

Año 07 · Núm. 13 · julio - diciembre 2022

# Graffylia, Revista de la Facultad de Filosofía y Letras



Benemérita Universidad Autónoma de Puebla



Año 07 · Núm. 13 · julio - diciembre 2022

# *G*raffylia, Revista de la Facultad de Filosofía y Letras



Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

## BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA

MARÍA LILIA CEDILLO RAMÍREZ  
RECTORA

JOSÉ MANUEL ALONSO OROZCO  
SECRETARIO GENERAL

LUIS ANTONIO LUCIO VENEGAS  
DIRECTOR GENERAL DE PUBLICACIONES

### FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

ÁNGEL XOLOCOTZI YAÑEZ  
DIRECTOR

JOSÉ GABRIEL MONTES SOSA  
SECRETARIO ACADÉMICO

RICARDO A. GIBU SHIMABUKURO  
SECRETARIO DE INVESTIGACIÓN Y  
ESTUDIOS DE POSGRADO

MÓNICA FERNÁNDEZ ÁLVAREZ  
SECRETARIA ADMINISTRATIVA

CLAUDIA IVONE VÁZQUEZ VALERDI  
COORDINADORA DE EVENTOS Y DIFUSIÓN ACADÉMICA

ARACELI TOLERO OLIVAR  
COORDINADORA DE PUBLICACIONES

### CINTILLO LEGAL

Graffylia, Revista de la Facultad de Filosofía y Letras. Año 07, Número 13, julio-diciembre 2022. Es una publicación periódica semestral editada por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, con domicilio en 4 Sur número 104, Centro Histórico, Puebla, Pue., C. P. 72000, teléfono (222) 2295500, ext. 5492; <http://graffylia.buap.mx>. Editora responsable: María Guadalupe Huerta Morales, [graffylia.ffyl@correo.buap.mx](mailto:graffylia.ffyl@correo.buap.mx). Reserva de derechos al uso exclusivo: 04-2022-120517132000-102, ISSN: 2954-503X. Ambos otorgados por el Instituto Nacional de Derechos de Autor de la Secretaría de Cultura. Responsable de la última actualización de este número, Coordinación de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras de la BUAP, Dra. Araceli Toledo Olivar, domicilio en Av. Juan de Palafox y Mendoza No. 229, Centro Histórico, Puebla, Pue., C. P. 72000, publicaciones, [ffyl@correo.buap.mx](mailto:ffyl@correo.buap.mx). Fecha de última modificación, enero de 2022.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación. Esta difusión no cobra a sus autores por publicar sus artículos. Queda estrictamente prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la difusión sin previa autorización de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Portada: Remendar... me, 2020  
Autor: Dora Gema Serrano

## DIRECTORIO

DIRECTORA DE LA REVISTA  
MARÍA GUADALUPE HUERTA MORALES

SECRETARIO  
DAVID VALDEZ VÉLEZ

COORDINADORA DEL NÚMERO  
MARÍA GUADALUPE HUERTA MORALES

COORDINADOR EDITORIAL  
DAVID VALDEZ VÉLEZ

REVISIÓN Y CORRECCIÓN DE ESTILO  
MARÍA MONSERRATH CABRERA CORTÉS  
CAROLINA VILLALBA ROMERO

### ASISTENCIA EDITORIAL

MARÍA FERNANDA GONZÁLEZ VÁZQUEZ

DISEÑO  
MARA EDNA SERRANO ACUÑA  
JOSÉ LUIS AVELINO OTERO

MAQUETACIÓN  
DULCE MARÍA AVENDAÑO VARGAS

### COMITÉ EDITORIAL

JUAN CARLOS CANALES FERNÁNDEZ  
ROMÁN ALEJANDRO CHÁVEZ BÁEZ  
ALEJANDRA GÁMEZ ESPINOSA  
RICARDO A. GIBU SHIMABUKURO  
ALEJANDRO PALMA CASTRO  
ALEJANDRO RAMÍREZ LÁMBARRY  
ALICIA RAMÍREZ OLIVARES

### COMITÉ EDITORIAL CIENTÍFICO

JUAN CARLOS AYALA BARRÓN  
(UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SINALOA)

PAMELA COLOMBO  
(ESCUELA DE ESTUDIOS SUPERIORES EN CIENCIAS SOCIALES, PARÍS)

JOSÉ RAMÓN FABELO CORZO  
(BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA)

MARÍA DEL CARMEN GARCÍA AGUILAR  
(BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA)

ERNESTO LICONA VALENCIA  
(BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA)

JOSEFINA MANJARREZ ROSAS  
(BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA)

LILIANA MOLINA  
(UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA, COLOMBIA)

LILIAN PAOLA OVALLE  
(UNIVERSIDAD DE BAJA CALIFORNIA)

ANTOLÍN SÁNCHEZ CUERO  
(CONSEJO SUPERIOR DE INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS, MADRID)

RUBÉN SÁNCHEZ MUÑOZ  
(UNIVERSIDAD POPULAR AUTÓNOMA DEL ESTADO DE PUEBLA)

STEFANO SANTASILIA  
(UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SAN LUIS POTOSÍ)

KARLA VILLASEÑOR PALMA  
(BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA)

## INDICE

---

### PRESENTACIÓN

- Graffylia Número 13  
Transmisiones culturales en diálogo . . . . . 6  
María Guadalupe Huerta Morales

### ESTUDIO

- Las emociones de los niños durante la educación a distancia por COVID-19 . . . . . 8  
Elsa Torres Padilla
- La formación de profesores en enseñanza de lenguas indígenas: agenda pendiente. . . . . 18  
Vicente Luna Patricio
- Una experiencia de diálogo y aprendizaje entre los universitarios y la comunidad sorda . . . . . 31  
Claudia Guzmán Zárate | Mónica Fernández Álvarez | Karla Villaseñor Palma
- Educación y cultura, la libertad de pensamiento a favor de la vida . . . . . 40  
Alberto Isaac Herrera Martínez
- La experiencia de rebeldía ante la injusticia y la autonomía moral en la escuela . . . . . 50  
Alberto Aguilar Álvarez

### GALERÍA

- La cultura como ensoñación en la obra artística de Ximena Licona Gámez . . . . . 67  
María Guadalupe Huerta Morales
- Obra de Ximena Licona . . . . . 68

### ESTUDIO

- ¿Qué es un organismo? Un diálogo entre Uexküll, Heidegger y Merleau Ponty. . . . . 72  
Alberto Gómez Marañón
- Análisis pragmático del discurso de Aristófanes en el symposium de Platón . . . . . 84  
Carlos R. Gutiérrez Rueda
- Freud y Schnitzler . . . . . 91  
Juan Carlos Canales

### RESEÑAS

- Quintana Roo y sus municipios: su dinámica y estructura económica productiva. . . . . 98  
Florentino Sarmiento Tepoxtécatl

- CONVOCATORIA . . . . . 100

## GRAFFYLIA NÚMERO 13

## Transmisiones culturales en diálogo

---

María Guadalupe Huerta Morales<sup>1</sup>

Todas las sociedades han generados sus propios objetos, organizaciones y mecanismos de transmisión cultural, a partir de los cuales se enseñan, se aprenden, se reflexionan y se modifican aquellos valores, conocimientos, normas, prácticas y discursos que garantizan la vida en común. Muchos de los instrumentos sociales creados por los grupos humanos para esta transmisión cultural han estado concentrados en la escuela, entendida como un espacio formal de enseñanza-aprendizaje en el cual se pueden construir comunidades en las que convivan las diferencias y en las cuales se ensayen otras posibilidades para vivir en la pluralidad social. Sin embargo, la escuela como organización ha de enfrentarse a los retos de las propias sociedades, a las contradicciones entre su propósito social y los intereses y/o limitaciones de quienes participan en ella, y a los ejercicios de implementación de proyectos que a veces son exitosos y a veces, no.

En este número *Graffylia, Revista de la Facultad de Filosofía y Letras*, ha reunido una serie de artículos y ensayos que hablan sobre el papel de la escuela al atender las emociones infantiles durante la pandemia, la formación de docentes que atienden la diversidad lingüística, los retos de aprender y dialogar con comunidades con discapacidad, así como lo que significa la libertad y la rebeldía como ingredientes críticos para impulsar mejores procesos educativos. Asimismo, se presentan también ensayos sobre conceptos, análisis del discurso e historias de vida como ejemplo de objetos intelectuales que hacen posible esta transmisión cultural. Además, en la Galería, se presenta la obra artística que también funge como un objeto cultural que impulsa la creatividad y, al mismo tiempo, transmite y subvierte los elementos culturales tradicionales con técnicas plásticas contemporáneas.

De esta manera, en *Graffylia, Revista de la Facultad de Filosofía y Letras*, se abre un espacio para la divulgación y el diálogo alrededor de estos mecanismos, instrumentos y procesos de transmisión cultural. Esperamos que la lectura de este número sea también una experiencia de transmisión cultural que se abre desde las humanidades y las ciencias sociales.

---

<sup>1</sup> Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México, ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-3136-5876>, [guadalupe.huerta@correo.buap.mx](mailto:guadalupe.huerta@correo.buap.mx).

ESTUDIO

# LAS EMOCIONES DE LOS NIÑOS DURANTE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA POR COVID-19

## *Children's emotions during distance education by COVID-19*

Elsa Torres Padilla<sup>1</sup>

La conciencia emocional es la capacidad para tomar conciencia de las propias emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado.

RAFAEL BISQUERRA

### RESUMEN

Este artículo tiene su origen en la necesidad de conocer las emociones que viven actualmente los niños en torno a las actividades escolares, vinculados a los intereses que permean desde la familia y en los docentes. De acuerdo con los resultados, existe una brecha entre las acciones de los niños y lo que esperan los adultos de ellos, obstaculizando el proceso de reconocimiento que la escuela a distancia tiene y no ha sido posible enfrentar la realidad si se omite la comunicación entre padres de familia y docentes para permitir que los niños libremente expresen sus emociones durante la enseñanza.

Para conocer mejor esta situación, se han realizado cuestionarios dirigidos a padres de familia, alumnos y docentes con la intención de buscar respuestas que permitan un vínculo entre la expresión de emociones y la enseñanza para su desarrollo integral; esta investigación se argumenta con las obras de Daniel Goleman sobre Inteligencia Emocional y del autor Rafael Bisquerra acerca de la Educación emocional. Ha sido aplicable a la comunidad escolar pública, en la colonia centro de la Ciudad de Chalco, Estado de México.

**Palabras clave:** Emociones, Enseñanza, Familia, Escuela, Intereses

### ABSTRACT

This article has its origin in the need to know the emotions that children currently live around school activities, linked to the interests that permeate from the family and teachers. According to the results, there is a gap between the actions of children and what adults expect from them, hindering the process of recognition that distance school has, and it has not been possible

<sup>1</sup> Universidad del Valle de México, Estado de México, México. Orcid ID 0000-0003-2756-6838, elsasep9210@gmail.com



to face reality if communication between parents and teachers is omitted to allow children to freely express their emotions during teaching.

To better understand this situation, questionnaires have been carried out aimed at parents, students, and teachers with the intention of seeking answers that allow a link between the expression of emotions and teaching for their integral development; this research is argued with the works of Daniel Goleman on Emotional Intelligence and the author Rafael Bisquerra on Emotional Education. It has been applicable to the public school community, in the downtown neighborhood of the City of Chalco, State of Mexico.

**Keywords:** Emotions, Teaching, Family, School, Interests

## INTRODUCCIÓN

Este artículo comprende la relación que se da durante el proceso de enseñanza al alumno y las emociones que experimenta al recibir determinadas tareas asignadas por la escuela y la familia para que se logre cumplir un conjunto de conocimientos y habilidades esperados, sin embargo, parece que la escuela y la familia aún están desfasados de la realidad que viven los niños, a pesar de ser un ente muy importante en la educación de las emociones en ellos, en consecuencia, han generado una confusión, intimidación u omisión en el sentir. Los niños han estado presionados tanto por sus padres de familia o tutores como de su docente al cumplir con los requerimientos de una enseñanza basada en objetivos establecidos; se ha dado a conocer la implementación y el reforzamiento de una educación socioemocional, pero en la práctica aún está lejos de lograrse, se necesitan el compromiso de cada uno de los actores educativos, principalmente de la familia, quienes pasan más tiempo con ellos.

A juicio comprensivo, persisten problemáticas que obstaculizan el logro del desarrollo de las emociones, los intereses del niño están lejos de ser compensados, actualmente la enseñanza a distancia deja muchos vacíos en la comprensión de contenidos y en la identificación de emociones que realmente se ven reflejadas en ellos, ya que las acumulación de actividades, el tiempo que los padres destinan a la enseñanza en sus hijos, entre otros factores, reflejan la deficiencia en el cumplimiento de propósitos escolares. Por tal motivo, el objetivo de esta investigación es conocer las emociones que expresan los niños durante la educación a distancia por COVID-19. El método para lograr cumplir con el objetivo se basó en lo cualitativo desde la perspectiva de la Psicología Educativa, con entrevistas diferentes para cada actor y preguntas basadas en la educación a distancia, las emociones de los niños y las problemáticas que se presentan tanto en la familia como en la escuela.

## LAS EMOCIONES DURANTE LA ENSEÑANZA A DISTANCIA

Con relación a los aportes del Dr. Rafael Bisquerra (2000) en la Inteligencia emocional podemos encontrar diversos artículos que se han desarrollado desde los años 90 sobre la investigación de educación emocional, es importante resaltar los temas relacionados a sus obras como Psicopedagogía de las emociones y Educación emocional que conlleva a la comprensión de las

emociones en los niños y el interés que hay desde el seno familiar por lograr ciertas expectativas que la escuela requiere. Por otro lado, la investigación sobre Inteligencia emocional del autor Daniel Goleman (2001) permite la toma de conciencia de las emociones, la comprensión del sentir de los demás y habilidades sociales que permiten el desarrollo social. Continuamente se han estado realizando cuestionarios dirigidos a padres de familia, alumnos y docentes sobre el aprendizaje y la enseñanza a distancia del cual emanan emociones en cada uno de ellos, principalmente se analizan las emociones que expresan durante las actividades que se asignan para la SEP (2017, p.517). Tradicionalmente la escuela ha puesto más atención al desarrollo de habilidades cognitivas y motrices que al desarrollo emocional, conferencias, artículos y actividades que continuamente se solicitan realizar, no han dado un resultado eficiente.

El método que se llevó a cabo es cualitativo desde la Psicología educativa, se tomó como muestra a 160 alumnos junto con padres de familia, así como 8 docentes, que por medio de entrevistas dirigidas a cada actor educativo con preguntas sobre las emociones desde el ambiente familiar y el contexto escolar a distancia partiendo de la enseñanza y las actividades que se desarrollan. Lograr aprendizajes esperados que tienen que ver con un objetivo crucial para el desarrollo integral ha sido una tarea difícil a distancia tanto para los padres de familia como para docentes; hay una brecha que separa a cada uno por lo que se pretende lograr, ya que cada contexto difiere de acuerdo con sus conocimientos y experiencia.

Para Goleman (2001) los adultos caen muy fácilmente en el error de esperar que los niños tengan una madurez que va mucho más allá de sus años, olvidando que cada emoción tiene un momento preestablecido para aparecer en el crecimiento del niño. Los padres de familia tienen la intención de que sus hijos logren aprender a sumar, restar, contar, leer, escribir dejando a un lado las experiencias emocionales con los intereses y necesidades que tienen y quieren expresar. Entre esas emociones se encuentran el enojo, la tristeza, la alegría, la ira, la desesperación, la angustia y el estrés, por otro lado, ¿qué pasa con los intereses del adulto cuando esperan que los niños logren cumplir con los propósitos de un plan de estudios? Esto ha generado una barrera inquebrantable que no se ha logrado superar durante la enseñanza a distancia, por lo que es necesario pensar en comprender y atender las emociones que emanan de los niños que les motiven a comprender la enseñanza de forma significativa.

Bisquerra (2000) asegura que: "la educación emocional es un proceso continuo y permanente que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable para el desarrollo cognitivo, constituyendo ambos elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral." (p. 243). El autor tiene mucha razón en la situación de vida que los alumnos experimentan, se necesita educar las emociones sobre todo desde la familia y reforzarlas en la escuela a distancia ya que esto va a permitir que el alumno logre determinados beneficios para su bienestar que muestre seguridad, autonomía y satisfacción durante el proceso de aprendizaje, que esté acompañado de estrategias de aprendizaje que permitan vincular la realidad con el conocimiento, la oportunidad para conocer sus emociones al aprender y durante la enseñanza, sobre todo que los adultos sean más empáticos.

## LA ENSEÑANZA Y LAS EMOCIONES DESDE EL DISEÑO DE ACTIVIDADES

Las actividades que tienen que cumplir los alumnos están vinculadas a la enseñanza que el padre de familia o tutor prefiere cumplir, a los niños se les hace complicado comprender el contenido, ya que los padres saben qué hacer con un plan de trabajo pero no saben cómo hacerlo en la práctica con sus hijos, los docentes saben qué hacer pero también no saben cómo hacerlo a distancia, debido a que estaban acostumbrados a una forma de trabajo rutinaria, actualmente en la modalidad presencial difieren mucho las estrategias que aplican, ya que también la problemática está en que no todos están capacitados para poner en juego sus competencias digitales y buscar formas de enseñar de manera que motiven al alumno y al padre de familia para aprender.

Los padres de familia creen conocer verdaderamente las emociones de sus hijos haciendo hincapié en que es la felicidad y la alegría que se presentan con mayor frecuencia; sin embargo, hay una discrepancia cuando mencionan que se aburren mucho con las actividades que realizan los docentes. Desde una perspectiva compleja, no logran cumplir con lo que desean hacer, presentan enojo con sus hijos, se molestan porque ya no quieren estar frente a una computadora o celular, se les va la señal de internet o en definitiva ya no cuentan con recurso económico para seguir conectándose a las sesiones virtuales. Para los niños hacer tarea o actividades implica estrés, cansancio o distracción constante.

De otra manera, Goleman (2001) sostiene que no se trata de que se deban evitar sentimientos desagradables, para sentirse contento, sino más bien de que los sentimientos tormentosos no pasen inadvertidos y desplacen los estados de ánimo agradables. (p. 79). Si tuviéramos que buscar un culpable en todo este enredo, culparíamos al que más se enoja o se entristece con mayor frecuencia; sin embargo, lo ideal es que sea cual sea la emoción, se tiene que reconocer, aceptar y aprender a superarla cuando altera el bienestar. Se puede observar qué hacen del otro lado de la pantalla, pero los adultos no permiten expresar sentimientos negativos, y eso tiene que ver también con la motivación extrínseca, ya que en realidad sienten tristeza, preocupación o desesperación por tantas actividades y con ello una desmotivación, porque los padres enfocan su atención en el coeficiente intelectual con actividades que refuercen las matemáticas y la escritura, pero en ¿dónde quedan los sentimientos.? Las preocupaciones de los adultos se centran en que los niños no aprenden absolutamente nada, algunos en que no se socialicen o se comuniquen directamente con sus compañeros y docente, a juicio comprensivo de la realidad la educación a distancia está dejando brechas entre lo que se hace y lo que se logra verdaderamente.

## ACTIVIDADES ESCOLARES PARA CUMPLIR CON UN PLAN DE ESTUDIOS

Frola y Velásquez (2011) sostienen que: "la planeación y diseño de situaciones didácticas, requieren de un dominio conceptual, procedimental y actitudinal evidenciable, la participación colaborativa de los alumnos y la oportunidad de los padres de familia." (p. 24). Reforzando las ideas de los autores, en consecuencia, las actividades que no son tan motivadoras para los niños ha generado en ellos diversas interpretaciones de la realidad, a veces piensan para qué y cómo se hacen, porqué tienen que aprenderlo, los padres de

familia presionan en ellos su capacidad de aprender, los vuelven rutinarios, en ocasiones obligados a que respondan a cada una de las actividades y omiten las emociones que quieren expresar; se requiere que en la forma de ser en los padres de familia esté inserta la chispa de emoción vinculada a la realidad, capaz de comprender que los niños necesitan expresar sus emociones de forma libre, que las identifiquen y las acepten logrando ser empáticos.

Las actividades escolares deben cumplir con aprendizajes esperados en el logro del pensamiento matemático, lenguaje oral y escrito, comprensión del medio social y natural con situaciones didácticas para el desarrollo de su coeficiente intelectual, pero dónde quedaría el desarrollo socioemocional, para los padres de familia es una pérdida de tiempo debido a que la educación a distancia no les permite ampliar sus horizontes, dando mayor preferencia a las primeras actividades. Al docente le ha sido una tarea compleja abarcar más actividades en una o dos horas conectados a una plataforma virtual, sólo se observan cara a cara, se ven en la necesidad de mantener contacto directo con sus alumnos.

El valor que la familia le da al diseño de situaciones didácticas de los docentes es mayor pero no se dan cuenta que se necesita vincular el conocimiento con las actitudes y las emociones, ya que puede ser más divertido. Reconocemos que los recursos con los que cuenta cada docente de la escuela donde se realizó la investigación en cuestión de conocimiento y economía es deficiente para buscar actividades innovadoras, creativas y llamativas que causen en los niños pasión por aprender, es decir que los enamoren, ya que la enseñanza es autodidacta, debido al tiempo que los padres destinan por la necesidad de salir a trabajar, dejando a sus hijos encargados con el tío, los abuelos o algún conocido que no tienen ni idea del esfuerzo que requiere llevar a cabo una educación a distancia.

Goleman (2001, p.31) afirma que las emociones son importantes para el ejercicio de la razón. En la danza entre el sentir y el pensar la emoción guía nuestras decisiones instante tras instante. Es importante que se tomen en cuenta las emociones que presentan los niños, ya que va a permitir que muestren interés por aprender todo lo que se les enseña, al hacer mención del ejercicio de la razón se tiene que permitir la comprensión de emociones que dan un sentido significativo al quehacer educativo.

Cuando los padres de familia responden a la pregunta sobre ¿cuáles han sido las problemáticas que presenta su hijo durante el aprendizaje en casa a distancia? refuerzan la idea de que hay muchas distracciones ya sea porque están haciendo otra cosa o porque les llama la atención el hacer otra actividad que no hable de aprendizajes escolares, esto genera también aburrimiento porque están solos observando lo que del otro lado de la pantalla está haciendo el docente, no hay sentido cuando está ausente la empatía y la motivación por el aprender, también ven como problemática cuando sus hijos no tienen un contacto directo con la docente y con sus compañeros de trabajo, los notan hiperactivos y cansados, en ocasiones el internet presenta fallas técnicas ya sea en la señal o en el audio, el tiempo también es un problema ya que ellos no pueden dedicarlo por más de dos horas a sus hijos, debido a que tienen que trabajar y se ven obligados a encargarlos con un tutor, esto también ha desencadenado falta de interés y atención a las actividades que se les asigna, hacen mención que algunos niños ya no quiere

encender el televisor o abrir el link de la sesión virtual mostrándose con una actitud insoportable que tiene que ver con su molestia y desesperación o definitivamente indiferencia.

Todas las emociones son en esencia, impulsos que nos llevan a actuar, programas de reacción automática con los que nos ha dotado la evolución. La misma raíz etimológica de la palabra emoción proviene del verbo latino *movere* (que significa «moverse») más el prefijo «e-», significado algo así como «movimiento hacia» y sugiriendo, de ese modo, que en toda emoción hay implícita una tendencia a la acción. (Goleman 2001, p-14).

Tan pronto como Goleman sostiene el significado de la emoción como el moverse refleja un sentido en una inquietud interna que se refleja en sentimientos propios a partir de una situación que le está provocando actuar de determinada manera, para los niños es complicado expresar sus emociones cuando están en un ambiente propenso a cumplir con expectativas de un adulto presentando brechas con la realidad, por tal motivo las emociones deben tener un espacio amplio para expresarse pero sobre todo, los padres de familia deben dar prioridad a los sentimientos de sus hijos, saber escucharlos demostrando empatía, y a partir de ahí implementar estrategias que los motiven a aprender de una manera más significativa y divertida.

Frola y Velásquez (2011), sostienen que: "la familia está dejando de un lado gran parte de su responsabilidad social, de poner límites, orientar a los hijos y dar el apoyo necesario; padres que quieren privar a sus hijos de correr riesgos y sufrimientos." (p. 53). Los autores demuestran que en realidad la situación de vida que los padres ofrecen a sus hijos no es la adecuada para superar los problemas que se presentan de forma continua, los niños quedan a la deriva, sin saber qué hacer cuando una actividad se les complica, sienten temor ante las respuestas de sus tutores, por no lograr cumplir lo que se les indica hacer, a pesar de que se ha observado a la mayoría ser autores de su propio conocimiento.

## INTERESES DE LOS NIÑOS Y LOGROS DE APRENDIZAJE

La educación es un punto nodal que permite en los actores lograr prácticas que llevamos a cabo en la vida cotidiana que pueden estimular el desarrollo integral si se realizan de una forma creativa y motivadora, por lo tanto, se debe enfocar primeramente en los intereses de los niños para partir del conocimiento real que requiere cada uno, y puede fortalecer el bienestar interior que cada uno muestra con sus actitudes, a partir de sus experiencias, lo más necesario y significativo que los hace sentir satisfechos de lo que hacen, el objetivo de un adulto debe enfocarse en crear en ellos un mejor acompañamiento durante su trayecto escolar que les permita expresar sus emociones.

Goleman (2001), asegura que: "en la medida en que estamos motivados por sentimientos de entusiasmo y placer con respecto a lo que hacemos o incluso por un grado óptimo de ansiedad esos sentimientos nos conducen a los logros." (p. 106). El autor resalta la distinción entre el ser y hacer, lo que provoca en nosotros placer, hace la diferencia en los logros obtenidos, debido a que al niño le interesa aprender jugando, conocer aquello que es llamativo,

generando preguntas bulliciosas para resolver un problema, la convivencia es otro de los intereses para los niños, tener un acercamiento físico con sus compañeros de escuela, con aquellos que son amigos, que les generan risas, alegría y satisfacción; esos amigos que se buscan durante el receso escolar y que comparten juegos dinámicos y divertidos. La música es otro interés significativo qué parte de las artes y que también va relacionada con la pintura y el canto, son intereses que les generan alegría, pero para los padres es lo de menos, les gusta convivir, reírse, hacer bromas, contar chistes, jugar a la pelota, mover el cuerpo al ritmo de la música, dibujar o escribir una historieta a partir de la lectura de un cuento y entre esas actividades sus emociones se van viendo expresar libremente.

Calle (2008) afirma que el trabajo interior es un viaje hacia adentro, para examinarse, conocerse, transformarse y realizarse; entendemos por realizarse, hacerse verdaderamente real, y no adquirido, es decir de uno mismo. Recuerdan aquellas experiencias que tuvieron o que actualmente tienen para reflejarlas en sus acciones, en lo que hace, aquello que es verdaderamente real y necesario, eso que nos permite hacer un viaje hacia nuestro interior, como menciona el autor; en ocasiones los adultos pasan desapercibido esto, porque se centran más en números, letras, sumas, restas, dejando a un lado otras áreas de conocimiento; sin embargo pueden aprender a sumar jugando, pueden aprender a escribir jugando, aprender a expresar riendo, aprender a adivinar bailando, actividades que son creativas para su edad y dejar a un lado lo ordinario; otro de los intereses que dieron a conocer fue que les gusta trabajar con manualidades, armar un barco, un avión, una mariposa por medio de la papiroflexia, construir un robot con cajas de cartón, vestir una muñeca con trapos viejos, cantar con un palo de escoba simulando un micrófono, son actividades significativas para ellos y que reflejan sus gustos, inicialmente se hace necesario expresar sus intereses porque estos juegan un papel esencial en el desarrollo de sus aprendizajes, entre tanto los adultos no se den cuenta que el niño puede lograr un aprendizaje significativo jugando, no habrá un consenso realmente que argumente y cumpla con un objetivo escolar.

Bisquerra (2016) afirma que preguntar al niño cómo se siente manifiesta interés por su persona. Además, es el primer paso para desarrollar la conciencia emocional. De hecho a través de las tecnologías de la información y la comunicación podemos encontrar aplicaciones que van a permitir al docente armar situaciones didácticas interactivas que pueden proyectar a distancia para que los niños trabajen y a la vez se diviertan, así lograr permitir que sean de interés para ellos, aprender a través de una enseñanza lúdica; los padres de familia tal vez no tendrán los mismos recursos que el docente, pero sí pueden tener una actitud positiva para llevar a cabo lo que el niño necesita, es así como el concepto de comunicación debe implementarse entre el docente, el padre de familia y el alumno en una enseñanza que abra espacio a aquellos aprendizajes que la escuela busca fortalecer, entre tanto se dispone de poco material para poder lograrlo, sin embargo, investigando en la internet se pueden buscar e implementar estrategias de mayor significatividad, cabe mencionar que desafortunadamente los docentes no reciben mucho apoyo por parte de los padres de familia, por distintas razones, una de ellas por el trabajo o las actividades que tienen fuera de casa, entre tanto, el niño se ve atrapado a cumplir con algo ya establecido y es entonces donde

surge el desinterés que como tal, no hay oportunidad para pedir más de lo que no se tiene al alcance, pero reiteró las acciones con creatividad y motivación pueden permitir mejores alternativas durante la enseñanza a distancia.

### **HALLAZGOS DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA Y LAS EMOCIONES DE LOS NIÑOS**

Las emociones han jugado un papel muy importante en las expresiones de los niños durante su trayecto educativo a distancia por la pandemia que acecha la integridad de cada uno. Es el docente quien ha tenido una tarea difícil de llevar a cabo por la situación de vida que tiene cada familia, no es lo mismo atender a un grupo de 30 alumnos en un salón de clase sin la intervención de algún padre de familia, que atenderlos desde un computador con la constante intervención de los padres quienes de repente son los que más preguntan y hacen las actividades y no permiten que el niño sea autor de su propio aprendizaje.

Frola y Velázquez (2011) afirman que: "la motivación puede definirse como el señalamiento o énfasis que se descubre en una persona hacia un determinado medio de satisfacer una necesidad, creando o aumentando con ello el impulso necesario para que ponga en obra ese medio o esa acción, o bien para que deje de hacerlo" (p. 20). Para los padres de familia los logros que no han alcanzado sus hijos son el que no ha aprendido a contar y resolver problemas matemáticos, no sabe escribir porque no comprende, no ha logrado ser inteligente, habla mucho y aprende poco, y dos padres de familia mencionaron que no han aprendido sobre su higiene y cuidado personal. Al entender lo que los padres expresan lo que no se ha logrado en el niño, dan mayor preferencia al coeficiente intelectual y las emociones siguen quedando a la deriva, para el docente ha sido una tarea difícil, hacer comprender a los padres lo que realmente deberían hacer. No hay motivación desde la familia y como mencionan los autores antes mencionados, esta necesidad no está satisfecha.

Goleman (2001) afirma que: "los alumnos que se sienten ansiosos, enfurtecidos o deprimidos no aprenden, la gente que se ve atrapada en esos estados de ánimo no asimila la información de manera eficaz ni la maneja bien." (p. 104). El docente fundamenta su papel en lo que sostiene el autor ya que sus sentimientos como el enojo, la tristeza, la ansiedad provocada desde la familia no permite manejar bien la enseñanza a distancia. Se logró conocer que los docentes hacen lo posible por permitir que los niños se sientan en un ambiente de confianza, que la enseñanza que realizan a distancia sea placentera, sin embargo, reconocen que enfrentan dificultades en el saber cómo aplicar estrategias a distancia, qué actividades implementar a la hora de conectarse que resulten más llamativas e innovadoras, que atraigan la atención de cada niño, hacen hincapié en las fallas de internet o de su computadora, algunos utilizan el celular para dar una sesión virtual y no alcanzan a ver a todos sus alumnos, la impaciencia de los padres hacia sus hijos, en ocasiones arremeten contra ellos si se distraen o no terminan de anotar una actividad. Es una tarea difícil de entender, sin embargo, no tan lejos de lograrse hacer mejor.

La educación emocional debería iniciarse en la familia, ya que las primeras emociones se experimentan a partir de los primeros meses de vida y es

cuando se inicia el aprendizaje de las competencias emocionales igual que las competencias lingüísticas. Pero de la misma forma, que después en la escuela está la materia de lenguaje, también se debe enseñar la gramática y la sintaxis de las emociones y del bienestar. La familia y la educación y la educación formal comparten un mismo proyecto: el desarrollo integral de la persona. Por lo tanto, debe haber una colaboración permanente entre ambos. Ninguno de los dos puede descargar en el otro sus responsabilidades en el desarrollo integral y en la construcción del bienestar personal y social. (Bisquerra 2016, p. 153)

Cada docente comprende que no es fácil observar el comportamiento de cada niño a través de una pantalla, o su participación oral, ya que, al participar, sólo se le permite a uno activar su micrófono para participar y los demás no se les escucha lo que quieren expresar al momento, sólo se ven las caras con expresiones de enojo, cansancio o miedo cuando está ahí cerca su tutor. Hay padres de familia que siguen las consignas que se les da para que el niño aplique la actividad, pero la mayoría interviene haciendo modificaciones de acuerdo con lo que piensan que es mejor hacer. Sin embargo, los docentes y alumnos se han ido acostumbrando a esta dinámica de trabajo y así evitar conflictos, a pesar de que en un inicio de las clases en línea se establecieron acuerdos para trabajar mejor a distancia, finalmente se les olvida a los padres o definitivamente no tienen intenciones de reforzar cada uno de los acuerdos.

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El análisis de las opiniones de cada actor educativo entra en la encrucijada que hace ver la realidad de cómo es complejo hacer entender a la familia lo importante que es trabajar las emociones desde casa, es imprescindible la apreciación de estas para el logro de objetivos escolares. Se hace necesario implementar estrategias innovadoras de alto nivel creativo e innovación en el papel que juega cada uno, realizar una evaluación permanente de las actividades, las necesidades, los intereses que giran en torno a la expresión de emociones presentes permitirá redoblar esfuerzos para el logro de propósitos educativos sin dejar a un lado la educación emocional. Esta tarea implica llegar a acuerdos entre docentes y padres de familia para que tengan beneficios.

Bisquerra (2016) asegura que: "los valores son guías para la acción que orientan sobre lo que conviene hacer para un mundo mejor. A veces hay que decidir entre igualdad o libertad, esto justifica que la educación en valores sea un tema para el desarrollo integral." (p. 67). Por tal motivo, realizar talleres para los padres de familia va a permitir tomar en cuenta el tema sobre los valores desde la familia, para que la comunidad escolar tome conciencia de su beneficio.

Las consideraciones apuntan a que es el docente quien tiene que empezar a modificar su práctica e implementar estrategias que integren la realidad que expresa la comunidad escolar, tomando en cuenta que cada una de las acciones que se van a implementar en una institución tengan que ver con el logro de metas significativas y sobre todo que partan de los intereses de los niños vinculados a un plan de estudio que forma parte de la



educación. Es fundamental reconocer que los niños han tolerado el trabajo que se está realizando a pesar de las emociones que dieron a conocer en el momento más crítico de la pandemia; sin embargo, es preferente tomar conciencia que esas emociones tienen un principio que los llevó a actuar de cierta manera. Durante el trabajo a distancia se enfrentaron retos complejos independientemente de cada actor educativo.

Se reconoce que no todos los padres de familia tienen la disposición para acompañar a sus hijos de una manera armónica durante el trayecto de su educación debido a los inconvenientes que presentaron ya sea por trabajo, por falta de dinero u otra razón, no ha sido posible reforzar los aprendizajes esperados, por lo que se tienen que buscar otras alternativas para atraer la atención de los padres de familia hacia sus hijos y tener un amplio conocimiento sobre el desarrollo emocional durante el trayecto de su educación. Cada acción que surge desde la escuela a distancia debe tener un propósito que integre la realidad que viven los niños.

## REFERENCIAS

- Bisquerra, R. (2000). *Psicopedagogía de las emociones*. Editorial Síntesis. CDMX.
- Bisquerra, R. (2016). *10 ideas claves. Educación emocional*. Editorial GRAÓ. Barcelona.
- Calle, A. (2008). *Ingeniería Emocional*. Editorial Diana. CDMX.
- Frola, P., & Velázquez, J. (2011). *Estrategias didácticas por competencias*. CIECI. CDMX.
- Goleman, D. (2001). *La inteligencia emocional. Por qué es más importante que el coeficiente intelectual*. Ediciones B México. CDMX.
- Secretaría de Educación Pública (2017). *Aprendizajes Clave para la educación integral*. SEP. CDMX.

# LA FORMACIÓN DE PROFESORES EN ENSEÑANZA DE LENGUAS INDÍGENAS: AGENDA PENDIENTE

*In tlamachtli tlen masewal tlajtol  
tlamachtianime: tlen poliwi.*

Teacher training in indigenous language  
teaching: Pending agenda

Vicente Luna Patricio<sup>1</sup>

## RESUMEN

El concepto intercultural es necesario poner en práctica en la labor docente de escuelas que ofertan sus servicios en comunidades que hablan una lengua indígena. El propósito de la investigación fue identificar el grado o nivel de dominio de las habilidades comunicativas en lengua náhuatl (escuchar, hablar, escribir y leer) y los métodos y estrategias didácticas que aplican los profesores, para la enseñanza-aprendizaje en lenguas originar. La investigación se realizó en dieciséis escuelas de preescolar y primaria de la zona escolar 704, de Zautla, Puebla, abarcando doce localidades. Se aplicaron instrumentos a 47 docentes, en el mes de enero 2019.

**Palabras clave:** Interculturalidad, lenguas indígenas, habilidades comunicativas.

## KENTSINTLAJTOL

In tlajejyekolis yekwitalis mo neki maj mochiwa ken in temachtilis, tlen y kal-tamachtoloyame, yetoke tech altepeme masewaltlajtoa. Tekitl mochiwak, se kimatis keniú kichiwa tlaman tekitl in masewaltamachtiani, wan keniú tlajtoa, tlajkuiloa tlajtolkuepa, tlajtol ixkopina, ika kachi kuali mo machtiske koneme. Nin chiwalis mochiu itech kaxtol wan se kaltamachtilyan, ika koyotlajtol ki toksitis preescolar wan primaria, itech majtlajti wan ome altepeme, tekitike ome powal wan chokome tamaxtiani, itech makuil tsontli kaxtol wan nawi xiwitl.

**Mekatl tlajtol:** yekwitalis, masewal tlajtol, tlajtolis, tekiutlamachtli.

<sup>1</sup> Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México. Orcid iD 0000-0002-6057-364X, vicentelupa@hotmail.com.

## ABSTRACT

The intercultural concept needs to be put into practice in the teaching work of schools offering their services in communities that speak an indigenous language. The purpose of the research was to identify the degree or level of mastery of communicative skills in the Nahuatl language (listening, speaking, writing, and reading) and the didactic methods and strategies applied by teachers, for teaching-learning in originating languages. The research was carried out in sixteen kindergarten and elementary schools in school zone 704, in Zautla, Puebla, covering twelve locations. Instruments were applied to 47 teachers in January 2019.

**Keywords:** Interculturality, Indigenous Languages, Communication Skills.

## INTRODUCCIÓN

En el presente artículo hace referencia a una propuesta que lleva a los profesores a poder concretar estrategias didácticas para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua náhuatl. El interés de ello nace a partir de la necesidad que tienen algunos centros de trabajo de los niveles de educación preescolar y primaria pertenecientes a lo que se define como el sistema de educación indígena, ya que los estudiantes egresados de esa modalidad no hablan, no leen y tampoco escriben en su lengua originaria.

El indagar el diseño de una propuesta didáctica para la utilización del náhuatl dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje (PEA), se debe a que los alumnos o estudiantes, después de egresar o concluir en alguno de los niveles de educación obligatoria, no dominan las competencias comunicativas de: escuchar, hablar, escribir y leer en lengua originaria, conforme al perfil de egreso que se requiere. Por lo tanto, esta situación, causó interés para realizar una investigación acerca de las causas de esta problemática, encontrando que no existe información suficiente o más completa sobre el nivel de dominio de las competencias o habilidades comunicativas de los docentes pertenecientes a los niveles de preescolar y primaria en la modalidad de educación indígena. Ante esto, se infiere que se requiere conocer qué metodologías, estrategias didácticas o herramientas que utilizan los maestros que prestan sus servicios en regiones o comunidades, en donde la población habla alguna de las 68 lenguas indígenas reconocidas del país.

El municipio de Zautla está ubicado en la sierra nororiental del estado de Puebla, sus colindancias son: al este con el municipio de Tlatlauquitepec, al noreste con Zacapoaxtla, al noroeste con Tetela de Ocampo, al norte con Xochiapulco, al sureste con Cuyoaco, y al suroeste con Ixtacamaxtitlan (INEGI 2015).

Según datos que manejan las instituciones encargadas de dar seguimiento a la densidad poblacional, se observa que el municipio de Zautla con población hablante de la lengua indígena náhuatl: "Cuenta con 47 comunidades, 19,438 habitantes (9,186 hombres y 10,252 mujeres, el 71,47% de la población es indígena, 52,01% de los habitantes habla alguna lengua indígena, y el 0,90% habla la lengua indígena pero no español" (INEGI, 2015).

## LOS DOCENTES: TALENTOS POR DESARROLLAR, EN LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA LENGUA NÁHUATL

En la actualidad nuestro país, México se reconoce una gran diversidad de lenguas indígenas. De acuerdo con el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), existen 68 lenguas con 364 variantes en todo el territorio. Hoy en día las principales lenguas, debido a la proporción de población hablante de éstas, son el Náhuatl, Maya y Tzeltal (INALI, 2012), lo que permite comprender la riqueza cultural y lingüística con la que cuenta nuestra Nación.

La forma como está la distribución de la población hablante de una lengua indígena según datos que arrojó la Encuesta Intercensal de 2015, del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) argumenta que:

En la República Mexicana hay 121.0 millones de personas, de acuerdo con 21.5% se considera indígena en relación con su cultura, historia y tradiciones; 1.6% se considera en parte indígena y 74.7% no se reconoce como indígena; sin embargo, sólo el 6.5% de la población de tres años y más, habla alguna lengua indígena (2015, p.13).

En el mismo documento se sostiene que:

Puebla (9.1%), ocupa el quinto lugar después de: Oaxaca (14.4%), Chiapas (14.2%), Veracruz (9.2%), México (9.1%), en cuanto a población indígena, hablantes de las Lenguas Originarias como son: náhuatl, tutunakú, ñhañhu, tepehua, mixteco, popoloca y mazateco. Con una Población Indígena de 1, 094,923 (INEGI, 2015, p.14).

Con lo expuesto de forma sintética dio pie a retomar planteamientos de algunos conocedores del tema con al fin de delinear y comprender el proceso que ha seguido la educación dirigida a los pueblos indígenas de México, se hace necesario recuperar o retomar algunas posturas teóricas que bien pueden o aportan algo, para mejorar, enriquecer, fortalecer y desarrollar las habilidades comunicativas en lenguas indígenas. Cada civilización, mediante su herencia de vestigios culturales, se hace presente, da cuenta de la grandeza que fue, es y será a lo largo del tiempo.

Como lo expresa Fernando Reimers: "El aprecio, el interés y el respeto por la diversidad cultural y la cultura mundial, como el fundamento de la autorreflexión, la formación de la identidad y el acercamiento empático hacia la interacción humana, permite comprender la relevancia que posee" (2018, p. 191).

El ser humano desde que nace pertenece a un grupo social, de lo micro a lo macro. Esa comunidad a la que pertenece le inculca, trasmite o acerca las formas de pensar de ser, de hacer, ver y creer en relación con el mundo que lo rodea

Ante esta perspectiva, recobran importancia, planteamientos como el siguiente, "Si queremos que las próximas generaciones sean de buenos ciudadanos mundiales, no es suficiente enseñarles a escribir y leer, sino también deberíamos inculcar éticas y valores humanos en su educación" (Hroub, 2016, p. 3). Sin duda estas aseveraciones hacen recordar que una sociedad

educada es aquella que no solo tiene conocimientos que le permiten obtener el reconocimiento de los otros; más bien son los valores y principios los que le dan sentido de pertenencia e identidad.

En los años recientes están en boga términos como multilingüismo, plurilingüismo, multiculturalismo, pluriculturalismo, interculturalidad, por ello es fundamental tomar en cuenta lo que Riemers afirma:

Los alumnos exploran lo que significa ser parte de una comunidad, identifican formas en las que pueden contribuir al bienestar de esa comunidad, aprenden acerca del valor, de la diversidad dentro de las comunidades y obtienen herramientas para conectarse con las personas por encima de sus diferencias (2018, p.191).

En la actualidad, es muy común encontrar documentos que manifiestan planteamientos referentes a la educación intercultural para todos, que se fortalezca el reconocimiento y la valoración del otro, tal como lo menciona Bertely: "Una ciudadanía que se forme a partir de culturas que interactúen y construyan formas diversas de aprehender el mundo, interpretarlo y actuar sobre él" (2009, p. 12). Y si la cultura se apropia mediante el idioma o la lengua que hablan en esa congregación, luego entonces la formación de las generaciones de un estado nación, debe darse en su propia lengua en su lengua materna, sin menoscabo de aprender una segunda y tercera lengua.

Por ello, cobra especial importancia lo planteado en el siguiente postulado: "El aprendizaje no sólo debería dirigirse a adquirir habilidades cognitivas, sino también debería fomentar las habilidades que contribuyen a un mejor mundo. Comprometerse, cooperar, entender, adoptar varias perspectivas y prosperar en contextos multiculturales" (Ramos, 2014, p. 10).

A lo largo de la historia desde la conquista hasta nuestros días, en nuestro país se ha educado a las poblaciones indígenas con distintos enfoques, dentro de los que más se pueden observar son: castellanizar para evangelizar, castellanizar para incorporar, castellanizar para integrar, educación bilingüe bicultural, educación intercultural y muy recientemente educación intercultural bilingüe para todos.

Se puede observar que la prioridad fue que los hablantes de una lengua distinta a español debían educarse aprendiendo una lengua que no era la suya, lo que siempre dificultó la comunicación y la comprensión del diálogo. A lo largo de todo este tiempo se considera que, al inicio se educó a la población de estas características con carencia de pertinencia lingüística, social y cultural y con el paso de los años se fue incluyendo esa característica, sin embargo, hizo y sigue haciendo falta la pertinencia pedagógica.

Entonces, es importante poner énfasis en el papel o el rol que desempeña el docente, así como las habilidades comunicativas que deba tener desarrolladas, como de enseñanza aprendizaje de las lenguas y culturas indígenas en las poblaciones que presta sus servicios; tal como lo mencionan Cristina Banf, Silvia Rettaroli y Laureana Moreno: "El educador se presenta como elemento clave, así como la importancia de su formación docente que, en algunos casos, ha sufrido modificaciones en los últimos años" (2015, p. 2).

Sin duda que la formación inicial de los docentes es una parte medular de un sistema educativo para que se obtengan los resultados deseados. Sin embargo, actualmente los gobiernos le están apostando a que la población

de las naciones que representan, desarrollen habilidades por lo menos en dos lenguas, es decir, implementan programas bilingües, tal como lo dicen Banf, et al., (2008):

En el presente trabajo se hace referencia a los enfoques plurales de las lenguas y las culturas, debido a la riqueza de contenido que aportan para el aprendizaje de las mismas. "Llamamos enfoques plurales de las lenguas y culturas a los enfoques didácticos que ponen en práctica actividades de enseñanza-aprendizaje que implican a la vez diversas (más de una), variedades lingüísticas y culturales" (Candelier, et al., p. 5).

En el desarrollo del planteamiento, los anteriores autores identifican más de un enfoque que son los apropiados para el desarrollo y aprendizaje de las lenguas: "contabilizamos cuatro enfoques plurales, el intercultural, *éveil aux langues*, de la intercomprensión entre las lenguas de la misma familia y de la didáctica integrada de las lenguas que se aprenden (dentro y fuera del currículum escolar) (Candelier et al., 2008, p. 5).

Feltes, dice que: "Con esto se reafirma que no existe una política educativa para formar de manera pertinente a los profesores que atienden a la población indígena en los distintos niveles y modalidades" (2017, p. 10). Además de esta carga discriminatoria referente a que la lengua originaria no tiene el mismo valor que la hegemónica, esta situación se reafirma, con lo que dice el autor más adelante:

En las aulas de las escuelas secundarias de todo México, los estudiantes de pueblos originarios reciben el mensaje claro de que la lengua legítima de la producción académica es el español, y que su lengua originaria no tiene lugar en los niveles más avanzados del sistema educativo (p. 11).

Sin embargo, cada sociedad, nación y estado toma posturas distintas de acuerdo con ciertos intereses, tal como Baker afirma, que: "Las distintas posturas que los gobiernos adoptan en la planificación lingüística solo pueden entenderse en la medida que se analice toda la problemática al bilingüismo considerado desde su dinámica social" (2002, p. 125).

Por ello fue necesario buscar y seleccionar el método de investigación, considerando el cualitativo como el que es el que mejor se adapta o responde a las características de este trabajo.

A través del enfoque de la investigación-acción participativa o cooperativa, los participantes pueden fungir como co-investigadores, ya que necesitan interactuar de manera contante con los datos. En donde: "El estudio es conducido con la comunidad más que en una comunidad." Puesto que: "Conocer a la comunidad en toda su complejidad es más que solamente identificar sus necesidades, implica comprender sus fortalezas y debilidades, conflictos, relaciones, etcétera" (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 501).

El 11 de octubre de 2016, en la zona escolar 704, con cabecera oficial en Zautla, Puebla, México, el compromiso fue detectar y aprovechar los talentos de cada uno de los docentes, directivos y personal de apoyo y asistencia a la educación y, en la medida de lo posible, apoyar en el desarrollo de algunos,

debido a que fue la fecha en la que tuve la oportunidad de coordinar los trabajos en esa área de influencia.

Una de las primeras acciones que se realizaron fueron las visitas a los centros de trabajo, para observar la práctica docente que realizaban cada uno de ellos. En dichas visitas, también se dialogó, referente a cuáles eran sus expectativas, fortalezas y debilidades, así como las áreas de oportunidad, para realizar sus actividades. En la misma conversación se obtuvo información referente al ambiente laboral de su centro de trabajo y de la zona escolar, además de recolectar propuestas de cómo o qué aportar para que se tenga un ambiente propicio para trabajar.

En el mes de noviembre de ese mismo año (2016), con la información obtenida y registrada en una bitácora de trabajo y en específico, en la tercera sesión de consejo técnico escolar, se realizaron ajustes a la dinámica de trabajo, primero, en la convocatoria respectiva se les invitó a ser puntuales y después, el día de la sesión, se les proporcionó una plenaria, donde se dio la bienvenida, la agenda general de trabajo y un video motivacional, referente al trabajo grupal, el mensaje fue en lengua náhuatl, posteriormente pasaron a los espacios destinados para sesionar, por centros de trabajo.

La sesión se enlazó con la guía, donde se hizo énfasis en cómo se debía apoyar al estudiante en su estudio y del desarrollo de la lengua náhuatl, se solicitó a los asistentes no simular, más bien plantear la realidad de lo que estaban haciendo en las aulas referente al proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua indígena en los estudiantes por cada nivel y grado que cursaban sus alumnos.

Al final de la sesión de trabajo, se volvió a tener una plenaria de cierre en donde cada colectivo leyó su minuta de acuerdos y compromisos, en relación al desarrollo de la lengua indígena, (se encontraron expresiones como: *"solo elaboramos carteles con algunos dibujos con el nombre en náhuatl y español"*; *"se traducen fragmentos del contenido de los libros de texto"*; *"en mi grupo, los alumnos ya no hablan la lengua náhuatl"* y *"yo no les hablo en náhuatl porque no la domino"*) bitácora de sesión del CTE. Referente a los compromisos, resaltan el de buscar alternativas para que los estudiantes aprendan la lengua náhuatl, aún sin determinar formas y tiempos.

A lo largo del ciclo escolar 2016-2017, se siguieron realizando visitas a los centros de trabajo para observar lo que los docentes estaban haciendo en cada uno de ellos concerniente al aprendizaje del náhuatl en los estudiantes: De los dieciséis centros de trabajo encontramos que en la mayoría solo tenían algunos carteles con un dibujo de algún sustantivo con el nombre en náhuatl y español, pero en algunas aulas no encontramos material didáctico en ninguna lengua. Por lo que, en las visitas se les consultó acerca de lo que sabían de la lengua náhuatl; qué porcentaje aplicaban y qué consideraban que tenían que hacer para mejorar.

Referente a las propuestas, fue surgiendo la idea de realizar sesiones donde en colectivo enriqueciera la oralidad en la lengua náhuatl, que se buscara a una persona que quisiera participar para desarrollar dichas sesiones, que de forma individual buscara inscribirse en cursos, talleres o diplomados que ofrecían algunas instituciones.

Al concluir las visitas y sistematizar las propuestas, en el mes de agosto de 2017, se optó por realizar una sesión de trabajo para agrupar las sugerencias.

cias y propuestas, así como llegar a un acuerdo relacionado de cuál o cuáles serían los más viables.

Después de haber optado por la realización de una investigación cualitativa, nos vimos en la necesidad de escoger el enfoque, siendo éste el que hace referencia al diseño de la Investigación-Acción Participativa (IAP), como Ander afirma: "La investigación-acción participativa surge como nueva propuesta metodológica, dentro de un contexto caracterizado por una variada gama de preocupaciones teóricas y prácticas que inciden en la búsqueda de nuevas formas de intervención e investigación social" (1990, p. 17).

En las sesiones subsecuentes, se acordó que todos los que forman parte de la plantilla de personal de la zona escolar 704, se habrían de evaluar en las cuatro habilidades comunicativas, (escuchar, hablar escribir y leer) en la lengua náhuatl, se acordó que los evaluadores fueran los docentes que tienen dominio de las habilidades mencionadas, una vez evaluados, 8 de ellos, los de mejor resultado, participaron como evaluadores para los 39 restantes.

Los instrumentos para la recolección de datos, que se utilizaron para la valoración del grado de dominio de las cuatro habilidades comunicativas en lenguas indígenas: escuchar, dialogar, escribir y leer están fundamentados por los propuestos por la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (CNSPD). Asimismo, para detectar el conocimiento y manejo de metodologías y estrategias didácticas de enseñanza-aprendizaje en educación indígena, así como para el desarrollo del diseño del instrumento, se tomaron en cuenta los lineamientos de certificación del Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales (Conocer)<sup>2</sup>, el cual elabora los estándares de competencias, para darle certeza, confiabilidad al proceso.

La guía para el Aplicador con Modalidad de Revisor (AMR):

---

<sup>2</sup>El Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales (CONOCER), es una institución del estado mexicano, sectorizado a la SEP, el cual coordina y promueve el Sistema Nacional de Competencias (SNC). El Conocer impulsa al SNC para que las personas certifiquen sus competencias laborales mediante un proceso de evaluación, donde deberán demostrar con sus conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes individuales que son competentes en esa función (Gobierno de México, s. f.).



Tabla 1. Proceso de Aplicación de Instrumentos de Evaluación

<b>Instrumentos de la Primera Fase: Grupal</b>	<p>1. El aplicador entregó a cada sustentante integrante del grupo una hoja en blanco, en la cual tenían que elaborar un escrito en prosa, referente a una práctica cultural que el aplicador obtiene por insaculación y distribuye a los sustentantes.</p> <p>El sustentante contaba con un máximo de 30 minutos, para realizar la actividad. El ejercicio fue para la valoración de la expresión escrita, dicho ejercicio lo entrega al aplicador, el cual lo entregará al aplicador de la fase dos, ya que sería insumo para la siguiente etapa.</p>
	<p>2. El aplicador, entregó a los sustentantes del grupo, un texto escrito en lengua indígena, el cual él tendría que leer, para realizar la traducción e interpretación al español, de forma escrita, en una hoja en blanco que previamente se les había entregado.</p> <p>Este ejercicio fue para valorar la comprensión de la lectura. El sustentante cuenta con un máximo de 30 minutos.</p>
	<p>Al término de la aplicación de la primera fase, los sustentantes entregaron sus productos.</p> <p>El aplicador realizó la valoración y emitió un resultado, con base a la rúbrica correspondiente.</p> <p>Posteriormente entregó los ejercicios al aplicador correspondiente de la fase dos, debido a que éstos eran insumos para la siguiente fase.</p>
	<p><b>2a Fase</b></p> <p>La segunda fase tuvo una duración aproximada de 30 minutos por cada sustentante. Para esta fase se recomendó que cada aplicador tuviera un máximo de 5 sustentantes.</p>
	<p>3. El aplicador solicitó al sustentante que realizara una presentación personal en lengua indígena, tomando en cuenta que debía manifestar algunos elementos como su nombre, edad, lugar de origen, nombre de sus padres y hermanos, el clima de su lugar de origen, principales productos, actividades principales de la población económicamente activa, entre otros que deseara mencionar, el aplicador va registrando en el formato de registro conforme a la rúbrica correspondiente.</p> <p>Para esta actividad el sustentante contó con un tiempo máximo de 10 minutos. El ejercicio fue para valorar la expresión oral.</p>
	<p>4. El aplicador entregó al sustentante una hoja en blanco en el cual registraría cada una de las indicaciones recibidas, mediante frases en imperativo, en lengua indígena.</p> <p>Para esta actividad se utilizó la Guía de Indicaciones del aplicador, la cual contenía 10 indicaciones que al principio estaban escritas en español, pero cuando eran dadas al sustentante se les proporcionaban en lengua indígena, registrándose después en una hoja exprofeso para tal fin.</p> <p>Las frases en imperativo fueron, por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· En la parte superior derecha de la hoja escribe tu nombre completo.</li> <li>· En el centro de la hoja, dibuja una casa.</li> <li>· A tu izquierda dibuja una montaña.</li> <li>· Dibuja el sol.</li> <li>· En la parte inferior de la hoja, del lado derecho dibuja una siembra de milpa.</li> <li>· Dibuja un camino de la casa al sembradío.</li> <li>· Sobre el camino dibuja un hombre</li> <li>· Al lado derecho del camino dibuja un conejo</li> <li>· Frente a la casa dibuja una mesa.</li> <li>· Sobre la mesa dibuja un florero.</li> </ul>
	<p>5. La evaluación anterior, se realizó a través de una rúbrica que medía el nivel de dominio de la comprensión de la oralidad.</p>
	<p>6. El aplicador, a través de la recuperación del escrito en lengua indígena, de la Fase la pidió al sustentante leer en voz alta el contenido, registrando, el aplicador, la toma de lectura en la rúbrica y así poder valorar la lectura.</p>

Por último, nos dimos a la tarea de consultar cuáles eran sus propuestas y conocer qué proponían para mejorar sus resultados hasta ahora alcanzados, e incluso para ofertar una formación de los estudiantes, que cumpliera con los criterios de equidad, calidad y pertinencia cultural, lingüística y pedagógica.

Para obtener la información anterior, se consideró la elaboración de un instrumento, tomando en cuenta lo que propone Conocer: "Desarrollar el proceso de aprendizaje mediante la aplicación de competencias comunicativas en Lengua Náhuatl para Educación Indígena" (2017, p.3). Las técnicas utilizadas para el logro de este objetivo fueron (Ver Tabla 2):

**Tabla 2.** Técnicas para la Recolección de Información

TÉCNICA	ACCIONES
<b>Cuestionario</b>	Aplicación de un conjunto de preguntas para saber si el docente conocía o utilizaba metodologías y estrategias didácticas para el desarrollo de las habilidades comunicativas en lenguas indígenas.
<b>Hoja de Registro</b>	Elaboración de un instrumento estructurado para concentrar la información recolectada de la aplicación del cuestionario.

## HALLAZGOS Y RESULTADOS

Grado y nivel de dominio de las habilidades comunicativas en la lengua náhuatl.

**Tabla 3.** Expresión Oral

Indicadores	Excelente	Satisfactorio	Puede mejorar	Insuficiente	No aplica
Sustentantes	9	13	6	19	0
Porcentaje	19.15%	27.66%	12.77%	40.43%	0%

**Tabla 4.** Comprensión oral

Indicadores	Excelente	Satisfactorio	Puede mejorar	Insuficiente	No aplica
Sustentantes	11	9	8	19	0
Porcentaje	23.40%	19.15%	17.02%	40.43%	0%

Tabla 5. Expresión escrita

Indicadores	Excelente	Satisfactorio	Puede mejorar	Insuficiente	No aplica
Sustentantes	4	14	7	22	0
Porcentaje	8.51%	29.79%	14.89%	46.81%	0%

Tabla 6. Comprensión lectora

Indicadores	Excelente	Satisfactorio	Puede mejorar	Insuficiente	No aplica
Sustentantes	4	13	7	23	0
Porcentaje	8.51%	27.66%	14.89%	48.94%	0%

Tabla 7. Desarrollo de Lecturas de texto

Indicadores	Excelente	Satisfactorio	Puede mejorar	Insuficiente	No aplica
Sustentantes	0	2	20	25	0
Porcentaje	0%	4.26%	42.55%	53.19%	0%

**Tabla 8.** Metodologías y Estrategias que los Docentes utilizan en el aula para desarrollar las habilidades comunicativas en sus estudiantes.

Preguntas	Respuestas
<p><i>¿Derivado de su formación inicial, permanente o continua, conoció, manejó y practicó métodos para la enseñanza y aprendizaje de la lengua indígena?</i></p> <p><i>En caso de que la respuesta sea negativa, por favor anote las posibles causas.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 47 docentes (100% de los maestros encuestados), respondieron que "No" conocían, manejaban o practicaban algún método en específico para la enseñanza de lenguas indígenas.</li> <li>• Derivado de lo anterior la mayoría de los profesores puntualizaron que los métodos de enseñanza-aprendizaje que habían conocido eran muy generales, mientras que otros dijeron que en el plan de estudios realizado, no se consideraban temas específicos para la enseñanza del náhuatl, por lo tanto no los aprendieron.</li> </ul>
<p><i>¿En su formación, permanente o continua, conoció alguna metodología para la enseñanza y aprendizaje de la lengua indígena?</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 34 docentes (72.34%), dijeron que "No" conocían oferta de cursos de metodología para enseñar o aprender lenguas indígenas.</li> <li>• Los 13 restantes (27.66%), manifestaron haber tenido un acercamiento con algunos métodos, como: el de doble inmersión (ESALENTE)<sup>3</sup>, así como métodos para el aprendizaje de los náhuatl establecidos en los marcos curriculares.</li> </ul>
<p><i>En su labor cotidiana con los estudiantes, ¿pone en práctica alguna metodología para que desarrollen las cuatro habilidades comunicativas (escuchar, hablar, escribir, leer), en lengua indígena?</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 2 docentes (4.25%), dijeron haber puesto en práctica la metodología ESALENTE.</li> <li>• 45 profesores (95.74%), respondieron que "No" ponían en práctica ninguna metodología para la enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita.</li> </ul>
<p><i>¿Conoce y domina algunas estrategias didácticas para la enseñanza aprendizaje de las lenguas indígenas?</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 7 docentes (14.89%), respondieron afirmativamente, manifestando que ellos(as) usaban imágenes con texto o utilizaban el diálogo en la lengua originaria para comunicarse con sus alumnos(as).</li> <li>• 40 profesores (85.11%), dijeron que "No" utilizaban ninguna estrategia en específico, ya que nunca habían tomado talleres o cursos en donde se les enseñara qué hacer o cómo dar sus clases.</li> </ul>
<p><i>¿Elabora material didáctico para enseñar la lengua indígena?</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 3 docentes (6.38%), respondieron que "No", ya que sus funciones eran de intendencia y cocina.</li> <li>• 44 maestros (93.62%), dijeron que "Si" lo hacían, que ellos elaboraban dibujos de animales, plantas y utensilios o utilizaban materiales didácticos como: alfabetos, rompecabezas, dominó o memoramas.</li> </ul>
<p><i>¿Sugerencias o propuestas?</i></p>	<p>Entre las propuestas o sugerencias recibidas se obtuvieron las siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Implementar cursos o talleres dirigidos a docentes para el aprendizaje del náhuatl: hablar, escribir y leer.</li> <li>• Capacitación permanente y continua para conocer y aplicar métodos y estrategias didácticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje del náhuatl con los nuestros alumnos.</li> <li>• Que los Consejos Técnicos Escolares, sean espacios para compartir los cómo y para proponer materiales didácticos que ayuden a enseñar el náhuatl.</li> <li>• Invitar a las personas adultas ancianos a que cuenten historias en lengua indígena.</li> </ul>

<sup>3</sup> Martínez, S. (2016). ESALENTE. Una estrategia de adquisición de la lectoescritura en niños nahua hablantes hacia la transición del español. Secretaría de Educación del Gobierno de Puebla.

## CONCLUSIONES

Sin duda los hallazgos que fueron apareciendo a lo largo de la implementación del trabajo, son de especial valía, ya que sirve para el análisis y tomar decisiones pertinentes que permitan corregir el rumbo y tomar caminos que lleven a lograr los planteamientos propuestos desde lo nacional e internacional, sin menoscabo de tomar en cuenta la opinión de las comunidades, para alcanzar el propósito de educar con pertinencia social, lingüística, cultural y pedagógica. He aquí algunos resultados del presente trabajo.

- Mas del 50% de los docentes evaluados no dominan las cuatro habilidades comunicativas en lengua náhuatl, lo que dificulta que propicien el desarrollo de estas en los estudiantes que atienden.
- Los docentes entrevistados, en su formación inicial, de normal en preescolar o primaria, aun cuando en esta modalidad de formación tiene mayor peso en la metodología y la didáctica, ésta es de manera general, los egresados no desarrollan las habilidades comunicativas en la lengua náhuatl y no son habilitados para el conocimiento, uso y manejo de métodos y estrategias didácticas, para facilitar sus estudiantes las competencias en lenguas indígenas.
- Los docentes adscritos a la Dirección de Educación Indígena del estado de Puebla no conocen, así como tampoco, tienen dominio de alguna metodología o estrategia didáctica para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua indígena u originaria
- Diseñar e implementar un programa de capacitación o formación docente enfocado en metodologías didácticas para el proceso de enseñanza-aprendizaje de las escuelas indígenas (preescolar y primarias), hacia el desarrollo de las competencias comunicativas en las lenguas originarias (escuchar, hablar, escribir y leer), que se hablan en la entidad poblana.
- Para alcanzar el propósito anterior, se requiere primero, diagnosticar el nivel y grado de dominio que tienen los docentes adscritos a la Dirección de Educación Indígena, de la Secretaría de Educación del Estado de Puebla, en función a las competencias comunicativas de las siete lenguas indígenas que se hablan en la entidad.
- Con base en los resultados que se obtengan en la propuesta anterior, se deberá implementar talleres para el desarrollo de competencias comunicativas en lenguas indígenas. Uno dirigido a los docentes que consigan el puntaje de: No aplica e insuficiente y, otro para los profesores que alcancen la valoración de: Satisfactorio y excelente.
- Con los docentes que están en el nivel de: *Satisfactorio* y *Excelente*, se le deberá ofrecer un taller para la certificación y/o acreditación en el dominio de habilidades comunicativas en lenguas indígenas.
- Los consejos técnicos, además de ser concebidos como espacios para la reflexión del desarrollo integral de los estudiantes o de cuestiones administrativas, deberán ser espacios de aprendizaje de los docentes, por lo que la presentación y enseñanza de estrategias didácticas son necesarias en estas reuniones.
- Finalmente, para dar continuidad a los procesos de capacitación, formación y actualización docente, se recomienda realizar, por lo menos cuatro talleres al año, para que los docentes que trabajan en comunidades indígenas aprehendan los conocimientos que los lleven al uso y manejo de métodos y estrategias didácticas, para la enseñanza aprendizaje de las lenguas indígenas. Para el

caso del nahua-hablante, se pone a disposición la propuesta: "Los campos semánticos del entorno natural". Estrategia metodológica para el desarrollo de habilidades comunicativas en la lengua náhuatl.

## REFERENCIAS

- Ander-Egg, E. (1990). *Repensando La Investigación Acción Participativa. Comentarios, críticas y sugerencias*. Ed. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Baker, C. (2002). *La política del bilingüismo. Antología Temática*. Educación Intercultural Bilingüe. SEP. México: Ed. Talleres Gráficos.
- Banf, C., Rettaroli, S. y Moreno, L. (2015). *Educación bilingüe en Argentina - Programas y docentes*. Bilingual Education in Argentina Syllabus and Teachers. Matices en Lenguas Extranjeras.
- Bertely Busquets Ma. (2009). Introducción. En R. Morales Garza (Coordinadora), *Transformación posible de la educación para la niñez indígena. Contextos, alianzas y redes* (pp. 23-38). México: SEP.
- Candelier, M., Camilleri Grima, A., Castellotti, V., Lorincz, I., Meissner, F. J., Noguero, A., y Shoroder Sura, A. (2008). *Un marco de referencia para los enfoques plurales de las lenguas y de las culturas. Competencias y recursos*. España: Centro Europeo de Lenguas Modernas (CELM). <https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/CARAP-ES-web.pdf?ver=2018-03-20-120700-460>
- Conocer. (2017). *Estándar de competencia. Aplicación de competencias comunicativas en Lengua Náhuatl para Educación Indígena*. SEP. Puebla. México.
- Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (CNSPD). (2017). *Guía para el Aplicador con Modalidad de Revisor. (AMR). Evaluación Complementaria o Adicional. Lengua Indígena Preescolar y Primaria*. México.
- Feltes, J. M. (2017). *Metodologías pedagógicas para el desarrollo de las habilidades del bilingüismo, la biliteracidad y la comprensión intercultural en dos o más lenguas nacionales*. México: INEE.
- Global Teacher Prize. (16 de febrero de 2016). *Hanan Al Hroub. El ganador del Global Teacher Prize 2016*. <https://www.globalteacherprize.org/es/ganadores/hanan-al-hroub>
- Hernández R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: Mc. Graw Hill Education.
- INALI. (2012). *México, Lenguas Indígenas Nacionales en Riesgo de Desaparición*. SEP/INALI.
- INEGI. (2015). *Censo de Población y Vivienda. Conteo 2015*. México: INEGI.
- Ramos Rivas, K. (2014, 01 de diciembre). Situación actual del programa de enseñanza de lenguas indígenas del Ministerio de Educación Pública. *Revista Electrónica Educare*. 18(3). <https://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v18n3/a12v18n3.pdf>
- Reimers, F. M. (Coord). (2018). *Empoderar alumnos para la mejora del mundo en sesenta lecciones*. Versión 1.0. CREFAL. [https://cdn.designa.mx/CREFAL/convocatorias/Reimers\\_web\\_28sept.pdf](https://cdn.designa.mx/CREFAL/convocatorias/Reimers_web_28sept.pdf)

# UNA EXPERIENCIA DE DIÁLOGO Y APRENDIZAJE ENTRE LOS UNIVERSITARIOS Y LA COMUNIDAD SORDA

*An experience of dialogue and learning between  
university students and the deaf community*

Claudia Guzmán Zárate<sup>1</sup> | Mónica Fernández Álvarez<sup>2</sup>  
Karla Villaseñor Palma<sup>3</sup>

## RESUMEN

En las universidades se forman a los futuros profesionales de todas las especialidades que, en pocos años, se insertarán al mundo laboral y tendrán la responsabilidad de transformar la sociedad con un enfoque ético e intercultural; por ello, es menester de estos centros proporcionar los saberes y herramientas para realizar los cambios pertinentes. No solamente se espera que los estudiantes sean expertos en sus áreas disciplinarias, sino que sean personas capaces de asumir una postura humanista para abrir espacios a la empatía, la tolerancia y el respeto a la diversidad. Entonces las universidades deberán propiciar los espacios para la inclusión, intervención, diálogo, relación y trabajo con los diferentes grupos de la sociedad. En este trabajo se presenta la experiencia de encuentro a partir del diálogo para interactuar y establecer vínculos entre la universidad y la comunidad sorda.

**Palabras clave:** Inclusión educativa, vinculación, universidad-comunidad sorda.

## ABSTRACT

In the universities, future professionals of all specialties are trained who, in a few years, will be inserted into the world of work and will have the responsibility of transforming society with an ethical and intercultural approach; For this reason, it is necessary for these centers to provide the knowledge and tools to carry out the pertinent changes. Not only are students expected to be experts in their disciplinary areas, but also to be people capable of assuming a humanistic stance to open spaces for empathy, tolerance and respect for diversity. Then the universities should promote spaces for inclusion, inter-

<sup>1</sup> Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Puebla, México. ORCID iD 0000-0002-8173-9549 claudia.guzman.zarate@gmail.com.

<sup>2</sup> Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Puebla, México. ORCID iD 0000-0001-6929-0286 monica.fernandez.ffyl@gmail.com.

<sup>3</sup> Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Puebla, México. ORCID iD 0000-0002-9282-4941 karla.villasenor@correo.buap.mx.

vention, dialogue, relationship and work with different groups in society. This paper presents the encounter experience based on dialogue to interact and establish links between the university and the deaf community.

**Keywords:** Educational Inclusion, Bonding, University-deaf Community.

## 1. INTRODUCCIÓN

En el ámbito educativo frecuentemente se comenta acerca de la necesidad de impulsar una educación inclusiva, pero se hace poco por concretar esto en la realidad de las aulas, de las instituciones y de la vida cotidiana. Para poder incluir la diversidad de personas que cohabitan en los espacios educativos, sociales y familiares, tanto formales como informales, es substancial comenzar por comprender el término inclusión, posteriormente asumirlo y realizar acciones para relacionarse, dialogar y aprender juntos. Por tanto, vale la pena repensar el rol que las instituciones educativas desempeñan para contribuir a la formación de los ciudadanos, concebidos como aquéllos que tiene contraídas unas especiales obligaciones con su comunidad (Tonner, 2012: 119). Para alcanzar este propósito se requiere modificar la forma de abordar los contenidos, no quedarse únicamente en el aula, sino relacionarse con su entorno y actuar en consecuencia. Se requiere un modelo institucional que promueva la sostenibilidad y la responsabilidad social universitaria a través de prácticas que combinen el aprendizaje académico y el servicio comunitario destinados a mejorar la calidad de vida y la interacción social (Pérez, González, Lorenzo, Crespo, Belando y Costa, 2019).

Tomando en cuenta los retos a los que se enfrentan las Instituciones de Educación Superior (IES), la licenciatura en Procesos Educativos de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) preocupada por establecer relaciones entre la universidad y la comunidad, promueve espacios de diálogo y aprendizaje entre la comunidad universitaria y la comunidad sorda. En este documento mostramos una experiencia que ha permitido a estudiantes y docentes sensibilizarse y responsabilizarse de la apertura de espacios para la educación inclusiva como un primer paso para relacionar a la universidad con la comunidad, en este caso a la comunidad sorda.

## 2. LA INCLUSIÓN Y LA EXCLUSIÓN

Se comenzará por definir los términos *exclusión* e *inclusión*, entendiendo al primero como un concepto multidimensional y dinámico que afecta de manera negativa a los diferentes aspectos del desarrollo humano y se puede agrupar, según Haan y Maxwell (1999), citado en Azuero (2009) en: la privación económica (ingresos y empleo insuficiente) y/o la privación social (marginación comunitaria, incapacidad de participar en actividades sociales, deterioro de la salud, etc.). Por su parte, la UNESCO (2008) considera que la exclusión va más allá de la pobreza, tiene que ver con la falta de acceso a bienes básicos y redes de bienestar social; esto lleva a deducir que el sujeto excluido no tiene las mismas oportunidades para poder contar con una vida segura, estable y justa a partir de sus características o condiciones particulares. Existen muchos ejemplos de esta exclusión en los diferentes ámbitos



en que se desenvuelve el individuo, sin embargo, hay espacios que deben privilegiar la inclusión de todas las personas, y uno de estos espacios es la universidad.

La UNESCO define a la educación inclusiva como el proceso que permitirá responder a la diversidad de los estudiantes para que puedan participar, sobre todo atendiendo a los que están en riesgo y se reduzca la exclusión desde la educación. De esta manera la sociedad en su conjunto (familia, escuela y sociedad): "debe ofrecerles oportunidades para desarrollar habilidades y competencias que les permitan crecer como personas seguras, capaces de relacionarse y de actuar de forma lo más autónoma y satisfactoria posible en ambos contextos sociales". (Dominguez, 2009:47)

Sin embargo, todavía existe el debate acerca de qué modelo sería más efectivo para incluir a los estudiantes sordos en las instituciones educativas sobre todo las relacionadas con la lengua y la identidad (Dominguez, 2009) pues como bien afirma Gómez (2014), la educación inclusiva para personas sordas en la universidad significa diseñar acciones que respondan a las particularidades de estas personas, del contexto y de la institución.

### 3. PARA COMPRENDER A LA COMUNIDAD SORDA

Frecuentemente la sordera se considera como un fenómeno homogéneo y las personas sordas son vistas como un colectivo que comparte un mismo problema. Sin embargo, este es un colectivo amplio y heterogéneo. Las causas de la sordera dependen de diversos factores como el lugar de la lesión, los antecedentes familiares, el lenguaje empleado en el contexto familiar o su situación socioeconómica, entre otras (Fernández, 1996, citado en Hernández, M.P; Pertusa, E.; Valdespino, S. 2007).

Según los mismos autores, los miembros de la Comunidad Sorda definen la sordera como un término cultural más que audiológico y no se consideran a sí mismas como discapacitadas o minusválidas sino como un grupo cultural distinto con sus propias creencias, necesidades, opiniones, costumbres y lengua. Los sordos

...se identifican a sí mismos como depositarios de una identidad positiva y para quienes la respuesta social que demandan (educativa, laboral, asistencial...) debe construirse desde el respeto y el reconocimiento de esta realidad, lo cual implica, ineludiblemente, resituar a la Lengua de Signos en el lugar que le corresponde y reconocer su papel preponderante en el mantenimiento de dicha identidad. (Dominguez, 2009:48)

El término *Comunidad Sorda* surge a partir de los años 70 y define a un colectivo de referencia conformado por personas, tanto sordas como oyentes, que libremente deciden usar la lengua de signos de su país.

Afirman Rodríguez, García y Jutinico (2008), Dominguez (2009) y Gómez (2014) que la inclusión de las personas sordas en la universidad va desde la sensibilización de toda la comunidad oyente hasta la transformación de los proyectos educativos universitarios flexibles que permita mejorar la calidad de vida y su desarrollo educativo.

Actualmente existen sectores interesados en la integración de la comunidad sorda a espacios académicos y sociales a través de la enseñanza,

aprendizaje, integración y difusión de la lengua de señas en las instituciones educativas y gubernamentales; en eventos políticos, educativos y sociales donde se hace la traducción simultánea para esta comunidad. Asimismo, algunas instituciones educativas ofrecen cursos, talleres de esta lengua; han desarrollado propuestas para traducir artículos, textos y libros para que los sordos tengan acceso a un mayor acervo bibliográfico y puedan participar en diversos espacios a la vez que están informados, por ejemplo, las conferencias de prensa matutinas que presenta el presidente de la república o en los noticieros.

#### 4. PRINCIPALES RESULTADOS

Es responsabilidad de las universidades ofrecer una educación de calidad e inclusiva, por tanto, coincidiendo con Bernal (2014) se requiere el desarrollo de procesos de toma de consciencia en las comunidades educativas universitarias; generar y replicar experiencias exitosas de construcción de la Educación Superior Inclusiva; considerar el índice de inclusión escolar en las IES y derivar planes de mejoramiento coherentes a las necesidades y fortalezas en cada IES, minimizando barreras y potenciando facilitadores (Bernal, 2014: 83).

Ante este panorama la licenciatura en Procesos Educativos, perteneciente a la facultad de Filosofía y Letras de la BUAP, promueve la formación integral de los estudiantes a través del fortalecimiento de todas las dimensiones del estudiante: personal, social, académica y laboral mediante el diseño de proyectos basados en el modelo de Integración Social (MUM) desde donde se abren espacios de aprendizaje para que el estudiante, en contextos reales, se involucre en las principales necesidades de su entorno y pueda plantear y ejecutar acciones congruentes con su perfil de egreso y con su responsabilidad como ciudadano y universitario trabajando en diferentes sectores de la sociedad de manera inclusiva.

Por tanto, la intención es atender al sector de la comunidad sorda que no necesariamente estudia en la universidad, pero que quiere relacionarse con la universidad a través de diversas acciones, por ejemplo, pudieran ser los *círculos culturales* considerados por Freire (grupos de discusión con no letrados), pues también la idea es adentrarse en el diálogo que aborde diferentes condiciones sociales, culturales y materiales que afectan su vida y, por tanto, los excluyen de la sociedad. Se retomaría el proceso de concientización, humanización con los otros a través de una reflexión y praxis colectiva (McLaren, P. 2011, pp 189-191), otro ejemplo serían actividades culturales y recreativas, ofertar talleres de Legua de Señas Mexicana, entre otras. Será importante considerar experiencias previas de otros contextos, por ejemplo en Colombia donde llevan algunas décadas indagando acerca de cuáles son las necesidades de los sordos y cómo desde la universidad se podrían atender por ejemplo, la comprensión de la dimensión del bilingüismo, pero sobre todo, la dimensión bicultural pues es deseable que el desarrollo de las personas sordas considere cómo construye el conocimiento sobre el mundo y cuáles son las mejores formas de aprender, de manera que tengan impacto en el desarrollo de su pensamiento, de su afectividad y demás dimensiones humanas (Rodríguez, García y Jutinico, 2008).

Una vez considerando todos los antecedentes presentados, es importante decir que un elemento esencial es dar voz a los integrantes de la comunidad, por lo que se aplicó una encuesta a integrantes de la comunidad

sorda (anexo1) y estudiantes universitarios (anexo 2). El objetivo de esta indagación fue identificar las necesidades de inclusión de la comunidad sorda a los espacios universitarios.

A continuación, se presenta los principales resultados, participaron 38 personas, 15 personas pertenecientes a la comunidad sorda y 23 estudiantes. El instrumento aplicado a integrantes de la comunidad sorda arroja los siguientes datos. El rango de edad se encuentra entre los 19 y 55 años.

**Tabla 1.** Nivel de estudios

Nivel de estudios	Número de personas	Porcentaje
Maestría	1	7 %
Licenciatura	7	46.7%
Preparatoria	3	20%
Secundaria	3	20%
Primaria	1	7.1%

Para establecer el vínculo entre la universidad y la comunidad sorda, el primer elemento a considerar es entablar comunicación y un diálogo permanente entre estos dos sectores. Para indagar al respecto se les preguntó sobre qué acciones y propuestas consideran necesarias y pertinentes para ello, y las principales aportaciones fueron:

**Tabla 2.** Propuesta de acciones que puede realizar la universidad

<b>Acciones de vinculación universidad-comunidad sorda</b>
<b>Integración de las aportaciones de la comunidad sorda y estudiantes universitarios</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Transcripción de libros en lengua de señas.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sensibilizar y capacitar a los docentes y estudiantes para que sepan la lengua de señas (bilingües) y cómo atender a este sector de la población.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Revisar la normatividad (otorgar título y cédula profesional para continuar sus estudios).</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contar con intérpretes profesionales y certificados en la Lengua de Señas Mexicana.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Que se les apoye en la escritura, porque pueden aprender a comunicarse a través de señas, pero no a través de la escritura y esto se vuelve una barrera para los estudios superiores.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Que existan los mecanismos para facilitar su ingreso a la universidad.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Crear licenciaturas en línea.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organizar e involucrar a otras universidades para realizar intercambios, congresos, talleres y cursos que presenten experiencias de inclusión y vinculación entre la universidad y la comunidad sorda.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Que la Lengua de Señas Mexicana sea un contenido en el currículo (materia optativa).</li> </ul>

Por su parte los estudiantes universitarios comienzan a ser sensibles ante la necesidad de incluir a los diversos sectores de la población para que participen en actividades organizadas en la universidad.

Los alumnos que participaron están involucrados en el trabajo con la comunidad sorda y han tomado cursos de la LSM, asimismo estuvieron en el foro y consideran:

- Seguir con los cursos.
- Contar con material bibliográfico para esclarecer las dudas.
- Contar con intérprete de apoyo.
- Convivir con las personas con debilidad auditiva con la finalidad de entablar un diálogo fluido.
- Practicar y dar seguimiento a estos proyectos transversales.
- Formalizar el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua de señas.
- Fortalecer la solidaridad con esta comunidad.

Además, proponen organizar y promover acciones e información que contribuyan a establecer una sociedad más incluyente; formar para la responsabilidad social y realizar acciones para la promoción de la misma; que la lengua de señas sea una materia optativa en todos los niveles educativos y tratar el tema de los retos de la educación ante la diversidad.

## REFLEXIONES FINALES

- Los diversos factores que llevan a la no inclusión de diversos sectores de la comunidad se presentan como aspectos identificados y, por tanto, son áreas de oportunidad para reflexionar acerca del rol tan importante que desempeñan las universidades al relacionarse con la comunidad.
- La responsabilidad de la universidad para establecer el vínculo con la sociedad compromete el desarrollo mutuo, contribuyendo a la solución de algunas de las problemáticas sociales.
- La relación de la universidad con la comunidad sorda permitirá propiciar espacios de aprendizaje recíproco.
- Es importante enfatizar en que desde el proyecto educativo de las universidades deben derivar estas estrategias, por tanto, será importante revalorar si el impacto en la sociedad es pertinente y apuntalar a las tareas que tiene pendientes la universidad.

## REFERENCIAS

- Azuero, A. (2009). Capital social e inclusión social: algunos elementos para la política social en Colombia. *Cuadernos de Administración*, Universidad del Valle, 41, pp. 151-168.
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. (2009a). *Documento de Integración del Modelo Universitario Minerva (MUM)*. Puebla, México: BUAP.
- Bernal, C. (2014). Diversidad, interculturalidad e inclusión en la Educación Superior: creación de un programa de extensión como alternativa de avance en la toma de conciencia y eliminación de barreras actitudinales. *Revista Latinoamericana de educación inclusiva*, 8(1) <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol8-num1/art5.pdf>
- Domínguez, A. (2009). Educación para la inclusión de alumnos sordos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(1), pp. 45-51. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num1/art4.pdf>.
- Gómez, R. (2014). La inclusión de la persona sorda a la Educación Superior. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(1), pp. 93-108. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol8-num1/art6.pdf>
- Fernández, M.P; Pertusa, E y Valdespino, S. (2007). La integración sociocultural de la Comunidad Sorda en Cataluña. Implicaciones en las prácticas educativas. *EMIGRA Working Papers*, 80. Accesible en línea: [www.emigra.org.es](http://www.emigra.org.es).
- McLaren, P. (2011). *El Che Guevara, Paulo Freire y la Pedagogía de la Revolución*. México: Siglo XXI
- Pérez, C.; González, H.; Lorenzo, M.; Crespo, J.; Belando, M. y Costa, A. (2019). Aprendizaje-Servicio en las universidades españolas: un estudio basado en la percepción de los equipos decanales. *RELIEVE*, 25(2), art4. <http://doi.org/10.7203/relieve.25.2.1509>
- Rodríguez, N.; García, D.; Jutinico, S. (2008). Inclusión de estudiantes sordos a la vida universitaria: Una experiencia significativa en la Universidad Pedagógica Nacional. *J Revista Colombiana de Educación*, 54(1) Bogotá, Colombia.
- Tonner, G. (2012). Las relaciones universidad-comunidad: un espacio de reconfiguración de lo público. *Polis revista de la Universidad Bolivariana*, 11(32), p. 511-520.
- UNESCO. (30 de abril de 2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Conferencia internacional de educación*. Presentación general de la 48a reunión de la CIE. [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Policy\\_Dialogue/48th\\_ICE/General\\_Presentation-48CIE-4\\_-\\_Spanish\\_.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4_-_Spanish_.pdf)

## ANEXO 1

### ENCUESTA PARA LA INCLUSIÓN DE LA COMUNIDAD SORDA A LOS ESPACIOS UNIVERSITARIOS DIRIGIDA A LA COMUNIDAD SORDA

Propósito: Identificar las necesidades de inclusión de la comunidad sorda a los espacios universitarios.

Estimado participante, estamos realizando una encuesta para integrar propuestas que permitan incluir a la comunidad sorda a la sociedad a través de acciones concretas que se promuevan desde la universidad. Para ello, nos gustaría que respondieras a esta breve encuesta.

Muchas gracias por tu apoyo y tiempo.

Preguntas

1. Eres estudiante de:
  - a. BUAP
  - b. UNACH
  - c. Otra
2. ¿Cuántos talleres de lengua de señas has tomado?
3. ¿Consideras que estos talleres te brindaron los conocimientos necesarios para poder comunicarte con la comunidad sorda?  
Sí            No            Tal vez            No he tomado ninguno
4. ¿Consideras que el foro de evaluación realizado en otoño, por la Mtra. Xóchitl, fue de utilidad para reflexionar, comprometerse y sensibilizarte con la comunidad sorda?  
Sí            No            Tal vez
5. A partir de estas experiencias ¿Qué acciones propones para poder comunicarte de manera adecuada con la comunidad sorda?

6. ¿Qué acciones desde la universidad y como universitario propones para incluir a la comunidad sorda en los diferentes espacios?, considera que no solamente es que estudien en la universidad, sino piensa en toda esta comunidad que se desenvuelve en diferentes ámbitos.

**ANEXO 2****ENCUESTA PARA LA INCLUSIÓN DE LA COMUNIDAD SORDA A LOS ESPACIOS  
UNIVERSITARIOS, DIRIGIDA LA COMUNIDAD UNIVESITARIA**

Propósito: Identificar las necesidades de inclusión de la comunidad sorda a los espacios universitarios.

Estimado participante, estamos realizando una encuesta para integrar propuestas que permitan incluir a la comunidad sorda a la sociedad a través de acciones concretas que se promuevan desde la universidad. Para ello, nos gustaría que respondieras a esta breve encuesta.

Muchas gracias por tu apoyo y tiempo.

Preguntas

1. ¿Qué edad tienes?

2. ¿Qué estudios tienes?

Primaria    Secundaria    Licenciatura    Maestría    Especialidad  
 Doctorado    Otros

3. ¿Trabajas o estudias?

Trabajo    Estudio    Trabajo y estudio    Otro

4. ¿En dónde trabajas o estudias?

5. Si ya no estudias, ¿por qué dejaste de estudiar?

6. En caso de que trabajes, ¿fue difícil encontrar trabajo?

7. ¿Consideras que la comunidad sorda está incluida en las diferentes actividades de la sociedad?

8. ¿En cuáles actividades consideras que se incluye a la comunidad sorda?

9. ¿Consideras que la universidad incluye a la comunidad sorda?

10. ¿Qué acciones propones para poder comunicarte de manera adecuada con la comunidad que no es sorda?

11. ¿Qué acciones propones para que la universidad incluya a la comunidad sorda?

12. ¿Qué necesitas de la universidad?

13. ¿Qué actividades crees que podrían compartir los estudiantes y profesores de la Universidad de Chiapas y la Universidad de Puebla?

# EDUCACIÓN Y CULTURA, LA LIBERTAD DE PENSAMIENTO A FAVOR DE LA VIDA

## *Education and culture, freedom of the thought in favour of life*

Alberto Isaac Herrera Martínez<sup>1</sup>

### RESUMEN

En el presente trabajo se integran cuatro posturas volcadas sobre un mismo asunto: reflexionar desde la filosofía el papel de la educación, especialmente del nivel superior, como acción real de transformación que despierta el pensamiento crítico, atento a las necesidades de la cultura buscará los medios para conquistar el terreno de la libertad. Se trata de una importante tarea ética enfrentándose al mundo líquido que caracteriza el tiempo presente. Es posible llevar a cabo tal compromiso si se comprende el significado de la responsabilidad de cuidar la vida y si se elige transmitir de manera renovada los saberes fundamentales de nuestra especie.

**Palabras clave:** Educación, cultura, libertad, ética, pensamiento crítico, vida.

### ABSTRACT

This paper integrates four positions focused on the same issue: reflecting from philosophy on the role of education, especially at the higher level, as a real action of transformation that awakens critical thinking, attentive to the needs of culture and seeking the means to conquer the terrain of freedom. This is an important ethical task facing the liquid world that characterizes the present time. It is possible to carry out such a commitment if one understands the meaning of the responsibility to care for life and if one chooses to transmit in a renewed way the fundamental knowledge of our species.

**Keywords:** Education, Culture, Freedom, Ethics, Critical Thinking, Life.

Acostada en medio de la desdicha,  
el alma ve mucho.

SÓFOCLES

### INTRODUCCIÓN

Dado que la conjunción entre educación y cultura representa un elaborado esfuerzo de comprensión y valoración sobre las tareas que deben asumir las instituciones educativas, sabiendo además que son tareas únicas de nuestra

<sup>1</sup> Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Puebla, México. ORCID iD 0000-0001-6950-9540 alberto.herrera@correo.buap.mx.



condición y especie, porque los humanos somos seres complejos gracias al desarrollo de la cultura, no me limitaré a seguir la postura de un solo autor, ni un sentido específico que defina unívocamente educación o cultura. En cambio, por el carácter tan abierto y general del tema, integraré cuatro posturas o miradas volcadas sobre un mismo asunto para intentar responder la pregunta de *¿por qué debemos confiar en la educación como acción real de transformación de cualquier sociedad?*, sin importar sus coordenadas espaciales o temporales.

Expongo las siguientes reflexiones a favor de los medios para que exista la tan problemática pero necesaria libertad de pensamiento. La relación entre educación y cultura implica descubrir la oportunidad de convertirnos en seres libres. Podrá creerse que tal principio ético es inalcanzable, ya que cada día estamos expuestos a mayor peligro en medio de sociedades vigiladas, controladas y sometidas a la violencia y la crueldad que oscurecen nuestro horizonte de libertad. Contra esta tendencia real propongo un contrapeso al alcance de las posibilidades existenciales de nuestra especie: luchar por el pensamiento libre, cuyo trasfondo antropológico-social y ético-ontológico reviso brevemente en textos emblemáticos de Zygmunt Bauman (2020), Roman Ingarden (2002), Victoria Camps (2011) y Paul Ricoeur (1980).

### **LA EDUCACIÓN Y LA CULTURA A PELIGROS GLOBALES REQUIEREN DE UN PENSAMIENTO QUE COMBATA EL MUNDO LÍQUIDO**

En el libro *Sobre la educación en un mundo líquido* (2020) podemos leer varias ideas de Z. Bauman que advierten sobre el estado de indefensión moderno de la educación y la cultura. Los poderes económico y político globalmente al servicio de la guerra, la industrialización, la tecnociencia, la hegemonía de determinada lengua, raza o escritura, la imitación de actitudes provocadoras de personajes con alta demanda en las redes sociales, hacen estallar espiritual y materialmente la conciencia del individuo quitándole la confianza en su capacidad de elegir y transformar su mundo inmediato. Todos

descubren pronto que [...] no hay nada destinado a perdurar, mucho menos para siempre. Objetos que hoy se nos recomiendan como útiles e indispensables tienden a convertirse en historia mucho antes de haber tenido tiempo de asentarse y convertirse en una necesidad o un hábito (Bauman, 2020, p. 27-28).

Motivo por el que la educación y la cultura están asfixiadas con el exceso de instrumentos, de estrategias y de información; desgraciadamente también yacen silenciadas, pues las respuestas más contundentes que esperamos de ellas ahora deben resonar en niveles de comunicación e integración globales a los que muy pocos expertos acceden. Como consecuencia, se siguen desechando las iniciativas cívicas y civilizatorias de las instituciones educativas señaladas de "tradicionales", olvidándose de la identidad, la autonomía y del sentir social de respeto y compromiso hacia la nación; en su lugar, -insiste Bauman que, sobre todo- las universidades (pero lo podemos ver desde las escuelas de educación básica) se convierten en lugares ahistóricos, de aspiraciones superficiales conducidas por organizaciones alejadas del bien

público. Es verdad que hay un fuerte sentimiento de rebelión por parte de los inconformes, maestros y estudiantes principalmente, pero es mayor su conformismo.

Si la indisposición<sup>2</sup> a construir una sociedad diferente se mezcla con dejarse atrapar o moldear por la vida líquida, entonces la educación no tiene porvenir porque no hay iniciativas que apunten a trabajar en dirección a la revolución cultural, caracterizada -de acuerdo con Bauman- por la movilidad de conciencias sociales logradas y afinadas por la enseñanza de calidad dada en las escuelas, ella propicia y propaga "la apertura de la mente, no su cerrazón" (2020, p. 31).

¿Cómo avanza la mentalidad abierta y crítica capaz de formarnos para respetar y protegernos unos a otros? Contando con docentes "preocupados por un daño aún más pernicioso que los inmediatos efectos que supone el hecho de lanzar a las universidades en brazos de los mercados de consumo [...]. Se trata de la suspensión o el abandono de los proyectos de investigación, de su devenir superfluo" (2020, p. 61) y de todas las actividades de estudio que realzan la importancia de la interacción entre personas y de los efectos positivos del diálogo para acceder a un sentido crítico.

Aunque la opinión del autor de *Vida líquida* (2006) podría parecer gris y repetir el desencanto de los pensadores humanistas del siglo XX, me parece original su deseo de articular una nueva imagen de lo humano, o de lo que somos nosotros, sujetos -piensa él- posmodernos, arrojados al ciberespacio, cuya acción social debe poner las bases para el entendimiento de temas o situaciones que trasciendan a las limitaciones con las que llevamos luchando más de un siglo; con tal ahínco que estemos convencidos de hacerlo por el derecho a expresar nuestro pensamiento, hallando las condiciones de una vida digna que beneficien a nuestra especie y a la naturaleza en su totalidad, pues sabemos que en ella habitamos diversas formas de vida.<sup>3</sup>

En términos filosóficos, cerrando este primer punto, Bauman propone como vehículo de cohesión entre cultura y educación la desmitificación antropológica del hombre como ser moldeable y manipulable, dormido ante las instrucciones que recibe para comportarse de determinada manera. De acuerdo con el sociólogo polaco-británico, lo humano puede desarrollar un suficiente grado de conciencia e inconformarse hasta tomar decisiones

2 Según la página web <https://definiciona.com/indisposicion/> "se define como la falta o carencia de disposición, colocación, sistema, precepto, capacitación, talento o condición, así mismo la preparación para algo. Quebranto, deterioro, pérdida, menoscabo o desazón leve y pasajero, refiriendo al estado de salud". Tal parece que estas expresiones caracterizan el estado de vulnerabilidad en el que se halla un alto porcentaje de estudiantes en todos los niveles educativos de nuestro país. Un estudio realizado por la Facultad de Psicología de la UNAM en 2021 concluyó que en la Ciudad de México 2 de cada 10 niños y jóvenes "presentan síntomas relacionados con la depresión." Ver la nota completa en: <https://www.fundacionunam.org.mx/unam-al-dia/dos-de-cada-10-ninos-presentan-sintomas-de-depresion-unam/>

3 Apelemos a la "racionalidad ambiental" que de acuerdo con Enrique Leff "reconstruye al mundo desde la flecha del tiempo y de la muerte entrópica del planeta, pero también desde la potencia de la neguentropía y de la resignificación de la naturaleza por la cultura. La condición existencial del hombre se hace más compleja cuando la temporalidad de la vida enfrenta la erosión de sus condiciones ecológicas y termodinámicas de sustentabilidad, pero también cuando se abre al futuro por la potencia del deseo, la voluntad de poder, la creatividad de la diversidad, el encuentro con la otredad, y la fertilidad de la diferencia" (Leff, 2004, p. xii). No es gratuito insistir que en este momento el binomio cultura-educación necesita repensarse hasta convencernos de que hay nuevos niveles de complejidad como el de las interacciones entre cultura-educación-ambiente, o mejor, de incidencias en el fenómeno de la vida. Nuestro futuro inmediato deberá descubrir un sentido diferente que responda la pregunta de qué es la cultura apelando al lugar esencial de la biosfera, y del mismo modo, la educación tendrá que lograr sus fines siempre y cuando tome en cuenta sensibilizar a nuestra especie a cuidar la vida.

potenciales al cambio<sup>4</sup>; comenzar a pensar en dirección a acciones globales enfrentando amplios desafíos como el de la (pos)pandemia, la (pos)guerra, la (pos)modernidad, el (pos)capitalismo, etc. Añado que todo esto depende de un impulso vital, de si escuchamos el fluir de la vida muchas veces sentido o asimilado como una profunda convicción, otras será un fuerte compromiso ético de responsabilizarnos por el bienestar común.

### **ALENTAR EL PENSAR LIBRE ES RESPONSABILIDAD DE LA EDUCACIÓN, SIN TAL FINALIDAD NO PUEDE HABER CULTURA**

La postura de Z. Bauman es convincente porque deja ver un escenario real: el ser humano avanza en medio de muchos cambios y necesita aprender a sobrevivir en su mejor creación, es decir, en la cultura. Si puede reconocer dónde está la alternativa para protegerse debe ser capaz de aceptar una nueva imagen de sí mismo. Pero esta facultad toca un plano que ya no es únicamente antropológico y social, es también un asunto que atañe a la ética y a la ontología; de ahí que el filósofo Roman Ingarden (1893-1970) haya mostrado que el ser humano, como sujeto ético, es el que comprende la profunda cohesión entre responsabilidad y libertad, en otras palabras, solo el sujeto ético es capaz de educación y de cultura.

Si una renovada subjetividad habrá de surgir del pensar libre, entonces hay que preguntarnos dónde encontrará el hombre la razón más clara y convincente para aceptarse responsable de sí mismo y de los otros. Tal responsabilidad posee el sentido de actuar a favor de la vida, en cuanto ella es definida por la coexistencia y la *auto-afección*.<sup>5</sup> El centro -vital- de acción de la persona es el que toma la iniciativa, responde a la influencia de su exterior y a la necesidad de bienestar de los demás, hablamos entonces de un sujeto que es responsable de la vida en común.

Aunque su punto de partida no es la educación, Ingarden insiste en la formación racional y abierta de la persona para desarrollarse "sensible en su modo de ser y en su conducta" (2002, p. 63) y al mismo tiempo dotada de una conciencia que puede negarse a cualquier clase de desbordamiento irresponsable. La dicotomía entre lo abierto y lo cerrado del pensar libre, entre la conciencia activa y la conciencia pasiva, representa para el discípulo de Edmund Husserl el mejor ejemplo que muestra la superioridad de la vida intuitiva ante la programación artificial o cualquier imagen falsa de la vida. La responsabilidad se alcanza -como cualquier tarea educativa- eligiendo razonablemente los medios que hagan perseverar la vida en su expresión libre y auténtica.

4 Para lograrlo se necesitará ampliar nuestro lenguaje, sensibilidad, emotividad, racionalidad, socialización y todas las cualidades humanas que están en el centro de la *paideia*, como humanos abiertos a recibir "educación durante toda la vida" (Bauman, 2020, p. 24).

5 Concepto fundamental de la fenomenología de Michel Henry, la auto-afección es la esencia real de la vida en acto, o cada ser vivo afirmándose, sintiéndose, en su constitución única, como de la vida en potencia, lo que de la vida adviene como ser viviente, único y ligado a la vida. De este modo, sólo se puede ser responsable estrictamente de la vida: "lo que la vida es en su ser más íntimo, en su auto-afección. [...] En la medida que se afecta a sí misma, se siente y se experimenta a sí misma, la vida es fundamentalmente pasiva con respecto a su ser propio: lo sufre y lo soporta como lo que no ha querido ni ha puesto, pero que le adviene y no deja de advenirle como lo no-querido y lo no-puesto por sí, y sin embargo como lo que ella es, como lo que ella experimenta constantemente como sí misma. [...] La vida es en su auto-afección -en el auto-sentir y en el auto-padecer- es por esencia afectividad, pero la afectividad no es ni un estado ni una tonalidad definida y fija" (Henry, 2006, pp. 58, 59).

Tratándose de un texto aparecido por primera vez en 1968, podemos reconocer el valor actual de la postura de Ingarden en su libro *Sobre la responsabilidad* (2002); nos hará bien recordar, por ejemplo, que el fundamento de la educación es la cercanía y no el distanciamiento, el encuentro de dos rostros y no la simulación de la presencia. Educar es alcanzar horizontes y al mismo tiempo poner límites, es en esencia la acción de pensar la vida y -como se trata de un pensamiento libre, tal y como lo puede reconocer un sujeto racional tanto en el orden individual como en el social- saber que existe una interacción dinámica con todo lo que nos rodea. El individuo ético acepta libremente su responsabilidad de cuidar la vida, de obrar responsablemente respondiendo al valor de la vida (2002, p. 36). Pero ¿cómo encaja la visión ético-ontológica de Ingarden en el proceso de enseñanza aprendizaje de cualquier nivel de estudios?, o de manera general ¿cómo reconocer que la educación debe hacerse responsable de despertar el deseo de alcanzar la libertad de pensamiento? Si la educación sufre el olvido o desarraigo de tal tarea tendremos que enfrentar consecuencias terribles, porque no enseñar a favorecer la vida es permitir estar en contra de ella.

Para responder a la inquietud aún más importante -por vincularse a la esperanza- de por qué confiar en la educación como acción real de transformación, una pregunta de muchos docentes que deseamos saber qué podemos hacer para frenar el horror de la crueldad y la indolencia colectivas hasta evitar que la irresponsabilidad siga causando tanto sufrimiento y muerte<sup>6</sup>, propongo entre otras acciones fundadas en la reflexión filosófica la lectura y discusión del libro *Creer en la educación. La asignatura pendiente* (2011) de la filósofa española Victoria Camps. Se trata de un ensayo que expone con sencillez y profundidad los giros que ha tenido la educación evitando un pesado enfoque histórico o académico, porque para la autora lo importante de destacar es que la educación consiste en

enseñar a admirar del modo debido. O, dicho de otra forma, enseñar a distinguir lo que es admirable de lo que no lo es. Efectivamente, la educación tiene que conseguir despertar pasiones, intereses y afectos. Educar es, en cierta manera, mostrar lo que merece ser imitado, con qué ideales o personas habría que identificarse (p. 153).

A partir de la vivencia cotidiana de ir a la escuela, Camps aprehende la experiencia directa de todo lo que ha significado para el ser humano estudiar, como adquirir conocimiento o tomar decisiones en el contexto de la formación. La filósofa analiza críticamente el papel de la familia, el de los maestros y apela a la misión ética de la educación superior, condena los malestares de la sociedad tecnificada y especializada causantes de la "educación sin norte" -le llama-, cuyos efectos negativos muestran que "la educación de los últimos años no ha sabido transmitir el valor del esfuerzo" (2011, p. 96). Culturalmente se trata de un problema que refleja el paso de la infancia a un estado de inmadurez y aburrimiento en los siguientes periodos

<sup>6</sup> A penas una semana antes de la redacción de este ensayo recorría el mundo la alarmante noticia del asesinato de varios niños y sus maestras en una escuela primaria de Texas, EE. UU. Consúltese: BBC News Mundo. (2022). *Masacre en Texas: al menos 19 niños y dos maestras mueren en un tiroteo en un aula de una escuela primaria*. Disponible en: <https://www.bbc.com/mundo/noticias-internacional-61516828>

de desarrollo del individuo, afectándolo en su singularidad y en sus relaciones sociales.<sup>7</sup>

Si la educación es el terreno que nos provee la cultura para cultivarnos, entonces tendremos que nutrirla, que mejorarla humanizando éticamente sus procesos, y aceptar que es nuestro deber inmediato; el buen camino comienza si los padres o tutores motivan sanamente a los niños a anhelar cultivarse en un mundo de interacciones felices y duraderas.

¿Qué lugar queda para la libertad? Dejemos que la propia autora responda:

La educación es importante porque evita la simplificación del concepto de libertad. Ser libre tiene un sentido negativo que quiere decir, exclusivamente, ausencia de normas, y un sentido positivo, que apunta a la capacidad individual de decidir y actuar libremente. [...] la autonomía moral consiste en la capacidad de la persona para decidir y pensar por sí misma, no en la ausencia total de normas, sino en la capacidad de crear normas propias. Desde tal perspectiva, con el fin de orientar y dirigir todo el proceso que conduce a la autonomía o a la madurez moral, la educación debería proponerse como mínimo dos objetivos. [...] El primer objetivo es enseñar a decidir y escoger bien. Mejor dicho, enseñar a tener criterios para escoger, porque el bien y el mal no siempre están claramente diferenciados. [El segundo objetivo es] "inculcar criterios para saber escoger", lo que a su vez quiere decir ayudar a la persona a construir una personalidad, un carácter. Los filósofos griegos se inventaron un concepto, "virtud", para indicar el conjunto de cualidades que la persona debía adquirir para ser excelente (2011, pp. 137, 140).

Al reflexionar filosóficamente en la educación, uno se siente impelido a hacer exhortos. ¡Creamos en la educación! ¡Eduquemos para la paz y la justicia! Propongámonos seguir el principio de educar para que nuestros estudiantes descubran la virtud. Pero también sucede que nos abatimos rápidamente porque los hechos de la vida diaria no siempre están de nuestro lado. Conviene entonces recordar que la virtud etimológicamente tiene que ver con la fuerza y determinación para actuar. Insistamos en lo bueno, no podemos permitirnos mirar en otra dirección. Demos la palabra a los estudiantes, que tanto temen a lo incierto de la vida y por lo regular no hay tiempo para escucharlos. Si callan su silencio no es falta de sentido o de verdad, pero tenemos que descubrir el medio para que haya comunicación recíproca. De eso se trata en la educación, ennoblecer la tosca materia hasta convertirla en piedra preciosa y tal como yo lo veo, la lectura de este bello librito de Camps puede despertar en nosotros la confianza para no renunciar y alimentar la esperanza de conquistar la libertad de pensamiento, máximo sustento de la cultura y expresión esencial de la vida.

## **A MANERA DE CONCLUSIÓN: LA LIBERTAD DE PENSAMIENTO, SUSTENTO DE VIDA**

Llamaré finalmente la atención sobre el papel que juega la educación

<sup>7</sup> Consúltense: UNAM. (2017). *Dos de cada 10 niños presentan síntomas de depresión*. UNAM. Disponible en: <https://www.fundacionunam.org.mx/unam-al-dia/dos-de-cada-10-ninos-presentan-sintomas-de-depresion-unam/>

superior en todo lo que se acabó de exponer y propondré un cierre a mi consideración retomando el pensamiento filosófico de Paul Ricoeur.

La universidad pública le da la oportunidad a cualquier individuo que se forma en ella de convertirse en un ser que piensa libremente. Para lograrlo él o ella tendrá que actuar a favor de la educación y de la cultura por difícil que resulte, de tal manera que su acción dependa del sentido ético de hacerse responsable de sí mismo o de sí misma, pero también responsable del otro o de los otros cultivando las virtudes necesarias al servicio de la vida. Sólo así cada quien podrá asumirse como un ser educado y culto. Retomo aquí la importante definición que desarrolló el filósofo Michel Henry (1922-2002) sobre la cultura:

Toda cultura es una cultura de la vida, en el doble sentido en que la vida constituye a la vez el sujeto de esta cultura y su objeto. *Es una acción que la vida ejerce sobre sí misma y por la que se transforma a sí misma en cuanto que es ella misma la que transforma y lo que es transformado.* Cultura no se refiere a nada distinto de esto. "Cultura" designa la autotransformación de la vida, el movimiento por el que no cesa de modificarse a sí misma para alcanzar formas de realización y de cumplimiento más altas, para acrecentarse (2006, p. 19).

Convencido de la misma idea, Paul Ricoeur (1913-2005) escribió su disertación académica que buscaba salvar la oposición entre "cultura universitaria" y "cultura salvaje"; la primera pugna por un saber libre a cargo de la enseñanza de principios morales y sociales en su debido contexto y tomando como máxima la transformación de la mentalidad de sus partícipes, la otra, aunque aparentemente deseable por "radical", pone en peligro permanente los fines de la educación superior.

En la era de la sociedad global la universidad todavía representa el centro de las investigaciones de vanguardia al servicio de las necesidades humanas y, como ya se dijo, debe serlo también en beneficio del planeta y de la vida. Igual de fundamental es que no pierda de vista su misión emancipadora que defendieron y cultivaron autores como Henry o Ricoeur. Particularmente la inquietud filosófica de Ricoeur por la educación superior consiste en analizar el ideal académico de "buscar la verdad sin coacción" (Ricoeur, 1980, p. 6), que es una expresión similar a la que defiende la ahora universidad: generar conocimiento científico desde una posición neutral.

Sensible a los acontecimientos mundiales que dieron forma a la nueva universidad después de la década de los sesentas del siglo XX, el autor de *Finitud y culpabilidad* (1960) pudo percibir -además del conflicto y la tarea que terminaron por preocupar a varios pensadores- la crisis de la educación traducida en un deterioro de los valores universales de la cultura. Escribió que

el desdoblamiento entre una concepción "liberal" y una concepción "radical", constituyen un temible peligro para la institución universitaria que se encuentra herida en la representación que ella se hace de sí misma. [...] La idea misma de búsqueda de la verdad sin traba y sin coacción era y sigue siendo un proyecto crítico; pero este proyecto crítico se oscurece desde que el cometido de promoción social amenaza con poner la institución universitaria al servicio de la estructura social existente y con hacerla cómplice de

la resistencia al cambio de los poderes establecidos; el proyecto crítico se oscurece doblemente si además la competencia de focos culturales extrauniversitarios despoja a la Universidad de su cometido crítico y creador de vanguardia (1980, pp. 15, 16).

El parecido con nuestra realidad apenas unos cuarenta años de distancia no es coincidencia sino la causa de un sinnúmero de problemas irresueltos desde que cobró auge la posmodernidad, cuando ya era visible la necesidad de hacer cambios a fondo en la educación superior. En ese momento nuestro autor se vio impelido a "responder constructivamente a la crisis" (1980, p. 19) proponiendo una "zona de permeabilidad entre la institución universitaria propiamente dicha y el mundo de la cultura extrauniversitaria" (*idem.*).

Para seguir el ejemplo de Ricoeur primero necesitamos aceptar o convencernos de que el destino del trabajo llevado a cabo en la educación superior es alcanzar un pensamiento libre; esto significa tener libertad al construir el conocimiento, al hacer que interactúen diversas disciplinas y al fomentar la creatividad que impulsará a la ciencia, al arte, a la literatura, a la música,

de modo que los conocimientos especializados puedan ser siempre situados en la perspectiva del movimiento global de la cultura: ¿puede un médico ignorar la psicología y las ciencias sociales en una época que la mayoría de sus pacientes están enfermos de su civilización?, ¿puede ignorar un arquitecto la biología humana, la sociología urbana, y puede un ingeniero ignorar la economía política? (1980, p. 21).

Luego, tenemos que participar críticamente en la toma de decisiones que traigan cambios reales en beneficio de la Universidad, para sus estudiantes y maestros, pues "no hay búsqueda *libre* de la verdad que no sea una búsqueda *en común*." (*idem.*) Si la libertad de pensamiento no alienta nuestro compromiso de generar condiciones de vida deseables difícilmente habrá acuerdos y se confiará en posturas radicales. Aun si la sociedad ameritara el surgimiento de movimientos revolucionarios -escribe Ricoeur- "Ser reformista hasta el fin para la Universidad es ser, a mediano o a largo plazo, revolucionario para toda la sociedad" (1980, p. 28). Se trata de una postura reconocida en el filósofo francés expuesta en varias de sus obras que muestra su inquietud ética por favorecer la conciliación en lugar de la confrontación.

Además de la legítima autonomía de los procesos administrativos al interior de las escuelas de educación superior y de la vital confluencia entre Universidad y cultura no-universitaria, es necesario ampliar los medios de comunicación que proyecten el pensamiento libre de su comunidad. Dado que lograr los objetivos de la educación superior libre y crítica dependen de empezar siendo buenos estudiantes o maestros, se tendrán que cultivar desde el principio las cualidades que convierten el conocimiento en un saber asimilado, retenido y mejorado para conquistar la virtud y el deseo de una vida en amplitud de miras. No es una responsabilidad que se deba desestimar, implica acciones que requieren de todo nuestro empeño y vocación.

A Paul Ricoeur, destacado pensador hermeneuta, le preocupó fundamentalmente que la formación universitaria llegara a mostrarnos la cultura como el texto vivo hecho de varias interpretaciones, sus medios de comunicación nunca deberían inclinarse a la mentira ni al parcialismo, al contrario,

protagonista de dichos espacios a través de entrevistas de radio y televisión, conferencias, debates públicos y escritos de prensa, Ricoeur trabajó como profesor por una educación de la voluntad que produjera reflexiones esenciales en todos sus estudiantes y lo logró en aquellos que desearon hacerse responsables de sí mismos,<sup>8</sup> convenciéndolos de que

No se trata sólo de dominar los conocimientos que se hallan entre los bastidores de la producción moderna, sino además los medios de cultura que condicionan los ocios. Esta tarea reviste ciertamente un sentido diferente en el secundario y en la enseñanza superior; en el secundario se trata de enseñar el uso inteligente de los *mass-media* [...]; en la enseñanza superior se trata de dedicarles una crítica explícita, a nivel de los presupuestos económicos, sociales, culturales. [...] La Universidad es crítica ya en cuanto ejercicio libre del conocimiento teórico; pero hoy ya no basta que los investigadores sean conciencias críticas por el solo hecho de que son investigadores; para la gran masa de aquellos que no siguen sino de lejos el trabajo creador del pensamiento, es necesario hacer explícito el contenido crítico del saber en marcha, respecto del campo cultura total (1980, p. 23).

El postulado que al final integra las ideas de los autores expuestos es sin duda el de *crear en la educación*. Sin educación el ser humano no puede descubrir la oportunidad de convertirse en un ser libre y la consecuencia es el fin de la cultura por la negación de la vida. Sabemos que tarde o temprano sucederá la extinción de nuestra especie, pero absurdamente damos por hecho que nada en nosotros habrá cambiado, incluso en el peor momento. La cultura nos educa para comprender algo más real y verdadero: puede ser que el animal racional que hoy somos -o fingimos ser-, a falta de cultura se convierta en algo diferente, un monstruo descontento que de su destrucción sólo retiene el ciclo infinito de su insaciedad y su locura. Me parece insuperable el genio de la tragedia griega citado al principio, "acostada en medio de la desdicha, el alma ve mucho"<sup>9</sup>, pues saber que es posible haber devenido a menos antes de desaparecer nos da un horizonte más amplio para actuar y evitar que suceda.

8 Para conocer algunos testimonios de los discípulos de Ricoeur y la huella que dejó su pensamiento en sus trayectorias puede revisarse la biografía escrita por François Dosse, *Paul Ricoeur. Los sentidos de una vida (1913-2005)* (2013).

9 Máxima citada en de Ruox, R. (2009). *Pensamientos sobre maxicosas*. Francia: Guachinte Ediciones, p. 44.



**REFERENCIAS**

- Bauman, Z. (2020). *Sobre la educación en un mundo líquido*. México: Paidós.
- Bauman, Z. (2006). *Vida líquida*. España: Paidós.
- Camps, V. (2011). *Creer es la educación. La asignatura pendiente*. Ediciones Península.
- Dosse, F. (2013). *Paul Ricoeur. Los sentidos de una vida (1913-2005)*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Henry, M. (2006). *La barbarie*. Caparrós Editores.
- Ingarden, R. (2002). *Sobre la responsabilidad*. Caparrós Editores.
- Leff, E. (2004). *Racionalidad ambiental. La reapropiación social de la naturaleza*. México: Siglo XXI Editores.
- Ricoeur, P. (1980). *Perspectivas de la universidad contemporánea*. México: UNAM.
- Ruox, R. (2009). *Pensamínimos sobre maxicosas*. Guachinte Ediciones.

# LA EXPERIENCIA DE REBELDÍA ANTE LA INJUSTICIA Y LA AUTONOMÍA MORAL EN LA ESCUELA

## *The experience of rebellion against injustice and moral autonomy at school*

---

Alberto Aguilar Álvarez<sup>1</sup>

### RESUMEN

La rebeldía ante la injusticia que se vive en la escuela es una fuente de la autonomía moral que no ha sido aprovechada como experiencia primigenia. La injusticia no es un concepto sino una realidad de desajuste, de malestar; de ella se aprende lo que sea bueno. La escuela parece tener un carácter estructural injusto que tampoco ha sido aprovechado, más bien se ha optado por la formación en valores como orientación, con lo cual hay una veta de investigación muy grande que aquí se pretende poner en evidencia. La investigación reflexiva es una propuesta metodológica para su abordaje.

**Palabras clave:** Experiencia, Rebeldía, Injusticia, Autonomía moral

### ABSTRACT

The rebellion against injustice experienced in school is a source of moral autonomy that has not been used as a primeval experience. Injustice is not a concept but a reality of mismatch, of unrest; from it you learn what is good. The school seems to have an unfair structural character that has not been taken advantage of either, rather it has opted for training in values as orientation, with which there is a very large vein of research that is intended to be highlighted here. Reflective research is a methodological proposal for its approach.

**Keywords:** Experience, Rebellion, Injustice, Moral Autonomy.

### INTRODUCCIÓN: FENOMENOLOGÍA DE LA REALIDAD PROBLEMÁTICA

Las experiencias de la vida llevan a construir un mundo que se considera real, a partir de los hechos que conforman dichas experiencias. El juego, en la infancia, es un primer complejo que encierra vivencias de aprendizaje. Se aprende el "mundo" a través de las canicas, el trompo, las escondidillas, el toro quemado. Se descubre que la vida es mucho más que deseos, que pen-

---

<sup>1</sup> Universidad Interamericana A.C, Puebla, México. Orcid id 0000-0003-4889-6494, a.aguilarlainter@edu.mx

samientos aislados, que sentires; pero, al mismo tiempo, se reconoce que la vida es deseos, pensamientos aislados, sentires y mucho más que eso. Seguramente preguntarán cómo es posible "construir mundo" en la infancia, cómo es posible que los niños interroguen filosóficamente sobre su realidad. ¿Existe algo que podamos llamar "su realidad"? ¿No sería mejor preguntar cómo es posible que los niños interroguen filosóficamente desde la realidad y en la realidad? Cabe la pregunta si la gente grande sabe o recuerda las preguntas que se hacían cuando eran niños. A los adultos se les olvida cómo pensaban cuando niños porque los compromete con una forma de pensar que tienden a descalificar: el pensamiento reflexivo.

Tal parece que hay una etapa en la que se aprende los usos de la razón de una manera estandarizada, de una manera dada, estructurada desde un modelo preconcebido y aceptado inconscientemente como proceso legítimo del conocer. Se experimenta, se elige, se juzga, pero casi nunca se pregunta uno si sabe juzgar, menos la forma como se juzga; se aprende que conoce quien valora las cosas y las aprecia; algunas veces se dice que aprender a tomar decisiones era de sabios y se sueña con la sabiduría, pero al otro día los desengaños llevan a destruir los sueños, para "poner los pies en la realidad".

¿Cuándo esa realidad fue adjetivada como justa o injusta? ¿Quién lo enseña? Tal parece ser que se aprende mediante el juego, en interacción con otros niños, "sintiendo" las cosas del juego, "sintiendo" las reglas aprendidas, "sintiendo" el deseo de participar; en otras palabras, "sintiendo el juego en toda su complejidad" pero sin distinguirlo de la realidad, más bien, como prolongación de la realidad o como una sola realidad. Existe la sospecha que los primeros aprendizajes no son analíticos, sino más intuitivos o sintéticos. Habrá que probarlo. Como dice Zubiri (1983) se aprende a pensar mientras se siente y a sentir mientras se piensa. Así se aprende, de alguna manera, que las personas no siempre son justas, que hacen "cosas" que podrían hacer de otra manera. ¿Por qué lo hicieron así o por qué dicen eso, tal o cual cosa, si no es cierto?

¿Es que acaso la injusticia se aprende y de ella se deriva el aprendizaje de lo que sea el ser justo? ¿Por qué duele que no te crean? ¿Por qué te duele el cuerpo ante la impotencia, cuando no puedes desquitarte de lo que te están haciendo y es malo? ¿Cómo se sabe que es malo? Por supuesto que no se "sabe", pero se siente. El dolor, el asco, se sienten ante la incompreensión, ante el hecho de no ser entendido. Duele, pero es más sorprendente el que te descubras como querido, protegido, o en otras palabras que al final sí te crean.

Cuan ingenuo se puede ser al pensar que con ir a la escuela se resolverán las dudas; sobre todo si se piensa que al ir a la escuela uno va a aprender por primera vez, como si no se hubiera aprendido ya, antes de ir a la escuela.

Pero qué es lo que se ha aprendido, entre tantas cosas, sino es a obedecer. ¿Por qué el niño tiene que contestar cuando le preguntan? ¿Qué derecho tienen las personas mayores a preguntarle a un niño, sólo porque se ve gracioso resolviendo cuentas? Pero, si lo que en verdad siente es el deseo de quedarse callado, ¿por qué tiene que contestar, qué autoridad hay en las personas mayores para que el menor se sienta con la obligación de contestar? ¿Quién le enseña que no hacerlo está mal?

En algún momento se aprende lo que está bien y lo que está mal, antes

de ir a la escuela. Se experimenta a partir de la interacción con los adultos. Casi siempre es un adulto el que enseña, entonces parece ser que hay algo dado en ellos que los legitima a hacer que los pequeños obedezcan y hagan las cosas como se les ha enseñado.

Sin embargo, no sólo se obedece. Se aprende, junto con el obedecer a sentir que no se quiere cumplir la orden, o la demanda disfrazada de favor. Se descubre que dan ganas de desobedecer o se desobedece sin más, pese a que le digan que se es malo, pese el regaño o el castigo o las miradas taladrantes de los mayores, que juegan el rol de autoridad; también se experimenta la sensación de hacer cumplir el deseo de no obedecer, de no cumplir, como de retar a aquello que se ha impuesto sin consentimiento de una de las partes afectadas.

Ya en estas experiencias se empieza a dudar de lo que le han dicho a uno que es malo lo sea y lo que es bueno lo sea también, sin embargo, se aprende que más vale obedecer o se atiene uno al coraje de la autoridad. ¿Llega un momento en que ya no se puede más y se rebela uno o simplemente se somete a la autoridad?

### LA ESCUELA: ROSARIO DE SOSPECHAS

Le dicen desorganizado. Quienes no conocen su desorden desean encontrar el "orden" desde su propia forma de organizar; aunque ésta no sea la forma de organizar del caótico. En la manera de planear y relacionar elementos para aprender cosas, se pierde uno cuando olvida que las cosas no tienen orden alguno. Y si lo tienen, este se encuentra dado por el pensamiento humano; por aquello que o bien se denomina como "lo dado" o bien se descubre que "así ha sido siempre" porque así se ha mandado.

Uno "crea", en sentido lato, cuando "transforma" las cosas y en ella se incluye a los seres humanos, pues comprobado está que se transforman al transformar. ¿Cuál es el valor de un aprendizaje caótico y desorganizado, frente a un orden de ideas que dan a entender de una forma "dada" lo que se debe entender como tal o cual cosa y no otra? Lo dado como tal tiene su relevancia para comunicarnos y tener "en común" elementos para entendernos y convivir, para que se dé una interrelación social entre los que supuestamente somos animales políticos, pues la "polis" nos está haciendo constantemente. Pero, aquí cabe señalar que hay una riqueza, quizás dada por la "polis", pero antes de la escuela, que no se ha sabido aprovechar: las experiencias primigenias.

Una de estas experiencias tiene que ver con el orden impuesto. Por qué razón se tiene que aprender bajo una lógica que a veces parece ser la lógica de una respuesta y no la secuencia de un proceso de búsqueda. Cuando se aprende a improvisar, cuando se tiene que complementar, cuando te hacen partícipe de la construcción del cuento, de tu aprendizaje, entonces la sensación es de bienestar, de sentirse tomado en cuenta; te hacen sentir que importas y que puedes inventar aunque sea en desorden; cuando se te exige que termines el cuento, la plana o la lección ordenadamente, se te enseña que hay una forma de hacer las cosas y se va generando en ti la capacidad de la regulación, del hábito, pero hay en ello un acto de violencia, tal como el acto violento de aprender a contener las esfínteres, a comer a tal o cual hora y no cuando tienes hambre.

Pues bien, pese a que es necesario el orden, la experiencia de rebeldía que genera alinearse a ciertas formas preestablecidas para hacer las cosas genera dudas sobre su validez, sobre todo cuando se deja de hacer las cosas como uno quiere para tener que hacerlas como otros lo mandan, apelando a tal orden, como si tal orden fuese una autoridad suprema infalible y que misteriosamente alguien puso ahí y no se puede desordenar. ¿Qué pasa cuando se peca de que hay quienes rompen el orden y no les pasa nada? ¿Qué sucede cuando uno se da cuenta que tal orden es inventado o acordado por alguien a quien le conviene que así sean las cosas? Algo debe pasar en nuestra mente, aunque no seamos capaces de explicitarlo.

Vale la pena hacer notar que en los seres humanos está impregnado el deseo de enseñar o la necesidad de responder ante las preguntas de quienes todavía no saben lo que otros ya saben. En otras palabras y como Leonardo Boff (2001) dice, en cada uno de nosotros se inserta la necesidad de ser cuidado o de cuidar a alguien, y en ese cuidar está dada la educación.

¿Cómo detectar, cómo saber que ese cuidar o ese estar siendo cuidado lleva un orden, si las necesidades no siguen tal orden? No cabe duda, antes de los maestros de la escuela, tenemos "maestros" que o bien nos saben cuidar o bien no, pero que nos enseñan también como podemos enseñar; y la forma en que se puede uno percatar de cómo es que más lo hacen, es en el caos, desarrollando su creatividad para salir adelante en los problemas que enfrentan al momento, desorganizadamente, sí, pero creando su propio orden, improvisando y cambiando el orden con el que a veces nos han contado el cuento en su versión original. El objetivo no es el cuento, ese es el pretexto, el fin es el niño al que le cuentas el cuento, lo que haces que hace el niño con lo contado y con lo que le pasa a él. Lo demás es... "puro cuento".

## EL APRENDIZAJE Y LA VIVENCIA DE LO MORAL

El aprendizaje de lo que es bueno o malo, de lo que es justo o injusto, logrado antes de ir a la escuela, con la enseñanza, consciente o no, de las personas que nos rodean, puede ser o profundamente educativo, en el sentido de promover lo que somos y estamos siendo para "hacernos humanos", o bien pueden ser experiencias que bloquean nuestras capacidades para llegar a ser.

En este llegar a ser, en el que verdaderamente tenemos maestros que nos enseñan "cosas", se da una riqueza que en la mayoría de las ocasiones se pierde al ingresar en la escuela, aunque se ganen otras. La sospecha es que la escuela, si bien contribuye en ese llegar a ser, que desea colaborar en el desarrollo del ser humano ha tenido un olvido tremendo con consecuencias garrafales: este olvido es querer situar al ser humano que se desea formar, en una vitrina en la que existen moldes para ir "adecuando" a cada uno de los alumnos en el lugar que le corresponde, según el modelo institucional o la moda histórica de lo que sea educar.

Vale la pena decir que, si bien existe buena voluntad para "educar" a los estudiantes en la escuela, ésta se ha convertido en un lugar en el que no surge la pregunta por el qué es ese ser humano que se pretende formar, inclinándose a suponer que es un supuesto ya dado en las políticas y los procesos de planeación que el centro escolar, o escuela, tiene, o que, de otra manera, ya se encuentra en el sistema educativo al que pertenece la escuela. ¿De

verdad es así? Por supuesto que no. La pregunta por las exigencias básicas o normativas que hacen del hombre un ser humano está evadida, no aparece en el imaginario de profesores, directivos, padres de familia, en la escuela; pero sí está en el alumno, cuando se pregunta: ¿qué quiere este maestro? ¿por qué me tratan así? ¿cómo quieren que responda? ¿cómo quieren que sea?

Quienes dedican su vida a la escuela, y reflexionan sobre ella, de manera profunda, se preguntan por qué la escuela no incorpora la experiencia del conocimiento y la educación moral lograda, que, no dada, antes de que el niño vaya a la escuela, y de ahí parta a nuevas experiencias morales. ¿Por qué hacer de cuenta que no ha pasado nada y partir de un cero que no es cero? ¿Por qué partir de una moral dada y no de una moral lograda? Tendrá que ver con la idea generalizada de que el niño, cuando entra a la escuela todavía no ha desarrollado su juicio moral, todavía no es consciente de lo bueno y lo malo, todavía no es capaz de preguntarse por lo justo y lo injusto.

¿Para qué sirve la escuela, si no toma en cuenta lo que uno ya sabe? ¿Qué se pretende cuando al alumno le quieren enseñar lo que se considera debe aprender y no lo que se puede saber a partir de lo que ya se sabe? El choque o desajuste que provoca el tener que aprender cosas que uno no entiende y repetir sin más, tan sólo porque te lo ordena el profesor es una experiencia que te lleva sin tener tanta conciencia a darte cuenta de que hay algo que no te gusta. La escuela, a través de los profesores cometen una serie de injusticias a través de la justificación de que es su deber enseñar, hacer que el alumno aprenda aquello para lo cual a él lo contrataron. El deber está por encima de la creatividad o de la cerrazón, si se quiere ver así del estudiante que no le gusta tan sólo repetir lo que le dicen, sino que se encanta con su saber y a todo le ve cara de aquello que él sabe. Es injusto el que te traten y cataloguen como necio por defender lo que tu entiendes que es así. Puede que estés equivocado. No es raro que así lo sea. Pero, por qué no habría de estarlo si uno va a la escuela a aprender. Si uno ya supiera, ir a la escuela estaría de más. Pero uno ya sabe, y la escuela no sabe lo que uno sabe. Así sin más quieren que se aprenda de acuerdo con una forma estipulada de aprender que no importa ya si está o no vinculada a la forma como uno aprende o en base a lo que ya se sabe.

Pero eso no es todo, por qué alguien que tiene la finalidad de enseñarte, para que aprendas, tiene que enojarse porque no entiendes lo que quieren que hagas, en lugar de buscar la manera de hacerte entender. Por qué enojarse contra quien hace lo contrario de lo que se le pide que haga. Por qué molestarse contra la rebelión de quien termina haciendo lo que sabe hacer antes de hacer lo que se le pide que haga, pero que no sabe hacerlo o no quiere hacerlo porque siente que así no es. El rebelde y el necio se parecen tanto y reciben casi las mismas sanciones que luego se cree que son iguales. Ya se verá que no.

La experiencia de la injusticia, vivida en carne propia, es una de las enseñanzas más duras que se tiene en la escuela. Desde la situación en la que llegas como "nuevo", ya sea porque eres de los de primer año, en cualquier nivel educativo, ya sea porque ingresas a una nueva escuela, hasta la situación en que eres castigado sin tener culpa alguna en lo que se castiga, o responsabilidad alguna en lo acaecido. La sensación de impotencia, sobre todo cuando no te puedes oponer a la "voz" de la autoridad, llámese profesor,

llámese director, se lleva siempre presente una vez que se vive. Nada grato es darse cuenta de que así tengas razón, las "razones" de la autoridad se imponen y finalmente son las que más cuentan. ¿Cuáles son los saberes que se obtiene de esas experiencias "educativas"? ¿Uno aprende lo que no debe hacer o uno aprende cómo hacer cuando se quiere ver al otro sufrir? ¿Uno se vuelve injusto porque aprende o uno es injusto de por sí? ¿Se tiende a ser injusto o eso se lo enseñan a uno? ¿Cuál es el papel de la escuela en esta mediación? ¿Por qué los adultos o la autoridad normalmente no creen en los "pequeños" o en los subordinados? ¿De dónde brota esa desconfianza en el otro?

Hay experiencias en las que se puede presentar molestia porque no se cumplen las expectativas, ante la ausencia de lo esperado o la presencia de otra cosa de la que se esperaba se siente tristeza o desencanto, pero no siempre se siente el malestar que provoca un acto injusto o el dolor que ocasiona el que se le quite a uno algo que le correspondía. La experiencia de injusticia en la escuela se siente cuando la comete, sobre todo, una autoridad que esperas sea quien te proteja y te cuide y no quien sea tu verdugo. Cuando esperas que te ayude y tome una decisión justa, porque así sucedieron las cosas y aunque no estén de acuerdo con la norma y crees que va a poner a la persona sobre la norma y no es así, el dolor y el sufrimiento es muy fuerte pues algo hay en ello que no checa. Así debe ser, no te cabe duda, si así lo marca la ley, pero la sensación de que se trata de algo injusto nadie te la quita. Quizá ni tienes conciencia, cuando está viviendo este tipo de injusticias, de que la persona vale más que la norma o lo establecido por un reglamento, que la ley es para el hombre y no el hombre para la ley, es difícil creer que esto lo contemple uno cuando se encuentra en la escuela primaria si a veces no se da ni en el nivel universitario esta comprensión, pero lo que sí es cierto es que lo que se siente, el sentimiento de que algo está ocurriendo contigo y que te duele porque te perjudica te lleva a sentir coraje, sobre todo si eres impotente para poner las cosas como crees que deberían ser. Claro, si tú estás diciendo la verdad, si tu madre está diciendo algo verdadero, por qué poner en tela de juicio y no creerle, por qué dañar bajo el "principio" de "piensa mal y acertarás", por qué sufrir una injusticia en la escuela por procesos que no valen lo que valen las personas. De experiencias como ésta, brotan sentimientos complejos pero que apuntan a lo que pudiera ser el desarrollo de la autonomía moral.

De esta sensación brota un sentimiento de rebeldía contra lo impuesto, contra la ley por la ley, contra la autoridad que no quiere ver la verdad de las cosas y se apegas a un criterio que le quita de problemas más que solucionar el problema. Hay en esta experiencia un caldo de cultivo para rebelarse en contra de todo aquello que sea impuesto y que además sea injusto, porque hay otras vivencias a través de las cuales también se aprende que hay imposiciones pero que no son injustas, que se aceptan sin provocar un malestar, porque no te causan el mismo daño o dolor que las acciones injustas. Uno aprende esto al paso de la escuela, pero no siempre se es consciente de que lo está uno aprendiendo.

En esa dialéctica de lo externo y lo interno se aprende a distinguir entre saber y no saber. Tú sabes que no sabes cuándo violas las reglas del juego o de la convivencia cuando no respondes de acuerdo con lo que esperan que contestes. Pero, en verdad sabes que no sabes cuando alguien te hace

notar que las cosas que hiciste no "debieron" haberse hecho así; a veces ese alguien eres tú mismo que, bajo sospecha, siempre hipotética la situación, te percatas de que las malas caras o las miradas de las personas que te rodean no son de aprobación. ¿Cuándo aprendes que esas malas caras o esos gestos son desaprobatorios? Creo que, desde pequeños, sobre todo cuando se crece bajo la ética del NO, la ética prohibitiva, que te pretende llevar a la perfección, que busca que en tu proceso formativo no cometes sino el mínimo de errores.

En dicha ética, el no saber es una condición de negación que lleva a la descalificación. Bajo esta óptica se hace evidente que el deseo de saber que va acompañado de un grado de ignorancia es imperfección y por tanto desde pequeños aprendemos que el que pregunta no sabe, el que no sabe es ignorante y ser ignorante es malo porque es ser imperfecto. La cultura de la perfección con sus paradigmas educativos, que están estrechamente vinculados a la ética del deber, a una ética de la negación, nos está deshumanizando, dice Ricardo Peter (2001). La búsqueda de perfección que nos introyectan en la escuela es una más de las injusticias que se sufren en ella, se nos enseña que la perfección es meta para lograr, lo que es una utopía se presenta como una cosa real concreta, lo que es inalcanzable se nos hace creer que es alcanzable. El sueño del éxito confundido con hacer bien las cosas y el mito de que ello fracaso te llega por no saber lo que tienes que hacer según un modelo preestablecido lleva a una injusticia en la que no se reconoce que justamente lo que te puede llevar al tal éxito sea el que te equivoques, el que caigas en la cuanta de tus errores, de que te des cuenta de que no sabes, porque de ello se puede desprender el deseo de saber, de no volverte a equivocar, de hacer las cosas de otra manera. De ello puede llegar la innovación, el cambio, el desarrollo personal y de las cosas que operas y de lo que operas en ti como alguien que está para aprender.

Parece ser que uno aprende a partir del desequilibrio que provocan las nuevas situaciones que no entran en los esquemas previos prefigurados en uno a través de las experiencias pasadas (Piaget, 1993) ese desequilibrio debería ser aprovechado por la escuela para generar conocimiento nuevo en el alumno, al final de cuentas así sucede en ella, a punta de "trancazos" se aprende a jugar fútbol, a participar del recreo y divertirse, a sufrir ante lo que no se sabe y se tiene que aprender con tal de que no lo excluyan o rechacen del juego.

Lo que uno aprende en el recreo, justamente o no, a fuerza o no, y las experiencias que ahí se tienen, no son tomadas en cuenta por parte de la escuela. Para el asunto de aprender a ser justos, la vivencia del juego y la hora del recreo es materia prima reciclable, que debería utilizarse para educar en la búsqueda de personas más justas. Retomar las experiencias de injusticia que se cometen a través del juego, o en el recreo, es otra fuente innegable para hacer que el alumno se pregunte por lo que sea bueno o no, pero no desde lo que dice el profesor, o desde donde se castiga o no a quien viola las normas, sino desde la experiencia misma y desde lo que el alumno siente. ¿Es posible apuntar a una educación que asuma consciente e intencionalmente las experiencias de rebeldía ante la injusticia en la escuela como una fuente de la pregunta moral? ¿Es posible orientar la educación hacia esta tendencia, en lugar de reprimir tal experiencia en la escuela?



## EL PROBLEMA DEL PROBLEMA

Rosario de sospechas. Si, la escuela se encuentra bajo sospecha, así lo han demandado las pedagogías libertarias, que pretenden hacer de la escuela un espacio para educar la libertad, cada una de ellas desde su propio enfoque, desde la desescolarización de Ivan Illich (1971), hasta la práctica de la educación como proceso de liberación en Freire (2000), mediadas por propuestas críticas como la de Althusser (1970). La escuela está bajo sospecha, ahora también bajo el estigma del enfoque de la eficacia y la eficiencia terminal de los productos esperados por el sistema educativo que se ampara a través de una visión ingenieril o tecnocrática de la educación, para llegar a tener "escuelas de calidad". Si no hay calidad no sirve la escuela, si no hay productividad es mejor que el desarrollo de los conocimientos necesarios para ejercer una profesión se lleve al campo laboral y que cada empresa forme sus cuadros de trabajo. De una u otra forma parece ser que la escuela está de más, que ya es obsoleta. Si se quiere mirar por la parte de la informática ni se diga, lo obsoleto le viene de la mano con lo anacrónico, está fuera de tiempo, fuera de foco y no queda más que desaparecerla o recrearla, como Mardones (2000) propone hacer de la educación, un ejercicio de recreación ante una sociedad del paro.

El problema no está en la escuela sólo como institución, sino también en las personas que la conforman, por cada una de ellas que comparten su vida, como alumno, como profesor, como directivo. La escuela es un espacio en el que el ser humano pasa gran parte de su vida. Pero ¿qué tipo de vida pasan ahí?

En la escuela el hombre se encuentra con el hombre, en situación siempre concreta. Qué sea esto de la situación concreta, se intuye que se trata de un querer estar siendo uno mismo, pero, junto con ese deseo, se presenta un deseo más, entre tantos, el de estar con el otro, aunque a veces desee estar sólo y me sienta mejor estándolo, sin embargo para estar y darme cuenta de mí es que siempre me descubro estando en situación de presencia de otro, siempre se me presenta algo de mí a lo que llamo *mí mismo* con otros *sí mismos* que existen concretamente conmigo, estando, queriendo ser siendo, y de lo cual puedo ir infiriendo que hay algo que me ayuda a ser yo, con el que me siento seguro, o inseguro, pero sobre todo me siento. Ese uno mismo que no es ideal, sino que brota de las propias condiciones de tensión con las que se descubre uno en el acontecer diario de su vida. Tensión que se prueba día a día en la cotidianidad, en ese flujo de situaciones que le toca vivir.

Ese encuentro, cuando se da en la escuela se convierte en una experiencia profunda, pues en ello se va gran parte de nuestra vida y son experiencias que nos marcan para siempre. Si se trata de los amigos, no se trata de una experiencia de encuentro no con "la amistad" en abstracto, sino de personas concretas que te quieren; si es con otros, quienes te hacen daño, entonces estamos ante personas concretas que no te quieren; aunque a veces existen personas que te hacen daño queriéndote. Personas, unas u otras, de quienes aprendes cosas, de las cuales a veces eres consciente y otras ni te percatas. De personas a las que quieres o no, primero como sentimiento; de las que llegas a juzgar, luego, como buenas o malas en relación con los esquemas morales aprendidos y que se van asentando como las bases de tu conducta o los criterios que te permiten hacer, o no, algo.

La escuela bien puede ser reflexionada como ese espacio en la que ocurren cosas que uno no ve, que así sin más, parece que suceden; como si

siempre hubieran estado y así fueran a estar por siempre. La presencia de ese acontecer no mágico, sino profundamente real, donde se aprende a ser lo que se es, a partir de lo que se hace en ella, o se impone ser de tal o cual forma, según un modelo preestablecido, o dado inconscientemente en ese colectivo llamado escuela.

Una de esas cosas que suceden en la escuela, tiene que ver con una experiencia de rebeldía que brota cuando se experimenta el malestar ante situaciones en las que se tiene que ajustar a una forma de actuar como "debe ser" y aun así parece que no hiciste bien las cosas. La cosa tal es la experiencia de rebeldía ante la injusticia, que brota del estudiante que desea aprender más allá de lo preestablecido en la escuela; del que desea aprender mediante procesos que van más allá de las formas asumidas por los profesores; del que desea ser más de lo que se le dice que debe ser, porque sospecha que hay algo más; del que desea conocer lo que vale la pena, pero que no sabe totalmente lo que vale la pena, pero sospecha que no todo lo que le enseñan en la escuela vale la pena conocerlo; del que se pregunta cómo conoce y por qué debe conocer eso que se le impone y no otra cosa. Sentir y descubrir todo esto, y más, que pasa en la escuela como algo injusto, lo lleva o bien a acatarlo o bien aprende a acatarlo, sin que por ello desaparezca un cierto sentimiento de rebeldía. Una experiencia de rebeldía ante la injusticia en la escuela que nos lleva a la pregunta moral por lo bueno.

De esa experiencia de rebeldía ante lo injusto en la escuela brota la experiencia y el aprendizaje de una tal moral que pone en tela de juicio, en algún momento, lo preestablecido en ella, sobre todo cuando en carne propia se siente la "injusticia" y ya se está pensando en ella. Se hace una a la experiencia del sentir y pensar en la injusticia, incluso antes de nombrarla. ¿Qué es esa experiencia en la escuela? ¿Se puede hablar de la injusticia en la escuela como acicate para ser humano, a partir de las tensiones que se viven en ese espacio en el que se tiene la finalidad de educarnos? ¿Cómo se le encuentra su razón de ser a una escuela que no toma consciencia de que en ella se viven situaciones de injusticia que hacen del ser humano un rebelde? ¿Se nos va la vida en ello si no lo hacemos?

En la escuela ocurren cosas que uno no ve o como dice Adorno (1998) "lo que es, no lo es todo". En ese acontecer de cosas que ocurren se da la experiencia de la injusticia, que va más allá de los aprendizajes explícitos de la escuela, que se vive también en la familia, con los amigos, en el deporte, en la vida diaria. La injusticia vivida en la escuela, entre esas cosas que no se ven, o que no suceden para los que no quieren verla en sus actos, aunque sí en los demás, cuando hace surgir a una persona que ya no soporta el sufrirla, cuando genera una experiencia de rebeldía, se convierte en una fuente rica, llena de posibilidades para preguntarse por lo que sea bueno, convirtiéndose en fuente de la pregunta moral. Fuente que ha sido desaprovechada por un sinnúmero de profesores, quienes espantados por la indisciplina o la reacción de quien se rebela ante lo injusto, opta por aplicar el reglamento, buscando una sanción que le permita seguir actuando como siempre lo ha venido haciendo, no importa que sea autoritariamente y de manera injusta, en lugar de hacer de esta experiencia una posibilidad educativa que ayude a profesor y alumno a recrear la escuela y a recrearse ellos como personas, al mismo tiempo.

Una forma de acercarse reflexivamente al asunto de la injusticia en la escuela y a la experiencia de rebeldía que brota de ella, es asumiendo la

injusticia como una situación de hecho, como un desajuste que conduce al ajusticiamiento ahí donde supuestamente estamos para aprender a ser justos, a ajustar las cosas en realidad.

¿Qué ocurre con el ser humano cuando lo que experimenta tiene que ver más con el ajusticiamiento que con el ajustar? Se sufre una injusticia. ¿Por qué sufrirla en un espacio en el que se está para aprender a ser justo?

Existen personas que consideran que la justicia es cumplir con la ley del talión. Que se hace justicia cuando se injusticia, cuando se castiga de acuerdo con la falta y se le hace sentir al otro el mismo dolor que ha provocado, el mismo daño que ha causado, ojo por ojo y diente por diente, sin más. Que, en algunas ocasiones, ya lo decía antes, se siente el deseo de que así ocurra, pues sobre todo cuando la falta es muy grave o le afecta a uno personalmente. Sin embargo, otras personas consideran que la justicia consiste en hacer que se cumpla la norma de manera adecuada, pero no por la norma sino porque dicho cumplimiento hace que se ajusten las cosas de acuerdo con la realidad que ha perdido cierto equilibrio, el ajuste entonces se ve como una necesidad de que los puntos vuelvan a estar de tal manera que permita la convivencia entre los miembros de una comunidad o en la relación establecida entre dos o más sin que ninguno salga afectado.

### **ALGUNAS PREGUNTAS POST-INICIALES: PRE-ENUNCIADOS EJE**

¿Qué es en realidad la experiencia de la justicia para el ser humano en su vida escolar, si esta le viene dada por la vía de la negación o por la vía de la imposición del poder institucional, como si se tratara de un juez anónimo?

¿Qué pasa con el ser humano que a pesar de las experiencias negativas que pudiera tener sobre la justicia en la escuela, se las ingenia para seguir viviendo en ella y a pesar de ella? ¿Hacerse humano implica aprender a ser injusto, aprender a vivir en la injusticia? ¿De esa experiencia brota la necesidad imperante de buscar la justicia?

¿Hay algo en la experiencia de rebeldía ante la injusticia en la escuela que haga que el hombre se pregunte por lo bueno moralmente?

El problema en este ensayo consiste básicamente en un asunto del campo de la ética, ya que se pretende revisar cual sea la condición de la experiencia de rebeldía ante la injusticia en el acontecer de la escuela y sus posibilidades de ser una fuente de la autonomía moral que sirva en la escuela para reeducarnos en el ámbito precisamente de la ética, más allá de la moda de lo formación en valores.

Esa condición, que exige una reflexión antropológica, que no haremos específicamente en esta búsqueda, es un punto de arranque para descubrir la realidad moral, si es que la hay, del hombre, en su experiencia escolar, que lo mueve por diversas morales. ¿Cómo surge en el ser humano, en la escuela, la pregunta ética por lo bueno o lo malo, por la justicia, por lo que "debe" o no "debe hacer"? ¿Ya le viene dado? ¿Cómo contraponen ese "debe o no hacer" con el "puede o no hacer" y con el "quiere o no hacer"?

Para llegar a ello, el camino que se utiliza es el de investigar reflexivamente sobre la experiencia de rebeldía, desde el ámbito de la ética, del origen de la experiencia de injusticia, por vía de la afirmación de ella en nuestras experiencias educativas. Una experiencia de rebeldía que se pregunta por la justicia en las relaciones que se viven en la escuela. Que se pregunta si

es posible descubrir esta experiencia, como una realidad única, en la que la escuela participe posibilitando una educación distinta a la que actualmente existe y que, desde la filosofía primera de Zubiri (1983), llamaría educación *logificadora o concipiente*.

La escuela entonces se convierte en el contexto en el que ocurren cosas que no se ven, pero que son tan reales como aquellas que son evidentes en cuanto a su presencia y legitimadas por las costumbres de la escuela como institución educativa. Costumbres que devienen en una moral que luego es aprendida consciente o no por el alumno: la moral de la escuela.

La consecuencia de fondo gira entonces en torno a si en la escuela de verdad se educa en la justicia, y si la realidad estudiada contribuye en esa educación; si el conocimiento procurado responde a la educación que busca hacer al hombre un ser justo; si el hombre mismo es eso o es algo sobrepuesto, si busca la justicia por algo que lo constituye como ser humano o es un añadido más para justificar la moral dominante en la escuela.

Una alternativa de búsqueda va por la vía de la diferenciación entre justicia como "ajuste" y la justicia concebida como "ajusticiamiento". Vale la pena pensar en la escuela como un espacio educativo en el que ocurran cosas que nos lleven a la experiencia de la justicia como "ajustar" y no como "ajusticiar" (De Velasco 2002). Que en lugar de aprender cómo se debe uno comportar, a partir de un ideal o modelo, se aprenda a ser personas reflexivas que se hacen la pregunta por el bien y el mal desde las cosas mismas que pasan en la escuela.

¿Qué implica y qué exige este aventurarse?

## PREÁMBULO METODOLÓGICO

La experiencia de rebeldía ante **la injusticia en la escuela** como **una** fuente de la autonomía moral exige una investigación reflexiva, que parte de la recuperación de la experiencia profesional, en el ámbito educativo, que utiliza, en su origen, el relato en forma de anécdota, ya que el hecho no siempre está presente a nuestro campo perceptual. Lo importante en este tipo de investigación es partir de los hechos, ya que las cosas "dan de qué hablar".

Según Avilés (2005) la investigación reflexiva consiste en objetivar lo que sucede en el proceso de auto-consciencia, en las diversas modalidades de especialización de la misma actividad consciente (aplicadas al ejercicio de la docencia). Este método de investigación es totalmente "*sui generis*" y no se puede reducir ni equiparar a investigaciones empíricas ordinarias cuantitativas o cualitativas.

Sin embargo, los hechos, en esa recuperación de la experiencia, no siempre están presentes, sino que también se recuerdan y lo que se recuerda es tan real en cuanto recuerdo como la realidad presente a nuestra percepción. De "hecho" cuando uno relata sus recuerdos, si estos están vivos, no sólo son recordados de manera conceptual; lo que uno recuerda es la realidad aprehendida y que constituye algo de lo que somos. Lo que recordamos se piensa y se siente como si estuviera ocurriendo en el momento que sucedió.

El recuerdo en tanto realidad nos ofrece la posibilidad de filosofar porque no es una ficción sino parte de nosotros, y, aun, el agregado que pudiera haberse filtrado más allá de lo que sucedió en el pasado se hace realidad en el momento de agregarlo, como agregado, pero si está ahí presente ahora

es porque más que agregado se ha convertido en parte de la cosa vivida; eso es suficiente para poner atención en él y en lo que ha ocurrido de verdad, pues ahora no hay límite entre lo ocurrido y lo agregado, constituyen un solo hecho del cual hay que investigar y desde el cual podemos partir, como una realidad, para encontrar qué es esa realidad tal llamada justicia.

De la anécdota como hecho, como realidad, nos permitimos, en este tipo de investigación, indagar, acompañarnos de ella para redimensionar a la realidad que no es algo a conquistar, sino algo inmediatamente dado en el sentir humano, pero no como puro dado. Antes de la conciencia y de la comprensión, hay el sentir real: "el sentir es realidad sui generis. En todo sentir el hombre se siente a sí mismo, se siente bien o mal, agradable o incómodamente. El sentir es la patencia real de algo" (Zubiri, 1999: 75).

Para Zubiri, "el momento radical del que hay que partir para plantear adecuadamente las preguntas éticas y lo que se debe entender por la misma no es la comprensión ni la experiencia del rostro del otro, sino algo más elemental y trascendental: el momento de realidad del sentir humano" dice Corominas (2000).

Por ello para realizar una búsqueda de experiencia de rebeldía ante la injusticia en la escuela como una fuente de la pregunta moral en el ser humano, la filosofía primera de Zubiri o su realismo filosófico es una herramienta que nos posibilita entender la línea que atraviesa este tipo de investigación: los actos justos/injustos en la escuela que nos generan preguntas a las cuales nadie nos responde cuando niños; algunas de ellas ya planteadas arriba, que es un pequeño rosario de sospechas y que están ahí latentes esperando, ahora sí, ser contestadas.

La pregunta por la realidad moral del hombre, en la escuela, a partir de una experiencia que nos es cercana como lo es el acto mismo de la rebeldía ante la injusticia, exige replantearse qué sea eso de la justicia, a qué le llamamos la experiencia de rebeldía, exige revisar qué sea en realidad eso de la escuela, más allá de las definiciones que pueda hacer; exige preguntarse por el hombre y por su dimensión moral que lo lleva a la búsqueda de repuestas para aquellas preguntas que brotan de la experiencia de injusticias cometidas por nosotros o sufridas por nosotros.

Considerar a la escuela como pretexto para reflexionar sobre la educación en el hombre no es cualquier pretexto, sobre todo si consideramos que gran parte de nuestra vida la pasamos en la escuela. Ahí ocurren cosas que uno aprende y que repercuten en lo personal y social, como todo cuanto ocurre. Poner atención en la vivencia de la injusticia no tiene como finalidad última definir que sea la justicia o cómo se debe enseñar la justicia en la escuela, como si fuera un valor del que hay que apropiarnos para ser más buenos. No, la finalidad es ir a la realidad escolar para regresar a ella después de recorrer por lo que le puede al hombre en su ser personal: el malestar ante una experiencia injusta que lo hace rebelarse porque se sospecha que lo injusto pudo o puede ser de otra forma y no como sucedió o está sucediendo. Sobre todo, cuando uno se da cuenta que no es que sea ya injusto o no, sino porque quien está realizando tal acto es alguien como nosotros, si no es que somos nosotros mismos quienes estamos actuando injustamente.

Aprender a aprender, aprender a ser, aprender a convivir y aprender a hacer (Delors, 1998), está bien, pero sobre todo si se desea tener un mundo más justo, porque estos cuatro pilares de la educación bien pueden ser uti-

lizados para cometer las mayores infamias y los actos más injustos, pues se puede aprender a aprender, aprender a ser, aprender a convivir y aprender a hacer, sin preguntarse para qué o como quién.

Preguntarnos por cómo debe ser la educación del futuro (Morin, 1999) o cuáles son los pilares de la educación, de nada sirve si no se pone atención en que la educación ya está ocurriendo ahora, que algo está pasando en la escuela y sobre todo preguntarnos respecto a qué es la educación y para qué educar. Para ello se implica la pauta metodológica que se descubre en *Inteligencia Sentiente* de Zubiri (1982) partir de un análisis fenomenológico, arrancar de los hechos, revisar la parte del discurso, del logos respecto a esa realidad y luego ubicar esa realidad en respectividad y en marcha a través de la razón, dar cuenta de esa realidad para regresar a ella. **La tal realidad a estudiar es la realidad moral del hombre, en su búsqueda por la justicia y sus posibilidades de ser aprehendidas en la escuela, a partir de la experiencia de rebeldía ante la injusticia, que se comete y se vive en ella, de la cual se dice que es un lugar en el que se privilegia como espacio para "educar" a los hombres.**

Así pues, partiendo de los hechos y apoyados de la investigación reflexiva, antes de situarnos en una explicación del hecho educativo para hacer del hombre una persona justa o el "ser" moral del hombre, se exige situarnos en el hecho educativo y pasar al logos que brota de esta realidad, para cerrar un primer ciclo de este análisis en el mismo nivel o plano de realidad, al dar razón o dar cuenta de ese hecho educativo.

La reflexión lograda desde esa vinculación entre la estructura dinámica de la realidad, y su relación con la experiencia de rebeldía ante los actos injustos, para lo cual nos remontamos a qué sea el hombre en cuanto realidad que experimenta realidad. Así la reflexión sobre esta experiencia, como hecho en sí, nos posibilitará caer en la cuenta, de qué es el tal hecho educativo, como realidad, que nos descubre las distintas posibilidades del hombre para hacerse una persona justa y aprender a vivir la injusticia en un mundo educativo, que lo prepara pretenciosamente para vivir en la justicia.

## CONCLUSIONES: MALESTAR Y AUTONOMÍA

En la escuela sucede un sinnúmero de situaciones injustas que generan un malestar en el aprendiente. La reglamentación, la ley o la norma está sobre los estudiantes; importa más saber que se cumple la norma, aunque no se pregunte si ésta le sirve al alumno. Desde niños estos aprendizajes nos van afectando, para bien o para mal, las situaciones de injusticia que aprendemos nos enseñan más de lo que aprendemos sobre ella en las clases. ¿Dónde está la injusticia en la escuela, en casos como este? Pues en que a los profesores les importan poco lo que le está ocurriendo al alumno. En situaciones de dolor, cuando se pierde a un ser querido, cuando se sufre una injusticia, ya sea porque el tío les quitó la estufa, ya sea porque el papá le pegó a la mamá, ya sea porque la hermana se fugó con el novio, ya sea porque el alumno o alumna se pelea con su hermano o con sus papás, o anda "derrapando" por alguna "chiquilla" o chiquillo, no se está en condiciones de poner atención, de aprender, de comportarse como siempre, o como le mandan que se comporte; sin embargo, esto al maestro ni le va ni le viene, es raro, aunque sí los hay, que se preocupen por lo que te pasa fuera de la escuela.

¡Qué injusto que el profesor, representante de la escuela, espacio que existe para educarse, no tome en cuenta lo que les pasa a sus alumnos fuera de ella!  
 ¡Qué injusto para el profesor que se le tenga que pedir que tome en cuenta esto, cuando a duras penas, y casi le es imposible, puede poner atención en lo que le pasa a cada uno de sus alumnos dentro del aula!

Sentimientos encontrados. La escuela excluye; expulsa a todos aquellos que no cumplen ciertos requisitos o que no "pasan" de acuerdo con los criterios que se han preestablecido. La selección "natural" se hace evidente, sólo sobreviven los más aptos. ¿Qué pasa con aquellos que no acepta? Más allá de lo que se pueda mostrar por las investigaciones sociológicas sobre educación, lo que importa señalar en este renglón, es que "algo" sucede con las personas, y con su realidad personal, que no pueden acceder a un nivel superior en la escuela. ¿Es que acaso la escuela es injusta por definición? Hay algo que haga que la escuela de por sí se viva desde el principio una relación de desajuste, de injusticia, que provoque esos sentimientos encontrados, entre la alegría de ver que puedes seguir estudiando y la tristeza de ver que hay muchos de tus amigos que por una u otra razón ya no pueden hacerlo. ¿Tendrá que ver esto con alguna condición humana, ya que la escuela está conformada por nosotros, seres humanos en búsqueda? La escuela persiste, está ahí y en ella se forman personas que obran justa o injustamente, no puede ser causal la forma como impacta o influye en los alumnos, pero deja huella. Lo importante aquí no es la escuela como tal sino la experiencia en sí misma en la que ocurren esas cosas que nos enseñan cuando algo no está bien, que nos brindan la oportunidad de desarrollar nuestro ser moral. ¿Qué morales entran en juego de por sí en la escuela? ¿Podemos decir que, en la escuela, en general, hay situaciones tales que generan estos aprendizajes? ¿Existe alguna estructura moral en las personas tal que, ya sea en una u otra escuela, siempre sean capaces de aprender la experiencia de la injusticia y la exclusión?

Parece ser que la escuela en sí le deviene el ser injusta por la estructura en la que se encuentra inmersa, una estructura social que compleja en su realidad nos lleva a percatarnos que lo que sucede en ella, sucede a su vez en sus instituciones, pues son parte esencial de ellas. La escuela, como institución, no puede responder con justicia a todas las situaciones que tiene que enfrentar, por las condiciones mismas que vive y por la normatividad y condiciones materiales en que se encuentra. Sin embargo, si podemos detectar lo injusto de la escuela como institución es porque algo ocurre en ella que, a su vez, es justo y vale la pena. Más, esto de nada le sirve a quien vive la experiencia de quedar fuera cuando desea ingresar a una escuela y no cubre los requisitos que marcan sus estatutos o normatividad. Lo injusto para quien esto sufre consiste en que no se cumplen sus expectativas, ya sea porque no hay más cupo, ya sea porque le faltó una décima para tener derecho a recibir ficha para presentar examen, ya sea porque no pasaron el examen, o simplemente porque no se tienen las palancas adecuadas para ser aceptado en la escuela, aunque no se pase el examen. ¿Qué sucede cuando un alumno se da cuenta de que él no quedó en la escuela donde presentó solicitud de ingreso porque no pasó el examen y otros que tampoco lo pasaron sí se quedan, sí entran, y se les da derecho a formar parte de los alumnos aceptados por la escuela?

La experiencia de rebeldía ante la injusticia que se vive en la escuela nos lleva a sentir cosas, a tener sentimientos que confrontan lo que pensamos

o creemos con aquello que se nos presenta como una cruda realidad, a tal grado que nos hace pensar diferente sobre esa realidad y a creer otras cosas más allá de lo que nos han hecho creer. Cuando se tiene esta experiencia de exclusión, y se vive en carne propia, poco queda para caer en la cuenta de que la escuela en sí misma no es responsable de tener un cupo determinado, no son las personas que se encuentran dirigiendo la institución los que determinan siempre cuántos alumnos pueden ser aceptados, sin embargo, en muchas ocasiones, sí son ellos los que determinan quiénes sí se quedan. Ahí hay una veta enorme de posibilidades de injusticias que se cometen contra quienes tienen derecho a ser aceptados por el simple hecho de que son miembros de una sociedad que regula y debe posibilitar la educación en todos sus niveles a todos sus miembros. Este tipo de injusticias parece ser más bien de carácter estructural.

¿Qué pasa con la escuela como una instancia en la que de por sí van a suceder situaciones injustas de carácter estructural? ¿Es posible partir de esta situación para aprender a usar la experiencia de rebeldía ante estas injusticias como una fuente de la pregunta moral?

Sócrates decía que más valía sufrir una injusticia que cometerla. La razón estaba por encima de la emoción; aquello que te hace humano es bueno, aquello que te deshumaniza es malo. Lo que te deshumaniza es hacer cosas que no corresponden con lo constitutivo humano, es decir mediante la razón uno puede comprender que no se debe cometer injusticias pues uno es malo o se hace malo; en ese sentido es mejor sufrirla ya que ayuda a que se fortifique la voluntad, la capacidad de ser ya sufrirla se vive involuntariamente, no está en nosotros en querer sufrirlo, es un agente externo el que la está cometiendo y de ahí que sea su voluntad la que entre en juego y no la de nosotros. Si nosotros asentimos a hacerle daño intencional y voluntariamente a un semejante, entonces lo estamos haciendo libremente y esto afecta nuestra forma de ser, pues somos el agente que ha decidido actuar así y su impacto está en cómo nos vamos conformando como seres humanos. Esto se dice desde una filosofía que ha sido esclerotizada al olvidar que la situación concreta que se vive es más compleja que lo abstracto de razonamientos que brotan de teoría elaborada desde un contexto diferente a aquel en el que nos encontramos hoy día. Desde una perspectiva que parta de lo conceptual claro que es mejor sufrir una injusticia que cometerla, si se parte de creer de veras que ser injustos nos destruye y ser justos nos va constituyendo como seres humanos. La vida sentida en carne propia nos lleva a tener la sensación de que se disfruta más cometiendo una injusticia que sufriendola, pero brota necesariamente, más tarde que temprano, la pregunta de que si es bueno aquello que me causa satisfacción o placer y si es malo todo aquello que me causa dolor o sufrimiento.

Sin embargo, quién duda que alguna vez haya sentido el placer que provoca el cometer una injusticia, el vengarse de manera intencional de quien tiene la autoridad y por un rato te permite ejercerla; quién no se ha mareado con el poder y se olvida de aquello que le enseñaron respecto a no abusar de él. Quién no ha sentido las ganas de hacer lo que otros hacen y que lo disfrutaban, sobre todo porque es malo, porque está prohibido. Más, este placer, ¿cuándo se acaba? ¿qué es lo que se siente tan pronto se desquitó uno? ¿En qué momento se puede dar la experiencia de rebeldía ante la injusticia en la escuela y decir ya no más, si se aprende a disfrutar el cometer la injusticia?



**REFERENCIAS**

- Aranguren, J. L. (1985). *Ética*. Alianza editorial. Madrid.
- Adorno, T. W. y Horkhemeier, M. (1998). *Dialéctica de la ilustración*. TROTTA. Madrid
- Boff, L. (2003). El ethos que ama. *Revista electrónica Koinonia*. <https://www.servicios-koinonia.org/boff/articulo.php?num=022>
- Bourdieu, P. (1996). *La reproducción*. Fontamara. CDMX.
- Buxarrais, M.R. (1997). *La educación moral en primaria y en secundaria*. Biblioteca del normalista. SEP. CDMX.
- Camus, A. (2001). *El hombre rebelde*. Alianza. Madrid.
- Corominas, J. (2000). *Ética primera. Aportación de X. Zubiri al debate contemporáneo*. Descleé de Brower. Bilbao. Bizkaia.
- Delors, J. (1998). *La educación encierra un tesoro*. Unesco.
- Freire, P. (2000). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI. CDMX.
- Fromm, E. (1986). *Ética y Psicoanálisis*. FCE. CDMX.
- Fullat, O. (2003). *Filosofías de la educación*. Paideia, CECSA. CDMX
- Heller, A. (1999). *Teoría de los sentimientos*. Taurus. Madrid.
- Illich, I. (1971). *La sociedad desescolarizada*. Barral Editores. CDMX
- Latapi, P. (1999). *La moral regresa a la escuela. Una reflexión sobre la ética laica en la educación mexicana*. Plaza y Valdés. CDMX.
- Mardones, J. M. (1999). *Desafíos para recrear la escuela*. PPC. CDMX.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Unesco.
- Peter, R. (2001). *Ética para errantes*. UIA. CDMX.
- Rubert de Ventós, X. (s.f). *Ética sin atributos*. Anagrama. Barcelona.
- Zubiri, X. (1998). *Inteligencia sentiente. Inteligencia y realidad*. Alianza. Madrid.
- Zubiri, X. (1982). *Inteligencia sentiente. Inteligencia y logos*. Alianza. Madrid.
- Zubiri, X. (1983). *Inteligencia sentiente. Inteligencia y razón*. Alianza. Madrid.
- Zubiri, X. (1992). *Sobre el sentimiento y la volición*. Alianza. Madrid.
- Zubiri, X. (1986). *Sobre el hombre*. Alianza. Madrid.

# GALERÍA

# GALERÍA

## LA CULTURA COMO ENSOÑACIÓN EN LA OBRA ARTÍSTICA DE XIMENA LICONA GÁMEZ

María Guadalupe Huerta Morales<sup>1</sup>

La pintura como objeto artístico en el que confluyen la estética y la interpretación del mundo es un elemento de transmisión cultural que, en el caso de la obra de Ximena Licona Gámez, invita a la ensoñación a partir del asombro por lo aparentemente cotidiano. La joven artista, que tiene estudios en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, se ha interesado en recuperar el paisaje alrededor de su vida cotidiana a través de su obra, que abarca murales, grabados y pintura.

Tienen una fuerte influencia impresionista y la pintura de la mancha, misma que contextualiza en su entorno cotidiano. Utiliza la técnica impasto en óleo para lograr la saturación y textura entre los colores a fin de generar contrastes entre el fondo y los paisajes creados. En la serie pictórica que comparte en este número, la artista aborda el tema del espacio plástico azul o atmósfera azul, con el propósito de envolver una realidad con un color que envuelve en lo profundo, en lo misterioso, en aquello que permite la ensoñación. Contraste estos azules, con dorados brillantes que remiten a lo sagrado, a la riqueza cultural y al respeto. Una ensoñación que se da en medio de una inmensidad azul que abre espacios a la libertad de imaginar, de pensar y de sentir al mismo tiempo que resalta elementos de la cotidianidad. Así, por un lado, se pueden observar en El árbol de boabab, un elemento conocido de la literatura, envuelto en otra atmósfera que invita a mirar para abrir la imaginación. Por otro lado, también se observan formas de la identidad cultural mexicana como la pirámide, la serpiente, la virgen, las flores o el maíz, son mostradas en dorados brillantes que contrastan con esos azules profundos generando una experiencia inefable.

Su obra crea así, nuevos mundos a partir de la posibilidad de generar interpretaciones de lo cotidiano a través de una mezcla de oníricas y melancólicas. De esta forma, la artista se sitúa en un tránsito entre lo figurativo y lo no figurativo, es decir, entre lo que se puede representar de la realidad y lo que se puede interpretar de la misma; entre lo que se está representando y la técnica plástica utilizada; entre lo que es retomado de una realidad y la posibilidad de crear otras nuevas realidades. Uno de sus propósitos es que cuando vean su obra, piensen que su propuesta es invitar a las personas a ver de otra forma la realidad que les rodea, ya que actualmente, la pintura no es una representación de la realidad, sino la construcción de otra realidad que tiene otra materialidad y figuratividad.

Les invitamos a conocer más sobre su obra en sus redes sociales. En Instagram: @xim.licona y en Facebook: Ximena Licona.

<sup>1</sup> Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-3136-5876>, [guadalupe.huerta@correo.buap.mx](mailto:guadalupe.huerta@correo.buap.mx)



*Flores con pies, 2022*



*Maíz dorado, 2022*

*Graffylia*, Revista  
de la Facultad de  
Filosofía y Letras

---

Año 7 · Núm. XIII · julio - diciembre 2022



*Ciudad santuario, 2022*

*Graffylia*, Revista  
de la Facultad de  
Filosofía y Letras

---

Año 7 · Núm. XIII · julio - diciembre 2022



*Virgen dorada, 2022*

Graffylia, Revista  
de la Facultad de  
Filosofía y Letras

---

Año 7 · Núm. XIII · julio - diciembre 2022



Árbol boabab, 2022

Graffylia, Revista  
de la Facultad de  
Filosofía y Letras

Año 7 · Núm. XIII · julio - diciembre 2022

# ¿QUÉ ES UN ORGANISMO? UN DIÁLOGO ENTRE UEXKÜLL, HEIDEGGER Y MERLEAU-PONTY

## *What is an Organism? A Dialogue between Uexküll, Heidegger and Merleau-Ponty*

Alberto Gómez Marañón<sup>1</sup>

### RESUMEN

Las reflexiones que el zoólogo Jakob von Uexküll elaboró en torno a la noción de "organismo" repercutieron de manera innegable en las concepciones biológicas de Martin Heidegger y Maurice Merleau-Ponty. Aquí, se ofrece un breve repaso por las diferentes formas en que estos tres pensadores respondieron a la pregunta: ¿Qué es un organismo? Al mismo tiempo, se establece una característica en común que los tres autores identificaron como criterio a la hora de contestar a esta interrogante y cómo dicho criterio traza las bases de una reflexión filosófica acerca del rol del organismo en el mundo.

**Palabras clave:** Organismo, Uexküll, Ontología, Animal, Mundo.

### ABSTRACT

The reflexions that zoologist Jakob von Uexküll made around the notion of "organism" had a deep unquestionable impact in the biological conceptions of Martin Heidegger and Maurice Merleau-Ponty. Here, we offer a brief revision of the different ways in which these three thinkers answer to the question: What is an organism? At the same time, a common characteristic that these three authors identified as a criterion at the moment of answering said question is established. As well as how said criterion draws the foundations of a philosophical reflection about the role of the organism in the world.

**Keywords:** Organism, Uexküll, Ontology, Animal, World.

### INTRODUCCIÓN

En 1920 apareció por primera vez en las repisas alemanas el texto *Theoretical Biology*, escrito por el Barón Jakob von Uexküll, el libro gozó de una popularidad bastante alta para su tiempo (Heredia, 2020, p.25). No obstante, en la posterior historia de la biología, Uexküll fue fichado como uno de los últimos anti-darwinistas y relegado a un papel secundario hasta quedar

<sup>1</sup> Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Puebla, México. Orcid ID: 0000-0003-3142-3340, maranongalberto@gmail.com



escondido entre la multitud de investigaciones acerca de la naturaleza que se produjeron tras su distanciamiento del interés público. Sin embargo, en los últimos tiempos gozamos del brote de un nuevo interés en las investigaciones de Uexküll, manifestado por el incremento de trabajos académicos sobre su pensamiento (Kull, 2020, p. 490) y su aparición en medios digitales populares como los podcasts (Cooperrider, 2020), estos productos, contrastados con la ciencia contemporánea, ofrecen nuevas perspectivas y modos de pensarnos como agentes biológicos. Ya sea por una nueva ola de descubrimientos o por una suerte de necesidad cultural de reordenar el quehacer científico ante la crisis ambiental que el enfoque positivista-tecnológico nos proporcionó, el renacimiento del pensamiento de Uexküll nos impela a abordar una de las problemáticas centrales de su concepción biológica del mundo: ¿Qué es un organismo?

En el presente texto se argumentará que las investigaciones elaboradas por Uexküll en su opera prima presentan las bases para un pensamiento filosófico que cuestiona el rol ontológico del sujeto que se conoce como organismo. Para apoyar esta tesis, exploraremos brevemente las repercusiones que el estudio de los seres vivos bajo el lente uexkülliano tiene sobre el pensamiento de dos autores del movimiento fenomenológico: el alemán Martin Heidegger y el francés Maurice Merleau-Ponty. No es de nuestro interés brindar una respuesta biológica/teórica de aquello que podemos llamar organismo y más aún, organismo vivo, pues nuestro campo de investigación es la filosofía, más bien, esbozaremos y plantearemos una suerte de criterio filosófico común que comparten los dos pensadores antes mencionados, cuyo origen descansa en los escritos uexküllianos con los que entraron en contacto.

## LA CIENCIA DEL ORGANISMO: UEXKÜLL Y LAS CARACTERÍSTICAS SUPRA-MECÁNICAS

Pensar en un ser vivo no es como pensar en un cohete o en un sable de luz, ya sea porque uno de estos dos artefactos no existe o porque se tratan de, claramente, invenciones humanas; no, su diferencia radical es que con los seres vivos nos encontramos siempre en una suerte de relación misteriosa. Somos un ser vivo, estamos siempre entre ellos, pero al mismo tiempo nuestra cercanía - y el problema del yo- nos separa de lo que un ser vivo es. Estas primeras líneas nos llevan claramente a dilucidar una cuestión fundamental: ¿Es lo mismo un organismo que un ser vivo? O ¿Hay realmente una diferencia entre aquello que está vivo y aquello que no lo está fuera de nuestros mecanismos científicos de análisis?

La pregunta por el ser vivo y por el organismo tiene que empezar por declarar que todo organismo está necesariamente vivo, pero no todo lo vivo es un organismo (Manher & Bunge, 1997, p. 147). Una vez dada esta aclaración, inmensamente actual, debemos de retroceder en el tiempo -y por lo tanto nuestra terminología- para atender la cuestión que nos trae aquí: **el organismo**. Debemos de volver, para ser exactos, 101 años atrás a 1920, al hogar del zoólogo Jakob von Uexküll, quien se pregunta: a la hora de estudiar a los seres que nos rodean, sean vacas, moluscos o aves ¿Nos ha de guiar la forma o la función? En la forma recaen las características que los diferentes

animales poseen, en la función, la manera en que propiamente operan sus cuerpos, y es que un ser vivo es necesariamente en su cuerpo.

Responder esta pregunta es clave para acercarnos un poco a la concepción que Uexküll planteó hace ya un siglo. En la opinión del zoólogo báltico, tanto la fisiología como la morfología, disciplinas de la biología, caen en el error de reducir a los seres vivos a los procesos o las características que poseen: un animal no es solo lo que hace y tampoco es solamente lo que lo hace, es necesaria una dimensión añadida que nos ayude a comprender a los seres vivos, aquí es donde cambiaremos al ser vivo por el organismo, que funge como un concepto que representa la manera en que Uexküll busca elaborar su crítica al mecanicismo<sup>2</sup> que impera en el estudio del animal:

Es un hecho notable el, que mientras que el suceso de que una máquina pueda ser llamada un organismo vivo propicia una negación generalizada, la afirmación contraria, véase, que podamos comprar a un ser vivo con una máquina, encuentre muchos partidarios. (Uexküll, 1926, p. 120)

En su análisis acerca de los organismos y la forma en que estos son estudiados, Uexküll busca purificar las imperfecciones metodológicas que busquen identificar a los animales como un conjunto de actividades fisiológico-químicas; la función de cada órgano, le parece, debe de estar íntimamente relacionada con la "adecuación" de una especie a su medio (Uexküll, 1926, pp. 112-114). Ningún animal es únicamente ni su forma ni los movimientos de su cuerpo, menos aún, si estos movimientos son encapsulados exclusivamente como procesos. Es necesaria, pues, una tercera dimensión que permita de una vez por todas descartar estas visiones corruptas de los organismos. Para Uexküll la respuesta se encuentra en el protoplasma.

En sintonía con la profunda reflexión filosófica, los estudios de Uexküll no se quedaron jamás al margen de la experimentación<sup>3</sup>, por lo que era familiar con las partes en las que se encuentra dividida la célula. En el protoplasma, la parte "viva" de la célula, el zoólogo de Keblaste encuentra características "supra-mecánicas"<sup>4</sup> que le permiten combatir la noción de que mecanizar un organismo no representa ningún problema: el protoplasma, a diferencia de la máquina es i) capaz de construirse por sí mismo, ii) se conduce a sí mismo, y, finalmente iii) se repara a sí mismo.

Debemos de ser cautelosos, cuando hablamos de protoplasma<sup>5</sup> no invocamos a ningún estudio contemporáneo acerca de este concepto. Como

<sup>2</sup> El mecanicismo puede ser interpretado como la tendencia científica de identificar a los seres vivos como mecanismos complejos similares a los de fabricación humana. Para un resumen de menos de una cuartilla de esta visión y su contraparte, el vitalismo, véase Manher & Bunge, 1997, p. 140.

<sup>3</sup> Sus estudios experimentales acerca de la fisiología de los seres vivos lo llevaron incluso a desarrollar la "ley de Uexküll" acerca del funcionamiento de los músculos (Lagerpetz, 2001, p. 646).

<sup>4</sup> "En adición a las mecánicas, un ser vivo posee también capacidades supra-mecánicas, dándole una forma de ser que seguiría siendo muy diferente a la de la máquina, incluso si las partes de la máquina estuvieren construidas con la misma perfección con la que están los órganos." (Uexküll, 1926, p.121)

<sup>5</sup> El protoplasma, es interpretado por Uexküll como la parte de la célula responsable de la mayoría de las cualidades del organismo: "Toda cosa viva procede del protoplasma; vestigios de él están en cada célula [...] La demostración anatómica del protoplasma nos permite asumir una división fundamental entre la estructura mecánica y la red protoplasmática que viaja por todo el cuerpo, así como adscribirle a la segunda los poderes supra mecánicos." (Uexküll, 1926, p. 122)

advertimos al inicio, las reflexiones que enunciamos y citamos a continuación se dieron hace ya un siglo. Debemos recordarnos la empresa del presente trabajo: no proponer o hacer una crítica directa a los procederes biológicos actuales, sino explorar las respuestas brindadas por von Uexküll, Heidegger y Merleau-Ponty, librémonos ahora de cualquier cadena a la que pudiera atarnos la ciencia contemporánea.

Continuando con Uexküll, cada uno de estos puntos es lo que le brinda al protoplasma la cualidad de "vivo", es decir, lo diferencian profundamente de la máquina, justo por ello es por lo que son considerados vitales para la caracterización del organismo como una formación por arriba de la primera. Nos dice Uexküll (1926) que:

Si el protoplasma fuese dejado de lado, puede ser dicho que la estructura de la célula es una maquina absolutamente perfecta (en contraste con nuestras maquinas, las cuales son siempre solo aproximadamente perfectas), pues ninguna propiedad de la materia está presente que no entre completamente en la estructura. (p.114)

Si dejáramos de lado el hecho de que el organismo debe, necesariamente, poseer un protoplasma, nos encontraríamos verdaderamente ante una máquina. No obstante, el organismo posee las ya mencionadas características supra mecánicas. En ellas residen capacidades que ninguna máquina, herramienta u objeto "no vivo" posee. La máquina no se genera a sí misma, es fabricada. De acuerdo con Uexküll podríamos decir que, mientras una maquina depende de sus partes, las partes del organismo dependen de la entidad mayor que les da origen: el organismo no puede funcionar sin cada una de sus partes- llámense huesos, músculos, órganos- o sus procesos- llámense digestión, movimiento reticular, exhalación- pero es, al mismo tiempo, el organismo el que da origen a sus propias partes.

Las maquinas son construidas, los organismos "se construyen". Aquí recae la diferenciación entre lo mecánico y lo supra-mecánico. La locomotora, que debe de poder estar en pleno funcionamiento para poder ser acreedora de su nombre, caerá a pedazos una vez sea desatendida y no se reparen los percances que pueda sufrir, el organismo por otro lado está completo en cualquier momento de su construcción, siempre en tanto que se encuentra en una determinada etapa constructiva. Ya sea se encuentre formando sus partes internas o sus últimos detalles, se le considera como un ser completo (Uexküll, 1926, p. 123). Del mismo modo, si bien un poco de ayuda es gratamente recibida por cualquier organismo, la realidad es que, la capacidad de sanar las heridas propias, y, sobre todo, de regular la enfermedad, es lejana para el martillo más sencillo como para el reloj más preciso.

En cuanto al movimiento: aunque es claro que el organismo puede tanto desplazarse de forma notable, como simplemente dividirse celularmente para multiplicarse -hablando de organismos menos complejos- la idea de una locomotora administrando su propio carbón suena como mínimo descabellada, sin embargo, el movimiento no tiene que ser únicamente reducido a lo que se percibe fenoménicamente como la capacidad de interactuar con el espacio visible, sino que también puede ser comprendido como la capacidad del organismo que, de alguna forma, se desarrolle en el espacio por sí mismo.

Uexküll concede que el funcionamiento de un animal es fácilmente con-

fundible con el de las maquinas, sin embargo, esto no quiere decir que los organismos sean similares a las maquinas, más bien, las maquinas poseen similitudes con los organismos, y, aunque los procesos del organismo puedan, efectivamente ser "mecánicos", no se quedan allí y exceden a la *capacidad*<sup>6</sup> que una maquina puede ofrecer:

[...] afortunadamente, la naturaleza, cuando creó animales unicelulares, tales como la amiba y los infusorios,<sup>7</sup> los cuales consisten, enteramente o en mayor parte de protoplasma, nos ha concedido un atisbo a sus poderes supra-mecánicos. El estudio de la amiba nos ha enseñado dos cosas— primera, que, con tal de realizar acciones mecánicas, un *apparatus* mecánico debe estar presente, y segunda, que el protoplasma tiene el poder de crear el *apparatus* mecánico tras destruirlo, y volverlo a construir [el subrayado es mío, el término se conserva en inglés]. (Uexküll, 1926, p.123)

Por medio de las tres características supra mecánicas, Jakob Johann von Uexküll elabora una crítica tanto a la fisiología como a la morfología y las invita a alejarse de sus tendencias mecanicistas. Sin embargo, esta crítica permite el hallazgo de un nuevo problema: el origen del organismo, el cual parece quedar en el orden de lo no material y que habrá de, en consideración del pensador báltico, manifestarse en la creación de cada uno de los organismos al encontrarse en proceso de generación (Uexküll, 1926, p. 123).

## HEIDEGGER Y LA CONDUCTA

Las referencias más explícitas por parte de Heidegger acerca de los trabajos de Uexküll se dan en el curso de invierno de 1929-1930 que más tarde se publicaría en 1983 como *Los conceptos fundamentales de la metafísica: mundo, finitud, soledad*. En su análisis del concepto de "mundo" Heidegger (2007, p. 233) plantea una triple tesis ya muy bien conocida: la piedra no tiene mundo (*Weltlos*), el animal es pobre de mundo (*Weltarm*) y los seres humanos configuran mundo (*Weltbildend*). Esta tesis es de vital importancia porque la reflexión que el filósofo alemán elabora sobre el mundo-en la cual ingresa von Uexküll- es de tipo comparativo y no interdisciplinario (Muñoz, 2015, p. 87; Moyle, 2016, p.379), pues se trata de un ejercicio que busca primordialmente encontrar la esencia del ser humano a través de la comparación con la esencia del animal, de esta forma, Heidegger salva sus apuntes de cualquier crítica estrictamente biológica que pudieran enfrentar, esto sumado a que "en la pregunta correctamente desarrollada se encierra la auténtica comprensión metafísica" (Heidegger, 2007, p. 235).

Al proceder en su comparativa acerca de la esencia del animal, Heidegger se convence a si mismo de que el ser humano tiene "una forma específica" de *ser* (Heidegger, 1995, p. 237) que difiere completamente de la del resto de

<sup>6</sup> Más adelante veremos la importancia que tiene el término de *capacidad* para Heidegger, al cual otorga una función teórica que distingue ontológicamente al organismo de las herramientas y de las fabricaciones humanas, así como de formaciones materiales en el resto del planeta

<sup>7</sup> El término *infusorio* se encuentra en la actualidad en desuso y en la época en la que se escribió este texto, se refería a criaturas unicelulares que poseen cilios para su movilidad, nunca es inoportuno recordar que el lenguaje biológico con el que se trabaja en el presente texto tiene ya un siglo de haberse formulado.

seres vivos, y en particular, de los animales<sup>8</sup>, de este modo, los seres humanos poseerían un comportamiento (*Verhalten*), mientras los animales tendrían una conducta (*Benahmen*). Esta diferenciación posee dos objetivos: por un lado, permite distinguir al "hombre" de los animales de forma no solo material y filogenética, sino también ontológica:

La observación crítica de Heidegger de las reflexiones de von Uexküll van en una dirección conocida: no se trata de establecer diferencias cualitativas o cuantitativas entre el ser humano y el animal al modo, por ejemplo, en que lo hacen la antropología filosófica de Scheler o la zoología. Se trata de una cuestión más esencial: ¿tiene el animal la capacidad para tratar el ente en cuanto ente? (Muñoz, 2015, p. 94).

Al mismo tiempo que se establece este propósito en cuanto al ente, Heidegger se facilita las cosas al introducir la conducta como un concepto ligado de forma irremediable con la estructura fisiológica del organismo.

Para Heidegger, la conducta es un requisito necesario para el ser vivo -el organismo- y se distingue particularmente de los procesos químicos que puedan ocurrir en el cuerpo o al cuerpo de los seres vivos; "la conducta, nos dice Heidegger, a diferencia de los procesos naturales, no es una mera secuencia de eventos" (Moyle, 2017, p. 381). La conducta, la forma en que el animal se caracteriza no puede ser interpretada como una serie de pasos, contracciones musculares relacionadas a un estímulo específico, ni tampoco respuestas determinadas únicamente por el azar, toda conducta animal requiere de un hacer que "apunte" a algo y que dicho apuntamiento se origine en el sujeto.

De esta forma, la conducta del animal no es una mera diferenciación ontológica para los propósitos que pudiera tener Heidegger. Al traer a colación los experimentos de Uexküll, el autor de *Ser y Tiempo* (1927) explica que la conducta animal está basada enteramente en los componentes de su mundo, determinados por la composición de su cuerpo (Michellini, 2020, pp. 125-127). Por lo tanto, podemos rastrear el origen de las reflexiones ontológicas de Heidegger al confrontamiento entre vitalismo y mecanicismo (Muñoz, 2015, p. 86). Ya que la pregunta por la esencia del ser humano depende de la esencia de la animalidad, la pregunta por el organismo debe de sostener a las dos primeras.

El desacuerdo de Heidegger con el mecanicismo se encuentra en la figura de Wilhelm Roux, a quien explícitamente ataca por definir al organismo como un "complejo de herramientas" (Heidegger, 2007, p. 264), los ataques de Heidegger consisten en esclarecer la diferencia entre el organismo -así como el órgano (*Organ*)- y la máquina, y así, encontrar la esencia del primero. En sus minuciosos análisis, Heidegger descubre que los utensilios, junto con las herramientas y las máquinas, son, esencialmente *algo para* (Heidegger, 2007,

<sup>8</sup> Para leer acerca del estudio que Heidegger llevó a cabo acerca de las plantas, las cuales, ante la vista de cualquier lector, se aparecerán claramente diferentes a los animales de cualquier tipo, se recomienda la lectura del artículo "Heidegger's philosophical botany", que ha sido citado esta sección, del mismo modo, dicho artículo señala el texto *The Fourfold: Reading the Late Heidegger* de Andrew Mitchell, editado por la Northwestern University Press. Tras una revisión del tercer capítulo, se recomienda encarecidamente la lectura de este texto para comprender mejor los aciertos y vacíos de las reflexiones que realizó el filósofo alemán en torno a esta forma de vida.

pp. 264-267), que se encuentran al servicio de sus fabricantes. Por otro lado "el organismo es un proceso" (Heidegger, 2007, p. 268).

A Heidegger le llama la atención el órgano, el cual "compone" al organismo. El organismo, a partir de aquí, considera que el análisis del origen y función de estos órganos puede llevar a la respuesta acerca de la esencia del organismo (Heidegger, 2007, p. 269). Una vez Heidegger se ha sumergido en las aguas del análisis entre lo que puede hacer un organismo y lo que puede hacer un utensilio, se percata de que el primero posee algo que el segundo no, y eso es la *capacidad*<sup>9</sup>, la herramienta es usada y puede estar a la mano de muchos, mi órgano es solo mi órgano, en él se encuentran la posibilidad tanto de ejercer una acción, como de también generar los medios de dicha acción (Heidegger, 2007, p. 272). A diferencia de la herramienta, el órgano posee una característica de "no terminado", que además hace que quede "al servicio de la capacidad que lo configura" (p. 277). La capacidad es la que posibilita la génesis del órgano para realizar justo aquello para lo cual está capacitado. El ojo ve, pero ve a través de la propia estructura que el organismo al que le pertenece generó. El organismo se encuentra completo en todo momento, sus órganos no son herramientas sino partes de él, las cuales, a la vez que le apoyan, surgen de la entidad a la cual componen. Uexküll piensa de forma similar: "Un órgano construido para una función significativamente restringida no es, en lo que respecta, más perfecto o menos perfecto que uno que sirve para diferentes funciones" (Uexküll, 1926, p. 114), y "los órganos de los animales son siempre la perfecta expresión de una función o varias, y consecuentemente los cambios que toman lugar en ellos responden a un cambio de función" (p. 116).

Las profundas meditaciones metafísicas de Heidegger arrojan luz hacia la diferencia entre lo vivo y lo no vivo, mientras la herramienta y el utensilio se encuentran terminados- y justo por eso están a la mano-el organismo navega entre estar completo, pero al mismo tiempo formarse constantemente. Pareciera, justamente, que al organismo le viene en su esencia la autogeneración. Sin embargo, Heidegger es cuidadoso con el camino que toma y pone de lado por un momento estas cuestiones para concentrarse en sí esta ruta es o no el acceso a la esencia del organismo<sup>10</sup>, al mismo tiempo reconoce que el aparentemente "oscuro" origen del organismo conlleva problemas más grandes:

Y pese a todo esta indicación es peligrosa, porque puede conducir, y una y otra vez conduce, a concluir que si el organismo tiene esta capacidad de producción de sí mismo [...] entonces en el organismo se encierra un obrar propio y una fuerza, una entelequia y un agente vital que opera todo eso (Heidegger, 2007, p. 274).

<sup>9</sup> Traemos a colación la definición de capacidad abordada por Husserl (2005): "La capacidad no es un poder vacío, sino una potencialidad positiva que viene en cada caso a la actualización, está siempre en disposición de pasar a la acción, a una acción que, en tanto que es vivencial, remite al poder subjetivo inherente, a la capacidad" (p. 302). Es importante señalar que la cita aquí tiene más relación con la capacidad del "yo puedo" del sujeto intencional en un nivel de uso de su cuerpo de forma consciente, sin embargo, solo una página atrás, Husserl reconoce que el "yo puedo" en el cuerpo es posible distinguirlo al usar los órganos como órganos perceptivos (dejándoles en sus procesos) u órganos prácticos de la vida sensorial (p. 301) al propiamente actuar.

<sup>10</sup> La distancia que toma Heidegger del problema de la generación se torna en la preocupación de la relación del organismo con sus órganos. Esta investigación le conduce al estudio de los organismos "inferiores" como amebas y demás seres unicelulares que "aparentemente no tienen órganos" (Heidegger, 2007, p. 275).

## MERLEAU-PONTY Y LA TOTALIDAD

La preocupación de Merleau-Ponty es diferente, hay que empezar por aclarar que la pelea del pensador francés no es sobre la esencia del animal, sino acerca de la forma en que el animal existe en el mundo, o más bien, como habita su mundo. El proyecto de Merleau-Ponty, separado de la búsqueda de la animalidad y del *Dasein* Heideggeriano, busca comprender las relaciones que posee la conciencia con la naturaleza, y para ello, analiza el concepto de "comportamiento" (*Comportement*), el cual considera, se liga íntimamente con la experiencia del organismo (Ostachuk, 2013, p. 55). Para él, una lectura de la vida no es satisfactoria ni desde el mecanicismo ni desde el vitalismo, pues en ambos se corren peligros temáticos; en el primero, la vida se ve cuajada, en el segundo, los problemas de la entelequia, la metafísica y la teleología aparecen por más que uno intente huir de ellos (Moyle, 2020, p. 142).

Desde su propia trinchera, el pensador francés identifica los errores de pensar al organismo, e incluso, al mundo, desde sus componentes y no desde su completitud (Romdenh-Romluc, 2012, p. 105). De este modo, el organismo tiene que ser estudiado como totalidad en conjunto con el comportamiento que este mismo despliega en el mundo al mismo tiempo que lo habita, puesto que "el comportamiento es el espacio para desarrollar esta concepción del organismo, ya que éste es el que los describe como totalidades que no pueden ser reducidas" (Ostachuk, 2013, p. 56). A la idea del organismo como una totalidad le corresponde también una teoría de la percepción que asegura que el organismo no reacciona meramente ante ciertas notas físico-químicas en los ítems de su horizonte, sino de forma significativa, brindando a dichos ítems un valor dentro de su mundo.

La totalidad del organismo que Merleau-Ponty desarrolla en sus lecciones acerca de la naturaleza responde al objetivo de establecer una "nueva ontología" que permita el rompimiento de la dicotomía entre conciencia y cuerpo (Hansen, 2005, pp. 233-234). En este proyecto, el pensador francés retoma sus nexos con la psicología de la Gestalt (Hansen, 2005, pp. 232, 238; Buchanan, 2008, pp. 119, 121, 122; Moran, 2000, p. 393) al tomar prestado el concepto de "forma" (*Gestalt*) para su planteamiento acerca de la "paradoja" del organismo, el cual "no es reducible a la suma de sus partes, y aun así, no es nada mayor a dichas partes" (Hansen, 2005, p. 238).

El rescate que hace Merleau-Ponty de la Gestalt es rastreable a su primer texto publicado: *La estructura del comportamiento* (1942) donde busca una forma de superar las teorías behavioristas y fisiológicas que explican el comportamiento humano y animal. La idea de introducir una forma (*Gestalt*) que gobierne el funcionamiento de la conciencia, y así, del comportamiento, requiere de un análisis de la totalidad del cuerpo del animal: si el comportamiento no puede ser reducido a un sistema de reflejos, tampoco el cuerpo. Es necesaria una reflexión desde y sobre la totalidad.

Dicha reflexión es abordada por el pensador de Rocherfort a través de los estudios del desarrollo del Ajolote, por medio de estos, el filósofo francés determina que mientras que el organismo tiene lugar únicamente de forma físico-química, y no de forma inmaterial, sin duda la formación del cuerpo del Ajolote tiene un factor supra-mecánico que produce el cuerpo del Ajolote de

tal forma que este sea como debe de ser de acuerdo con su especie (Moyle, 2020, p. 143). Dicha afirmación suena similar:

Hay pues, entonces, un orden no material que primero brinda a la materia su forma- una regla de la vida. Esta regla aparece únicamente cuando la forma se está creando; y se forma en líneas individuales, correspondientes a las propiedades materiales del animal protoplasmático en cuestión. (Uexküll, 1926, p. 123)

Como es posible ver, el estudio de la totalidad del organismo conlleva el problema del origen del mismo. ¿Cómo el comportamiento se entrelaza con el cuerpo del ser vivo? El principal problema de esta interrogante recae en sus múltiples capas, la primera, la del comportamiento del organismo, la segunda, la forma en que este comportamiento es específico de cada especie, y la tercera, como el origen del propio comportamiento surge de la estructura fisiológica del organismo, la cual ha sido generada en función del propio comportamiento.

El asunto, que puede resultar complicado, es que es el comportamiento el que une todas estas capas: el organismo no es una suma de eventos microscópicos sino un ser completo cuya estructura no es posible explicar solo a través de estudios fisis mecánicos (Hansen, 2005, p. 238). La generación del organismo responde a la propia manera en que se dará su futuro comportamiento una vez dichas estructuras hayan terminado de ser generadas.

Sobre la generación de los organismos, Merleau-Ponty nos invita a imaginar a un cineasta, quien pese a grabar tomas separadas, después las conjunta en una secuencia planeada. Esto nos brinda que el proceso de construcción del organismo se da tanto en filmación como en edición (hablando en términos filmicos), es decir, el ser vivo se construye a lo largo del proceso, más que ser un ensamble de piezas acomodadas por una regla de manual (Moyle, 2020, p.143). El proceso que construye al organismo se encuentra enmarcado dentro del propio problema del comportamiento, tanto el origen de la materia viva del organismo como el del comportamiento son compartidos. La funcionalidad de los sistemas del organismo no se detiene con su aparición, continua día a día, momento a momento con cada una de sus operaciones, mismas que se encuentra en el compendio de procesos que se conocen como "comportamiento" (Hansen, 2005, p. 239).

A diferencia de Heidegger, Merleau-Ponty piensa en ir más allá de Uexküll y no en, como menciona Michelini (2020) traicionarlo (p. 129).<sup>11</sup> Su uso de los escritos de Uexküll se hacen más fuertes a la hora de proponer una

<sup>11</sup> El uso de la palabra *traicionar* es probablemente muy fuerte para señalar las diferencias entre los escritos de Uexküll y la interpretación que les da Heidegger, sin embargo, al mismo tiempo, las tendencias de Heidegger de desviarse "a conveniencia" hacia direcciones que no serían posibles dentro de la visión uexkülliana, y aun así apoyarse en sus estudios han sido tomadas como mínimo como un movimiento cuestionable de parte del autor alemán. Estos movimientos, que Michelini (2020) llama textualmente "traición" (p.129) pueden también ser explicados en el interés de Heidegger de separarse de la biología lo más posible, pues si bien es cierto que el maestro de la selva negra retoma numerosos experimentos por parte de Uexküll (p. 126 ) el compromiso que tiene con la filosofía le obliga a desplazarse a este campo, casi dejando de lado cualquier apoyo biológico en aras de seguir dentro de su área de estudios, pues "Heidegger quiere por lo tanto hacer uso de los análisis de biólogos, pero para un propósito filosófico. Y aun así en su tarea quiere ver su trabajo distinguido de algunas de las formas en las que la biología y la filosofía se han relacionado antes: es particularmente mordaz acerca de la *Lebensphilosophie*, una "filosofía de la vida" como una filosofía biológica" (Elden, 2006, p. 277).



"melodía de la naturaleza" la cual "expresa la unidad del organismo como una totalidad" (Buchanan, 2008, p. 125) y que contrasta con las ideas uexküllianas de que cada organismo puede ser interpretado como una melodía que es cantada por sí misma.

Esta interpretación musical del organismo, nos advierte Merleau-Ponty, no refiere a que cada uno vaya siguiendo una melodía que ya conoce, apunta al hecho de que los organismos, así como a una melodía, si se le cambia una nota, no se modifica únicamente una parte, sino que se ve afectada la totalidad que está compuesta por las notas, del mismo modo, tanto una piza musical, como el comportamiento del organismo, son regidas por una norma interna (Toadvine, 2009, pp. 32-33).

## CONCLUSIÓN

El organismo es un proceso, el organismo requiere de una totalidad que está atada a su comportamiento, el organismo no es una máquina, el organismo es un espiral. Durante estas páginas vimos cómo, en los diferentes tratamientos que se dan sobre el organismo (Uexküll en 1920, Heidegger en 1929 y Merleau-Ponty en 1957) una característica imperó sobre los tres: el organismo se construye. Como un espiral, no va de afuera para adentro, se construye desde dentro y se despliega hacia afuera, y en su construcción, deja vestigio no solo de las partes de su cuerpo sino de todas las relaciones que posee con lo que le rodea. Curiosamente, esta característica es la que trae más problemas ¿Cuál es el origen de esta construcción propia que encuentran Heidegger y Merleau-Ponty y a través de la cual dialogan con Uexküll? La respuesta es oscura y se trata de un problema histórico identificado con la teleología<sup>12</sup>. Sin embargo, podemos relacionar la tendencia de estos tres pensadores al primero de ellos y su debate eterno con el darwinismo, al cual recrimina que no existe una evolución, sino una adecuación de los seres vivos al espacio en el que se encuentran (Uexküll, 1926, p. 112), Es decir, el espacio cambia, y por lo tanto el organismo también.

Este combate contra Darwin y la forma en que interpreta el trabajo de la naturaleza se encuentra también en Heidegger (Michelini, 2020, p. 130-131) y en Merleau-Ponty (Moyle, 2020, p.153): ambos critican el rol del mundo como "dado" de manera estática y nos llevan, de la mano con Uexküll a una propuesta donde el organismo se encuentra formado en el espacio, pero en tanto ese espacio se modifica las relaciones del organismo también, incluyéndose las características fisiológicas del mismo. Se podría decir, que el organismo "se adecua" miméticamente al espacio que le rodea. No es la intención de estas conclusiones debatir la teoría de la evolución, sino más bien, presentar que las lecturas realizadas tanto por Heidegger como por

<sup>12</sup> En una interesantísima tesis, Abraham Castilla identifica los estudios de Uexküll en relación a la adecuación de los órganos del ser vivo con un problema teleonómico. Castilla (2020) elabora un estudio de las coincidencias intelectuales presentadas en el estudio de la naturaleza de Aristóteles y las ideas de Uexküll en el mismo campo, por medio de puentes comparativos y no de rastros históricos de la influencia que el primer autor pudiera tener en el segundo, concluye que la teleología que frecuentemente se le ha achacado a Uexküll para ficharlo como vitalista puede ser reconstruida como una teleología funcional que separe al pensador alemán de un "impulso de realidad independiente" (p. 63) y permita afirmar "la independencia de la interpretación teleológica de las funciones en los seres vivos respecto de las propuestas que sostienen la existencia de un impulso exterior de vida."(p. 64) Pese a tratarse de una temprana tesis de licenciatura, el análisis realizado es interesante y permite una lectura sencilla, bien elaborada y novedosa acerca de las problemáticas que Uexküll planteó en vida.

Merleau-Ponty permiten abrir la puerta a la pregunta por el rol del organismo vivo en el mundo que le rodea.

Una reflexión acerca de la esencia del organismo, como la hace Heidegger es necesariamente un cuestionamiento ontológico, un repaso de la forma en que el organismo se relaciona con los objetos que le rodean es también un problema de esta categoría, pues como bien es señalado, un contacto con la piedra no es suficiente para clamar una relación con ella, ni tampoco para configurar un mundo (Buchanan, 2008, p. 69). Incluso los mismos estudios realizados por Uexküll en los cuales se embate en lucha contra las tendencias científicas de su tiempo conllevan el planteamiento de una ontología que indica la diferencia entre el modo de ser de los objetos y de los organismos, de sus relaciones y sus accesos, de sus relaciones con lo que ven y lo que observan, pues para "generar" el mundo es necesario que los objetos de percepción pasen a ser objetos de significado (Uexküll, 1926, p. 88), siendo el criterio para la selección de estos la propia fisiología del organismo que los percibe.

La producción intelectual de Uexküll ha sido retomada principalmente por los estudios relativos a la biosemiótica, campo dominante en donde múltiples lectores de Uexküll pueden ser encontrados (destacan Morten Tønnesen, Kalevi Kull, Carlo Brentari, Claus Emmeche, por mencionar algunos), sin embargo, también han aparecido estudios relacionados con Heidegger (Muñoz, 2015; Elden, 2006; Alsina, 2018; Sforza, 2012) y con diferentes autores de la tradición fenomenológica que pueden ser consultados a detalle en el estudio de revisión realizado por Kull (2001).

La vena de la biosemiótica es fructífera, sobre todo por haber sido propiciada por los estudios del propio hijo de Uexküll, Thure. "La tarea futura de la semiótica general es estudiar y delinear este contexto integral —Nos dice T. Uexküll (1992, p. 310) en referencia a las similitudes y diferencias de la teoría de los signos de Uexküll con la de Saussure, Peirce y Morris—. Su objetivo [...] puede ser descrito como una teoría de la composición de la naturaleza, que también abarca al ser humano y sus signos".

Aún así, el futuro de Uexküll es prometedor, reservarlo en una única área es imposible, pronto estaremos presenciando un nuevo y revitalizado interés en su obra. El campo de la ontología puede tomar mucho de Uexküll como Heidegger (1929) lo predijo al decir que "sus investigaciones concretas son de lo más fructífero que la filosofía puede apropiarse hoy" (p. 318). Considero que dicha afirmación es vigente, pues hemos visto que la distinción fisiológica del organismo de la roca o del martillo viene acompañada por una distinción en cuanto a su mundo, se trata del paso de un problema categorial a un problema ontológico, propiciado por los propios escritos de un autor, que, aunque es de reducida fama, permite como mínimo trazar una ruta hacia un entendimiento biológico del mundo.

## REFERENCIAS

- Alsina, C. J. (2018). La biología en Los conceptos fundamentales de la metafísica de Martin Heidegger Influencias de Hans Driesch y de Jakob von Uexküll, *Filosofía e Historia de Biología*, 13(1), 61-70.
- Buchanan, B. (2008). *Onto-Ethologies: The Animal Environments of Uexküll, Heidegger, Merleau-Ponty, and Deleuze*. Sunny Press.

## ¿QUÉ ES UN ORGANISMO? UN DIÁLOGO ENTRE UEXKÜLL, HEIDEGGER Y MERLEAU-PONTY

- Castilla Alvarado, A. (2020). *Análisis de la filosofía natural aristotélica a través del Umwelt de Jakob Johann von Uexküll* [Tesis de Licenciatura]. Recuperado de Repositorio Institucional- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- DISI (Producer), Cooperrider, K. (2020). *Me, My Umwelt, and I* [Episodio de podcast]. Recuperado de [https://open.spotify.com/episode/15RT5v44kTF9aV8t9wfBAx?go=1&utm\\_source=embed\\_v3&si=9mwR5L4\\_QHO6AldzsKNa4w&t=0&nd=1](https://open.spotify.com/episode/15RT5v44kTF9aV8t9wfBAx?go=1&utm_source=embed_v3&si=9mwR5L4_QHO6AldzsKNa4w&t=0&nd=1)
- Elden, S. (2006). Heidegger's animals. *Continental Philosophy Review*, vol. (39), pp. 273-291. <https://doi.org/10.1007/s11007-006-9020-7>
- Hansen, M, B. N. (2005). The Embryology of the (In)visible. En Hansen, M, B. N. y Charman, T. (Eds.), *The Cambridge Companion to Merleau-Ponty* (pp. 231-264). Nueva York: Cambridge University Press.
- Heidegger, M. (1995). *The Fundamental Concepts of Metaphysics: World, Finitude, Solitude*. Indiana University Press.
- Heidegger, M. (2007). *Los Conceptos Fundamentales de la Metafísica: Mundo, Finitud, Soledad*. Alianza Editorial.
- Heredia, J.M. (2020). Jakob von Uexküll, an intellectual history. En Michellini, F. y Köchy, K. (Eds.), *Jakob Von Uexküll and Philosophy: Life, Environments, Anthropology*. (pp. 17-35). Oxford- Nueva York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429279096-2>
- Husserl, E. (2005). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica. Libro segundo: Investigaciones fenomenológicas sobre la constitución*. México: FCE.
- Kull, K. (2020). Uexküll Studies after 2001. *Sign Systems Studies*, 48(2), pp. 483-509. <https://doi.org/10.12697/SSS.2020.48.2-4.13>
- Lagerpetz, K. Y.H (2001). Jakob von Uexküll and the origins of cybernetics. *Semiotica*, 134 (1), pp. 643-651. <https://doi.org/10.1515/semi.2001.047>
- Manher, M. y Bunge, M. (1997). *Foundations of Biophilosophy*. Springer.
- Michellini, F. (2020). The philosopher's boredom and the lizard's sun: Martin Heidegger's interpretation of Jakob von Uexküll's Umwelt theory. En Michellini, F. y Köchy, K. (Eds.), *Jakob Von Uexküll and Philosophy: Life, Environments, Anthropology*. (pp.122-140). Oxford- Nueva York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429279096>
- Moran, D. (2000). *Introduction to Phenomenology*. Londres/Nueva York: Routledge.
- Moyle, T. (2017). Heidegger's philosophical botany. *Continental Philosophy Review*, 50, pp. 377-394. <https://doi.org/10.1007/s11007-016-9396-y>
- Moyle, T. (2020). Animal behaviour and the passage to culture: Merleau-Ponty's remarks on Uexküll. En Michellini, F. y Köchy, K. (Eds.), *Jakob Von Uexküll and Philosophy: Life, Environments, Anthropology*. (pp.141-157). Oxford- New York: Routledge. doi: 10.4324/ 9780429279096-9
- Muñoz, P. E. (2015). El Aporte de Jakob von Uexküll a Los conceptos fundamentales de la metafísica. Mundo, finitud, soledad (1929-1930) de Martin Heidegger. *Dianoia*, 60(75), pp. 85-103.
- Ostachuk, A. (2013). El Umwelt de Uexküll y Merleau-Ponty. *Ludus Vitalis*, 21(39), pp.45-65.
- Romdenh-Romluc, K. (2012). Maurice Merleau-Ponty. En Luft, S. y Overgaard, S. (Eds.), *The Routledge Companion to Phenomenology* (pp. 103-112). Oxfordshire/Nueva York: Routledge.
- Sforza, M. (2012). El perturbamiento distintivo, condición de una distinción ontológica fundamental en el Winterkurs 1929/30, Instantes y Azares: *Escrituras Nietzscheanas*, 10(1), pp.185-190.
- Toadvine, T. (2009). *Merleau-Ponty's Philosophy of Nature*. Estados Unidos de América Northwestern University Press.
- Uexküll, J. V. (1926). *Theoretical Biology*. Inglaterra: Harcourt, Brace & Company.
- Uexküll, J. V. (1992). Introduction: The sign theory of Jakob von Uexküll. *Semiotica*, 89(4), 279-315.

# ANÁLISIS PRAGMÁTICO DEL DISCURSO DE ARISTÓFANES EN EL SYMPOSIUM DE PLATÓN

## *Pragmatic analysis of Aristophan's speech at Plato's symposium*

Carlos R. Gutiérrez Rueda<sup>1</sup>

### RESUMEN

Los filólogos especialistas en prosa ática clásica consideran una obra de arte al discurso sobre Eros, que Platón puso en boca del personaje 'Aristófanes', en su *Symposium* (189a-193e). Se piensa que es un discurso muy bien logrado y entre lo más bello que fue escrito en prosa clásica. Pese a este gran prestigio, este discurso inventado por Platón, contiene ciertos elementos sintácticos, semánticos y pragmáticos, que aún no han sido explicados satisfactoriamente. Precisamente, la investigación aquí presentada tiene como objeto de estudio uno de estos fenómenos lingüísticos: el orden de las palabras dentro de las oraciones. Tradicionalmente, este tema, ha sido estudiado por la sintaxis (Dover, 1960) –área en la que se afirma que el griego clásico tiene un orden de palabras libre. Sin embargo, en las últimas dos décadas, la pragmática ha colaborado en una mejor comprensión de este fenómeno (Dik, 1995; Matic, 2003; Spevak y Denizot, 2017). La propuesta básica que presentamos es que, a diferencia del análisis sintáctico, la pragmática ofrece criterios teóricos precisos que explican claramente el por qué las oraciones tienen el orden de palabras elegido por el autor. Para esto, se analizaron las oraciones del discurso aristofánico bajo las categorías de tópico y foco.

**Palabras Clave:** Platón, Pragmática, Discurso aristofánico, Orden de palabras, Tópico, Foco.

### ABSTRACT

Philologist specializing in classical attic propose considerer a work of art to discourse on Eros, which Platon put in mouth of the character "Aristophanes", in his *Symposium* (189a-193e). It is thought to be very well achieved speech and among the most beautiful that was written in classical prose. Despite this great prestige, this discourse invented by Platon contains certain syntactic, semantic, and pragmatic elements, which have not yet been satisfactorily explained. Precisely, the research presented here has as its object of study one of these linguistic phenomena: the order of words within sentences. Traditionally, this topic has been studied by syntax (Dover, 1960) -an area in which

<sup>1</sup> Universidad Autónoma de Tlaxcala, Tlaxcala, México. ORCID iD 0000-0002-9908-56574  
carlos.gtz.rueda@gmail.com

classical Greek is claimed to have a free word order. However, in the last two decades, pragmatics has collaborated in a better understanding of this phenomenon. (Dik, 1995; Matic, 2003; Spevak y Denizot, 2017). The basic proposal we present is that, unlike syntactic analysis, pragmatics offers precise theoretical criteria that clearly explain why sentences have the word order chosen by the author. For this, the sentences of the aristophanic discourse were analyzed under the categories of topic and focus.

**Key words:** Platon, Pragmatic, Aristophanic discourse, Word order, Topic, Focus.

## INTRODUCCIÓN

El tema general aquí abordado es el orden que tienen las palabras que aparecen en oraciones creadas en griego clásico. Este tema resulta relevante ya que, en el transcurso de la última década, ha venido ocurriendo un cambio de enfoque teórico en el estudio de la sintaxis en los textos clásicos. En efecto, el enfoque pragmático, en oposición al sintáctico, con el que se intenta explicar dicho orden, arroja nueva luz sobre este fenómeno. Esta nueva explicación tiene un fuerte impacto a la hora de leer comprensivamente los textos escritos en esta lengua, y por ende, nos ayuda a mejorar nuestra comprensión filosófica de ellos. Por esto, nuestra área de investigación, que es evidentemente lingüística, es de interés para la filosofía.

## 1. ENFOQUE SINTÁCTICO DEL ORDEN DE LAS PALABRAS

Tradicionalmente, la sintaxis es concebida como la rama de la gramática que estudia al componente que regula la combinación de las unidades lingüísticas dentro de una oración (Torrego, De la Villa: 2009). Recordemos que las unidades lingüísticas que pueden formar parte de una oración van desde las simples palabras hasta oraciones –por ejemplo, las subordinadas –, pasando por sintagmas y frases (Crespo, Conti, Marqueira: 2003). Por lo anterior, esta disciplina, estudia la manera en que ciertas palabras imponen a otras variaciones en cuanto al caso, el género y el número –es decir, el llamado fenómeno de rección–, así como las principales funciones que las palabras pueden cumplir dentro de la oración misma. De acuerdo con esta concepción de la sintaxis, que podemos rastrear hasta Apolonio Díscio en el siglo II d.C: parecería natural que ella sea la disciplina encargada de estudiar y explicar el por qué las palabras tienen el orden que tienen dentro de las oraciones (Ducrot y Todorov: 2014).

La aplicación de esta perspectiva sintáctica en el estudio, análisis y explicación de cómo funcionan las palabras dentro de una oración en griego clásico es muy evidente. Por ejemplo, a finales del siglo XIX, el famoso indoeuropeísta Joachim Wackernagel, descubrió que en las lenguas indoeuropeas las partículas aparecen en segunda posición de una frase. Así, en griego, palabras como *γὰρ*, *γοῦν*, *δέ*, *οὖν*, etc., aparecerán siempre en esta segunda posición. Y esto se debe, según este autor, a que los elementos átonos de una oración no pueden iniciarla o situarse al inicio de la misma (Alonso Cortés: 2008).

Como creemos que es importante corroborar en textos ‘reales’ las hipótesis propuestas por estos eminentes filólogos, nos dimos a la tarea de

analizar un texto creado en prosa en el período clásico de la cultura helénica. Para nuestro estudio, elegimos uno que cuenta con un gran prestigio entre los especialistas en prosa ática; nos referimos al discurso que Platón puso en boca de su personaje 'Aristófanés', quien toma la palabra en el *Symposium* inventado por el filósofo ateniense (189a-193e). Pues bien, una vez establecido nuestro objeto de estudio, mostramos cómo, de hecho, nuestro texto corrobora afirmativamente la tesis de Wackernagel antes mencionada, pues, por ejemplo, encontramos oraciones como 1a) y 1b) en donde las partículas *γάρ* y *δέ* aparecen postpuestas. Es necesario hacer notar aquí que en el texto no se encontró oración alguna que iniciara con partícula:

- 1a) *πάνυ γὰρ εὐθύς ἐπαύσατο, ἐπειδὴ αὐτῷ τὸν παρμὸν προσήνεγκα.*
- 1b) *δεῖ δὲ πρῶτον ὑμᾶς μαθεῖν τὴν ἀνθρωπίνην φύσιν καὶ τὰ παθήματα αὐτῆς.*

Por otro lado, y en la misma línea sintáctica, en un estudio mucho más reciente, Dover (1960) encontró que había elementos que también guardan una posición fija dentro de la oración; en su investigación, él se fijó particularmente en los artículos, las preposiciones y las conjunciones. En el caso de los artículos, se propuso que, o bien aparecen encabezando los sintagmas nominales (como en 2a y 2b), o bien no aparecen al final del mismo. Por su parte, las preposiciones preceden a los nombres y no pueden seguirles (como se muestra en 2c y 2d). Y, finalmente, las conjunciones, estas sí encabezan oraciones, pero nunca van después del verbo (como en 2e y 2f).

A lo largo del texto platónico encontramos ejemplos que corroboran las propuestas de Dover, y aquí mostramos dos ejemplos de cada caso.

- 2a) *ἢ γὰρ πάλαο ἡμῶν φύσις οὐχ αὐτὴ ἦν ἥπερ νῦν, ἀλλ'ἀλλοία.*
- 2b) *ὁ οὖν Ζεὺς καὶ αἱ ἄλλοι θεοὶ ἐβουλεύοντο ὅτι χρὴ αὐτοὺς ποιῆσαι, [...]*
- 2c) *αἱ τιμαὶ γὰρ αὐτοῖς καὶ ἱερὰ τὰ παρὰ τῶν ἀνθρώπων ἠφαιώζετο.*
- 2d) *ὁ δὲ τὸ τε πρόσωπον μετέστρεφε, καὶ συνέλκων τανταχόθεν τὸ δέρμα ἐπὶ τὴν γαστέρα νῦν καλουμέν, [...]*
- 2e) *ἐπειδὴ οὖν ἡ φύσις δίχα ἐτήθη, ποθοῦν ἕκαστον τὸ ἡμισυ τὸ αὐτοῦ συνήσει,*
- 2f) *καὶ γὰρ τεέωθέντες μόνοι ἀποβαίνουσιν εἰς τὰ πολιτικὰ ἄνδρες οἱ τοιοῦτοι.*

Pues bien, como queda mostrado, las intuiciones sintácticas de Wackernagel y de Dover eran correctas, sin embargo, explican cuando mucho, el 10% del orden de las palabras que aparecen en las oraciones griegas (De la Villa, 2018). En los ejemplos mismos que aquí mostramos, la posición de sólo unas cuantas palabras queda explicadas. Y, de hecho, la mayoría no tienen explicación.

En un nivel superior de análisis, pero dentro de la misma línea sintáctica, y haciendo a un lado lo que acabamos de corroborar, Grenber (1963) descubrió que existen lenguas con un orden regular del tipo Sujeto-Verbo-Objeto (SOV), frente a otras que tienen un orden Sujeto-Verbo-Objeto (SVO). Por ejemplo, las oraciones de nuestra lengua, el español, como muchas otras lenguas modernas, tienen típicamente la estructura (SVO): *María come galletas*. En cambio, las lenguas consideradas clásicas, como el latín y el griego antiguo, guardan un esquema SOV.

Sin embargo, en el caso del griego, esto no es claramente así. A diferencia de los criterios sintácticos propuestos por Wackernagel, en los de Grenber,

no encontramos corroboración textual. En efecto, si volvemos a nuestro texto, encontraremos que este patrón no se sigue en la prosa de Platón. A manera de ejemplo mostramos lo siguiente:

- 3a) Oraciones que comienzan con verbo: *φασὶ δὲ δὴ τινες αὐτοὺς ἀναισχύντους εἶναι, ψευδόμενοι: [...]*
- 3b) Oraciones que incluso comienzan con participio: *ἐλέησας δὲ ὁ Ζεὺς ἄλλην μηχανὴν πορίζεται, καὶ μετατίθησιν αὐτῶν τὰ αἰδοῖα εἰς τὸ πρόσθεν [...]*
- 3c) Oraciones con un esquema sintáctico parecido al SVO del español: *τοῦτο δ'ἔστι παιδικῶν τυχεῖν κατὰ νοῦν αὐτῶν πεφυκότων*
- 3d) Y corroboramos también que Platón redactó oraciones con la estructura, digamos, estándar del griego, la SOV: *ὁ οὖν Ζεὺς καὶ οἱ ἄλλοι θεοὶ ἐβούλε'θοντο ὅτι χρὴ αὐτοὺς τοιῆσαι, καὶ ἠπόρουν:[...]*

Ante tanta evidencia de que hay muchas estructuras sintácticas con las que se puede construir una oración en griego clásico, debemos preguntarnos ¿por qué ocurre esto? ¿Qué motivó a Platón a recatar una oración que comienza con un verbo y otra con un participio? ¿Por qué estructuró una oración con SVO y no OVS ó VSO? Ante la evidencia presentada, sólo podemos responder a nuestras interrogantes con dos conclusiones: a) en la prosa del griego ático no existe un orden único de palabras; y mucho más importante, b) el orden de palabras en griego clásico no depende sólo de criterios sintácticos. Ya vimos que las intuiciones de Wackernagel son correctas, pero las de Grenber no.

En este punto es donde queremos proponer una hipótesis: la explicación del por qué unas oraciones tienen un orden de palabras y otras oraciones tienen otro, no tiene una explicación únicamente sintáctica, sino que debemos recurrir a otras áreas que nos ayuden a entender este fenómeno. El área que en nuestro caso nos ayudará es la pragmática. ¿Qué significa esto? Que debemos cambiar de perspectiva teórica a la hora de estudiar el orden de las palabras en los textos de prosa ática.

## 2. ENFOQUE PRAGMÁTICO EN EL ORDEN DE LAS PALABRAS

Ahora bien, ¿qué propone la pragmática? Recordemos brevemente que la pragmática es producto del gran cambio de paradigma que supuso la propuesta filosófica de Ludwig Wittgenstein (*Investigaciones Filosóficas*, 1958). Como se sabe, para este filósofo, el lenguaje no sólo sirve para representar al mundo (enfoque semántico), sino que, con él, los humanos también realizamos acciones sociales, tales como prometer, pedir disculpas, declarar, etc. Estas revolucionarias ideas dieron pie al desarrollo de lo que hoy llamamos 'estudios pragmáticos' del lenguaje, pues, en vez de centrar la mirada teórico-filosófica en la representación semántica del mundo (como lo hubiera hecho San Agustín), la atención está dirigida al uso que los distintos usuarios concretos hacen del lenguaje en determinados contextos. En los últimos 30 años, la pragmática ha ayudado a entender tanto al latín como al griego clásico, particularmente a partir de estudios como los de Pinkster (1986), Crespo (2003) y Baños (2009).

En el caso del estudio del griego clásico, estos autores han planteado enfoques muy novedosos, y particularmente, se han centrado en el estudio

del uso de las partículas. En cuanto al tema del orden de las palabras, éste resulta ser un objeto de estudio idóneo para la pragmática, ya que, como hemos visto, este orden resulta ser muy variable. En este contexto teórico, el análisis pragmático de los textos debe partir de la premisa de que el significado de una oración no depende tanto del valor léxico-semántico de las palabras que la componen, sino de los objetivos comunicativos que tenga el autor (Spevak y Denizot, 20017). Es decir, en vez de preguntarnos qué quiere decir Platón con tal o cual frase, deberíamos preguntarnos qué nos quiere comunicar con cada oración que pone en boca de 'Aristófares'.

¿Qué queremos decir con todo esto? Pongamos un ejemplo sencillo para explicarlo. Las oraciones:

- 4a) Romulus hanc urbem condidit (con un orden S+CD+V), y
- 4b) Hanc urbem condidit Romulus (con un orden CD+V+S),

comunican cosas muy distintas, pues, mientras que 4a) nos dice lo que Rómulo hizo, 4b) nos dice lo que le pasó a la ciudad. Con este sencillo ejemplo mostramos cómo el orden en que aparecen las palabras implica una intención comunicativa distinta, alterando con ello el significado de la oración, independientemente del componente semántico.

Ahora bien, siguiendo los pasos de Pinkster y Dik (1995) sistematizó una propuesta muy concreta para el análisis pragmático del griego clásico. Ella se centró en las nociones creadas en dentro del campo de la pragmática de Tópico y Foco. En este caso, mientras que el Tópico es la información previamente conocida, de la que se parte para aumentar posteriormente la información, el Foco es la información nueva, la más relevante de la oración. Con un ejemplo esto quedará más claro. En oraciones como:

- 5a) 'Aquella niña come dulces'.
- 5b) 'La que come dulces es aquella niña'

El tópico es [aquella niña] y el foco [come dulces]. Y lo comprobamos con unas simples preguntas dirigidas a la oración: '¿qué va a hacer aquella niña?' Con ella encontramos la información focal, la más importante porque es la nueva información y la que más nos interesa; en este caso, el foco es lo que hará la niña: comer dulces. Así tenemos que lo subrayado es el foco.

Partiendo de esta propuesta, notaremos que la oración 5a) tiene un orden pragmático distinto a 5b): en efecto, mientras que la primera tiene un orden tópico-foco, la segunda muestra un orden inverso, foco-tópico. Lo que aquí proponemos es que se aplique este marco teórico-metodológico en discursos creados en prosa ática y con ello explicar el orden en que aparecen las palabras y los sintagmas dentro de las oraciones. Y, de hecho, el orden propuesto para analizar las oraciones en griego ático desde este punto de vista pragmático es primero el tópico y después el foco, dejando para el final al verbo –siempre y cuando no sea el foco de la oración.

Y en efecto, si volvemos a una de las primeras oraciones que ya analizábamos al inicio de nuestra ponencia,

- 1b) δεῖ δὲ πρῶτον ὑμᾶς μαθεῖν τὴν ἀνθρωπίνην φύσιν καὶ τὰ παθήματα αὐτῆς.



¡Encontraremos que ella presenta el orden pragmático esperado! En efecto, en un contexto en el que se va a describir al género humano, es natural encontrar marcadores pragmáticos que indiquen lo que hay que saber, antes que nada; por eso, en esta oración el *δεῖ δὲ πρῶτον* (es necesario que primero ...) aparezca en primer lugar siendo el tópico, y lo que se sigue sea el foco, es decir, la nueva información.

### 3. CONCLUSIONES

Hasta aquí nuestra propuesta. El análisis pragmático del texto platónico está por realizarse. Pero creemos que esta perspectiva nos ayudará a entender mejor los distintos fenómenos lingüísticos que ocurren en él. De hecho, creemos que nuestra propuesta de análisis de la prosa ática puede seguir esta propuesta para ir desentrañando, no sólo el sentido del texto platónico, sino para entender la forma en que se escribieron estos textos. Creemos que en la medida en que se quede muy claro el por qué se escribió cómo se escribió, y no de otra manera, nos quedará más claro el sentido más profundo del texto y entenderemos mejor lo que Platón nos quiso comunicar en sus Diálogos. Esto que parece tan básico, el estudio del orden de las palabras dentro de las oraciones griegas, no lo es ya que, es el único medio que tenemos para entender la propuesta del filósofo ateniense.

El análisis pragmático colabora con el análisis semántico y nos ayudará a entender mejor nuestro objeto de estudio.

### REFERENCIAS

- Alonso-Cortés, Á. (2008). *Lingüística*. Cátedra.
- Baños, J.M. (Coord.). (2009). *Sintaxis del Latín Clásico*. Liceus.
- Crespo, E., Conti, L., y Maquieira, H. (2003). *Sintaxis del Griego Clásico*. Gredos.
- De la Villa, J. (2009). Orden de las Palabras. En: Baños, J.M. (Coord.), *Sintaxis del Latín Clásico* (pp. 679-708). Liceus.
- Dik, H. (1995). *Word Order in Ancient Greek: A pragmatic Account of Word Order Variation in Herodotus*. Greben.
- Dover, K. (1960). *Greek Word Order*. Cambridge University Press
- Ducrot, O. y Todorov T. (2014). *Diccionario Enciclopédico de las Ciencias del Lenguaje*. Siglo XXI.
- Grember, J.H. (ed.) (1963). *Universals of Language*. Cambridge University Press.
- Pinkster, H. (1995). *Oxford Latin Syntax I*. Oxford University Press.
- Platón. (1903 ed.). *Symposium*. En *Platonis Opera*, tomus II. Oxford University Press.
- Speack, O. y Denizot C. (eds.). (2017). *Pragmatic Approaches to Latin and Ancient Greek*. John Benjamin Publishing Company.
- Torrego, Ma. E. (2009). Contenido de la Sintaxis Latina: evolución y métodos de análisis. En Baños, J.M. (Coord.), *Sintaxis del Latín Clásico* (pp. 25-54). Liceus.
- Wittgenstein, L. (1988 ed.) *Investigaciones Filosóficas*. UNAM.

**ANEXO: TRADUCCIÓN DE ORACIONES:**

- 1a) πάνυ γάρ εὐθὺς ἐπαύσατο, ἐπειδὴ αὐτῶ τὸν παρμόν προσήνεγκα.  
Pues [el hipó] cesó tan pronto como le apliqué el estornudo.
- 1b) δεῖ δὲ πρῶτον ὑμᾶς μαθεῖν τὴν ἀνθρωπίνην φύσιν καὶ τὰ παθήματα αὐτῆς.  
Pero, primero, es necesario que conozcáis la naturaleza humana y las modificaciones que ha sufrido.
- 2a) ἢ γὰρ πάλαι ἡμῶν φύσις οὐχ αὐτὴ ἦν ἢ περ νῦν, ἀλλ' ἄλλοια.  
Ya que nuestra antigua naturaleza no era la misma que ahora, sino distinta.
- 2b) ὁ οὖν Ζεὺς καὶ οἱ ἄλλοι θεοὶ ἐβουλεύοντο ὅτι χρὴ αὐτοὺς ποιῆσαι, [...]  
Entonces Zeus y los demás dioses deliberaban sobre qué debían hacer con ellos [los humanos]
- 2c) αἱ τιμαὶ γὰρ αὐτοῖς καὶ ἱερὰ τὰ παρὰ τῶν ἀνθρώπων ἠφαώιζετο.  
Pues entonces, se les habrían esfumado también los honores y sacrificios que recibían por parte de los hombres.
- 2d) ὁ δὲ τὸ τε πρόσωπον μετέστρεφε, καὶ συνέλκων τανταχόθεν τὸ δέρμα ἐπὶ τὴν γαστέρα νῦν καλουμένη, [...]  
Entonces, [Apolo] volvía el rostro y, juntando la piel de todas partes en lo que ahora se llama vientre [...]
- 2e) ἐπειδὴ οὖν ἡ φύσις δίχα ἐτμήθη, ποθοῦν ἕκαστον τὸ ἥμισυ τὸ αὐτοῦ συνησει, [...]  
Así pues, una vez que fue seccionada en dos partes la forma original, añorando cada una su otra mitad [...]
- 2f) καὶ γὰρ τεεώθεντες μόνοι ἀποβαίνουσιν εἰς τὰ πολιτικά ἄνδρες οἱ τοιοῦτοι.

# FREUD Y SCHNITZLER

## *Freud and Schnitzler*

---

Juan Carlos Canales<sup>1</sup>

### RESUMEN (A MANERA DE ADVERTENCIA)

El presente trabajo tiene como objetivo señalar algunos puntos en común entre Sigmund Freud (1856- 1939) y Arthur Schnitzler (1862-1931), así como la compleja relación entre ambos y cuyo impacto se dejó ver en las respectivas obras. El tema aquí planteado se añade como un capítulo más de la trama de relaciones que tejó Freud a lo largo de su vida, siendo particularmente ejemplar el caso Ferenczi, o bien, el enigma que rodea a las propias hermanas, abandonadas a su suerte tras la salida de Viena, en 1938, del padre del psicoanálisis, y cuyo desenlace fue la muerte de tres de ellas en los campos de concentración nazis.

Se trata, debo subrayarlo, de un pequeño texto de carácter introductorio, apoyado en las investigaciones de varios autores y, de mi parte, en un conjunto de lecturas hechas con anterioridad, por lo que sería inútil agotar el tema en esta primera aproximación u otorgarle un carácter definitivo.

**Palabras clave:** Sigmund Freud, Arthur Schnitzler, Psicoanálisis.

### ABSTRACT (AS A WARNING)

The present work aims to point out some points in common between Sigmund Freud (1856-1939) and Arthur Schnitzler (1862-1931), as well as the complex relationship between the two and whose impact was seen in the respective works. The issue raised here is added as another chapter in the plot of relationships that Freud wove throughout his life, being particularly exemplary the Ferenczi case, or the enigma that surrounds the sister themselves, abandoned to their fate after the departure from Vienna, in 1938, of the father of psychoanalysis, and whose outcome was the death of three of them in the Nazi concentration camps.

It is, I must emphasize, a small text of an introductory nature, supported by the research of several authors and, for my part, on a set of readings made previously, so it would be useless to exhaust the subject in this first approximation or give it a definitive character.

**Key words:** Sigmund Freud, Arthur Schnitzler, Psychoanalysis.

---

<sup>1</sup> Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Puebla, México ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-2780-0510>, [juan.canales@correo.buap.mx](mailto:juan.canales@correo.buap.mx)

JUAN CARLOS CANALES

Odi et amo. Quare  
id faciam, fortasse  
requiris.  
Nescio, sed fieri  
sentio et  
excrucior  
*Catulo*

Lo nuevo no es el psicoanálisis sino Freud.  
Igual que no era nueva América, sino Colón.  
El psicoanálisis siempre ha existido: los  
médicos, los poetas, los hombres de Estado,  
los buenos conocedores de la humanidad han  
manera inconsciente y automática.

\*

El psicoanálisis, al generalizar sus teorías, no  
consigue más que vaciarlas de significado. Si  
efectivamente todo hombre está condenado a  
enamorarse de su madre y odiar a su padre,  
habrá de considerar el complejo de Edipo,  
como un fenómeno más del desarrollo, igual  
que la dentición y la pubertad

*Arthur Schnitzler (1998)*  
*Relaciones y Soledades*

La reflexión kantiana sobre el sentimiento de  
Lo sublime será, en este sentido, la más  
sólida sustentación del nuevo sentimiento de  
la naturaleza y del paisaje que se producen  
en ese siglo de las luces enamorado  
secretamente de las sombras

*Eugenio Trias (2013)*  
*Lo bello y lo siniestro*

## I

Nacido en el seno de una familia judía burguesa, el médico- igual que su padre- Arthur Schnitzler encarnó como pocos la condición del hombre vienés de finales del siglo XIX y principios del XX, dejándonos una vasta obra literaria compuesta por novelas, relatos cortos, obras de teatro, diarios, aforismos y ensayos, en torno a la sensibilidad, los problemas y los dilemas que encaró la Viena finisecular en el marco de la crisis del liberalismo; crisis que no solo arrastró con "el mundo de ayer" sino, y fundamentalmente, precipitó las fuerzas que perfilarían el siglo XX en todos los órdenes de la sociedad y la cultura; crisis, en cuyo centro se debate el problema de la representación y la búsqueda de nuevos lenguajes que den cuenta de la experiencia del hombre contemporáneo, desde la física atómica, con Schrödinger; la plástica, con Klimt, Kokoschka y Schiele; la música atonal, con Schönberg y, en el ámbito de la literatura, Broch, Hoffmannsthal, Kraus, Musil y los Zweig. No digamos ya Freud y Wittgenstein, y una larga lista de creadores y pensadores cuya singularidad se definió por el modo de abordar esa crisis y la radicalidad de sus respuestas ante ella, a través de toda una reconfiguración de la pregunta por el sujeto y, particularmente, el sujeto y la producción de discursos.

*Graffylia*, Revista  
de la Facultad de  
Filosofía y Letras

Tampoco sobra señalar, como contrapunto, que en esa misma Viena se gestarían las líneas ideológicas que marcarían el propio siglo XX, como, por ejemplo, el marxismo austriaco o austromarxismo (Max Adler, Otto Bauer y Rudolf Hilferding) cuya influencia sería determinante en la Revolución Rusa; el neoliberalismo, encabezado por Von Mises, Popper, Schumpeter y Hayek; los núcleos más duros tanto del sionismo (Theodor Herzl) como del antisemitismo (Karl Lueger). Es más, la misma figura de Hitler sería incomprensible sin su origen austriaco.

De ahí que E. Hobsbawm (2006) en su teorización sobre "el siglo XX corto" marque como fecha de arranque de la centuria 1914 y, el lugar, Sarajevo, tras el asesinato de Francisco Fernando y el inicio de la Primera Guerra Mundial. Si bien el corte histórico que hace Hobsbawm- llegando hasta 1989, y la caída del Muro de Berlín- es incuestionable en materia geopolítica, hay que poner el acento en que muchas de las tendencias culturales que marcarían la pasada centuria se habían perfilado ya desde 1900. Tres ejemplos: la publicación de *La interpretación de los sueños*, el descubrimiento de la energía discontinua, de Planck y la ejecución de dos cuartetos atonales, de Schönberg. Sin embargo, de lo que no podemos dudar es que alrededor de la Viena finisecular tuvo lugar una de las revoluciones más importantes de la modernidad, poniendo en duda, como ya lo dijimos, su principal centro de gravitación: el sujeto en su deriva cartesiana; la fe en la razón, la confianza en la progresividad de la historia y la convicción en la mejora de la condición humana se vinieron abajo mucho antes que el propio Imperio austrohúngaro.

## II

Para Peter Gay (2002), historiador de la era victoriana y biógrafo de Freud y Schnitzler, la biografía de este es también la de una época, si bien, en muchos aspectos, nuestro autor se apartó del canon del hombre victoriano, tanto por sus posiciones vitales como por su obra. Al respecto, debemos desechar la idea sobre la sociedad victoriana como una sociedad homogénea y reprimida. Nada de eso: los debates en torno a la sexualidad y, particularmente sobre la sexualidad femenina, fueron constantes a lo largo de la época. Si algo distinguió al hombre victoriano fue la contención, pero no la represión en su sentido duro. Tal vez, lo que deberíamos subrayar de Schnitzler es entonces que tuvo la capacidad de desentrañar las fuerzas que alimentaban ese "alegre apocalipsis" como calificó Broch a la Viena de fin de siglo. No es menos sintomático de él su liberalismo en materia sexual, como la pasión que le despertaban las vírgenes.

Schnitzler -dice Gay- fue un hombre decimonónico cuya vida se alargó a buena parte del siglo XX. Y dado que el siglo XIX dio a la luz, como si dijéramos, a su sucesor, también forma parte de nuestra historia. El hecho que viviera en dos siglos diferentes significó mucho más que el mero dato de su existencia física. Se ha dicho a menudo, y de manera muy persuasiva, que los años de la Primera Guerra Mundial constituyeron un borde irreparable entre dos épocas. Pero lo que era cierto en el terreno de la acción política- a consecuencia de aquella guerra, veinte años más tarde, se desató una época de movilización de masas y de matanzas sin precedentes- no se sostenía en lo tocante a la cultura más refinada. Las grandes convulsiones de las artes, la literatura y el pensamiento que llamamos "modernidad" y asociamos con

el siglo se incubaron, y en diferentes áreas se iniciaron, incluso, mucho antes de 1914 (2002).

Reconocido en su momento como uno de los más importantes escritores vieneses, tras su muerte en 1931 y la radicalización de las vanguardias, la obra de Schnitzler se desdibujó del panorama literario europeo, hasta que, a finales del siglo XX, en el marco de interés que suscitó el Imperio Austrohúngaro, volvió a ocupar un lugar privilegiado, tanto por la importancia testimonial e histórica como por los aspectos formales que reviste, muchos de ellos antecedendo o colindado con las transformaciones literarias del siglo XX. En primer término, debemos destacar, como en el caso de Zweig, que el principal centro de interés de Schnitzler lo constituye el irresoluble conflicto del individuo y el mundo; el conflicto, también irresoluble, entre interioridad y exterioridad, que solo puede desembocar en el suicidio, desarrollado en su última novela, *Camino a campo abierto*, un tópico, por demás, altamente frecuentado en la literatura vienesa de la época permitiendo ahondar en la condición más oscura del hombre, pero sobre todo, la imbricación de eros y thánatos en la vida erótica, como en *Relato soñado* y *Morir*, respectivamente. No es menos importante en la obra de Schnitzler la disolución de la frontera entre la realidad y el sueño, desdoblándose en el delirio de *La Señorita Else* y en los monólogos que atraviesan la novela o en ese universo, propiamente fantasmal de *Relato soñado*. A lo largo de la novelística schnitzleriana se cuele una profunda crítica social, centrada en la frágil capa moderna que reviste el más profundo orden monárquico y sus mitologías, particularmente, la autoridad y, por extensión, el lugar del padre. No es poco que el inaugural libro de Schorske sobre la Viena de fin de siglo dé inicio con una reflexión en torno a la relación entre política y psiquismo y parricidio que parece estar en la médula de la novela familiar, tanto de Freud como de Schnitzler y, en general, en el horizonte cultural de la época.

Un aspecto formal que no quiero pasar por alto es la transición del propio Schnitzler en el tratamiento del personaje de un universo típicamente psicológico al del personaje entendido dentro de la red de relaciones deseantes que establece con los otros: *La ronda*. De suerte, que la identidad fuerte del personaje se diluye para adquirir una nueva dimensión a partir de un "campo de fuerzas", planteamiento proveniente del físico Ernest Mach, y cuya influencia se dejaría sentir en distintos ámbitos del saber.

### III

Si algo caracterizó la relación entre Freud y Schnitzler fue la ambivalencia, como caracterizó en general la relación de Freud con sus discípulos y gran parte de sus contemporáneos. La muestra más palpable de esa relación es que Freud y Schnitzler se encontraron solamente dos veces y tardíamente, pese a ser referentes esenciales uno del otro y al acotado espacio de la Viena de principios de siglo. Freud reconocía en Schnitzler un interlocutor primordial del psicoanálisis, al tiempo que la obra de Schnitzler sería impensable sin el referente a Freud y el psicoanálisis, pese a juzgarlo como una teoría demasiado general y sobredeterminante; menciones de Freud a Schnitzler aparecen diseminadas a lo largo de la obra del primero, desde el *Fragmento de análisis de un caso de histeria*, *El chiste y su relación con el inconsciente*, *El tabú de la virginidad* y en *Lo ominoso*, igual que a lo largo de los *Diarios* de

Schnitzler aparecen múltiples referencias a Freud y el psicoanálisis. El primer encuentro entre ellos tuvo lugar en 1922, al que siguió la carta de Freud:

Quiero hacerle una confesión que espero tenga la amabilidad de no referir a ningún amigo ni conocido por consideración a mí. Y es que con frecuencia me he torturado con la pregunta de por qué en todos estos años no he intentado nunca entablar relación con usted a fin de mantener una conversación (esto sin entrar en la cuestión de si usted hubiera visto o no con buenos ojos dicho acercamiento). La respuesta a esta cuestión que a mis ojos resulta demasiado íntima. Creo que la he evitado por una especie de reluctancia al doble (*Doppelgängerscheu*). No es que por común tenga costumbre de identificarme hasta el punto con otros, ni tampoco se me oculta la diferencia de talento que me separa de usted, más al internarme en sus bellas creaciones he creído encontrar tras la bella apariencia los mismos presupuestos, intereses y conclusiones que tengo por las mías. Tanto su determinismo como su escepticismo- que la gente suele llamar pesimismo-, su emoción ante la verdad del inconsciente, ante la naturaleza pulsional del ser humano, su distanciamiento frente a las convenciones culturales, la fijación de sus pensamientos en la polarización entre amor y muerte, todo esto me conmovía con una familiaridad inquebrantable ( En un pequeño texto de 1920, titulado "Más allá del principio del placer" he intentado analizar Eros y Thánatos como fuerzas primigenias cuyo antagonismo está en la base de todas las cosas de la vida. Así que he llegado a forjarme la idea de que usted ha llegado a través de la intuición- o mejor dicho, de la autointerpretación- a todo aquello a lo que yo he accedido a través del minucioso trabajo. Sí, creo que en el fondo de su naturaleza es usted un explorador del inconsciente, tan veraz y arrojado como el que más (Wibrow, 2016).

Por su parte, Schnitzler apunta en su diario del 16 de junio y del 16 de agosto de ese año:

Cena en casa de profesor Freud. (Su felicitación para mi cumpleaños, mi respuesta, su invitación.) Su señora y su hija Anna (que el año pasado dio clases a Lili durante unos meses). Hasta ahora solo había hablado con él un par de veces fugazmente. Se mostró muy cordial. Conversamos sobre nuestras épocas en el hospital y el ejército, sobre jefes que hemos tenido en común, etcétera. Sobre *Teniente Gustl*, etcétera. Luego me enseñó su biblioteca, obras propias, traducciones, escritos de sus alumnos, toda clase de bronces antiguos, etcétera. Ya no tiene consulta, sino que solo forma a sus discípulos, los cuales se hacen analizar por él en el curso de su formación. Me regala una edición nueva, muy bonita, de sus conferencias. Me acompaña a altas horas desde la Berggasse hasta mi vivienda. La conversación se torna más cálida y personal: sobre la vejez y la muerte; me confiesa ciertos sentimientos como los de Sólness (que me resultan completamente extraños).

Y

... voy a ver al profesor Freud. Viene del bosque con su hija, su hijo y su hermano, traen muchas setas. Otros parientes, la mujer. Son once en total. En su habitación me habla de su trabajo. *El yo y el ello* que, según dice, está influido por Groddeck, uno de sus discípulos (su novela *El buscador de almas*). Le cuento mi sueño; hablamos sobre el mito de los conceptos, encuentro ciertas analogías entre sus concepciones y las de Arthur Kaufmann (a

quien no conoce) (solo en lo que respecta al mito). Comemos juntos. Su hija, la señora Hollitscher; su marido. Conversación alegre e inocente. En una hermosa terraza (tiempo nublado, fresco). Hablamos sobre Mahler; Freud me cuenta que Mahler lo consultó en Leiden (Holanda), y yo le puedo confirmar que después de aquella consulta (¿o gracias a ella?) el último año de matrimonio (de vida) de M. fue muy feliz. Le hablo del papel de los estanques en mis últimas creaciones. Él dice: "Es el estanque de los niños". Pongo en duda la necesidad de esta determinación (siempre percibo algo monomaniaco y también algo lúdico en su modo de ver las cosas). Toda su personalidad volvió a atraerme y noto ganas de charlar con él sobre ciertos abismos de mi creación (y de mi existencia), aunque prefiero abstenerme (2018).

A esta misiva siguieron un par de encuentros más- uno en la casa de Freud- en los que, ahora Schnitzler, registra el mismo carácter ambivalente al grado de rehuir algún encuentro más. Sin embargo, en 1924, inicia la escritura de *La señorita Else* que parece prolongar el "relato" del caso Dora. Es indudable que para Freud la fuente de ese conflicto está en el temor a ser devorado por el otro como un elemento estructural de lo ominoso. Al respecto, Freud señala:

... la aparición de personas que por su idéntico aspecto deben considerarse idénticas; el acrecentamiento de esta circunstancia por el salto de procesos anímicos de una de estas personas a la otra- lo que llamaríamos telepatía-, de suerte que una es coposeedora del saber, el sentir y el vivenciar de la otra; la identificación con otra persona hasta el punto de equivocarse sobre el propio yo o situar el yo ajeno en el lugar del propio- o sea, duplicación, división o permutación del propio yo-, y por último, el permanente retorno de lo igual (2009).

Pero también, el lugar imaginario que Freud le otorgó a Schnitzler como espejo invertido de su tentada carrera literaria; Schnitzler, por su parte, tuvo que detectar con asombro y molestia el supremacismo que Freud le otorgaba a la ciencia por encima de la literatura, a pesar de que en su *Gradiva* afirmara que el arte se adelanta a la ciencia. Paradójicamente, uno y otro siguieron caminos inversos para abreviar en una tierra común. De un lado, Freud, y su creciente alejamiento de la literatura para conquistar el estatuto de cientificidad; Schnitzler, por el contrario, renunció tempranamente a la práctica médica para dedicarse por completo a la literatura.

Por último, y de modo sucinto, quiero subrayar la conexión a nivel textual de la obra de Schnitzler con el tema de lo ominoso, especialmente en *Relato soñado*, novela que parece articularse en su conjunto en torno a ese devenir de lo familiar en algo extraño, mostrando todas las variaciones que señala Freud en su texto de 1919, desde las confesiones entre Fridolin y Albertine, hasta el viaje ritual del propio Fridolin o los múltiples encuentros, de este con distintos personajes, o incluso, la propia relación espacial de Fridolin con la ciudad de Viena: un constante proceso de extrañamiento que se desdobra y multiplica en varias dimensiones: "[...] desde aquella conversación vespertina con Albertine se había ido alejando cada vez más de la esfera de lo habitual de su existencia hacia otro mundo distinto, lejano y extraño" (Schnitzler, 1999).

De igual modo, debemos entender lo ominoso, en el sentido que da Trías, como un límite que permite la producción estética, "la belleza y su pertinente sombra (esa condición y límite de toda figura estética que es lo siniestro" (2013), y que aparece en la obra de modo explícito, a diferencia de



lo que ocurre en la estética griega o renacentista. Sin embargo, volviendo a Freud, es que también en *Relato soñado*, eso que deviene ajeno, solo puede ser comprendido como un elemento que por causa de la represión ha sido desalojado de la vida anímica y ha retornado y salido a la luz.

Acaso sea cierto que lo ominoso (*Unheimliche*) sea lo familiar- entrañable (*Heimliche-Heimische*) que ha experimentado una represión y retorna desde ella, y que todo lo ominoso cumpla esa condición (Freud, 2009), o el *Deinotaton* griego: lo que hace temblar por el cumplimiento del deseo muy poco velado, que colinda con el horror.

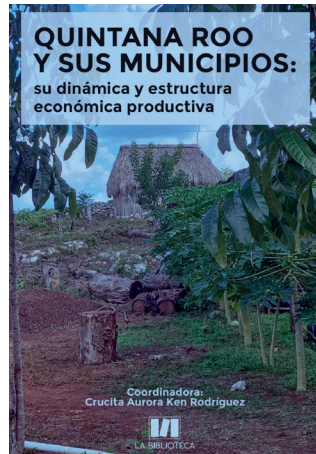
En un lugar de Puebla, mayo de 2022.

## REFERENCIAS

- Freud, S. (2009). *O.C. TXVII*. Buenos Aires-Madrid: Amorrortu.
- Gay, P. (2002). *Schnitzler y su tiempo. Retrato cultural de la Viena del siglo XIX*. Barcelona: Paidós.
- Hobsbawm, E. (2006). *Historia del siglo XX*. Barcelona: Crítica.
- Schnitzler, A. (2018). *Diarios*. Santiago: Universidad Diego Portales.
- Schnitzler, A. (1999). *Relato soñado*. Trad. Miguel Sáenz. Barcelona: El Acantilado.
- Schnitzler, A. (1998). *Relaciones y Soledades*. Barcelona: Edhasa.
- Trias, E. (2013). *Lo bello y lo siniestro*. Ed. Digital.
- Wibrow, P. (2016). Tensiones entre Literatura y Psicoanálisis- Los recelos de Freud frente a su "doble" Arthur Schnitzler. *Tropelias. Revista de Teoría de la literatura y Literatura comparada*, Universidad de Salamanca, 25.

# QUINTANA ROO Y SUS MUNICIPIOS: SU DINÁMICA Y ESTRUCTURA ECONÓMICA PRODUCTIVA<sup>1</sup>

Crucita Aurora Ken<sup>2</sup>



El Cuerpo Académico de Estudios Económicos y Sociales (CAEES) de la Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo pone a la disposición de un público más amplio este libro como una extensión del anterior publicado en noviembre del 2013 por Ken y Cabrera titulado "Quintana Roo: la economía y sus municipios" con datos de los censos económicos del 2003 y 2008 del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). Ya han pasados muchos eventos políticos y económicos en el estado que han reconfigurado el espacio y su dinámica económica. Se crearon tres municipios de 2008 a la fecha: Tulum en el 2008, Bacalar en el 2011 y Puerto Morelos en 2015. Estas divisiones regionales implican, no solamente reestructuraciones político institucional, sino que también cambios en las actividades económico-productivas que impactan en la mano de obra, en la productividad y en el desempeño de las actividades económicas.

Esta obra utiliza los datos de los censos económicos de 2014 y 2019. El objetivo de este compendio es compartir el análisis económico productivo de Quintana Roo y de sus municipios, tanto de manera estática a través los coeficientes de especialización productiva, la razón de productividad y el multiplicador, estos componentes del análisis de la base económica, como de manera dinámica por medio del análisis de shift-share, con lo cual se da a conocer los cambios en la estructura productiva de los municipios y sus impactos en la economía local y estatal.

Para todo el análisis se utiliza la población ocupada y el valor agregado censal bruto de las sub-ramas de producción a nivel estatal y municipal. Este nivel de análisis nos permite adentrarnos

<sup>1</sup> Reseña del libro: Aurora, C. (Coord), (2021). *Quintana Roo y sus municipios: su dinámica y estructura económica productiva*. Ediciones La Biblioteca.

<sup>2</sup> Universidad de Quintana Roo, Chetumal, México. ORCID iD: 0000-0002-9673-2745, [cruken@uqroo.mx](mailto:cruken@uqroo.mx).

a los desempeños productivos de cada municipio del estado, su población ocupada y su producción.

Estamos acostumbrados a caracterizar la economía de Quintana Roo por su desempeño turístico en el norte, agrícola ganadera en el centro y comercial en el sur. Sin embargo, los municipios tienen una multiplicidad de actividades económicas y los desempeños de los mismos nos logran sorprender. Es por eso que el análisis micro regional es importante como conocimiento mismo e imprescindible para los tomadores de decisiones de políticas públicas, para elaborar programas y para la asignación de presupuestos. También es útil para la iniciativa privada que busca áreas en donde invertir.

En este estudio, observamos que las actividades terciarias se van superando con la apertura de nuevos centros urbanos. Los empleos en las subramas de hoteles y moteles crecen a un ritmo muy rápido y superior al promedio estatal. Sin embargo, los trabajadores de estos nuevos centros turísticos van mostrando mayor productividad que de los centros más antiguos, evidenciando una pérdida de productividad en el sector. Las subramas relacionadas con el sector primario son las que presentan los menores niveles de especialización, por lo tanto, se colocan en el sector no básico. Estas actividades son irrelevantes en términos de contribuciones al valor agregado bruto y generación de empleos al ser pequeñas actividades en los municipios.

Este estudio evidencia que el crecimiento del sector terciario pudiera comprometer la integridad de las áreas naturales por el crecimiento urbano y turístico, así como la calidad de vida de sus habitantes, sobre todo por la presencia de daño ambiental y bajos salarios. En general, los cálculos de los índices y los resultados enfatizan la necesidad de un tratamiento específico para cada municipio en cuanto a su planificación y posteriormente, su integración regional para una economía estatal sólida y cohesionada.

Es menester mencionar que esta obra es un esfuerzo de los alumnos interesados por la economía del estado y de los municipios, desde una visión macro como micro regional. Cada capítulo va bajo la autoría de alumnos acompañados por los profesores investigadores del CAEES. Los alumnos son del octavo semestre de la carrera de la licenciatura de Economía y Finanzas de la Universidad, campus Chetumal, estudiantes que están próximos a titularse, por lo que este fue producto de la materia de integración, Optativa de Desarrollo Regional, el cual reúne conocimientos de métodos cuantitativos y cualitativos que se cursan en otras materias



6	PRESENTACIÓN
6	Transmisiones culturales en diálogo María Guadalupe Huerta Morales
8	ESTUDIO
8	Las emociones de los niños durante la educación a distancia por COVID 19 Elsa Torres Padilla
18	La formación de profesores en enseñanza de lenguas indígenas: agenda pendiente Vicente Luna Patricio
31	Una experiencia de diálogo y aprendizaje entre los universitarios y la comunidad sorda Claudia Guzmán Zárate   Mónica Fernández Álvarez   Karla Villaseñor Palma
40	Educación y cultura, la libertad de pensamiento a favor de la vida Alberto Isaac Herrera Martínez
50	La experiencia de rebeldía ante la injusticia y la autonomía moral en la escuela Alberto Aguilar Álvarez
67	GALERÍA
67	La cultura como ensoñación en la obra artística de Ximena Licona Gámez María Guadalupe Huerta Morales
68	Obra de Ximena Licona Gámez Ximena Licona Gámez
72	¿Qué es un organismo? Un diálogo entre Uexküll, Heidegger y Merleau-Ponty Alberto Gómez Marañón
84	Análisis pragmático del discurso de Aristófanes en el symposium de Platón Carlos R. Gutiérrez Rueda
91	Freud y Schnitzler Juan Carlos Canales
98	RESEÑAS
98	Quintana Roo y sus municipios: su dinámica y estructura económica productiva Crucita Aurora Ken
100	CONVOCATORIA