tramarse, articularse, compartir sus valoraciones y significaciones y de ese modo apostar -en su mutua relación- a una subjetividad que se proyecta -ávida de intereses- hacia su propio bienestar.

A raíz de lo planteado respecto al sentido escolar íntimamente articulado desde una lógica empresarial, resulta pertinente preguntar ¿es adecuado considerar a la escuela como un espacio y tiempo separado de la dinámica vida cotidiana y empresarial? Una posible respuesta indicaría lo impertinente de considerarla de este modo. Impertinente, falaz y próximo a una idea impropia para la mirada y el sentido que afirma que la escuela tiene que estar entramada con las valoraciones y las prácticas del coachee y/o empresarial. Prácticas de enseñanza y aprendizaje que buscan la conformación de la subjetividad antes señaladas.

Según esta perspectiva ¿puede o tiene la escuela que entenderse como un tiempo de ocio? (Simons y Masschelein.2014. Larrosa. 2019)

En el siguiente apartado se dará cuenta del sentido de considerar a la escuela separada de otras dinámicas sociales.

Segunda perspectiva: defender la escuela

Otro es el sentido escolar que se puede delimitar a partir de argumentaciones de ciertos académicos e investigadores como Larrosa, (2018) Skliar (2019), o Maarten Simons y Jan Masschelein (2014) entre otros-as. Ellos consideran la necesidad de recuperar a la escuela, defender su espacio público para resistir a las políticas neoliberales y a las valoraciones empresariales que parecerían insistir una y otra vez en borrar su diferencia.

A partir de las fundamentaciones de los autores mencionados una pregunta a tener en cuenta remite acerca del sentido a recuperar. Expresado de otro modo ¿retomar qué sentido escolar resulta tarea a pensar del presente? argumentar una primera respuesta implicaría que la escuela y la educación tendrían que buscar los medios y los modos de sostener a la misma en un lugar del afuera⁴.

³ “el management se ha vuelto el eje de los debates y propuesta de cambio de las instituciones. Todo proceso y practica posible de ser identificada, clasificada, estudiada puede y debe ser gerenciada” (Grimberg 2014, p.104)

⁴ si es que hay afuera del neoliberalismo.

Aclaremos, el lugar del afuera refiere por un lado al terreno y las dinámicas de las demás instituciones y, por otra parte, en la actualidad a la lógica empresarial y del márketing que atraviesa diferentes escenarios e instituciones de la vida cotidiana.

Ahora bien, ¿será posible estar por fuera de ese afuera? Quizás la territorialidad escolar ya este subsumida en ella. Por tal motivo, un modo de resistir desde la misma sea visibilizar y enunciar lo que refiere a su forma.⁵

La tarea del pensar acerca de lo escolar entonces implicaría buscar los modos de resistir a los enunciados, valoraciones e ideales que incitan a sujetar a la población escolar a las iluminaciones y significaciones ya no de la moderna razón sino de racionalidades neoliberales. Al decir de Dussel “las ideas pedagógicas de autonomía, creatividad e independencia, una vez plenamente desarrolladas, corren el riesgo de convertirnos en esclavos de nuestra autonomía, de depositar sobre cada una de nuestras espaldas la tarea y responsabilidad (...) un “individualismos de auto diseño”.

Las pedagogías para el “autodiseño”, autorregulación y autodesarrollo se generan a partir de tácticas y operaciones, enunciados y valoraciones que se dinamizan a nivel macro como micro político (Duschatzky. 2019). Es en el suelo escolar en el cual se apoyan, sostienen y operan el modo empresarial de nuestra contemporaneidad y de ese modo trama sus artimañas o estrategias, desarrolla sus valoraciones e incita a producir determinadas subjetividades⁶.

Por este último motivo retomar su forma, la forma escuela pueda ser un refugio para refugiar a la misma. Defenderla más que exigirle innovarse y así que se adapte a lo que se le exige.

Entender y concebir a la escuela como lugar de resistencia o, mejor dicho, la resistencia o diferencia que la misma posibilita desde y a partir de su forma no implicaría una nueva exigencia o demanda ante la cual sus actores tendrían que responder o cumplir⁷. Sino más bien -por sobre todo- los argumentos remiten a defenderla y protegerla ante en cumulo de planteos y críticas dirigidas una y otra vez hacia ella. Por este motivo, los autores mencionados, retoman y rescatan lo que tiene de singular. “la educación -afirma Skliar...fundamentalmente crea una propia comunidad de pensamiento, de conversación, de lectura, de juego, dependiendo del nivel educativo...”

La escuela entonces como condición de posibilidad para que se dé lugar al “pensar con” (Deleuze. 2002). Ofrece -por su forma- tiempo, un tiempo compartido que se hace en comunidad. Abre y habilita un espacio/tiempo y tareas escolares para pensar con otros-as. Pensar en comunidad entonces más que la adaptabilidad a las exigencias del presente. “...de

⁵ “queremos intentar identificar lo que hace que una escuela sea una escuela y, al hacerlo, también queremos determinar por qué la escuela es valiosa en y por sí misma, y por qué merece ser preservada” (Simons y Masschelein, 2014, p.25).

⁶ Para un mayor y preciso análisis sobre este tópico remitirse a Grinberg. Educación y poder en el siglo XXI.

⁷ “... las grandes presiones que se ponen sobre la escuela para que se haga cargo de la asistencia, la contención y la reconstrucción de algunos lazos sociales que vuelvan a filiar a los sectores más marginados a la trama social colectiva”. (Dussel, 2002, p.109).

esta manera poder pensar que la educación no tiene por qué ser simplemente adaptación a una época”. (Skliar. 2023).

Asimismo, por otra parte, Skliar sitúa la temporalidad de la forma escuela. Concibe a la escuela como una comunidad en el cual su tiempo es el presente. Concebirla a partir de allí posibilita pensar por ejemplo el tiempo de la infancia en el aquí y ahora. Posicionamiento que da lugar a relacionarse con la infancia desenmarcada del modelo adulto a la que tendría que arribar. El presente de la escuela y de la infancia no estaría necesariamente subordinado a tener que alcanzar la edad de la madurez ubicada en la adultes.

Por su parte, Simons y Masschelein (2014) entienden que la forma escolar (el tiempo, el espacio y las tareas escolares) posibilitaría separarse del afuera. Por su forma la escuela se diferencia y se separa de lo que no es. Sin embargo, advierten los autores, la proliferación de discursos y valoraciones proveniente de ciertos lugares de poder vuelven e insisten en volver dócil a la misma. Invaden su territorio, atraviesan su forma, inciden en sus ejercicios y buscan desde diferentes valores y prácticas borrar su singularidad.

¿Qué es lo singular de la forma escuela?

Para responder esta pregunta nos remitimos a lo planteado por Simons y Masschelein (2014) en su libro “Defensa de la escuela una cuestión pública”.

La escuela da forma al espacio, al tiempo y las tareas escolares. Permite, posibilita -entendamos por su forma- dar tiempo para estudiar. Es un tiempo para el ocio, en el sentido de que nada de lo que sucede en él lo es con el fin de generar ganancia, productividad o negocio. El sentido de la escuela entonces es que ofrece, otorga, genera otro tiempo. Se retira a las niñeces y jóvenes del tiempo privado de cada familia o del tiempo social laboral y se lo posibilita para estudiar. Tiempo para estudiar que ese lugar escolar ha de habilitar.

El tiempo suspendido abre la posibilidad de que las tareas escolares puedan realizarse de modo tal que se pueda volver una y otra vez sobre el objeto que se estudia. Se puede retornar, repetir, comenzar de nuevo para que la materia o la asignatura pueda ser estudiada. Estudiar -una vez más- no significa, por tanto, preparar y adaptar al estudiante hacia un afuera o un provenir, sino para estudiar en sí mismo. Se suspende de este modo de otros intereses.

La escuela entonces por su forma separa, distancia y se diferencia del afuera. Separase del afuera no refiere huir a un mundo fantasioso o irreal. Nada de eso refiere la separación. No se desvincula del mundo. En la misma se preparan materias, asignaturas, objetos materiales y simbólicos para mirar el mundo de otra manera, desde otra perspectiva, quizás para contemplar al mismo de un modo más cuidadoso y respetuoso. Los objetos son puestos al alcance del estudiantado para que todos-as puedan estudiarlo. A los objetos a estudiar (poesías y cuentos, fórmulas matemáticas o composiciones de minerales, geografías e historias, etc.) se los retira del lugar de “origen” y se prepara el espacio escolar para que se preste atención grupal e individual a los mismos.

Por lo escrito en esta segunda perspectiva el sentido escolar remite a dos dimensiones, por un lado, la escuela en su forma y dinámica suspende el tiempo y de ese modo posibilita “abrir, crear interés, traer a la vida, formar” (...) tienen que ver con la orientación de los estudiantes hacia el mundo tal como ha sido llevado a la existencia en la asignatura o materia de estudio. Y esa orientación tiene que ver fundamentalmente con la atención y con el interés por el mundo”⁸.

Por otra parte, diremos entonces que el sentido también implica pensar lo que la escuela se encuentra dejando de ser al estar atravesada por valores y prácticas de esta época. El sentido, desde esta perspectiva, se dinamiza entre la tensión de la forma escuela y la forma que ciertos discursos de esta época buscan producirle o imponerle a la misma.

Por lo argumentado hasta aquí algunas preguntas merecen ser situadas: ¿las propuestas de la vida empresarial ofrecen modalidades “educativas” más adaptadas para las dinámicas escolares incluso más adaptadas que las mismas? En función de lo escrito respecto a la segunda perspectiva las repuestas a pensar tendrían que ir en dirección a captar y visualizar que aspectos de su forma se encuentra borradas o pronto a perderse al estar atravesada por determinadas significaciones y valores que tienen a desdibujar su singularidad y no tanto respecto a cómo adaptar su población.

¿Los autores mencionados buscarían proteger a la escuela puesto que la misma habilita otras formas de pensar el mundo? ¿Darían cuenta de la agresividad de un mundo -empresarial- que no deja lugar ni tiempo para estudiar, conversar, generar comunidad entre estudiantes? ¿un mundo en el que no se dan lugar a otros mundos?

Si la escuela hoy se encuentra exigida desde racionalidades neoliberales que buscan configurar su sentido, también es posible considerar que la misma alberga en su dinámica y función las razones desde la cual fue constituida y creada. Sobre este tópico es posible delimitar otro sentido.

La moderna razón

“una pedagogía que pretendiera llevar al pueblo las luces de la razón contra las tinieblas de la ignorancia” (Teran)

Desde otra perspectiva, la configuración y delimitación del sentido escolar puede ser entendida a partir de un proyecto político configurado y pensado desde los adultos hacia la

⁸ Se retomará la idea respecto a lo cual la escuela se separa -no prepara- y se aboga a un interés y atención colectiva y pública con ciertos objetos y materias que hablan o dicen algo del mundo.

niñez. Proyecto que se sostenía -en su fundamentación- desde el gran relato moderno y europeo de la razón. (Grinberg 2014. Dussel. 2002 Carli.2012. Entre otros-as).

La escuela, desde esta perspectiva, configuraría la materialización para que la educación moderna posibilitara que su población comience el largo camino del progreso y la civilización.⁹ Dicho de otro modo, Mediante la educación el relato de la modernidad habilitaría a la población infantil a emanciparse de sus condiciones de barbaridad y acceder de ese modo a la civilización.

En este sentido se podría considerar que el proyecto moderno de la razón a través de la escuela estableció y posibilitó por un lado incorporar a la población infantil al derecho universal de la educación¹⁰. No obstante, por otra parte, la inclusión a la educación escolar - con el transcurrir del tiempo- se estableció a través de un refinado proceso de exclusiones de ciertos valores, costumbre y sensibilidades que no formaban parte de lo que se consideraba ser o estar en la norma de la civilidad moderna¹¹. (Terigi. 2009. Narodowski. 2014. Entre otros).

La escuela se conformó de este modo desde un proyecto político que indicaría cual debía ser el camino adecuado para que las niñeces se proyectasen de modo progresivo y evolutivo hacia el camino ascendente que habilitaría formar parte del mundo adulto razonable y civilizado, útil y dócil. (Visaguiere. 2023).

La escuela daría lugar¹² -por ejemplo, en Argentina- a que las niñeces de diversa procedencias y sectores sociales formaran parte de las reglas y de los adecuados valores de la sociedad que se conformaba al calor de todas las disputas y proyectos políticos. Dilemas y conflictivas políticas educativas indicaban como debía ser un adecuado y civilizado ciudadano. Con que valores la población escolar se iría incluyendo a la sociedad y a la conformación de un ciudadano apto para desenvolverse en ella. (Carli, Sandra. 2012).

Ahora bien, para conformar al buen ciudadano del futuro la niñez tuvo que insertarse y adaptarse a los marcos de los duros bloques que la escuela había configurado¹³. (Terigi y Baquero. 1996). Bloques duros que operaron asimismo como condición de posibilidad en la delimitación binaria de la población infantil.¹⁴

⁹ Se retomará en el último apartado la noción de emancipar.

¹⁰ “La niñez comenzó entonces, a partir de la década del 80, a ser objeto de una institucionalización estatal y de un proceso de disciplinamiento social. La escuela pública tuvo un gran consenso respecto de su eficacia para garantizar el tránsito de la Argentina a un horizonte de modernidad y progreso” (Carli,2012, p.41).

¹¹ “El médico, el psiquiatra y el psicólogo serán convocados por la escuela para asegurar la educación higiénica de sus alumnos, especificar sus diferencias, segmentar sus destinos e identificar a todos aquellos que debían ser excluidos del espacio amplio de la normalidad”(De la Vega.2009, p.153).

¹³ Asistencia regular y obligatoria, simultaneidad, gradualidad, aprendizaje descontextualizado. (Baquero. 2009)

¹⁰ Con la escuela como campo de captura e investigación ubicó y configuró a la niñez desde lo que aparentemente le falta, lo aún por lograr. Si bien puede rastrearse en la historia escolar diferentes perspectivas

La niñez escolar que se adaptaba a lo que el orden de la moderna escuela establecía se configuró como normal a la vez que se delimitaba aquella otra niñez que no se adaptaba. Proceso que dio lugar al estatuto de una subjetividad e individualidad desadaptada, anormal o discapacitada.

En la sensible superficie social de la trama escolar se configuraría a partir de tal diferenciación toda una población a la cual o mediante la cual se justificaría las intervenciones de sectores estatales y de profesionales que se ocuparían y operarían - mediante diferentes procedimientos- sobre la misma.

La niñez de este modo comenzó a ser objeto de meticolosas intervenciones que respondían no solo a propuestas pedagógicas sino a refinadas categorizaciones que indicarían las posibles causas de su disfunción. “Se produce la normativización de la actividad escolar infantil al dotar de un nombre a cada clase de comportamiento inadecuado” (Narodowski, 2015, p.114).

Otro sentido a la vida escolar: discursos y prácticas de los equipos de orientación

Por el motivo señalado entonces la escuela se conformará como ese espacio/tiempo en el cual comenzarán a intervenir disciplinas, profesiones y otros sectores estatales con el objetivo de solucionar los problemas que en la misma se fueron generando. Sobre esa niñez que no respondía a la norma establecida, a los ritmos conformados y a las diferentes metodologías pedagógicas ofrecidas se dio lugar y se configuró un campo de intervención. Sobre ellos y ellas, en su particular individualidad, se configuró no solo la causa de sus disfunciones sino también la justificación de las intervenciones y el desarrollo de saberes que lo fundamentaban. De ese modo, hacia la niñez y con el paso del tiempo hacia ciertos aspectos de la misma se diseñaron y buscaron procedimientos y recorridos que fuesen lo más pertinente a su singularidad desadaptada. Procedimiento que, al enfocarse en su individualidad irregular, disfuncional y trastornada no se visibilizaba o no se enunciaba al contexto escolar y al proyecto político que en la misma se materializaba.¹⁵ (De la vega, 2009. Greco, 2014. Baquero, 2013).

Sobre la niñez desadaptada con el transcurrir del tiempo se proliferarían los modos de clasificarla y codificarla. Refinados diagnósticos que indicarían los diferentes modos de estar

sobre cómo se concibió a las niñeces, no por ello se puede negar que fue el adulto el que se lo consideró -en la dinámica de tal institución- como la figura que portaba por su madurez la razón. Por el contrario, el habla y el pensamiento de la niñez fue definida como lo más próxima a carecer de voz o por cuyas voces darían cuenta de una razón en falta, una falta de razón que los configuraría como heterónomos, ingenuos e inocentes. (Narodowski y Baquero, 2009).

¹⁵ “la psicología escolar nació como una extensión del saber psiquiátrico para ordenar, normalizar, encauzar los contornos más convulsivos de la escuela” (De la Vega, 2009, p.12)

y comportarse de las niñeces en el ámbito escolar. La virulencia de las siglas -TDH. TOD. ADD. ADHD. TGD. TOC- es una expresión de ello. (Dueñas. 2013).

A partir del proceso de derivación escolar y la orientación que despliegan los equipos de orientación entendemos que se conforma otra mirada o perspectiva de lo que se delimita como sentido escolar.¹⁶.

La subjetiva del alumno es dinamizada y sujeta no solamente a procesos de enseñanza o inculcación de valores sino también trazado en una trama de profesionales de la salud mental. Tramas de saberes que buscan definir y delimitar modos de hacer con el despliegue de las conductas, las expresiones, y las situaciones que generan ciertas niñeces. Las niñeces entonces, entrarán a formar parte del proceso de la derivación escolar y con ella de la orientación de los equipos de salud mental.

La escuela entonces -en su dinámica y en su complejidad- puede ser entendida no solo a partir de sus propuestas pedagógicas sino también lo que en ella se genera por expresarse modalidades subjetivas que no responden a lo que la misma propone. La dinámica que desde allí se desliza desde el conjunto de operaciones y procedimientos, discursos y saberes de los equipos de orientación.¹⁷ (Greco. 2021).

La norma escolar y con ella el proyecto político que lo sostenía, posibilitó entonces la figura del alumno sobre el cual habría que intervenir para desde allí determinar qué fin o circuito escolar el mismo podría asistir.

Con el transcurrir del tiempo, las prácticas y los discursos de las intervenciones de los equipos de orientación a la vez que continuaron enfocándose en la individualidad posible de ser deficitaria también enfocaron otras dimensiones sobre el cual habilitar otras perspectivas y procedimientos. Perspectivas y miradas cuyo enfoque situaron en la dinámica y trama institucional en la cual los diferentes integrantes de la escuela expresan sus modalidades pedagógicas, se manifiestan conflictos y tensiones, se visibilizan malestares y sufrimientos. Ampliándose de este modo en la situación escolar un terreno desde el cual generar proceso de orientación, desplegar modalidades o líneas de acción y situar por tanto en el contexto escolar los sentidos a partir de los cuales configurar el modo de entender y atender los dilemas y conflictos donde se expresan la subjetividad de las niñeces que se derivan para su intervención. (Greco. 2021)¹⁸.

¹⁶ Al decir de Terigi (2009): “creada la escuela moderna, se advirtió tempranamente la presencia de niños que no aprendían según lo esperado” (p.3)

¹⁷ En la provincia de Mendoza la dirección (DOAITE) se conforma por diferentes equipos interdisciplinarios que realizan intervenciones en distintas secciones constituidas por un gran número de escuela.

¹⁸ Según ciertas lecturas como la que propone por ejemplo Korinfeld (2009) las intervenciones de los equipos de orientación se encontrarían en una perspectiva que centran las orientaciones en dos direcciones, por momentos prima el abordaje sobre el individuo con problemas como así también se enfocan a problematizar el escenario colectivo que se trama en la dinámica escolar.

¿Qué puede la escuela pública?

“como decía Saramago respecto al neoliberalismo: la alternativa a la incomodidad se llama conciencia”

“hay algo en el mundo que fuerza a pensar” (Deleuze)

A partir del recorrido realizado en este escrito se puede considerar que la escuela fue y es concebida como un particular territorio en el cual se han inquietado diferentes proyectos, se pretenden y disputan distintas propuestas, se configuran opuestas o conflictivas significaciones. Sobre ella, en su materialidad, en su devenir diario exigencias e intereses distintos se cruzan en un escenario entre generaciones y sus tensiones a la vez que Macros discursos políticos y económicos sustentan ideales y añoranzas a partir de las cuales sostener posibles porvenires.

En el ámbito escolar, quizás aún se tensionan los diversos sentidos que atravesaron y atraviesan sus cotidianas y actuales vivencias. Todo un mundo discursivo que sostiene y argumenta políticas públicas, sociales, económicas atraviesan el suelo de la escuela y por tanto los roces corporales y las sujeciones que a diario a la misma o que en la misma se dinamizan y desenvuelven.¹⁹

Podríamos decir entonces, que unas de las dimensiones a partir del cual entender la configuración de la escuela, ha sido a partir de los distintos sentidos delimitados en diferentes momentos históricos. Así también, a partir de visibilizar el recorrido de sentidos que la escuela sostuvo y sostiene es posible advertir en nuestra contemporaneidad un momento para pensar que otros sentidos puede darse lugar, que nuevos lugares y acciones pedagógicas y de cuidados es posible trazar, entramar, habilitar o generar. Cómo generar sentido y entre quienes.²⁰ Dónde buscar un sentido más allá del aquí y ahora y/o cómo buscarlo.

Un trazado o camino a pensar en búsqueda de habilitar sentido en lo escolar puede generarse a partir de una diferenciación acentuada en esta contemporaneidad: las diferencias entre

¹⁹ En todo ese entramado de discursos y procedimientos que han configurado distintos sentidos a la escuela se expresan los acentuados dolores y sensibilidades de la sociedad. En ella se puebla de malestares que de una u otra manera los-as diferentes integrantes intentan tramitar, acoger y acompasar (Kaplan.2021).

²⁰ La pregunta por el sentido escolar remite a discusiones que incluye más de una dimensión. Desde cierta disolución de los fundamentos que la fundaron, por sobre todo el fundamento de la razón moderna y sus mitos (Baquero. 1997), las constantes críticas sobre su forma obsoletas de educar, como así también por los argumentos que sostienen que las niñeces que la misma a escuela configuró parecerían no responder o no adecuarse a la misma. En tanto las niñeces parecen afectarse y constituirse entre otras prácticas que escapan al orden escolar. Por otra parte, caracterizaciones de esta época como posmodernidad o modernidad líquida estarían indicando que los relatos que conformaban a la moderna sociedad y sus instituciones tendrían hoy un límite. Asimismo, resulta pertinente la reflexión de Zelmanovich y Lewinsky “Se verifica una pérdida de sentido de la escuela tanto para los docentes como para los estudiantes, en relación al presente y como horizonte de futuro, lo que da como resultado una deflación del deseo de enseñar como de aprender” (2012, p.3).

escuelas públicas y privadas²¹. Diferenciación que anida y visibiliza una acentuada organización desigual de la sociedad. Quizás haya entonces un sentido a construir y configurar con la comunidad escuela. Intentar enunciar y visibilizar -a través del estudio- las palabras, discursos y prácticas que pueblan al mundo. Como el mundo se encuentra hablado, discurrido y desigualado. Quienes, y desde que lugares están moldeando al mismo, con que estrategias se naturaliza la acentuada diferenciación social.

Si la escuela es receptiva de una sociedad cada vez más fragmentada y partida en una acentuada desigualdad social y por consiguiente la “niñez está cada vez más atravesada por la desigualdad” (Grimber, 2014, p.102) el espacio público que la escuela aún hoy alberga, puede ser lugar para politizar los malestares que se genera desde el actual modelo político. Politización, en el sentido de problematización del malestar al visualizar, enunciar y estudiar al mundo en su acentuado carácter des igualador. Politización, asimismo que podría abordarse y pensarse a partir de algunas de las dimensiones o ideas trazadas en este escrito.

La noción de la escuela como comunidad de estudio y conversación, como lugar tramado de sensibilidades y afecciones, como institución en el que los-as estudiantes y docentes pueblan un espacio y un tiempo ofrecido para estudiar. El tiempo del estudio como una temporalidad que habilita mirar y enunciar desde cierta perspectiva al mundo, son dimensiones que pueden generar un sentido político desde la escuela. Por sobre todo -una vez más- si son articuladas desde una perspectiva que sitúe el mirar y pensar al mundo en su carácter desigualmente establecido. Constituido a partir de toda una gran proliferación de micro y macro racionalidades neoliberales.

La escuela como espacio de estudio y como tiempo compartido con y entre las niñeces puede ser un lugar, quizás modesto, para que en sus vínculos educativos pueda mirar hacia fuera y adentro de la misma y de ese modo pensar posibles modos de desnaturalización. Desnaturalización de la acentuada diferenciación social y económica generadora -entre otras causas- de malestar, sufrimiento e injusticia. Injusticias y sufrimientos que todos-as los-as integrantes a diario lo vivencian e intentan diferentes modos de acompasar, acompañar y orientar.

De este modo se podría pensar a la escuela -entre otras dimensiones y quehaceres- como espacio tiempo para reflexionar y estudiar entre varios las condiciones precarias de existencia.

Se trataría quizás de posibilitar y posibilitarse experiencias micropolíticas desde las fragilidades y los malestares, desde la proliferación de afecciones y sensibilidades que se deslizan entre la microfísica escolar, desde lo que hacen ver y decir las expresividades sensibles y corporales de las niñeces, lo que se escucha y vivencia entre los vínculos. Experiencias en el cual se retome entre las generaciones y los vínculos educativos las

²¹ Desde condiciones edilicias, acentuadas inasistencias, posibilidades de profundizar en contenidos de estudios, continuar con los demás niveles de estudios secundarios, terciarios y universitarios.

fragilidades materiales, sociales y existenciales por ser habitantes de un mundo que arroja y excluye a la decepción y a la pobreza a grandes sectores de la sociedad, a la escuela y a sus integrantes. Testigos todos ellos-as de las miserias y vulneraciones por estar expuestos a las desigualdades y precarizaciones.

Se trata -una vez más- de generar o insistir en configurar comunidad, una comunidad del afuera o en el que se habilite a diferenciarse y separarse de un afuera acelerado, neoliberal y empresarial. Comunidad de estudio y conversación mediante el cual no se deje de mirar y problematizar cómo el mundo se diagrama y constituye a través del despliegue de valores, discursos e intereses que acentúan y profundizan las desigualdades económicas. Se trataría por tanto de pensar al mundo capitalista actual en y desde el suelo escolar.

Suelo y espacio en el que se tejen diariamente relaciones de cuidado y de formación. Ese lugar, al cual también, se da lugar a que los equipos de orientación acudan en pos de acompañar y orientar los diversos e insistentes malestares.

La naturalización de la desigualdad como efectos de procedimientos históricos que el neoliberalismo despliega y responsabiliza a la población excluida de sus penurias puede ser asimismo pensado, abordado y acompañado por los equipos de orientación. Abordaje y perspectiva que sitúe la orientación no solo desde el malestar en su dimensión individual o en la institución en su mapa organizacional sino también que fomente y advierta la dimensión política de los malestares. Habilitar -en este sentido- a replantearse con los-as integrantes de las escuelas las causas estructurales que obstaculizan a las niñas al acceso o la permanencia a la educación y a la salud.

Se trata entonces de una nueva relación, o recuperar cierta relación entre educación, política y niñez de modo tal que entre sus integrantes se generen -como decía Saramago- incomodidad y conciencia y de este modo educar y estudiar para intentar ir desnaturalizando lo que en la vida cotidiana el neoliberalismo siempre naturaliza. (Quiroga. 2003).

Se trata -para finalizar- de concebir el espacio escolar no solo para retomar las insistentes críticas que a la misma no se dejan de emitir sino también y por sobre todo de indagar un posible y quizás modesto (en su fragilidad, en su hospitalidad y en su malestar) lugar a potenciar-se a partir de configurar -entre su comunidad- estudios acerca del destrato y la irresponsabilidad de un mundo aún muy neoliberal.

Referencias

- Baquero, R. & Narodowski, M. (1994). ¿Existe la infancia? *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, n°6, 61-67.
- Baquero, R. Toscano, A. Pérez, A. (2008) Construyendo posibilidad: apropiación y sentido de la experiencia escolar. Homo sapiens ediciones.
- Carli, S. (2012). Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina 1880-1955. Miño y Dávila.
- De la Vega, E. (2009). La intervención psicoeducativa. Noveduc.
- Delueze, G. Guattari, F. (2006). Mil Mesetas. Pre-textos.
- Dueñas, G. Kahansky, E. Silver, R (com.) (2013). La patologización de la infancia (III) Problemas e intervenciones en el aula. Noveduc.
- Dussel, I. (2004). Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: Una perspectiva post-estructuralista. *Cuaderno de pesquisa*, 34, 122, 305-335
- Duschatzky, S. (2017). Política de la escucha en la escuela. Noveduc.
- Grinberg, S. (2014). Educación y Poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento. Miño y Dávila.
- Larrosa, J (com.) (1995). Escuela poder y subjetividad. La piqueta: Madrid.
- Larrosa, J. (2019). Con la P de profesor. Noveduc.
- Narodowski, Mariano. (2015). Infancia y poder. Aique educación.
- Korinfeld, Daniel. 2003. "La intervención de los equipos técnicos en las escuelas y el campo de la salud mental" en: Discursos y prácticas en orientación educativa. Ensayos y experiencias. N°46, p. 13-25.
- Quiroga, A. (2003). Crítica de la vida cotidiana. Cinco Ediciones.
- Simons, M. Masschelein, J. (2014) Defensa de la escuela. Una cuestión pública. Miño y Dávila.
- Skliar, C. (2018). ¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía improbable de las diferencias. Miño y Dávila.
- Skliar, C.(0/5 de julio 2023). "Por la escuela pasaba todo el tejido social". Carlos Skliar y Martín Ferrari: "Por la escuela pasaba todo el tejido de una comunidad" | Su documental "El vaivén de las escuelas" se estrenará este jueves en el Gaumont | [Página12 \(pagina12.com.ar\)](http://Pagina12.com.ar)

Terigi, F. (com.) (2006). Diez miradas sobre la escuela primaria. Siglo XXI.


Visaguirre, L. (2023). Autoritarios, taxonomistas, emancipadores. Una crítica epistemológica a las pedagogías argentinas de principios de siglo XX. FEPAI.

Zelmanovich y Levinsky. (2013) “Socialización y deseo de aprender. Brújulas para fortalecer la trayectoria escolar”. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*. Vol. 6, N.2, p. 111-136.

Acerca del autor

Forlani Matias, licenciado en psicología. UNSL. Especialista de abordaje comunitario. UNLA. Doctorando en Ciencias Sociales. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. Uncuyo. Docente de psicología general y psicología social en carreras de trabajo social y sociología. Facultad de Ciencias Políticas y sociales. Uncuyo. Integrante De la Dirección de Orientación y Acompañamiento Interdisciplinario a las Trayectorias Escolares (DOAITE). Mendoza.

**Perspectivas de estudiantes de psicología sobre sus prácticas lectoras:
un diseño de intervención**
**Psychology student's perspectives of their reading practices: an
intervention design**

 María Micaela Villalonga Penna¹

Resumen: Este trabajo busca dar cuenta de cuáles son las perspectivas sobre las prácticas lectoras que poseen los ingresantes de Psicología y presentar hallazgos en la implementación de un diseño de intervención. Los resultados evidencian perspectivas estudiantiles en las que la lectura es una herramienta de adquisición de información. Por ello, diseñamos e implementamos actividades tendientes a propiciar prácticas lectoras dialógicas.

Palabras Clave: estudiantes universitarios- intervención-lectura oral-psicología del desarrollo

Abstract: This work aim is to present Psychology entrant students reading practices perspectives and findings in the implementation of an intervention design. Results show that student's perspectives emphasize reading as a tool for acquiring information. For this reason we design and implement activities for promoting dialogic reading practices.

Key words: students- reading programmes- reading- psychology.

Recepción: 10 de diciembre 2023

Aceptación: 26 de mayo 2024

Forma de citar: Villalonga, M. (2024). Perspectivas de estudiantes de psicología sobre sus prácticas lectoras: un diseño de intervención. *Voces de la educación* 9 (18), pp 191 - 211.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License

¹ Universidad Nacional de Tucumán, Argentina, email: micavillalonga@yahoo.com.ar

Perspectivas de estudiantes de Psicología sobre sus prácticas lectoras: un diseño de intervención

Introducción

Para comenzar, nos hacemos eco de las palabras de Lillis (1999) quien señala que las prácticas de lectura y de escritura en el nivel superior y la comprensión de las normas y formas que estas adoptan, suelen ser vistas como simples, no problemáticas y vinculadas a conocimientos que los estudiantes debieran haber construido en el nivel educativo anterior. Sin embargo, “cuando las formas que adoptan estas actividades no son comprendidas por aquellos menos familiarizados con las convenciones de la lectura y de la escritura académicas, las mismas se transforman en prácticas institucionales del misterio” (Lillis, 1999, p. 127). En este sentido, no basta con que los estudiantes asistan a clase, sino que es necesario que puedan significar y participar de forma reflexiva y consciente en las prácticas alfabetizadoras —especialmente las de lectura y de escritura— de este nivel (Carlino, 2020). La participación reflexiva y activa tiene que ver con la construcción de conocimientos acerca de una serie de elementos, entre los que podemos mencionar las diferentes formas de organización que adoptan las prácticas lectoras.

Es en este sentido, que este trabajo busca: a) dar cuenta de cuáles son las perspectivas sobre las prácticas lectoras que poseen los ingresantes que cursan una materia de la carrera de Psicología de una universidad pública y, b) presentar hallazgos en la implementación de un diseño de intervención en relación con las prácticas lectoras de dichos estudiantes

Sobre qué se lee en la universidad, retomamos desarrollos que dieron a conocer que el trabajo con los aspectos pragmático, global y local de los textos facilita su comprensión por parte del lector (Autor 2, otro autor 1 y otro autor 2, 2007 y 2011). A nivel pragmático, los ingresantes y estudiantes avanzados de Psicología suelen manifestar dificultades para contextualizar lo que se lee (Autor 1 y Autor 2, 2016.; Autor 1, 2019a; Autor 1, 2019b; Autor 1 y otro autor 3, 2016); a nivel global, hay estrategias que facilitan la construcción del sentido de lo leído (la lectura exploratoria de los textos, la posterior identificación de ideas centrales y la elaboración de esquemas) (Autor 2, otro autor 1 y otro autor 2, 2007 y 2011; Autor 1, 2020b) y; a nivel local, los estudiantes tendían a desconocer las pautas de citación (Autor 1, 2021; Autor 1 y otro autor 3, 2016).

Acerca de la organización de las prácticas lectoras en contextos áulicos, resultan relevantes los planteos en torno a la dialogicidad o multivocalidad en relación con las mismas, ya que permiten visibilizar cómo las diferentes y no pocas veces contrastantes interpretaciones sobre lo leído, enriquecen la construcción del sentido y de los aprendizajes (Dysthe, 2012; Wells, 1990). En esta línea, la revisión de la literatura internacional (Dysthe,

1996; Dysthe, 2012) y nacional (Cartolari y Carlino, 2011; Cartolari, Carlino y Rosli, 2010; Villalonga Penna, 2017) dio a conocer dos formas predominantes de organización de las prácticas lectoras en el aula: las predominantemente monológicas y las predominantemente dialógicas.

En las primeras, las formas monológicas, el sentido acerca de lo leído venía determinado por la palabra del docente, lo cual, solía llevar a la evitación de las comunicaciones del docente con los estudiantes y de los estudiantes entre sí o a la organización de comunicaciones por turnos (Cartolari y Carlino, 2011). En las segundas, las formas dialógicas, predominaban las interacciones entre los docentes y los estudiantes posibilitando la recursividad entre la lectura y los intercambios orales basados en preguntas y comentarios emergentes acerca de lo leído (Cartolari y Carlino, 2011; Dysthe, 1996; Dysthe, 2012; Dysthe, Bernhardt & Esbjørn, 2012).

Aunque la literatura revisada muestra qué clases de textos se leen prioritariamente y cómo se organizan las prácticas de lectura en el área de Psicología, nuestra inquietud se centró en poder emplear este conocimiento en el diseño e implementación de una intervención sobre las prácticas lectoras en la carrera de Psicología de una universidad pública y en una asignatura en particular, para tratar de generar mejoras en las mismas (Kelly, Lesh y Baek, 2008).

Teniendo en cuenta lo antes expuesto, en este trabajo nos preguntamos ¿qué perspectivas acerca de las prácticas de lectura poseen los estudiantes ingresantes a la carrera de Psicología de una universidad pública del norte argentino? Asimismo, en relación con este interrogante, buscamos presentar los avances en torno a la implementación de un diseño de intervención sobre las prácticas lectoras de un grupo de estudiantes ingresantes de la citada carrera.

A seguir, presentamos los desarrollos teóricos y los antecedentes que sustentan nuestro trabajo.

Marco Teórico y Revisión de Antecedentes

En esta parte presentamos el Marco Teórico y la Revisión de Antecedentes en dos grandes partes: una referida a las conceptualizaciones y antecedentes sobre que se lee en la universidad y la otra, sobre la organización de las prácticas lectoras.

Algunas puntuaciones en torno a qué se lee en contextos académicos

En este apartado queremos hacer referencia a una serie de aportes teóricos y de investigaciones empíricas acerca que se lee en la universidad, especialmente en Psicología. Cabe señalar que estas herramientas nos han permitido llevar a cabo el diseño y la implementación de nuestra intervención.

En primer lugar, retomamos la perspectiva de Carlino (2005), para quien los textos académicos son los que se utilizan para enseñar y aprender en la universidad. Los textos académicos a los que suelen acceder los estudiantes son los materiales de cátedra, los manuales, los libros, los capítulos de libros, entre otros. Estos textos se caracterizan porque su fuente son trabajos científicos y porque existe una asimetría de conocimientos entre el autor y el lector, a favor del primero (Carlino, 2005). Desarrollo nacionales y locales han dado a conocer que en la universidad suelen leerse estos textos académicos derivados de textos científicos (Carlino, 2005; Autor 1 y Autor 2, 2016) y, particularmente, en Psicología priman los documentos de cátedra y los capítulos de libro (Autor 1 y Autor 2, 2016; Autor 1, 2022).

En segundo lugar, cuando de que se lee en la universidad se trata, algunos autores proponen hablar acerca de clases textuales. Al respecto, Autor 2 (1999) plantea dos interrogantes centrales: ¿qué es un texto? y ¿cuántos tipos de texto existen? Este último tema resulta complejo y esto puede verse, por ejemplo, en el área de la Lingüística del texto, en la que se han propuesto diversas clasificaciones que se ajustan a diferentes criterios (Autor 2, 1999). Así, Autor 2 (1999) y Ciapuscio (1994) señalan que las clases textuales son construidas por los hablantes en sus interacciones comunicativas. Los criterios que tienen los hablantes para distinguir clases textuales no son homogéneos y las clasificaciones se hacen en función de las situaciones en las que se vuelven importantes y se explicitan cuando sus normas son transgredidas o se vuelven problemáticas. Entonces, quienes participan en la comunicación clasifican las expresiones lingüísticas en clases textuales o desviaciones de dichas clases. Desde esta perspectiva, las clases textuales son marcos que orientan y que surgen de un proceso de negociación y son modificables.

En relación con los antes citados aportes, Autor 2, otro autor 1 y otro autor 2 (2007 y 2011) han indicado que en medios académicos suelen circular textos expositivos y argumentativos y han señalado que la existencia de textos netamente expositivos o argumentativos suele ser poco frecuente. Si bien nuestro estudio no se centra en esta cuestión teórica en particular, lo que si resulta relevante es que en relación con esto han propuesto una serie de niveles para analizar dichos textos: a) el nivel pragmático, está referido a la intencionalidad y el contexto de producción; b) el nivel global, acerca de la estructura o modo de organización del discurso expositivo o argumentativo; y c) el nivel local sobre las estrategias discursivas expositivas y argumentativas (Autor 2, otro autor 1 y otro autor 2, 2007, 2011).

Además, Autor 2, otro autor 1 y otro autor 2 (2007 y 2011) mostraron cómo el trabajo con los aspectos pragmático, global y local de los textos facilita su comprensión por parte del lector. En relación con el nivel pragmático, estudios locales en el área de Psicología han dado a conocer el desafío que implica para los estudiantes del primer año y del ciclo superior identificar los elementos que permiten contextualizar lo que se lee (autor, año de edición, título

de la obra) (Autor 1 y Autor 2, 2016.; Autor 1, 2019a; Autor 1, 2019b; Autor 1 y otro autor 3, 2016). Sobre el nivel global, investigaciones locales también dieron a conocer que la lectura exploratoria de los textos, la posterior identificación de ideas centrales y la elaboración de esquemas que reflejen los apartados y el contenido de los mismos constituye una estrategia para construir el sentido de lo leído (Autor 2, otro autor 1 y otro autor 2, 2007 y 2011; Autor 1, 2020b). Sobre el nivel local textual, los estudiantes tendían a desconocer las pautas de citación, es decir, como los autores incluyen las voces de otros autores en los textos (Autor 1, 2021; Autor 1 y otro autor 3, 2016). En relación con esto último, los estudiantes de primer año de Psicología, evidenciaron dificultades para construir el sentido de lo leído a nivel global y local textual (Autor 1, otro autor 4, otro autor 5 y Autor 2, 2020).

Puntuaciones sobre la construcción de prácticas lectoras áulicas

Acerca de las prácticas lectoras, damos cuenta aquí de los desarrollos teóricos que centran su interés en el entramado que se construye entre las interacciones en el aula, la lectura, la escritura y la oralidad en contextos áulicos y algunas investigaciones empíricas basadas en estos principios. La presentación de esta temática se realizará de manera más sucinta ya que no nos centramos en analizar las interacciones el aula en este trabajo, sino la forma en que conciben las prácticas lectoras los estudiantes y una actividad del diseño de intervención que se centra en la multivocalidad de los textos que se leen en la asignatura.

A partir de la década de 1990 y en adelante, el cómo se conjugan las prácticas de lectura en el marco de las interacciones en el aula, comienza a ser un tema relevante. Entre las contribuciones más significativas podemos señalar las de Dysthe (1996) quien estudió en diferentes niveles educativos la relación entre la lectura y las interacciones entre los docentes y los estudiantes (Dysthe, 1996; Dysthe, 2000; Dysthe, Samara & Westrheim, 2006; Dysthe, 2012). Para esta autora las aulas, cualquiera sea el nivel del sistema educativo, constituyen contextos en los que convergen múltiples voces (Dysthe, 2012). Basándose en los planteos de Bakhtin (1981) señaló que la dialogicidad es parte de la condición humana y es una dimensión del lenguaje y de las comunicaciones. Sin embargo, esta multivocalidad del diálogo o dialogicidad se encuentra en permanente puja con su opuesto, la monologicidad.

La multivocalidad se relaciona con la tensión entre voces consonantes y disonantes, voces que concuerdan y no concuerdan y, cómo a partir de este interjuego se construye una comprensión activa del discurso. Esta comprensión activa, implica la relación de diferentes puntos de vista y sistemas conceptuales que llevan a nuevos elementos en la comprensión. Entonces, diversos lenguajes interactúan entre sí y se introducen así nuevos elementos enriquecidos semánticamente en el discurso. Por su parte, la monologicidad tiende a reducir el diálogo a la palabra autorizada que demanda ser aceptada como verdadera e incorporada,

es decir que, esta palabra persuade internamente y su rasgo de autoridad ya está fusionado a ella –con lo cual exige una lealtad casi incondicional – (Dysthe, 1996).

Investigaciones empíricas realizadas a nivel internacional (Dysthe, 1996; Wells, 2006) y nacional (Cartolari y Carlino, 2011; Autor 1 y Autor 2, 2021) en relación con los desarrollos teóricos antes presentados, señalaron dos modalidades predominantes de organización de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje de la lectura: las monológicas y las dialógicas.

Sobre las primeras –las formas predominantemente monológicas-, los estudios coinciden en que se caracterizan por un predominio de las exposiciones orales magistrales por parte del docente y por comunicaciones organizadas por turnos determinados por este (Autor 1 y Autor 2, 2021). Estudios nacionales dieron a conocer cómo en algunos casos inclusive, los docentes podían llegar a evitar las interacciones verbales sobre lo leído o lo escrito por considerarlas poco productivas y, por tanto, innecesarias (Cartolari y Carlino, 2011). Investigaciones locales, evidenciaron que hay docentes que incluyen la lectura en las materias como una herramienta de adquisición de información específica y, para ello, hacen primar las exposiciones orales unipersonales a partir de fuentes teóricas o de material bibliográfico indicado por el profesor. Además, esta forma de organización de las prácticas lectoras en el aula, suelen asociarse a una concepción de la lectura como medio para obtener información o conceptos de los textos que los docentes señalan como relevantes a los estudiantes. Entonces, las pocas interacciones comunicacionales generadas en el aula, al estar autorizadas por el docente, suelen no propiciar contribuciones sustantivas por parte de los estudiantes al tema trabajado (Autor 1, 2017; Autor 1 y Autor 2, 2021).

Acerca de las segundas –las formas predominantemente dialógicas-, las investigaciones coinciden en proponer que se caracterizan por un predominio de las interacciones entre los docentes y los alumnos basadas en la relación recíproca entre lectura e intercambios orales en dos direcciones: leer para hablar y hablar para leer (Cartolari y Carlino, 2011; Dysthe, 1996; Dysthe, 2012; Dysthe, Bernhardt & Esbjørn, 2012). Los estudios nacionales indicaron que estas prácticas lectoras se caracterizan por un predominio de las interacciones entre los docentes y los alumnos basadas en preguntas y comentarios que emergen en el momento en relación con lo leído y, al no haber preguntas o comentarios predeterminados por el docente, la construcción del sentido sobre lo leído resulta mucho más rica (Cartolari y Carlino, 2011). Los locales, dieron a conocer que desde esta perspectiva la lectura se incluye en la enseñanza de los contenidos de una asignatura y, para ello, los docentes propician diálogos colectivos sobre los textos a leer o leídos, posibilitando la relación de las explicaciones por parte del docente con lo propuesto en los textos y con lo comprendido por los estudiantes. Asimismo, suelen asociarse a concepciones de la lectura en las que la misma es vista como una práctica en la que se entran lo leído en los textos, con las explicaciones por parte del docente y lo comprendido por los estudiantes (Autor 1 y Autor

2, 2021). En este sentido, este tipo de práctica tendía a propiciar contribuciones más ricas a los temas trabajados en clase (Autor 1, 2017).

Metodología

El interrogante de investigación que abordamos en este trabajo se enmarca en una investigación basada en diseño (Kelly, Lesh y Baek, 2008) en la que buscamos analizar el aprendizaje en contexto mediante el diseño y estudio sistemático de las formas particulares de enseñanza, aprendizaje y evaluación de las prácticas lectoras en esta comunidad académica en particular. El diseño consta de cuatro ciclos, pero en este estudio nos centramos en: a) algunos aspectos del primer ciclo: el análisis del material de lectura de la materia, para lo cual tuvimos en cuenta los resultados de un estudio previo en la asignatura de referencia (Psicología del Curso Vital I, Facultad de Psicología de la UNT) (Autor 1, 2020); b) parte del segundo ciclo: la elaboración de un plan de acción o dispositivo de intervención teniendo en cuenta la enseñanza de las clases textuales a los estudiantes de dos grupos de clase (uno en el que se implementa la intervención y otro que sirve como control), siendo que en este estudio sólo damos cuenta de una primera aproximación a los hallazgos en uno de ellos -el grupo de intervención-.

Utilizamos un cuestionario basado en categorías derivadas de desarrollos conceptuales de autores nacionales e internacionales. A continuación, se muestran las categorías empleadas, las opciones de respuesta del cuestionario, la forma de procesamiento de las respuestas y los autores de referencia que soportan las categorías:

Tabla N° 1

Tabla con categorías, opciones de respuesta, opciones de procesamiento y autores de referencia

Categoría	Opciones de respuesta	Procesamiento	Autores de referencia
Identificación del autor y del año de edición del texto/ Identificación de las referencias bibliográficas de cada uno de los textos a fin de contextualizarlos	Respuesta positiva Respuesta negativa	Frecuencia de presentación de cada clase de respuesta	Carlino (2005) Autor 1 y Autor 2 (2016) Autor 1 y otro autor 3 (2016)
Lectura exploratoria del texto (sin marcar nada)			Carlino (2005) Autor 2, otro autor 1 y otro autor 2 (2007, 2011)

Segunda lectura del texto e identificación de apartados del mismo. Subrayado de ideas centrales	Autor 2, otro autor 1 y otro autor 2 (2007, 2011)
Realización de un esquema que contenga la estructura del texto (apartados)/ Inclusión en el esquema de los principales conceptos trabajados en cada apartado/ Trabajo con los esquemas realizados previamente de cada texto	Carlino (2005) Autor 2, otro autor 1 y otro autor 2 (2007, 2011)
Identificación de otros autores que se mencionan en el texto (además del autor del mismo) (citas directas e indirectas)	Carlino (2005) Autor 1 y otro autor 3 (2016)
Identificación de qué conceptos son propuestos por qué autores (citas directas e indirectas)	Carlino (2005) Autor 2, otro autor 1 y otro autor 2 (2007, 2011)
Comparación de los esquemas de los textos/ Identificación de qué aspectos se desarrollan de manera similar o diferente en los esquemas	Carlino (2005)
Elaboración de un esquema o síntesis que contenga dichas similitudes o diferencias	----- ----

Fuente: Elaboración personal

El mismo fue completado por 31 estudiantes de una comisión de trabajos prácticos al iniciarse el año académico, que cursaban una asignatura (Psicología del Curso Vital I) del primer año de la carrera de Psicología de la UNT. La administración se realizó de manera virtual a partir de un formulario de google desde la cuenta institucional universitaria de una docente. Los datos se procesaron a través de herramientas de estadística descriptiva y con el apoyo del SPSS (Statistical Package for Social Sciences, versión 7).

Resultados

Como se muestra en la Tabla N°1, los estudiantes ingresantes tienden a: no identificar datos que permiten contextualizar lo que se lee, no leer de manera exploratoria los textos, no buscar ideas centrales en la segunda lectura del texto (las buscan en la primera lectura), no construir esquemas con la estructura global del texto, no incluir en los esquemas los conceptos centrales del texto y a no identificar citas directas e indirectas.

Tabla N°2

Frecuencias y porcentajes para que hacen al leer los estudiantes

Categorías	Tipo de respuesta	F	P
Identificación del autor y del año de edición del texto	Respuesta positiva	12	38
	Respuesta negativa	19	62
	Total	31	100
Lectura exploratoria del texto (sin marcar nada)	Respuesta positiva	17	55
	Respuesta negativa	14	45
	Total	31	100
Segunda lectura del texto e identificación de apartados del mismo. Subrayado de ideas centrales	Respuesta positiva	10	32
	Respuesta negativa	21	68
	Total	31	100
Realización de un esquema que contenga la estructura del texto (apartados)	Respuesta positiva	11	35
	Respuesta negativa	20	65
	Total	31	100
Inclusión en el esquema de los principales conceptos trabajados en cada apartado	Respuesta positiva	12	39
	Respuesta negativa	19	61
	Total	31	100
Identificación de otros autores que se mencionan en el texto (además del autor del mismo) (citas directas e indirectas)	Respuesta positiva	10	32
	Respuesta negativa	21	68
	Total	31	100
Identificación de qué conceptos son propuestos por qué autores (citas directas e indirectas)	Respuesta positiva	10	32
	Respuesta negativa	21	68
	Total	31	31

Fuente: Elaboración propia

En esta tabla puede apreciarse que cuando los estudiantes leen varios textos para dar cuenta de un tema de la materia objeto de intervención, tienden a no identificar datos que permitan contextualizar los textos que están leyendo, mayormente no trabajan con esquemas construidos para cada texto y, consecuentemente, no comparan dichos esquemas para identificar similitudes y diferencias entre el contenido de los textos ni plantean una síntesis que refleje estas operaciones.

Como se ve en la Tabla N°2, al indagar las perspectivas sobre la lectura como una práctica en la que se pueden relacionar múltiples voces o fuentes discursiva, el mayor porcentaje corresponde a una concepción de las prácticas lectoras en la que predominantemente los estudiantes casi nunca (42%) relacionarían lo que proponen los autores de los textos, con lo desarrollado en las clases teóricas y con las explicaciones dadas por los docentes en las clases de trabajos prácticos. En menor medida, leerían vinculando las

antes citadas fuentes discursivas (a veces 29% y casi siempre 23%). Y en un porcentaje aún menor (siempre 6%) leerían de forma dialógica.

Cabría cuestionar en qué medida este tipo de práctica lectora posibilitaría construir conocimientos disciplinares con base en lo leído o leer para aprender y aprender para leer. Asimismo, al examinar las concepciones de la lectura en la que se prioriza la búsqueda estratégica de conceptos señalados por el docente al leer, el 46% de los estudiantes responde que casi siempre lee de este modo, el 36%, a veces, el 17%, nunca y el 1% casi nunca.

Tabla N° 3

Frecuencias y porcentajes para que hacen los estudiantes al trabajar un tema con varias fuentes textuales

Categorías		F	P
Identificación de las referencias bibliográficas de cada uno de los textos a fin de contextualizarlos	Respuesta positiva	10	32
	Respuesta negativa	21	68
	Total	31	100
Trabajo con los esquemas realizados previamente de cada texto	Respuesta positiva	11	35
	Respuesta negativa	20	65
	Total	31	100
Comparación de los esquemas de los textos	Respuesta positiva	8	26
	Respuesta negativa	23	74
	Total	31	100
Identificación de qué aspectos se desarrollan de manera similar o diferente en los esquemas	Respuesta positiva	8	26
	Respuesta negativa	23	74
	Total	31	100
Elaboración de un esquema o síntesis que contenga dichas similitudes o diferencias	Respuesta positiva	8	26
	Respuesta negativa	23	74
	Total	31	100

Fuente: Elaboración propia

A modo de ejemplo: actividades diseñadas para la intervención y algunos hallazgos sobre la implementación de las mismas

En función de estos resultados se prepararon una serie de documentos de cátedra que ayudaran a los ingresantes a leer relacionando diferentes fuentes discursivas para abordar un tema del programa de estudios de la materia, a la vez que, las clases de trabajos prácticos se organizaron en torno a los mismos. A modo de ejemplo presentamos uno de ellos y un fragmento de cómo se desarrolló la clase. El trabajo se vio facilitado por el uso de tecnologías como: a) los grupos de whatsapp formados por los estudiantes y por los docentes y, b) el empleo de formularios de google a partir de las cuentas institucionales universitarias.

El documento se envió a los estudiantes por el grupo de whatsapp de la comisión (en el cual como se indicara se encontraban la Jefe de Trabajos Prácticos a cargo y la Prof. Asociada de la cátedra), con más de una semana de antelación a la clase práctica y una vez que ya se había dado la clase teórica sobre el tema. Entonces, los estudiantes contaban con la guía de lectura, previa a la clase de trabajos prácticos y debían llevarla completada. Durante la clase, se conformaban pequeños grupos y se les proponía socializarla con sus compañeros. Posteriormente, con todo el grupo de clase se proponía la construcción del tema y para ello cada pequeño grupo iba aportando y justificando la elección de conceptos y autores. En este mismo espacio, los estudiantes preguntaban sus dudas en relación con el recorrido conceptual. Se les sugería a los pequeños grupos que fueran completando las versiones finales de sus trabajos. Una vez finalizada la clase, cada pequeño grupo entregaba lo producido a los docentes para que estos revisaran e hicieran la .

Como consigna propusimos:

Como actividad para esta clase de trabajos prácticos te proponemos realizar un esquema/cuadro articulador de textos/autores/temas del programa de estudio. En el mismo podrás relacionar los siguientes temas de la materia:

Unidad 2: La familia como matriz subjetiva

2.3. Función materna y “ambiente facilitador”. Función paterna. Pautas para la observación del vínculo. Función Fraterna.

Para ello, la bibliografía correspondiente es la siguiente:

Unidad 2

Punto 2.3.

Winnicott, D. (1995). La relación inicial de una madre con su bebé. En *La Familia en el Desarrollo del Individuo*. Buenos Aires, Lumen. Cap. 2.

Winnicott, D. (1963). De la dependencia a la independencia en el desarrollo del individuo. En *Experiencias Psicoanalíticas I*. Buenos Aires, Paidós. Cap. 7.

Medina, D. (2019). Función materna y función paterna. Parte I. Importancia de las funciones familiares en la infancia. En: Temas actuales de la Psicología del Desarrollo en la infancia y la niñez. Hacia un cambio de paradigma desde la perspectiva del Curso Vital. Parte II. Cap. 6. Humanitas, Facultad de Filosofía y Letras, UNT.

Tabla N° 4

Tabla para completar clase textual y datos para contextualizar lo que se lee

En función de esta bibliografía consignar:

	Texto 1	Texto 2	Texto 3
Clase de texto			
Autor			
Año de edición			
Título del texto			
Título de la obra que contiene el texto			
Nombre del editor/compilador			
Páginas que abarca el texto			
Lugar de edición			
Editorial			

Fuente: Elaboración propia

Hacemos aquí un paréntesis a fin de comentar algunos hallazgos en torno a esta primera actividad. En este caso, el grupo logró identificar: a) la clase textual de -se tratan de capítulos de libro-, b) los autores de cada texto, c) el año de edición, d) el título del capítulo de libro leído, e) las páginas que abarca el capítulo, f) la editorial y el lugar de edición de la obra que contiene el capítulo del libro. Sin embargo, presentaron ciertas dificultades para localizar: a) el título del libro que contiene los capítulos leídos, b) identificar el nombre de los compiladores o editores de la obra que contiene los capítulos leídos. En relación con esto último, queremos mencionar que son aspectos sobre los cuales continuar trabajando en las clases de trabajos prácticos.

A seguir presentamos la segunda actividad propuesta:

Completar el cuadro que se presenta a continuación con aquellas palabras clave que resulten más significativas para dar cuenta de lo planteado por los autores. Recuerda que esto te ayudara a poder comparar e integrar lo desarrollado en diferentes textos, pero por sí solo, no resulta suficiente para poder comprender el tema. Debes poder explicar los conceptos vertidos.

Tabla N°5

Tabla comparativa de los principales contenidos en las fuentes textuales para trabajar el tema

TEMA/BIBLIOGRAFÍA	Texto 1	Texto 2	Texto 3	Texto 4										
	Medina, D. (2019). Función materna y función paterna. Parte I. Importancia de las funciones familiares en la infancia. En: S. Cohen Imach (Comp.) Temas actuales de la Psicología del Desarrollo en la infancia y la niñez. Hacia un cambio de paradigma desde la perspectiva del Curso Vital (pp. 53-61). Humanitas, Facultad de Filosofía y Letras: UNT.	Winnicott, D. (1995). La relación inicial de una madre con su bebé. En: D. Winnicott (Ed.). <i>La Familia en el Desarrollo del Individuo</i> . (pp 29-35.). Buenos Aires: Lumen.	Winnicott, D. (1963). De la dependencia a la independencia en el desarrollo del individuo. En: <i>Experiencias Psicoanalíticas I</i> . (pp. 99-110). Buenos Aires: Paidós.	Apuntes de la clase teórica										
Función materna y “ambiente facilitador”	<table border="1"> <tr> <td>Sigmund Freud</td> <td>Simbiosis Primer objeto de amor</td> </tr> <tr> <td>Jacques Lacan</td> <td>Estadio del espejo</td> </tr> <tr> <td>Ricardo Rodulfo</td> <td>Cuidado de la cría inmadura humana</td> </tr> <tr> <td>Piera Aulagnier</td> <td>Violencia primaria</td> </tr> <tr> <td>Donald Winnicott</td> <td>Madre suficientemente buena</td> </tr> </table>	Sigmund Freud	Simbiosis Primer objeto de amor	Jacques Lacan	Estadio del espejo	Ricardo Rodulfo	Cuidado de la cría inmadura humana	Piera Aulagnier	Violencia primaria	Donald Winnicott	Madre suficientemente buena	<p>Ambiente facilitador</p> <p>Identificación de la madre con el bebé</p> <p>Madre suficientemente buena:</p> <p>Sostén</p>	<p>Dependencia absoluta</p> <p>Dependencia relativa</p>	<p>Sigmund Freud: primer objeto de amor</p> <p>Jacques Lacan: la intromisión del otro materno</p> <p>Ambiente facilitador</p> <p>Madre suficientemente buena</p>
Sigmund Freud	Simbiosis Primer objeto de amor													
Jacques Lacan	Estadio del espejo													
Ricardo Rodulfo	Cuidado de la cría inmadura humana													
Piera Aulagnier	Violencia primaria													
Donald Winnicott	Madre suficientemente buena													

Dependencia absoluta Dependencia relativa Hacia la independencia	Manipulación Mostración de objetos	Hacia la independencia	<i>Categorías: sostén manipulación y realización o mostración de objetos. Etapas: dependencia absoluta, dependencia relativa y hacia la independencia.</i>
------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------	------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fuente: Elaboración propia

Sobre la segunda actividad, presentamos cómo fue completado el cuadro por el grupo de estudiantes. Cabe señalar que el agregado de colores es nuestro. El primer texto es un capítulo de una publicación didáctica del equipo de cátedra, el segundo y el tercero son capítulos de un autor central y clásico en la asignatura -Donald Winnicott- y el cuarto, son los apuntes que toman los estudiantes durante las clases teóricas -este material suele tratarse de apuntes tomados a mano y copia de la presentación audiovisual, por ejemplo, power point o canva, que acompañó el desarrollo de la clase teórica-. Es necesario indicar que sugerimos a los estudiantes comenzar el trabajo de lectura repasando los apuntes de la clase teórica, para continuar con el capítulo del libro de cátedra (Texto 1) y luego los otros dos capítulos (Textos 2 y 3).

Vemos cómo los estudiantes fueron capaces de recuperar qué autores proponen qué conceptos para dar cuenta del tema. En este sentido, optaron por marcar cómo hay conceptos que se repiten en los textos y otros no, ubicando en el mismo nivel del cuadro: a) el autor y los conceptos que resultan recurrentes o repetidos en diferentes textos, b) el autor que se repite en diferentes textos pero que propone conceptos diferentes sobre el tema. Por ejemplo: en el capítulo del libro de cátedra o Texto 1 se retomaron los conceptos winnicottianos de madre lo suficientemente buena, dependencia absoluta, dependencia relativa y hacia la independencia, que son desarrollados por el autor de manera más acabada y completa en dos capítulos de dos obras diferentes (véase Texto 2 en el cuadro, para el concepto de una madre lo suficientemente buena y Texto 3 en el cuadro, para los tres últimos conceptos). A esto se suma que Winnicott para definir que es una madre lo suficientemente buena apela a otros conceptos también, los cuales se encuentran desarrollados en el Texto 2 del cuadro: ambiente facilitador, identificación de la madre con el bebé, sostén, manipulación y mostración de objetos o realización. Por su parte, el Texto 3 detalla y ejemplifica los conceptos de

dependencia absoluta y relativa y hacia la independencia, a la vez que permite vislumbrar la relación de los mismos con los de sostén, manipulación y mostración de objetos. Finalmente, los apuntes de la clase teórica o Texto 4 permiten apreciar una organización para estos conceptos basada en cómo los mismos se nombran -el sostén, la manipulación y la mostración de objetos son llamados categorías que hacen a una madre lo suficientemente buena y la dependencia absoluta, la dependencia relativa y hacia la independencia, son llamadas etapas en el desarrollo de la función materna que hacen a una madre lo suficientemente buena. Sobre este último aspecto cabe señalar que, luego del trabajo en la clase práctica, es que los estudiantes pudieron identificar ciertas diferencias en cuanto a cómo se denominaron algunas cuestiones en la clase teórica.

Así, vemos que este grupo de estudiantes fueron capaces de seguir el recorrido conceptual planteado por los autores de los textos de manera completa basándose en las similitudes y diferencias en cuanto a la presentación de conceptos en las distintas fuentes textuales trabajadas.

Discusiones

Las discusiones de este trabajo se han organizado teniendo en cuenta los hallazgos en torno a las perspectivas acerca de las prácticas lectoras de los estudiantes que dan sustento a la propuesta de intervención.

La forma predominante de trabajar los textos (prescindiendo de la identificación del autor y del año de edición, de la lectura exploratoria del texto, del subrayado de ideas centrales luego de la segunda lectura, de la elaboración de esquemas con los apartados y principales conceptos desarrollados en el texto, la identificación de las voces de otros autores a través de las citas directas e indirectas), implicaría una práctica lectora que tendería a opacar la dialogicidad o multivocalidad señalada por Bakhtin (1981) en tanto dimensión del lenguaje, inclinando la balanza hacia la monologicidad (Dysthe, 1996; Autor 1 y Autor 2, 2021). Decimos esto ya que la tensión entre voces consonantes y disonantes que podría enriquecer la comprensión de lo leído en este caso no sería factible ya que los estudiantes tienden a no identificar las diferentes formas de conceptualizar según los autores y el contexto de producción textual no parece ser un dato relevante. Además, esta forma de lectura no resulta afín a lo señalado por Autor 2, otro autor 1 y otro autor 2 (2007 y 2011) en cuanto a que aspectos facilitan la construcción del sentido de lo leído en los niveles pragmático, global y local.

En relación con lo que venimos presentando, es necesario tener en cuenta que en la asignatura en la que se plantea la intervención suelen leerse múltiples textos para dar cuenta de un tema, lo cual resulta afín con la literatura consultada (Fernández y Carlino, 2010; Autor

1, 2020). Sin embargo, los estudiantes tienden a leer sin contextualizar los textos, no elaboran esquemas que les permitan comparar con facilidad que se desarrolla en cada texto, que autores son citados y que aporta cada uno de ellos. Como este paso no se realiza tampoco resulta factible la construcción de una representación integrada de la temática de estudio a través de un esquema que sintetice lo anterior. Podemos señalar entonces, siguiendo la literatura revisada que parece primar en estos estudiantes no sólo una concepción predominantemente monológica de lectura, sino también como una herramienta para adquirir los conceptos que los docentes señalan como prioritarios (Autor 1 y Autor 2, 2021). En relación con esto, es que primarían formas de lectura en las que contextualizar los textos y comparar la información de los mismos estableciendo relaciones de intertextualidad no sería una prioridad. Esto último, siguiendo a los autores nacionales, podría hacer que la recursividad entre lectura e intercambios orales en las clases no resulte tan capitalizable para la construcción de aprendizajes (Cartolari y Carlino, 2011; Dysthe, 1996).

En sensible menor medida se encuentran aquellos estudiantes que parecen entender a la lectura como una práctica en la que se relacionan diferentes fuentes discursivas: lo leído en los textos, con las explicaciones por parte del docente y lo comprendido por los estudiantes (Autor 1 y Autor 2, 2021). Podemos señalar así que son muchos menos los estudiantes que leerían de manera dialógica (Cartolari y Carlino 2011; Autor 1 y Autor 2, 2021) o conjugando el interjuego de múltiples puntos de vista en diferentes fuentes discursivas (Dysthe, 1996).

Conclusiones

En este trabajo buscamos describir las perspectivas acerca de la lectura en contextos universitarios, que poseen los estudiantes ingresantes a la carrera de Psicología de una universidad argentina de gestión estatal y mostrar algunas herramientas de trabajo en el aula. Encontramos que las perspectivas estudiantiles ponen el acento en la lectura como una herramienta de adquisición de información de forma monológica en la que la multiplicidad de voces inherentes a los textos disciplinares y las relaciones de intertextualidad parecerían no resultar relevantes.

Si bien no podemos pasar por alto que las prácticas de lectura de los ingresantes son las aprendidas en el nivel educativo anterior y pueden haber permitido la construcción de aprendizajes en el mismo, el ingreso en la universidad plantea nuevos desafíos lectores y la inclusión en una cultura lectora diferente. En este sentido, es necesario que los docentes podamos explicitar a los noveles estudiantes que es lo que esperamos de ellos como lectores y que enseñemos a leer en el interior de cada asignatura a fin de que las prácticas lectoras no resulten al decir de Lillis (1999) prácticas del misterio.

La propuesta de trabajos prácticos que permite abordar múltiples fuentes textuales recuperando los conceptos que resultan convergentes y divergentes en las mismas, parece constituirse como una herramienta útil para que los estudiantes pudieran trabajar de manera dialógica los discursos que se entranan para dar cuenta de los temas del programa de estudios.

Sabemos que queda aún mucho por hacer y que nuestro trabajo posee limitaciones: por un lado, los resultados no pueden generalizarse más allá de casos similares a los aquí trabajados y, por el otro, sería necesario trabajar los procesos escriturarios en relación con los lectores. Para ello, nos centraremos en continuar nuestra labor en la línea de Autor 2 y otro autor 2 (2019) con trabajos prácticos cuya devolución implique comentarios escritos digitales (CEDs) y la posibilidad de una retroalimentación con los estudiantes tendiente a hacer foco en la coherencia global y local de los textos, como así también al registro académico y la ortografía. Este trabajo se continúa de manera complementaria también con un taller de escritura de Informes en tanto género de formación a ser producido por los estudiantes como requisito de la asignatura.

Para finalizar, nos hacemos eco de los planteos de Hemerschmidt (1999, p. 6) quien plantea que “la entrada en la universidad es un escalón en una institución que tiene una serie de expectativas que deben ser reconocidas por los recién llegados”. Estas expectativas se relacionan con la forma en que los estudiantes y los docentes conciben y usan el lenguaje. Es por ello que, creemos que es necesario explicitar las perspectivas en torno a la lectura y lo que se lee ya que esto puede constreñir, limitar o ampliar las posibilidades de aprender de los estudiantes.

Referencias

- Bajthin, M. M. (1981). *The Dialogic Imagination*. Austin: University of Texas Press.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad* (pp. 9-16). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2020a). Leen pero no comprenden... Qué puede hacer la universidad para acompañar la lectura en las disciplinas. En E. Ramirez Leyva (Coord.), *La formación de lectores más allá del campo disciplinar* (pp.17-30), México, Universidad Nacional Autónoma de México. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/272>
- Cartolari, M., & Carlino, P. (2011). Leer y tomar apuntes para aprender en la formación docente: un estudio exploratorio. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(7). <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m4-7.ltap>
- Ciapuscio, G. (1994). *Tipos textuales*. Buenos Aires, Argentina: Eudeba.
- Dysthe, O. (1996). The Multivoiced Classroom Interactions of Writing and Classroom Discourse. *Written communication*, 13(3), 385-425.
- Dysthe, O. (2000). "Giving them the tools they need to succeed". A high school teachers' use of writing and talking to learn. Ponencia presentada en la Writing 2000 Biennial Conference of EARLI, University of Verona, Italy. Recuperado el 08 de junio de 2017 de http://www.uib.no/filearchive/verona_2000_dysthe-1-.pdf
- Dysthe, O. (2012). Multivoiced classrooms in higher education academic writing. *University writing: Selves and texts in academic societies*, 24, 201. https://doi.org/10.1163/9781780523873_012
- Dysthe, O., Bernhardt, N., Esbjørn, L. (2012) *Dialogue-based teaching. The art museum as a learning space*. Copenhagen, Denmark: Skoletjenesten. <https://doi.org/10.5195/dpj.2013.45>
- Dysthe, O., Samara, A., & Westrheim, K. (2006). Multivoiced supervision of Master's students: a case study of alternative supervision practices in higher education. *Studies in Higher education*, 31(03), 299-318. <https://doi.org/10.1080/03075070600680562>
- Hermerschmidt, M. (1999). Foregrounding background in academic learning. *Students writing in the university: cultural and epistemological issues*. Amsterdam, 6-16.
- Kelly, A. E., Lesh, R. A., & Baek, J. Y. (2008). *Handbook of design research methods in education. Innovations in science, technology, engineering, and mathematics learning and teaching*. Rutledge (NY).
- Lillis, T. (1999). Whose 'Common Sense'? Essayist literacy and the institutional practice of mystery. En C. Jones, J. Turner y B. Street (Eds.), *Students writing in the university. Cultural and epistemological issues* (127-140). Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.
- Medina, D. (2019). Función materna y función paterna. Parte I. Importancia de las funciones familiares en la infancia. En: S. Cohen Imach (Comp.) *Temas actuales de la Psicología del Desarrollo en la infancia y la niñez. Hacia un cambio de paradigma*

- desde la perspectiva del Curso Vital (pp. 53-61). Humanitas, Facultad de Filosofía y Letras: UNT
- Padilla, C. (1999). El status de lo expositivo en tipologías textuales representativas. *RILL*, 9, 49 – 79.
- Padilla, C., Douglas, S., & Lopez, E. (2007). *Yo expongo. Taller de prácticas de comprensión y producción de textos expositivos*. Cordoba: Comunicarte.
- Padilla, C., Douglas, S., & Lopez, E. (2011). *Yo argumento. Taller de prácticas de comprensión y producción de textos argumentativos*. Cordoba: Comunicarte. Autor 2, otro autor 1 y otro autor 2 (2007).
- Psicología del Curso Vital I (2023). Programa de Estudios de Psicología del Curso Vital I, Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Tucumán, Tucumán Argentina
- Villalonga Penna, M. M. (2019a). ¿Qué se lee en el primer año de Psicología? Modificaciones en el material bibliográfico en las guías de lectura. Trabajo en Actas del XI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XXVI Jornadas de Investigación, XV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR, Buenos Aires (pag. 285-290), 27 al 29 de noviembre de 2019.
- Villalonga Penna, M. M. y Cohen Imach, S. (2019b). ¿Qué se lee en una asignatura del primer año de Psicología? Paulatinas modificaciones en el material bibliográfico. Trabajo presentado en el VI Congreso Internacional de Psicología del Tucumán. Facultad de Psicología de la UNT, San Miguel de Tucumán.
- Villalonga Penna, M. M. (2020). ¿Qué conocimientos poseen y que conocimientos logran construir sobre las clases de textos los estudiantes de una materia del primer año de Psicología? Trabajo en Actas del XII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XXVII Jornadas de Investigación, XVI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR, Buenos Aires. noviembre de 2020.
- Villalonga, M.M (2020b) Perspectivas y expectativas docentes sobre las prácticas lectoras de estudiantes del primer año de Psicología. *Sophia*, 16 (1), 33-47.
- Villalonga Penna, M. M. (2021). Prácticas lectoras en el primer año de Psicología: Algunos resultados con base en un diseño de intervención. Trabajo en Actas del VII Congreso de Psicología del Tucumán. Facultad de Psicología UNT. San Miguel de Tucumán. 2021.
- Villalonga Penna, M. M. (2022). Leer en una asignatura del primer año de Psicología. Implementación de un diseño de intervención y entornos virtuales. Artículo Completo en Actas. Congreso. XIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. Universidad de Buenos Aires. Argentina. Buenos Aires.
- Villalonga Penna, M. M. y Hael, M. V. (2016). Leer en Psicología: ¿qué elementos de los textos académicos reconocen los estudiantes de un curso avanzado?. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (Ries)*, 7, 20, 157-171.
- Villalonga Penna, M. M. y Padilla, C. (2016). ¿Qué textos leen en primer año los estudiantes de Psicología? Organización del material bibliográfico, elementos para contextualizarlo,

- clases de textos y tipos discursivos predominantes. *Educacao e Pesquisa*, 43 (2), (pp.515-533).
- Villalonga Penna, M. M., Padilla, C., Carreras, M.P., Carreras, M.A. (2019). Leer en el primer año de Psicología: tipos discursivos e inferencias. *Revista Iberoamericana de Educación*, 80 (2), (pp. 81-103).
- Villalonga Penna, M. M., & Padilla, C. (2021). Leer relacionando múltiples voces: perspectivas y prácticas lectoras en Psicología. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 12(1). <https://doi.org/10.18861/cied.2021.12.1.3070>.
- Wells, G. (2006). Monologic and dialogic discourses as mediators of education. *Research in the Teaching of English*, 41(2), 168-175.
- Winnicott, D. (1963). De la dependencia a la independencia en el desarrollo del individuo. En: *Experiencias Psicoanalíticas I*. (pp. 99-110). Buenos Aires: Paidós.
- Winnicott, D. (1995). La relación inicial de una madre con su bebé. En: D. Winnicott (Ed.). *La Familia en el Desarrollo del Individuo*. (pp 29-35.). Buenos Aires: Lumen.

Acerca de la autora

María Micaela Villalonga Penna, magister en Psicología Cognitiva por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Argentina. Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Investigador Asistente del CONICET en el INVELEC (Instituto de Investigaciones sobre el Lenguaje y la Cultura). Jefe de Trabajos Prácticos en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Tucumán. Miembro de la comisión de posgrado de la Facultad de Psicología de la UNT. Autora de publicaciones en revistas científicas internacionales y nacionales y de capítulos de libro sobre alfabetización académica. Ponente en eventos científicos internacionales y nacionales.