

La **C**onstrucción del **F**uturo:

Los retos de las Ciencias Sociales en México

**Memorias del 4 Congreso
Nacional de Ciencias Sociales**

VIII

**El quehacer de las Ciencias Sociales:
una visión desde adentro**

**Alain Basail Rodríguez
Óscar F. Contreras Montellano
COORDINADORES**



**La construcción del futuro: los retos
de las Ciencias Sociales en México.
Memorias de 4 Congreso Nacional
de Ciencias Sociales**

*VIII. El quehacer de las Ciencias Sociales:
una visión desde adentro*

COORDINADORES

Alain Basail Rodríguez
Óscar F. Contreras Montellano

ELABORACIÓN EDITORIAL

Cesmeca-Unicach

ISBN 978-607-8240-45-6

Documento electrónico

Publicado por CESMECA-UNICACH, Tuxtla Gutierrez
y COMECOSO, Tijuana. Marzo, 2014.



Sede del COMECOSO

El Colegio de la Frontera Norte, carretera escénica
Tijuana – Ensenada, Km 18.5,
San Antonio del Mar, 22560,
Tijuana, Baja California, México
www.comecso.com



Los documentos incluidos en
*La construcción del futuro: los retos
de las Ciencias Sociales*, por
Alain Basail Rodríguez y Óscar
Contreras Montellano (coords.)
se encuentran bajo una licencia
**Creative Commons Reconocimiento-
NoComercial-SinObraDerivada 4.0**
Internacional License.

Obra en www.comecso.com y
www.cesmeca.unicach.mx

El contenido (textos e imágenes) de los
artículos es responsabilidad de cada autor.



Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas
1a. Avenida Sur Poniente núm. 1460, 29000,
Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México.
www.unicach.edu.mx



Centro de Estudios Superiores de México y Centromérica
Calle Bugambilia núm. 30, fracc. La Buena Esperanza, mz. 17, 29243,
San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México.
www.cesmeca.unicach.mx

ÍNDICE

La gestión para el desarrollo comunitario: retos y posibilidades	
<i>Blanca Isela Gómez Jiménez</i>	8
Una perspectiva de política pública para el análisis de problemas públicos complejo	
<i>Gloria del Castillo Alemán</i>	21
Calidad de la gestión: vínculo entre las ciencias sociales y las políticas públicas	
<i>Ricardo Uvalle Berrones</i>	35
El significado ético y político del bien común: objetivo de aprendizaje en la educación superior en ciencias sociales	
<i>María de los Ángeles Sánchez Noriega Armengol</i>	49
México, ante las nuevas dinámicas de inclusión	
<i>Gabriel Mendoza Morales y Blanca Valenzuela</i>	61
La ficción de la realidad social	
<i>Ulises Adrián Reyes Hernández</i>	72
Estudios subalternos y poscolonialidad ¿alternativa para el estudio de las Ciencias Sociales?	
<i>Claudia Eugenia Galindo Lara</i>	84
Causas fundamentales de la conducta social	
<i>Héctor Gutiérrez Sánchez</i>	87

¿Competencias profesionales y mercado de trabajo del egresado en geografía en México	
<i>Martín Manuel Checa Artasu</i>	97
La sobreeducación y el desfase de conocimientos: la visión del profesionista	
<i>Idalia García Guzmán y Marco Antonio Carrillo Pacheco</i>	125
Herramientas alternativas para la construcción comunal de la educación en Cheran K´eri	
<i>Yurixhi Ochoa Ochoa</i>	136
Metodologías sociales en sistemas complejos en autoconstrucción. El caso de la Red Biómica	
<i>Ana Karen Mendoza Servín, Orlando Medina Soto, Sebastián Michel Mata, Alberto García Espejel y María Azucena Rivera Aguilar</i>	143
Una escritura colectiva para las Ciencias Sociales	
<i>Carlos Ulises Cortez Velázquez y Elisa Bertha Velázquez Rodríguez</i>	155
Etología, primatología y ciencia social: construyendo una nueva perspectiva en las Ciencias Sociales	
<i>Alberto Conde Flores</i>	161
Un espacio olvidado en el horizonte, Isla de Cedros, Baja California: desde la perspectiva de la geografía	
<i>Lilia Susana Padilla y Sotelo y Rosa Alejandrina de Sicilia Muñoz</i>	178
Una propuesta metodológica para dialogar y trabajar desde la universidad con organizaciones	
<i>Antonio Flores González</i>	195
La relevancia del quehacer sociológico. La propuesta de Niklas Luhmann frente a las teorías de la acción	
<i>Roy Marín Rivera</i>	206
El impacto del arte de la persuasión en las Ciencias Sociales	
<i>Fernando Ayala Blanco</i>	218
Relación sociedad-naturaleza	
<i>Madai Soria Teloxa</i>	224
Historia para el futuro	
<i>Elisa Cárdenas Ayala</i>	234
Los usos sociales de la arqueología: ¿un estudio del pasado sólo?	

Gillian E. Newell y Emiliano Gallaga Murrieta	242
¿Las Ciencias Sociales para qué? Pensar juntos el sentido y el futuro de la antropología social y la creación de sociedad hoy	
José Javier Maisterrena Zubirán	254
La sociedad de los objetos y la imagen	
Andrés Díaz	275
La prospectiva: alcances y límites en Ciencias Sociales	
Luz Araceli González Uresti	287
El concepto de cultura política y el ideal democrático en México: una crítica desde la sociología cultural	
Jorge Alejandro Vázquez Arana	302
Metodología de la liberación para las Ciencias Sociales	
Gabriel Herrera Salazar	314
Para comprender las migraciones internacionales en América Latina. El giro epistemológico (1990-2013)	
José Carlos Luque Brazán	326
Cooperación en medio de la diversidad: los sistemas asociativos complejos	
José Luis Velasco Cruz y Matilde Luna Ledesma	343
Incertidumbre y ciencia	
Francisco Sánchez Espinoza	357
Los límites del método cualitativo y el papel de la confianza: una reflexión desde la sociología	
Judith Pérez Soria	373
Retos metodológicos: construcción de esquemas (como herramientas conceptuales) para el análisis de los problemas	
Rosa María Lince Campillo.....	381
La sociología en el noreste de México. Nuevo León, Tamaulipas y Coahuila	
Eleocardio Martínez Silva, María Elena Ramos, Marco Aurelio Navarro y Blanca García	392
La historia en el noreste y desde el noreste	
Mario Cerutti, Octavio Herrera, César Morado, Eva Rivas y Carlos Valdez.....	401

La situación de la geografía humana en el noreste de México	
<i>Mariana Gabarrot Arenas y Camilo Contreras</i>	415
La envidia y el sesgo de comparación social entre académicos/as: una asignatura pendiente para la investigación social	
<i>Edwin George Mayoral Sánchez</i>	425
Evaluación de la calidad de los programas de licenciaturas en la División de Ciencias Sociales. Caso Universidad de Sonora.	
<i>Marien León Baro y Reyna Iracema Escobedo Mejía</i>	437
Propuesta para evaluar los posgrados profesionalizantes en educación. Su utilización en dos programas de maestría	
<i>Sergio Correa Gutiérrez, Michelle Adriana Recio Saucedo y Xóchitl Gómez Cordero</i>	450
Diálogo como ejercicio de la realización hermenéutica: el quehacer de las Ciencias Sociales	
<i>Gerardo Cantú Sanders</i>	472
Teoría de juegos, interdisciplinariedad y enseñanza-aprendizaje en Ciencias Sociales	
<i>Carlos Eduardo Barraza González</i>	484
La escritura y el conocimiento en el campo de la ciencia. Investigaciones teóricas sobre las condiciones materiales de la producción científica: Una mirada desde la Teoría del Actor Red (TAR)	
<i>Salvador Mateos Rangel</i>	495
La historia en el contexto de las Ciencias Sociales	
<i>Dora Elvia Enríquez Licón</i>	514
La fotografía y las ciencias sociales. Encuentros, convergencias y posibilidades	
<i>Citlalli González Ponce</i>	526
La literatura, una herramienta para construir una sociedad sustentable	
<i>Alejandra López Tirado</i>	547
La encrucijada de las Ciencias Sociales en el siglo XXI. Una visión desde la Ciencia Política y la investigación electoral	
<i>Marcela Bravo Ahuja</i>	564

La interdisciplina como necesidad para fortalecer las Ciencias Sociales: la cadena productiva del café	
<i>Guillermo Montoya Gómez, Minerva Arce, José Francisco Hernández, Arturo Montoya y Noé León</i>	575
El maíz en los sistemas agroalimentarios complejos. Abordaje transdisciplinario y conciencia social	
<i>Ivonne Vizcarra Bordi, Humberto Thomé Ortiz y Ana Gabriela Rincón Rubio</i>	593
El quehacer de las Ciencias Sociales en la actualidad: una producción epistemológica, descolonial y pluriversal	
<i>Cristian Jara Cifuentes y Javier Galarce Muñoz</i>	603
La difusión y extensión cultural universitaria en las instituciones privadas. Una propuesta de corte metodológico desde el ámbito de la sociología	
<i>Tomás Ejea Mendoza y Bianca Garduño Bello</i>	613
La extensión universitaria en América Latina: implicaciones y alcances	
<i>Ahtziri Molina Roldán, Aldo Colorado Carvajal, Shaila Barradas Santiago y Patrick Fowler</i>	629
En torno a la sociología visual. Una experiencia regional de su enseñanza	
<i>José Antonio Trejo Sánchez</i>	646
Proyecto Juventud y Sociedad: un equipo interdisciplinario de impacto social comunitario	
<i>Jennifer Alejandra Canto Vadillo, Ana María del Mar Concha Viera, Teresita Castillo León, Claudia Jesús Pech Oy, Guadalupe Castillo Collí y Sandra Guadalupe KúChulim</i>	655
El diablo está en los detalles. Conductas cuestionables y no deseadas en las prácticas de investigación científica	
<i>Sergio Alberto López Molina, Jaime Moreles Vázquez y Sara Aliria Jiménez García</i>	666
Lo “indio” a debate	
<i>Marina Acevedo García, Carlota Amalia Bertoni Unda y Bertha Palacios López</i>	680
Las Ciencias Sociales en Tamaulipas	
<i>Marco Aurelio Navarro Leal, Koryna Contreras Ocegueda y Lizeth Cedillo Salinas</i>	694
El quehacer científico y su taylorismo: la lenta deriva de la generación y/o aplicación del conocimiento en los centros públicos de investigación en México	
<i>Philippe Schaffhauser</i>	709

La Ciencia Política en Jalisco. Una cartografía analítica y temática	
<i>Alberto Arellano Ríos</i>	719
La antropología culturalista en Chiapas: instituciones, investigaciones e investigadores	
<i>Jaime Torres Burguete y Cecilia Alba Villalobos</i>	733
Las Ciencias Sociales en el sur sureste de México: aproximaciones preliminares a un panorama general	
<i>Esteban Krotz Heberle y María Alejandra Rimada Barragán</i>	741
La investigación en las Ciencias Sociales. Un análisis epistemológico de su hacer	
<i>Javier Hernández Morales</i>	756
Los desafíos de las ciencias sociales: el fomento de la interdisciplina, consolidación institucional y la renovación del compromiso social	
<i>Carlos Hernández Alcántara</i>	767
Vigencia de las ciencias sociales: la convergencia de comunicación y sociología en un contexto global	
<i>Elsa de Jesús Hernández Fuentes, Elsa del Carmen Villegas Moran y Graciela Paz Alvarado</i>	777
Administración del tiempo de los estudiantes para participaren actividades universitarias	
<i>Isolina González Castro, Mario Alberto Vázquez García y Maricel Rivera Iribarren</i>	790
Huellas del tiempo: la colonización y pueblos indígenas	
<i>Manuel Bolom Pale</i>	801
Del <i>Ecce Homo</i> al “Caballito”. La restauración en México y los riesgos del patrimonio cultural	
<i>Diego Iván Quintero Balbás</i>	813
Políticas y propuestas educativas de las agencias internacionales: una evaluación del caso México 1992-2012	
<i>Irma Alicia González Anaya</i>	833
Las Ciencias Sociales en el noreste. El difícil camino hacia la constitución de una comunidad científica	
<i>Anne Fouquet, Melissa Yanell Sepúlveda López y Antoine Lejault</i>	848
La difusión cultural en la Universidad Veracruzana como modelo de extensión universitaria	
<i>Verónica Herrera García, Claudia Lizette Hidalgo Lara y Adalberto Fox Rivera</i>	858

Usos del tiempo y consumo cultural de los estudiantes de la Unidad Obregón del Instituto

Tecnológico de Sonora

José Paz Rivas López, Mónica Cecilia Dávila Navarro y Adalberto Alvidrez Molina 872

Investigación-acción-participativa y diálogo de saberes: propuesta metodológica para la
construcción y democratización del conocimiento

Zulma Vianey Amador Rodríguez, María Cristina Núñez Madrazo y María Isabel Castillo

Cervantes..... 886

La gestión para el desarrollo comunitario: retos y posibilidades

Blanca Isela Gómez Jiménez

Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. Universidad Autónoma de Querétaro

Resumen

Vivimos en un país de contrastes e inequidades naturalizadas. Esta afirmación que aunque pudiera sonar banal, en la dinámica cotidiana del trabajo académico docente, de intervención social comunitaria y de vida familiar, resulta una especie de hipótesis que nos obliga a identificar, reflexionar, analizar y visibilizar dichas realidades.

Frente a estas realidades, los escenarios sociales simplemente se vislumbran conflictuados y difíciles de abordar. Hoy las problemáticas comunitarias se presentan permeadas de violencia, clientelismo político, conflictos religiosos, políticas públicas de alto grado paternalistas, hoy no solo las problemáticas comunitarias se han reconfigurado, también las mismas comunidades han tenido que entrar en un proceso de resignificación, decostrucción y adaptabilidad.

Frente a estos escenarios sociales, la praxis del profesional en gestión del desarrollo comunitario cobra fuerza ya que no solo deberá responder al apoyo técnico, sino y sobre todo a la generación de conocimientos que permitan la discusión teórica, metodológica e ideológica de conceptos como la comunidad, la gestión, la participación, la pobreza.

La ponencia tiene como objeto, compartir algunos de los aprendizajes y resultados derivados del diseño y puesta en marcha de un Modelo de Gestión para el Desarrollo Comunitario impulsado desde el ámbito académico universitario. Dicho modelo se sustenta en 23 años de existencia y de trabajo ininterrumpido de la Especialidad en Gestión para el Desarrollo Comunitario programa de posgrado que ofrece la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Autónoma de Querétaro. De este banco de vivencias es precisamente de donde podemos obtener, sistematizar y compartir en este espacio de encuentro, información invaluable no solo en el campo teórico sino en la experiencia cotidiana de todo aquello que metodológica e ideológicamente intencionan los procesos de gestión para el desarrollo comunitario, sus retos y las posibilidades.

I. El México de nuestros días

Finalizar el año 2012, significó para muchos y muchas personas en el planeta, el inicio de un nuevo ciclo y la puerta de entrada a una nueva era que no solo demandaba del ser humano la visibilización de su vulnerabilidad como especie, sino y sobre todo, exigía de la conciencia crítica para responsabilizarnos de la destrucción de nuestro medio ambiente y replantear las modificaciones necesarias para que los modelos

económicos, culturales, políticos y sociales que hoy rigen y condicionan la dinámica mundial, transitaran de principios meramente mercantilistas, a visiones mínimamente humanas que permitieran plantearse –en calidad de urgente- la recuperación, cuidado y manejo sustentable de nuestro mundo y con ello, salvaguardar la sobrevivencia de nuestra especie.

Frente a estas ideas que sugerían y enaltecían el papel protagónico de las ciudadanas y ciudadanos del mundo en pro de la defensa de nuestra casa, hubo también posturas fatalistas y paranoicas que sugerían que el 21 de diciembre de 2012 –según una interpretación del calendario maya-, sería el fin de la humanidad. Otras voces, abogaban por una postura menos drástica y concluían que la interpretación del calendario maya tendría que darse en tono positivo, argumentando que se daba fin a una era y se abrían las puertas a un nuevo ciclo de vida que estaría acompañado de transformaciones y cambios significativos en el comportamiento –positivo y consiente- de la humanidad.

Mientras a nivel mundial se propagaban estas ideas, nuestro país vivenciaba el resurgimiento del Partido Revolucionario Institucional (PRI) y su estruendoso regreso a la Presidencia de la República. Gracias a la extensa labor de los medios de comunicación, presenciamos la firma del llamado Pacto por México, y con ello, la información aun inexacta de lo que integraban las llamadas Reformas Estructurales.

Haciendo uso de la metáfora, si en el mundo se reflexionaba sobre el fin de la humanidad y de la gran oportunidad que esto significaba para que nuestras sociedades transitaran de esquemas mercantilistas, consumistas y altamente individualistas a una especie de humanoide *na'vi* capaz de crear y custodiar una luna *Pandora* del planeta *Polifermo*¹, en México para las mayorías populares, estaba claro que las famosas Reformas Estructurales, tan mencionadas por el presidente electo Enrique Peña Nieto (EPN) y legitimadas por las instituciones gubernamentales y el llamado Pacto por México, no pretendían modificar las condiciones de desigualdad y pobreza que enfrentaba el país, sino por el contrario, se generarían nuevos escenarios para el surgimiento de nuevas inequidades sociales.

Mientras en la cúpula política se discursaba sobre las ventajas y desventajas que cada una de estas reformas representaban para el común de la población, el Consejo Nacional de Evaluación de la Política Social CONEVAL, daba a conocer las cifras correspondientes a la medición de la pobreza en México y en las entidades federativas correspondientes a 2012, enmarcando con ello, una realidad difícil de obviar, desconocer o disfrazar.

Según el CONEVAL en el año 2012, la población total de nuestro país era de 117.3 millones de habitantes, de esta población total, 53.3 millones de personas que representaban el 45.5% vivían en situación de pobreza² y 11.5 millones de personas o sea el 9.8%, vivían en pobreza extrema³. Es importante comentar que dimensiones de la pobreza como *la carencia por acceso a la seguridad social, el ingreso inferior a la línea de*

¹ Término del universo ficticio creado para la película *Avatar*. Se puede referir tanto a una raza de humanoides como al idioma que ésta misma emplea. Así, en este contexto ficticio, los *Na'vi* son una raza de humanoides que han desarrollado una sofisticada cultura y religión basadas en el respeto y una relación íntima, mística y estrecha con su hábitat la luna *Pandora* del planeta *Polifermo*.

² Las dimensiones que usa el CONEVAL para la medición de la pobreza son las reglamentadas por la Ley General de Desarrollo Social y que corresponden a: Ingreso corriente per cápita, Rezago educativo promedio en el hogar, Acceso a servicios de salud, Acceso a seguridad social, Calidad y espacios de la vivienda, Acceso a servicios básicos en la vivienda, Acceso a la alimentación, Grado de cohesión social.

³ La población en pobreza extrema es la que tiene un ingreso inferior al valor de la línea de bienestar mínima y además tiene 3 o más carencias sociales.

bienestar social, y la carencia por acceso a la alimentación son las que concentran el mayor porcentaje de población⁴.

En lo correspondiente a los contextos sociales, encontramos que el 61.6% de la población pobre, se ubicó en el área rural y 40.6% en el área urbana. Si se toma en cuenta el origen étnico tenemos que el 72.3% son indígenas⁵ y 42.6% no indígenas. Otro dato importante que se obtiene es que de acuerdo a la variable sexo, tenemos que 45.9% son mujeres y 45.1% hombres. Tomando en cuenta la variable edad, podemos observar lo siguiente: 53.8% son menores de 18 años, 40.7% de 18 a 64 años y 45.8% de 65 años y más. De esta población considerada y ubicada como pobre, 51.2% presentan una discapacidad⁶.

Si tomamos en cuenta los datos de pobreza por entidad federativa, encontramos que los porcentajes más altos se colocan de la siguiente manera, 74.7% se concentra en el estado de Chiapas, 69.7% en Guerrero, 64.5% en Puebla, y 61.9% en Oaxaca. Para el caso de población viviendo en situación de pobreza extrema por entidad federativa, los porcentajes más altos son los siguientes, 32.2% se concentra en Chiapas, 31.7% en Guerrero, 23.3% en Oaxaca y 17.6% en Puebla.

Frente a esta realidad de pobreza y pobreza extrema que presentan los números y porcentajes y que a diario tienen que sortear millones de mexicanas y mexicanos, se tendrían que agregar datos correspondientes a las inversiones para fortalecer la producción en el campo, las concesiones a mineras y grandes industrias orientadas primordialmente a la exportación de los recursos naturales, a los desplazamientos forzados, a las muertes causadas por la guerra contra el narcotráfico⁷, a los conflictos religiosos, políticos, y agrarios que mantienen en vilo a un sinnúmero de localidades y de personas en nuestro país, y aun así tendríamos un panorama medianamente cercano a lo que significa vivir la pobreza y la extrema pobreza desde esta condición.

Pese a esta realidad –si se quiere numérica- reducida a estadísticas, durante el año 2013 se discutieron, aceptaron y promulgaron 6 Reformas Estructurales, a saber, la Reforma Educativa, Reforma Política, Reforma Energética, Reforma Hacendaría, Reforma en Telecomunicaciones y la Reforma Financiera. Estas reformas que a todas luces son neoliberales y que responden a intereses internacionales, no van a sacar a México de su situación de estancamiento económico permanente. Por el contrario, crearan las condiciones para que el desempleo y por tanto la informalidad de la economía, los índices de pobreza y las brechas de desigualdad social, crezcan exponencialmente.

⁴ Estas dimensiones están directamente ligadas con lo que dicta el art. 3 de la Ley Federal del Trabajo que a la letra dice “*el trabajo es un derecho y un deber sociales. no es artículo de comercio, exige respeto para las libertades y dignidad de quien lo presta y debe efectuarse en condiciones que aseguren la vida, la salud y un nivel económico decoroso para el trabajador y su familia*”. La primera propuesta de Reforma Estructural aprobada y promulgada, fue precisamente la Laboral el 30 de noviembre de 2012.

⁵ CONEVAL define a la población indígena de acuerdo a los criterios de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas CDI, que se compone de población en hogares indígenas más población hablante de lengua indígena en hogares no indígenas.

⁶ Se considera persona con discapacidad a quien manifiesta tener alguna dificultad para desempeñar sus actividades cotidianas. Se consideran las siguientes dificultades: caminar, moverse, subir o bajar, ver, hablar, oír, vestirse, bañarse o comer, poner atención o alguna limitación mental.

⁷ Situación que comenzó el día 11 de diciembre de 2006, cuando el Presidente Felipe Calderón Hinojosa anunció un operativo en contra del crimen organizado en el estado de Michoacán. Para hacer frente a los distintos carteles de la droga, el gobierno mexicano ha privilegiado el uso de las fuerzas armadas locales y estatales, sumando al Ejército y a la Marina.

Pareciera que el empeño gubernamental en avanzar políticas que son rechazadas por la mayoría de la población, es un factor de división social que trae consigo la desintegración del tejido social y familiar, consolidando con ello, una descomposición institucional que se expresa en altos niveles de violencia social y comunitaria, en la pérdida de soberanía nacional y finalmente y -más grave aun- en la pérdida de control del Estado en buena parte del territorio nacional.

En este escenario es importante preguntarnos si es posible pensar y mantener a la comunidad como el espacio de trabajo y transformación que requiere una sociedad desgastada y fragmentada como la nuestra.

II. Pensar y vivir la comunidad en el México de nuestros días

El término “comunidad” es uno de los conceptos más utilizados en las ciencias sociales. Pero como ocurre con otros tantos conceptos de amplio uso dentro de estas disciplinas, se trata de un vocablo dotado de extensa polisemia, es decir, hace referencia a realidades muy diversas.

Desde posturas tradicionales, la comunidad hace referencia a ámbitos espaciales de dimensiones relativamente reducidas (Ander-Egg, 2000) en el que existe una compenetración y relación particular entre territorio y colectividad. Alude a lo que no es privativo de uno solo, sino que pertenece a varios, se trata de algo que es común y compartido.

A partir de la célebre obra de Ferdinand Tönnies *Comunidad y Sociedad*, se estableció un uso del concepto de “comunidad” para identificar a la sociedad antigua o a la comunidad rural idealizada. Dicho concepto remite a vínculos naturales, familia, tradiciones, vida religiosa, base emocional, voluntad compartida de formar comunidad, solidaridad y calidez. No resulta raro que aun en la actualidad, el concepto comunidad evoque a lo rural, campesino, indígena, pobre, alejado, tradicional.

Posturas contemporáneas sugieren una revisión y reflexión profunda entorno al conceptos “comunidad” y “comunitario” ya que argumentan que un uso inadecuado de estos, provoca que realidades sociales complejas se desdibujen y simplifiquen (Barbero y Cortes, 2005). La comunidad idílica, igualitaria, cooperativa, no deja ver todas las formas de marginación, racismo, violencia, ejercicio del poder, intereses, conflictos, relaciones con el exterior que dan poder a unos u otros.

La comunidad es una de esas palabras que además de transmitir significado transmite sensación, sea cual fuere el significado de comunidad, es bueno tener una comunidad y estar en comunidad. Tenemos el sentimiento de que la comunidad es siempre algo bueno porque es un lugar cálido, acogedor y confortable en el que podemos contar con la buena voluntad mutua. Lo que evoca está palabra es todo lo que echamos de menos y lo que nos falta para tener la seguridad, aplomo y confianza (Bauman, 2003).

Estamos viviendo tiempos despiadados, tiempos de rivalidad y competencia sin tregua, tiempos en el que el individualismo ha penetrado y trastocado todas las áreas de interacción social, trayendo consigo el desdibujamiento de conceptos que sugieren un “nosotros”. En este contexto, la palabra comunidad tiene un dulce sonido ya que representa el tipo de mundo al que por desgracia no podemos acceder, pero que deseamos con todas nuestras fuerzas habitar y del que esperamos volver a tomar posesión. Dicho de otra manera, el concepto de “comunidad” jugaría como un imaginario favorable a las ilusiones e intereses mejor definidos y los más difundidos en la sociedad, por lo que buscamos febrilmente los caminos que puedan llevarnos allí (Bauman, 2003).

En base a las diferentes experiencias de investigación y trabajo comunitario impulsadas desde nuestro ámbito académico, podemos argumentar que si bien la globalización, la informatización y la individualización han puesto en entredicho las definiciones clásicas de la comunidad, de la solidaridad, de la organización, de la equidad, no es del todo cierto que hayan generado culturas definidas únicamente por los estímulos del mercado y que hayan borrado la capacidad de organización comunitaria que se manifiesta en ámbitos micro locales.

Pareciera ser que en el México de nuestros días se experimenta un resurgimiento de lo comunitario. Tanto en los ámbitos académicos como en los institucionales, se habla de una “vuelta a la comunidad”, “a los orígenes” y a menudo, lo comunitario se presenta como el antídoto para gran parte de los “males” que sufre nuestro país⁸.

En el trabajo de campo, nos encontramos con significaciones y definiciones de la comunidad perdida, rota, dislocada, disuelta o destruida, este imaginario o percepción, genera en las personas que así la definen, la necesidad y el sentimiento de trabajar y hacer lo posible para reconstruir la comunidad tradicional, imaginada, soñada, en palabras de Weber, al tipo ideal de comunidad.

Este tipo ideal de comunidad, hace alusión a “alguna edad perdida en que la comunidad se tejía con vínculos estrechos, armoniosos e irrompibles, en el que se daba a sí misma, en sus instituciones, en sus ritos y en sus símbolos, la representación, o mejor la ofrenda viviente de su propia unidad, de su intimidad y de su autonomía inmanente” (Nancy, 2000).

Para muchos autores, está advocación de la comunidad no está perdida porque nunca ha existido, para otros constituye un mito porque existe solo en la imaginación de las personas, y para otros, la comunidad es una utopía⁹. En el trabajo que día a día realizamos con los estudiantes, grupos, localidades, organizaciones y comunidades, esta utopía constituye el motor que empuja a las personas a trabajar y apostar en la construcción de espacios de convivencia más justos, equitativos y democráticos. Las interpretaciones utópicas de la comunidad “ofrecen una imagen alternativa del orden social dominante y, por lo tanto, una sugestión para modificarlo”.

Esta sugestión de modificación o construcción de un algo “diferente” a lo que se tiene, permite al gestor, promotor o facilitador del desarrollo comunitario el acceso a los espacios más íntimos de organización y participación de las comunidades¹⁰.

⁸ Por ejemplo en el documento Ideas Centrales de la Política Social de Nueva Generación que se puede consultar en la página web de la Secretaría de Desarrollo Social SEDESOL, en lo referente a la idea de **una política social construida desde abajo** se puede leer lo siguiente:... *Se construye una política social desde abajo, desde la comunidad, realizando asambleas y formando comités comunitarios, incorporando organizaciones de la sociedad civil y firmando convenios con universidades para que jóvenes sean los que faciliten la organización comunitaria.*

Y en lo referente a la idea que se titula **una vía para generar cohesión social a través de la participación comunitaria**, se lee que: *La participación comunitaria para generar cohesión social y reconstruir el tejido social, para fortalecer los lazos de unidad y de confianza entre los integrantes de una comunidad.*

⁹ El uso ideológico del concepto comunidad tiende a atribuir las cualidades de aquellas “sociedades heroicas e imaginarias” a la realidad social actual. La utopía enuncia como posible aquello que no es comprobable. La utopía es una voz griega cuyo significado es: *no hay tal lugar*. La utopía según Durán, representa, pues, un sueño de perfección social. No son elucubraciones en el vacío aunque a veces puedan parecerlo, sino que están directamente influidas por las condiciones mentales y materiales de la época y por la condición social de sus autores.

¹⁰ No referimos a espacios de participación comunitaria que se sostienen en estructuras de organización familiar y religiosa.

Desde dentro de estos espacios íntimos y desde la visibilización de las estructuras tradicionales, formales e informales que sostienen la dinámica organizacional y participativa de las comunidades, nos atrevemos a decir que en el México de nuestros días, la comunidad no se puede entender como “el ser común”¹¹, sino como el “estar en común” lo cual implica reconocer que en el espacio que habitamos no hay una comunidad sino muchas y diferentes comunidades y que solo es posible hablar de ellas “si y solo si” se respetan y reconocen *las diferencias de” los otros” que son parte del “nosotros”*¹².

La comunidad es imaginada y su naturaleza, permite variantes al interior de los grupos de trabajo que en términos del proceso de gestión, permite la negociación de los significados, la deconstrucción del discurso y la co-construcción¹³ de las representaciones sociales de lo que en un contexto y momento histórico determinado puede estar significando la comunidad y lo comunitario.

Sostenemos que una comunidad existe como tal, primero por que forma parte de las representaciones sociales¹⁴ de quienes la habitan, y segundo, por que en la cotidianidad del trabajo de campo podemos visibilizar un espacio comunitario en el que se generan distintas interacciones sociales al interior y exterior del mismo, que a medida que se sostienen en el tiempo y se materializa en resultados cualitativos pero sobre todo cuantitativos, constituye un referente identitario para sus miembros.

III. La gestión para el desarrollo comunitario: retos y posibilidades

Para poder comprender el sentido y fundamento teórico, pedagógico e ideológico y técnico que desde nuestro punto de vista tiene la gestión para el desarrollo comunitario, es preciso contextualizar el espacio y el tiempo en el que esta practica se inserta. Habitamos un país en el cual los diseñadores de políticas públicas han tenido visiones cambiantes de la misma, estos cambios han dependido de diversas lecturas en torno a las funciones y responsabilidades del Estado frente a la sociedad.

Transitamos de un estado de bienestar a un estado interventor, corporativo cuyo compromiso para con los sectores pobres y extremadamente pobres, pareciera estar limitado a garantizar la supervivencia de los mencionados sectores, a través del desarrollo y ejecución de programas de atención social que han transitado de objetivos de cobertura universalista y participativa a aquellas propuestas de focalización extrema¹⁵.

Quienes diseñan las políticas sociales, aceptan una posición filosófica, en la medida en la que creen que resulta posible, por una parte, conocer la realidad y, por otra, alterar mediante acciones planificadas aquellos

¹¹ definido esto, como el conjunto de personas que habitan un mismo territorio y que comparten las mismas costumbres y objetivos

¹² La comunidad entonces, no puede ser entendida como una comunión que fusione y homogenice, sino como un nosotros que tiene mucho de afecto y que nos obliga al reconocimiento de las diferencias.

¹³ El prefijo **co** para el término **construcción** no se refiere únicamente a que los procesos de cooperación social son, en tanto actividades organizadas culturalmente, ocasiones vitales para el desarrollo individual, sino que en un sentido más profundo existen territorios compartidos para la construcción del sujeto y la cultura. Esta posición epistemológica apunta en sentido de rechazar la separación entre sujeto y objeto, y permite una apertura de inteligibilidad de lo psicológico en su imbricación en el mundo histórico y cultural (Rodríguez, 2005).

¹⁴ Las representaciones se aprestan a ser siempre recreadas de forma diversa en identidades colectivas, racionalidades y cosmovisiones. Son construcciones dinámicas y abiertas. Se parte de la premisa de actores con capacidad de apropiación creativa de los productos culturales, y por tanto no se puede pensar en la creación de una organización institucional concreta sin proponer a su vez la creación de una nueva imagen que le dé vida, unidad cosmovisional y continuidad temporal (Tevignani, 2004).

¹⁵ Ejemplo de ello, la famosa “Cruzada nacional contra el hambre”

aspectos que no coinciden con los ideales dominantes. Esta posición filosófica, implica entonces, aceptar que es posible solucionar problemas sociales.

Para que el estado pueda accionar y ejecutar la política social, es necesario definir un modelo de organización y todos los elementos que este involucra: niveles de decisión, actores, sus tipos de relación, tramos de control, mecanismos de coordinación, normas y procedimientos, y otros. En esta realidad gubernamental que a manera de cascada se vierte sobre los espacios de interacción sociales (grupos, colectivos, comunidades, barrios, colonias, pueblos) en forma de programas de apoyo social, la gestión da cuenta del hacer e incluye la cultura y el clima organizacionales, las políticas de recursos humanos, el liderazgo, los estilos de dirección y de toma de decisiones, la resolución de conflictos y la participación del personal. Se relaciona, también, con el funcionamiento de la organización, el diseño del trabajo, las comunicaciones y el control.

Desde el marco de la política social, la gestión debe asegurar que los efectos e impactos generados en las y los beneficiarios, así como la conducta de los actores y las organizaciones externas vinculadas al proceso, sean coherentes con los objetivos y misión de los programas institucionales. Este escenario de gestión asigna a las y los usuarios un papel gerencial, en vez de abogar por sus intereses sociales y sus expresiones valóricas y políticas en el sentido más amplio. Cuando la gestión está condicionada por los conocimientos técnicos gerenciales¹⁶ de que son portadoras y portadores las y los participantes, se introduce automáticamente un sesgo que relega y margina a los sectores más pobres (Cohen y Franco, 2007).

Los criterios que se imponen con las nuevas formas de gestión gubernamental como la descentralización, la participación social y la lucha contra la inequidad, y a los que se tienen que apegar y sumar los distintos sectores poblacionales que de acuerdo a sus condiciones de vida estén considerados como sujetos de crédito, pueden enmascarar, como muchos lo han denunciado, la debilitación para construir proyectos sociales o comunitarios que se puedan sostener en el tiempo y que puedan tener impactos que modifiquen la situación de vida de las personas¹⁷.

Los nuevos procesos económicos han contribuido a ampliar las desigualdades estructurales¹⁸ y han creado nuevas desigualdades. Estas nuevas desigualdades son dinámicas, expresan identidades colectivas poco estables y en ellas las trayectorias individuales sufren variaciones en el tiempo. Están ligadas a cambios en las tendencias de la demanda y de la oferta de trabajo, manual y no manual, derivados de nuevos modos de producción o de procesos de desregulación institucional, a fenómenos de desempleo y otros efectos del sistema económico, como la inflación y el alza de las tasas de interés (Cordera y Ziccardi, 2000).

Ser pobre o extremadamente pobre y depender de las dadas de la política pública actual, quiere decir cosas bien distintas. Según los contextos en los que esos pobres se encuentren, no será lo mismo ser pobre en una sociedad que empuja a cada individuo a procesos de crecimiento laboral e intelectual, que serlo en

¹⁶ Conocimientos sobre planificación, organización, dirección, diplomacia, evaluación y control, resolución de conflictos.

¹⁷ Cuando las formas participativas de algunos programas tienden a producir movimientos desde abajo, ansias reformistas y en suma, acumulación de experiencias populares para el desarrollo de alternativas que van desde la producción al consumo y de este a aquella, el diseño de las políticas públicas tienden a cambiar para evitar las movilizaciones o las apropiaciones sociales de las políticas (Cordera y Ziccardi, 2000).

¹⁸ Se refiere a aquellas que se sustentan en indicadores como educación, ingreso, ocupación, salud.

una sociedad en la que gracias a la acumulación de la riqueza no requiere de mano de obra, sino de profesionistas especializados y vinculados con los avances tecnológicos.

Una cosa es ser pobre en una comunidad de productores con trabajo para todos; que serlo en una sociedad de consumidores cuyos proyectos de vida se construyen sobre las opciones de consumo y no sobre el trabajo, la capacidad profesional o el empleo disponible. Si en otra época “*ser pobre*” significaba estar sin trabajo, hoy alude fundamentalmente a la condición de un consumidor expulsado del mercado. La diferencia modifica radicalmente la situación, tanto en lo que se refiere a la experiencia de vivir en la pobreza como a las oportunidades y perspectivas de escapar de ella (Bauman, 1999).

En medio de esta realidad política, administrativa y de nuevas visiones teóricas de la pobreza, se encuentra la gestión para el desarrollo comunitario integrada como prácticas organizativas, a través de las cuales se pretende movilizar la acción asociativa o colectiva, con la finalidad de transformar distintas situaciones o realidades sociales. En este tipo de prácticas, el componente participativo es fundamental, ya que uno de los principios metodológicos que le sostiene, propone que las personas deben implicarse directa y libremente en iniciativas de investigación y acción que les sean relevantes y significativas.

Para efecto de esta ponencia, la gestión para el desarrollo comunitario, se definirá como el proceso mediante el cual los miembros de una comunidad (individuos interesados y grupos organizados) desarrollan conjuntamente capacidades y recursos para controlar su situación de vida, actuando de manera comprometida, consciente y crítica, para lograr la transformación de su entorno según sus necesidades y aspiraciones, transformándose al mismo tiempo a sí mismos (Montero, 2003).

El desarrollo comunitario estaría definido como el Proceso de educación participativo y transformador, en el que el aprendizaje y la conceptualización se basa en la experiencia práctica de las propias personas y grupos. Partiendo de la autoconcienciación y comprensión de los participantes respecto a los factores y estructuras que determinan sus vidas, pretende ayudarles a desarrollar las estrategias, habilidades y técnicas necesarias para que puedan llevar a cabo una participación orientada a la transformación de la realidad (Freire, 2005).

Al igual que otras metodologías de intervención comunitaria, la gestión para el desarrollo comunitario es considerada una tecnología social, esto quiere decir que el proceso no solo está fundamentado por los argumentos teóricos, metodológicos y técnicos aportados por las ciencias y disciplinas sociales, sino y sobre todo por las técnicas, procedimientos y metodologías desarrolladas a nivel comunitario para resolver problemas relacionados con aquellas situaciones que vulneran la seguridad, convivencia y existencia de la vida comunitaria.

Desde esta propuesta no solo la participación –a manera de asistencia o gestión institucionalizada- es importante; sino y sobre todo, el pensar en un proceso de gestión comunitaria, implica rescatar la dimensión humana en el estudio de lo social ya que en voz de Freire, está es una forma de empoderar al sujeto como dueño de su destino, pero también hacerlo participe del poder que otorga el conocimiento y los saberes, para impedir la desvalorización sistemática de los más empobrecidos y explotados ,y sobre todo, para hacerles creer de su incapacidad para pensar y actuar.

Es importante que el sujeto empoderado sepa que el saber tiene que ver con el crecer y que por eso, hay minorías dominantes que imponen dinámicas de control del conocimiento dentro y fuera de los espacios

académicos formales y que los espacios comunitarios no están exentos de estos mecanismos de control que prohíben, asfixian y castran la posibilidad de crecimiento de las mayorías dominadas y excluidas.

El conocimiento personal y grupal constituye un saber interno a cada comunidad, un conocimiento superior a cualquier paradigma científico o acientífico, que ha de aprenderse día a día para aplicarse en los demás días de la vida. Esto significa que hay que pensar de otra manera en el universo de lo humano y de lo comunitario, para así mismo, realizar una praxis¹⁹ que no se fragmente en el espacio-tiempo de la memoria, de las relaciones con los demás, de la justicia y la solidaridad y de las relaciones que tejen la cotidianidad (Molano, 2007).

El aumento de la confianza, la asociatividad, la ayuda mutua y la cooperación, son pilares que contribuyen a un proceso de empoderamiento²⁰, que permitiría una mayor autonomía para que la comunidad se atreva a alzar la voz cuando se trate de decidir sobre el rumbo que se desea tener, el proyecto de futuro que se quiera alcanzar, la administración y uso equitativo de sus recursos²¹ y la jerarquización de intereses grupales.

El proceso que integra a la gestión del desarrollo comunitario es teoría, es pedagogía, es metodología y sobre todo es práctica. La practica se sitúa en el lugar de los hechos con, desde y para las personas, grupos, comunidades y poblaciones que han sido excluidas de los procesos socioeconómicos macro estructurales y que tienen diversas y profundas consecuencias –casi siempre negativas- en las escalas regionales y locales.

Pedagógicamente la gestión para el desarrollo comunitario se sostiene en la educación popular²² por lo que está practica necesariamente refiere a un proceso de formación y capacitación que se da dentro de una perspectiva política de clase y que forma parte o se vincula a la acción organizada del pueblo de las masas, en orden a lograr el objetivo de construir una sociedad nueva, de acuerdo a sus intereses. Implica momentos de reflexión y estudio sobre la práctica del grupo o de la organización; es la confrontación de la práctica sistematizada, con elementos de interpretación e información que permitan llevar dicha práctica consciente, a nuevos niveles de comprensión. Es la teoría a partir de la práctica y no la teoría "sobre" la práctica (Núñez, 1989).

Desde nuestra experiencia el proceso de gestión dentro y para la comunidad se debe de sostener en la metodología de investigación acción participativa IAP, por ser está considerada como un concepto, como una filosofía y como una metodología de transformación y aprendizaje. Es una metodología que reconoce a las personas como sujetos históricos, permite el desarrollo de un pensamiento creativo mediante el aprender haciendo, con la utilización de técnicas pedagógicas diversas. Permite el paso de una educación dirigida por el maestro a un enfoque centrado en el alumno, o de una transmisión de conocimientos por

¹⁹ Necesaria vinculación de la teoría y de la práctica en forma conjunta, realizada en cualquier proceso para entender o conocer el mundo o algunos de sus aspectos particulares. En la praxis se sustenta teóricamente la práctica y esta permite convalidar la teoría con que ella es abordada. La praxis bien puede ser la integración de la teoría y la practica (Molano, 2007).

²⁰ El objetivo no es empoderar a las personas o comunidades, el objetivo según Freire, radica en conseguir que sean ellos mismos, a través de la toma de conciencia, los que se empoderen”

²¹ Se refiere a recursos de todo tipo: económicos, culturales, políticos, humanos, naturales y de la biodiversidad, etc.

²² La educación popular no es "darle" cursos de política a la base, ni hacerle leer textos complicados, ni sacarlo por largos períodos de su práctica, para formarlo, sino tomar la propia realidad (y la práctica transformadora sobre esa realidad) como fuente de conocimientos, como punto de partida y de llegada permanente, recorriendo dialécticamente el camino entre la práctica y su comprensión sistemática, histórica, global y científica y sobre esta relación "entre teoría y práctica". Así, los conocimientos producidos sobre otras prácticas, los eventos formativos como tales, los materiales de apoyo, el intercambio de experiencias etc. adquirirán su justa dimensión (Núñez, 1989).

parte de expertos a una producción y elaboración de conocimientos en acciones compartidas por investigadores e investigados (Salazar, 2007).

La IAP ha destacado que trabajando y aprendiendo en acciones de tipo colectivo se logra una mejor posibilidad de transformación de una determinada situación. El mencionado proceso, no solamente implica un aprendizaje emancipatorio y liberador para la gente, sino también para los estudiantes que por un año desempeñan el papel de agente externo, facilitador, gestor y promotor del desarrollo comunitario.

Desde la educación popular y IAP, hemos pretendido desde los ámbitos académicos, diseñar y echar a andar procesos de gestión al interior de diferentes comunidades, con la finalidad de facilitar el aprendizaje y empoderamiento de las personas, centrándonos en la generación y potenciación de las habilidades que requieren las agrupaciones, los representantes comunitarios formales e informales, los líderes, y todos aquellos interesados-as en formarse para desempeñar el papel de gestores gerenciales que exige la gestión institucionalizada.

IV. Los retos y las posibilidades

En este tipo de trabajo siempre surgen dudas y se enfrentan crisis sobre todo cuando los resultados no son los que se esperan, sin embargo son precisamente los desaciertos, las experiencias fallidas, los resultados negativos, los que nos han permitido la reflexión y el análisis de nuestra praxis. En el día a día y sobre todo en el acompañamiento con la gente, hemos descubierto que un conflicto o desacierto manejado adecuadamente se puede convertir en una valiosa oportunidad para repensar nuestra praxis, innovar en las metodologías, diseñar nuevas dinámicas, nuevas técnicas de trabajo y desde ahí, redefinir los procesos. Resultado de varios ejercicios participativos, logramos visualizar los retos y posibilidades de la gestión para el desarrollo comunitario que a continuación se mencionan.

Se asume como primer reto y posibilidad todo aquello que tiene que ver con la participación consiente y libre, ya que la mayoría de las personas se acercan a estos procesos no por lo que puedan aprender sino esperando recibir algún incentivo económico o material. Es labor de las y los facilitadores el reflexionar este tipo de prácticas, situarlas en el contexto actual e identificar todo aquello que las incentiva y las sostiene, acto seguido, se tendrá que reflexionar con las personas sobre lo que este tipo de participación condicionada por incentivos, está provocando al interior de las comunidades, sobre todo, el identificar si se trastocan las estructuras de organización y participación tradicional. Este reto no solo abarca a las comunidades, para que realmente se logre un impacto se tiene que trabajar con los actores involucrados en los procesos de gestión comunitaria, buscando generar espacios de diálogo en los que se pueda reflexionar sobre estas inercias y se pueda tomar responsabilidad de las mismas, sin olvidar el compromiso que se tendría que adquirir en la modificación de nuestros métodos de intervención.

En segundo lugar y aclarando que esta numeralia no tiene que ver con ninguna jerarquización o ponderación, asumimos que otro reto y posibilidad se traduce en la necesidad de reflexionar –como ejercicio cotidiano- sobre el concepto de la comunidad y lo comunitario. Es imprescindible definir, deconstruir y co-construir los mencionados conceptos por ser estos los que dan rumbo a los proyectos de intervención social. Si la comunidad y lo comunitario están definidos por imágenes tradicionales, las metodologías para intencionar la gestión del desarrollo comunitario serán diferentes a aquellas que se requieren para

intervenciones sociales enmarcadas en definiciones distópicas²³ de la comunidad y de lo comunitario. Es importante que sea cual fuere la definición de la comunidad y de lo comunitario, se logren visibilizar las inequidades, las vulnerabilidades, la exclusión, la desinformación y los intereses –individuales y colectivos– que permean los procesos de inclusión, participación, organización y de toma de decisiones.

Como tercer reto y posibilidad tenemos la urgencia de incluir en estos procesos pedagógicos todo aquello referente a la violencia intrafamiliar y comunitaria, la presencia del narcotráfico, la trata de personas, las nuevas formas de explotación y esclavitud humana. Dichos temas enmarcados en un contexto de inseguridad nacional, de falta de control gubernamental, de procesos capitalistas y globales²⁴ en los que no solo nos hemos convertido en consumidores sino en mercancías que se pueden comprar y vender, pero sobre todo, por que al interior de las comunidades, el tema de la violencia se ve ligado al afecto, al compadrazgo, a la vecindad, a la solidaridad y reciprocidad que forma parte del cotidiano de las personas. Este entramado afectivo es precisamente el que no permite la denuncia, el que genera la culpa, el miedo, el malestar comunitario, el que genera la justificación de que si la violencia existe, es consecuencia de las necesidades que se tienen. Si existe justificación para ejercer y vivir a merced de la violencia, entonces se corre el riesgo de naturalizarla, aceptarla e invisibilizarla.

Como cuarto y último reto y posibilidad, tenemos que al ser el nuestro un programa académico y carecer de una partida presupuestal para financiar proyectos, resulta importante trabajar y evidenciar el grado de paternalismo, dependencia y corporativismo en el que se encuentran las comunidades, las consecuencias que esto tiene y los retos que para estas implican, sobre todo en el momento de aceptar e involucrarse en procesos de trabajo colectivos sostenidos en filosofías, teorías y metodologías emancipatorias que requieren de sujetos activos, creativos, críticos, informados, formados, empoderados. Los procesos de trabajo colectivo facilitados desde este ámbito universitario, requieren de compromiso, presencia y acción continua, ya que implican procesos que no solo transforman nuestras vidas, sino y sobre todo que facilitan y promueven la transformación de los otros-as, para la construcción de un nosotros-as, con ellos-as y con las y los otros.

Es importante comentar que hay otros retos y otras posibilidades que hemos identificado pero que por el espacio que tenemos para esta ponencia, decidimos dar a conocer aquellos que no solo requieren de una apropiación del modelo de gestión para el desarrollo comunitario que promovemos, si no también, que requiere de la investigación y reflexión que desde la experiencia de las comunidades se hace, esto con el único objetivo de innovar y retroalimentar lo que en el ámbito académico hemos construido.

V. A manera de Conclusión

Para concluir es importante comentar que todas las reflexiones aquí vertidas se gestan en el marco de teorías, de utopías, de deseos y de sueños por que presentan desde mi punto de vista, una realidad social y un proceso de trabajo colectivo, que gira en torno a un concepto de la comunidad y de lo comunitario

²³ Las interpretaciones distópicas tienden a delinear una “situación imaginaria en que todo es peor de lo que puede ser” (Trevignani, 2004).

²⁴ El aprendizaje y desarrollo de una ética global, reguladora de los excesos económicos de la globalización y generadora de contextos y marcos integrados –global/local, universal/individual– para un desarrollo verdaderamente humano, debería ser el nuevo compromiso de cualquier acción socioeducativa en el marco de la comunidad.

imaginado, recreado y sostenido en un ideal al que todas y todos aspiramos llegar. Esta aspiración es totalmente válida y frente a la realidad que vivimos, merece la pena trabajar y apostar por ella.

La gestión para el desarrollo comunitario es una alternativa de intervención socioeducativa para actuar en lo local y en lo cotidiano, acompañando a personas concretas en sus procesos de empoderamiento personal y comunitario para coadyuvar a transformar sustantiva y significativamente, la calidad de sus vidas. En este proceso, están implícitos *principios metodológicos* que guían las acciones de los facilitadores, promotores y gestores comunitarios y están implícitas metodologías diseñadas *ad hoc* para cada proyecto. Los primeros son irrenunciables mientras que las segundas son contingentes a la idiosincrasia de cada comunidad y han de obedecer según Úcard, 2009, a la situación y contexto específico de cada comunidad.

Se debe recordar que “no puede pretender gestionar, organizar y transformar a otros-as aquel o aquella que no se gestiona, organiza y transforma a si mismo”. Este probablemente podría ser el único requisito que resulta fundamental para quienes desean incursionar y ejercer la profesión de gestores para el desarrollo comunitario. Este requisito implica comprometernos en nuestra formación teórica, metodológica y técnica, requiere de un compromiso social y profesional que se refleje en la congruencia de nuestros actos y demanda apertura, flexibilidad, empatía, respeto y sobre todo, reconocimiento a la sabiduría y conocimientos que han hecho posible la existencia y transformación de los espacios comunitarios.

Finalmente hemos de decir que intencionar, facilitar, gestionar y promover la construcción de la comunidad, es un trabajo con alto valor científico y sobre todo humano. Acompañar a las personas en la creación y recreación de su comunidad, nos da a todos y todas la oportunidad de recuperar la pertinencia histórica y ética que tienen los procesos socioeducativos, a reorientar sus prácticas hacia la coherencia, la crítica y el reencuentro con el compromiso social, a vincularnos con los dramas cotidianos y a reconciliarnos con nuestra parte afectiva y subjetiva, brindándonos la posibilidad de recuperar el cuerpo, la mente y las maneras de gozar y de sufrir el mundo que no nos es ajeno y que al igual que a las personas que acompañamos, por un lado nos duele, nos irrita, nos molesta, nos incomoda y por otro, nos alienta a seguir trabajando desde diferentes lugares, para transformar aunque sea un poco todo aquello que nos vulnera y nos somete a vivir en una realidad que no nos merecemos.

Bibliografía

- Ander-Egg Ezequiel. 2003. Metodología y Práctica del Desarrollo de la Comunidad 1. Editorial Lumen S.R.L., Buenos Aires Argentina.
- Barbero Joshep, Ferrán Cortés 2005. Trabajo Comunitario, Organización y Desarrollo Social. Editorial Alianza, Madrid, España.
- Bauman Zygmunt (1999). Trabajo, consumismo y nuevos pobres. Gedisa Editores.
- Bauman Zygmunt (2003). Comunidad en busca de seguridad en un mundo hostil. Siglo XXI de Argentina Editores y Siglo XXI de España Editores.
- Cohen, Ernesto y Rolando Franco (2007). Gestión Social: cómo lograr eficiencia e impacto en las políticas sociales. CEPAL y Siglo XXI editores.
- CONEVAL. Medición de la pobreza en México y en las entidades federativas correspondientes a 2012.

- Cordera Rolando y Alicia Ziccardi (Coordinadores) (2000). Las políticas sociales de México al fin del milenio descentralización, diseño y gestión. UNAM y Porrúa editores.
- Durán, M. (1986). Sobre el proceso de la utopía a la distopía», *Revista de Estudios Políticos* (nueva época), España, núm. 52, julio-agosto.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Martínez, Víctor Manuel (2010). El enfoque comunitario: el desafío de incorporar a las comunidades en las intervenciones sociales. Departamento de Psicología Facultad de Ciencias Sociales Universidad de Chile.
- Molano Barrero; Joaquín (2007). Las Ciencias Sociales como integración de saberes en la dimensión humana. *Tabula rasa*, julio-diciembre, número 007. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. Bogotá Colombia.
- Montero, M. (2003): *Teoría y práctica de la psicología comunitaria*. Buenos Aires: Paidós Editores.
- Nancy, J. L. (2000). *La comunidad inoperante*. LOM ediciones /Universidad Arcis. (Traducción de Juan Manuel Garrido). Santiago de Chile.
- Núñez Hurtado, Carlos. (1989), "Educar para transformar. Transformar para educar", 4o Edición, IMDEC, Guadalajara, Jal. México.
- Rodríguez, L. (2008). *De la experiencia a la co-construcción simbólica*. Tesis de Maestría. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Salazar Cristina (coord.)(2007). *La Investigación-Acción participativa, Inicios y Desarrollos*. Editorial Laboratorio Educativo.
- Székely Miguel coordinador (2005). *Desmitificación y nuevos mitos sobre la pobreza*. SEDESOL, CIESAS, ANUIES y Porrúa Editores.
- Tönnies, F. (1987). *Comunidad y sociedad*, traducción de J. Rovira Armengol, Losada, Buenos Aires.
- Trevignani, Virginia (2004). *La construcción de la comunidad como utopía y como distopía*. Villa del Parque y Campo Herrera (Argentina, 1967-1999). Plaza y Valdez editores, FLACSO-México.
- Úcar, J. (2009). *Enfoques y experiencias internacionales de acción comunitaria*. GRAO Editores.

Una perspectiva de política pública para el análisis de problemas públicos complejos

Gloria del Castillo Alemán

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Sede México

Son muchos los desafíos de las ciencias sociales hoy. También son muchos los desafíos para la investigación y para los que nos dedicamos a ello. Sin embargo, considero que uno de los principales ejes de reflexión en la agenda de investigación de las ciencias sociales debiera estar relacionado con los aportes de este campo de estudio para la comprensión y resolución de problemas públicos. Lo anterior, exige de las ciencias sociales y de nosotros mismos como investigadores la construcción de marcos teóricos-analíticos y metodológicos multi-inter y transdisciplinarios²⁵, a propósito de contar con nuevas y más robustas aproximaciones epistemológicas en torno a los grandes problemas que nos atañen y nos aquejan como sociedad.

Ante esta propuesta, considero que uno de los principales campos de estudio que nos permite visualizar la naturaleza, magnitud, comprensión y resolución de grandes problemas públicos (como la pobreza, la desigualdad, inequidad, baja calidad educativa por nombrar solo algunos a manera de ejemplos) es precisamente el campo de estudio de política pública y, en particular el enfoque bajo el cual encontramos los así llamados estudios de políticas (*Policy Studies*). Como se detalla más adelante, la singularidad de esta perspectiva analítica radica en considerar como premisa que el análisis de las políticas públicas debe hacerse como parte de un todo, a la manera de una red de elementos que se combinan e interactúan para producir un conocimiento sistémico (Geyer y Rihani, 2010; Cairny, 2012)²⁶.

Esto es, desde esta mirada se parte de la tesis de que las políticas públicas constituyen un sistema en sí mismas y a la vez son parte de otros sistemas y sobre todo de sistemas abiertos que por definición son complejos (García, 2006). Por lo anterior, sus rasgos y explicaciones sobre su desempeño guardan una estrecha relación con las características, procesos, dinámicas, entramado de actores participantes y desempeño de otros sistemas, como es el caso de los Estados, los regímenes políticos y los sistemas políticos. De tal forma, que si lo que nos interesa como investigadores de políticas es comprender la lógica con la que los sistemas toman decisiones y el desempeño de las políticas públicas a la luz de la resolución de problemas públicos, la ruta más efectiva y productiva de investigación y conocimiento es aquella que nos permita una aproximación multi-inter y transdisciplinaria en torno al análisis de políticas públicas.

²⁵ El enfoque multidisciplinario es cuando se suman los aportes de distintas disciplinas en torno a un fenómeno en particular. En cambio el enfoque interdisciplinario implica la construcción de un marco teórico y metodológico en común (García, 2006) para describir o analizar un particular fenómeno; en tanto que un enfoque transdisciplinario, busca superar explicaciones fragmentadas para construir un nuevo corpus de conocimiento.

²⁶ Cabe señalar, que además de la perspectiva de los estudios de política la cual emerge desde el campo de política pública, hay otras aproximaciones que también emergen de forma más cercana a la gestión pública como la así llamada *whole of government* (Christensen y Laegreid, 2006).

Es así, que el propósito de esta ponencia es ofrecer desde el campo de estudio de política pública una perspectiva analítica multi e interdisciplinaria que permite recuperar en su justa dimensión la complejidad que encierra el proceso de las políticas públicas que conduce técnica y políticamente hacia la resolución de problemas públicos complejos. Buena parte de esta complejidad radica en que los problemas públicos y su solución emergen en lo que se concibe desde la teoría de la complejidad como sistemas abiertos. Desde esta mirada, considero que la denominación de los así llamados en el campo de política pública *wicked problems*, se deriva de su complejidad inherente que se registra en sus rasgos y por el hecho de que este tipo de problemas emergen en sistemas abiertos y éstos por definición son complejos como se detalla más adelante.

Una de las tesis de la cual parto en esta reflexión postula que sin la comprensión de: a) la naturaleza, rasgos y complejidad de los así llamados *wicked problems*; y b) del proceso que conduce a su solución, es decir, el proceso de formulación de las políticas públicas, difícilmente será posible avanzar en términos epistemológicos y empíricos en la resolución efectiva de problemas públicos. Para lo primero, me acerco a la mirada de la teoría de la complejidad, a propósito de identificar en qué radica la complejidad de los *wicked problems*, en tanto que para construir una aproximación epistemológica consistente en torno a la perspectiva teórica-analítica-metodológica que permite captar la complejidad y hacer visible las partes y el todo del proceso de las políticas que conduce a la solución de los *wicked problems*, asumo la mirada del enfoque de política pública, como aquella mirada capaz de articular de forma inteligente otras perspectivas disciplinarias en beneficio del conocimiento y comprensión de las políticas públicas.

La pregunta que subyace al interés de esta reflexión es: como investigadores de políticas y tomadores de decisiones qué elementos no podemos dejar de considerar en nuestros respectivos análisis de políticas para comprender y en consecuencia mejorar la efectividad de una política pública. Con lo anterior, quiero llamar la atención sobre el objeto de estudio del cual se ocupan los estudios de políticas públicas, cuya singularidad consiste en hacer de su objeto de estudio el proceso (y el cambio) a través del cual se construyen soluciones a problemas públicos complejos, denominado en inglés *policy process*.

La ponencia está organizada en tres partes. En la primera, se busca responder en qué radica la complejidad desde el campo de política pública; en seguida, se describe la ruta de investigación de políticas públicas que permite captar dicha complejidad, para finalizar a manera de conclusión con los aportes de los estudios de políticas, como la aproximación epistemológica que favorece la construcción multi-interdisciplinaria de los principales objetos de estudio del proceso de las políticas públicas que conduce a la resolución de problemas públicos complejos.

1. La complejidad desde el campo de Política Pública

Como se menciona más arriba, resulta analíticamente pertinente definir e identificar en qué radica la complejidad desde el campo de política pública, en dónde se manifiesta y qué desafíos implica para el conocimiento e investigación de política pública. Para lo anterior, resulta necesario tomar prestado de la teoría de la complejidad aquellos elementos que nos permita visualizar la complejidad en el campo de estudio de política pública.

De partida asumo que la complejidad en este campo de estudio está presente en dos aspectos fundamentales: a) en la conceptualización de los así llamados *wicked problems*; y, b) en el proceso de las

políticas públicas. La relación entre ambos es que el objeto de estudio del campo de política pública son las decisiones políticas y de política pública que se toman (ya sea desde los gobiernos o entre gobiernos y sociedades) en busca de identificar y construir soluciones a problemas públicos cuya manifestación genera efectos indeseables en la sociedad. Desde esta perspectiva, el proceso de las políticas es el camino, la estrategia que se construye para resolver problemas públicos. Esta estrategia se resume, de acuerdo a la perspectiva del ciclo de las políticas, en cuatro etapas: definición de problema, diseño de políticas, implementación y evaluación de políticas.

La complejidad de los *wicked problems*, se registra como se dijo más arriba en sus rasgos, pero también radica en el hecho de que emergen en sistemas abiertos y éstos por definición son complejos. De acuerdo a la teoría de la complejidad, los sistemas abiertos (complejos) se distinguen al menos por tres aspectos: se presentan en realidades sin límite y en consecuencia para su estudio resulta indispensable hacer recortes analíticos; sus componentes son interdependientes, es decir, los subsistemas que los componen se determinan mutuamente y en consecuencia la interacción sistemas-subsistemas determinan la estructura del sistema; y, los procesos que tienen lugar en los sistemas y subsistemas dan cuenta de cómo se mueven, cambian y evolucionan los sistemas (García, 2006:48).

Desde el campo de política pública, los problemas públicos (pobreza, desigualdad, baja calidad) efectivamente se registran en sistemas abiertos, de aquí que para su estudio y análisis resulte indispensable acotar espacios territoriales de estudio, es decir, dónde se observa el problema en cuestión, cómo se manifiesta (baja escolaridad, bajos desempeños, deserción escolar si pensamos en la baja calidad como problema), cuándo y en qué periodo de tiempo, etc. Para su comprensión, es necesario identificar la interacción entre sistemas y subsistemas, por ejemplo, entre el sistema político y el sistema educativo-subsistema de educación básica, a fin de comprender cómo la lógica del sistema político permea la lógica de decisiones del sistema educativo y ello ha contribuido a ofrecer desde el sistema de políticas respuestas parciales a grandes problemas como la baja calidad educativa (Del Castillo y Azuma 2009 y 2011). Lo anterior, es posible reconstruirlo a partir del estudio y análisis del proceso de las políticas, ya que este constituye la ruta y estrategia del cambio, de la búsqueda continua de soluciones. Esto es, los procesos como objetos de estudio nos permiten reconstruir la evolución y cambio de las políticas, proceso altamente complejo por el número y tipo de factores que intervienen en él, así como por el tipo de interacciones que se establecen como parte del mismo proceso entre sistemas y subsistemas.

Los rasgos que hacen de los *wicked problems* objetos de estudio altamente complejos están identificados bajo la lógica de lo difícil que resulta desde la gestión ofrecer soluciones a los mismos y entre ellos destacan los siguientes (Rittel y Webber, 1973):

- No existen definiciones ni formulaciones únicas de este tipo de problemas. Las definiciones a las que se llegan están en función de la información y capacidad de intervención de los gobiernos desde las políticas públicas. De tal forma que el proceso de formulación de un problema y concebir su solución en parte de un mismo proceso (Dery, 1984).
- Lo anterior, conduce a que tampoco encontramos en la realidad soluciones únicas e integrales. Nuevamente, la definición está en función de la parte del problema que se busque solucionar. Lo anterior, da cuenta de que este tipo de problemas comprende distintas dimensiones que a su vez

comprenden subdimensiones. Cada una de éstas conduce a una ruta distinta de aproximación a la resolución del problema.

- Las soluciones que reciben los problemas públicos complejos no son ni verdaderas ni falsas; más bien las respuestas se valoran en función de la satisfacción que causan en las poblaciones objetivo.
- Cada problema es esencialmente único y en consecuencia exige de soluciones únicas. La explicación (identificación del origen del problema en cuestión), influye en la naturaleza de la solución.
- No existen relaciones lineales entre problemas y soluciones. Cada problema puede ser considerado el síntoma de otro problema.

A partir de lo anterior, asumo que los rasgos de los llamados *wicked problems* son inherentemente complejos dado que observan una serie de características que hacen de su solución un proceso inherentemente complejo, lo cual desafía tanto a la investigación científica como a la gestión pública, es decir, a los tomadores de decisiones.

Desde la investigación, los desafíos consisten en que este tipo de problemas no solamente pueden ser comprendidos desde una mirada unidisciplinaria sino que habrá tantas definiciones de problemas como perspectivas analíticas, por ejemplo, pensemos en el problema de la baja calidad educativa. Su definición exige miradas de distintos tipos, pedagógicas para incluir explicaciones relacionadas con los procesos de enseñanza-aprendizaje; miradas sociológicas para identificar aspectos del contexto socioeconómico que contribuyen a comprender la incidencia de condiciones de marginación y pobreza en la oferta educativa; miradas politológicas para comprender el papel de actores políticos como los sindicatos en la toma de decisiones, etc.

Desafían a la gestión pública porque para responder a los problemas es necesario establecer relaciones entre acciones y metas. La atención a este tipo de problemas implica entonces pensar en intervenciones transversales, integrales, que a su vez exigen determinados tipos de organización gubernamental. Por ejemplo, en algunos países de América Latina, podemos ubicar los llamados Ministerios Coordinadores en Ecuador para diferenciarlos de los Ministerios Sectoriales, a propósito de identificar y construir soluciones integrales a problemas tales como la baja calidad educativa.

Junto con lo anterior, la identificación, definición y resolución de problemas públicos complejos desafían a los tomadores de decisiones, especialmente cuando este tipo de problemas son parte de forma prioritaria de la agenda de políticas públicas. Una de las principales preguntas que se hacen en estos casos es cómo resolver este tipo de problemas sin perder de vista el origen (estructural) de los mismos a la luz de obtener soluciones efectivas en el corto, mediano y largo plazos.

Desde el campo de las Ciencias Sociales, entonces, cómo abordar el estudio y análisis de los *wicked problems*. Tenemos que pensar en un campo que contribuya a la multi-inter y transdisciplinarietà. Desde mi perspectiva, hasta ahora el único campo de estudio que reúne esta condición son las llamadas por Lasswell, *policy sciences* (ciencias de políticas), cuya singularidad radica en pensar en la construcción de marcos analíticos que favorezcan la articulación de distintas miradas disciplinarias y metodológicas en torno a un objetivo común: la solución de problemas de políticas; es decir, problemas cuya solución sea factible desde

el diseño e implementación de políticas públicas. Esto es, no desde la suma de miradas disciplinarias, es decir, desde la sociología, la ciencia política, la antropología, la economía, la psicología, etc.

2. Los estudios de políticas (*policy studies*)

El hecho de que los problemas públicos sean inherentemente complejos, exige un abordaje multi-inter y transdisciplinario. Lo anterior, exige marcos conceptuales y metodológicos comunes derivados de una concepción compartida ciencia-sociedad (García, 2006:35), es decir, que favorezca definir y comprender las problemáticas de política pública bajo una misma lógica: la lógica que Lasswell llamó “orientación de políticas” para llamar la atención sobre la singularidad de las políticas como la ruta hacia la resolución de grandes problemas de la humanidad.

Lo anterior, es posible bajo un Enfoque de Política Pública, bajo esta expresión y denominación genérica me refiero a aquella mirada analítica que fija su atención en las decisiones públicas y/o de gobierno y en las de políticas públicas cuya orientación es la resolución de problemas. Con lo anterior, lo que quiero señalar es que no es que haya un único enfoque de políticas públicas, al contrario, hay varios en función de cuál sea el criterio de clasificación. Laswell (1992), llama la atención sobre dos enfoques distintos (conocimiento del y conocimiento en el proceso de las políticas públicas).

A fin de comprender en su justa dimensión la singularidad de estos dos aproximaciones al conocimiento de las de políticas, considero pertinente hacer un breve paréntesis en torno a las dos grandes rutas de conocimiento que trazó Harold Lasswell en el marco de la emergencia de lo que llamó las ciencias de políticas (*policy sciences*), a fin de destacar en cada caso, algunos elementos como parte de su respectiva singularidad teórico-analítica-metodológica.

Desde la perspectiva de lo que Lasswell concibió como ciencias de políticas (*policy sciences*) se distingue de forma esquemática, dos rutas de conocimiento que, a su vez, derivan en dos rutas de investigación de políticas públicas mejor conocidas como el “conocimiento *del* proceso de las políticas” y el “conocimiento *en* el proceso de las políticas” (Lasswell, 1992). En la práctica, la primera se identifica con un tipo específico de investigación que toma forma bajo lo que se concibe como estudios de políticas (*policy studies*); en tanto que la segunda, se asume bajo la denominación de análisis de políticas (*policy analysis*).

Las diferencias entre ambas son varias (ver Cuadro 1) y algunas de ellas han sido previamente analizadas en estudios pioneros en América Latina, en donde se llama la atención sobre la importancia analítica y empírica que tiene incorporar al análisis de las políticas los rasgos del Estado y su funcionamiento a fin de identificar y comprender que el proceso de formulación de políticas es una función de la naturaleza del Estado (Público/Privado) (Bazúa y Valenti, 1993), sin embargo para efectos de este trabajo solamente llamo la atención sobre las que considero son más ilustrativas.

Los estudios de políticas buscan comprender y explicar la lógica con que se toman las decisiones en torno a asuntos públicos; se tratan de investigaciones de carácter más cualitativo que cuantitativo en donde por lo general quien hace la función de variable independiente es el contexto de las políticas (*policy context*) y las variables dependientes son las políticas públicas (*public policy*)²⁷; y, por lo general, terminan con

²⁷ Acudo al recurso metodológico del uso de distintas variables (dependiente, independiente) a fin de transmitir de forma esquemática el argumento central que se sostiene en esta comparación. De ninguna manera, el uso de este recurso metodológico

recomendaciones genéricas de política pública que se derivan, en buena medida, de los resultados de haber puesto en marcha una determinada política pública.

Dicho en pocas palabras, el foco de atención en este caso está en comprender y explicar en cómo y por qué se toman ciertas decisiones políticas y de política pública y con qué resultados en términos de su valor público²⁸. De aquí, que la investigación de políticas desde esta perspectiva prioriza la descripción y análisis de los procesos y la dinámica de las decisiones y las políticas a manera de dar cuenta del cambio de las políticas (*policy change*) en función del contexto de las políticas (*policy context*), de tal manera que es posible establecer relaciones de asociación entre las políticas, sus contextos y sus resultados (Del Castillo y Azuma, 2009; Worsham, 2013).

En contraste, los análisis de políticas, en la práctica se han reducido a estudios de costo beneficio²⁹ y evaluaciones de impacto, cuyo propósito es precisamente producir información y conocimiento que permite identificar cuál es la mejor decisión (política pública) en términos de costo-beneficio y cuál es la mejor forma de medir la efectividad (impacto) de la política en cuestión; las funciones de variable independiente lo hacen las políticas públicas en su sentido más técnico en tanto que las variables dependientes son los resultados de las mismas en términos de su impacto bajo una lógica de desempeño económico. En este caso, el foco de atención está en identificar cuál es la mejor decisión que asegura los mejores impactos en términos de resolución del problema público en cuestión y, en consecuencia la prioridad en el proceso de investigación descansa en buena medida en identificar las mejores aproximaciones metodológicas y técnicas, es decir, las opciones más efectivas para medir los impactos de las políticas a la luz de criterios costo-beneficio y, de esa forma, establecer relaciones causales entre las políticas y sus impactos

Cuadro 1: Dos rutas de aproximación al conocimiento del proceso de las políticas

Criterios de Comparación/Aproximaciones Analíticas	Conocimiento <i>del</i> procesos de las políticas	Conocimiento en el proceso de las políticas
Rutas de Investigación	Estudios de Políticas (<i>policy studies</i>)	Análisis de Políticas (<i>policy analysis</i>)
Objetivos	Generar conocimiento para describir, comprender y explicar causalmente la lógica del proceso de las políticas, sin perder de vista la	Generar conocimiento para identificar cuál es la mejor opción técnica de políticas en función del problema público a resolver.

tiene la intención de mostrar relaciones lineales entre el contexto, las políticas públicas y los resultados/impactos de haber puesto en marcha ciertas políticas.

²⁸ Se entiende por valor público como el resultado de lo que Moore concibe como producto de un triángulo estratégico (Moore, 1995). Esto es, es posible decir que una gestión y/o políticas públicas producen valor público cuando: a) generan beneficios para un grupo de población específico acotado a un territorio particular con bajo costo y, que estos se pueden ver y en algunos casos medir; b) se construye legitimidad en términos de autoridad y sustentabilidad política, es decir, se logra generar condiciones (consensos y cohesión) que favorecen acción colectiva en torno a la resolución de un problema específico y condiciones favorables para la atracción de recursos para la resolución de problemas públicos que comparten un grupo de personas, una comunidad específicas; y, c) se hace factible en términos técnicos el logro de metas específicas.

²⁹ Al respecto resulta muy oportuno traer a colación algunas consideraciones hechas por Luis F. Aguilar al abordar la emergencia y desarrollo del campo de política pública como disciplina en México. Desde su perspectiva, “el primer efecto de la evolución de la disciplina fue la pérdida de su carácter multi-interdisciplinario, que fue sustituido por el enfoque unidisciplinario del análisis económico, que acentuaba la racionalidad y eficiencia del gasto de las políticas (particularmente las sociales), hasta el punto en que la disciplina abandonó su nombre original y llegó a llamarse ‘análisis de políticas’ (*policy analysis*)” (Aguilar, 2010:23).

	generación de recomendaciones de política pública.	
Preguntas que orientan la investigación	Cómo y por qué los gobiernos resuelven de una manera los problemas públicos y no de otra.	Cuál es la mejor alternativa de política pública ante un problema público específico.
Objetos de Estudio	Contexto de las políticas (arreglos político-institucionales), políticas, actores, estructuras de gobierno y resultados del proceso de las políticas. Los procesos y dinámica de las decisiones: cómo cambian las políticas y qué lo explica.	Decisiones y políticas, problemas públicos. Qué cambió en las políticas y con qué impactos.
Alcances de Conocimiento	Permite captar la complejidad inherente del proceso de las políticas a partir de la reconstrucción de la lógica en la toma de decisiones. Conocimiento descriptivo-explicativo y menos prescriptivo	Reduce incertidumbre y ofrecer elementos para una toma de decisiones racional-técnica en términos de costo-beneficio. Conocimiento prescriptivo y menos explicativo

Criterios de Comparación/Aproximaciones Analíticas	Conocimiento del procesos de las políticas	Conocimiento en el proceso de las políticas
Recursos teórico metodológicos en el proceso de investigación	<p>Marcos analíticos en torno al proceso de las políticas, el cambio de las políticas.</p> <p>Mayor articulación con la ciencia política, la psicología, la antropología, la sociología: marcos analíticos eclécticos</p> <p>Tiene mayor peso lo cualitativo que lo cuantitativo mediante el uso de estudios de caso.</p>	<p>Marcos analíticos más cercanos a la racionalidad económica.</p> <p>Siempre en busca de mejores aproximaciones técnicas: usos sofisticados de la estadística</p> <p>Tiene mayor peso lo cuantitativo que lo cualitativo, mediante el uso de N grandes.</p>
Relaciones entre variables independientes y dependientes	Relaciones/asociaciones entre variables independientes (contexto de las políticas) y variables dependientes (rasgos del proceso de formulación de las políticas)	Relaciones causales entre políticas y sus impactos.
Usos y aplicación del conocimiento	<p>Interacción con la toma de decisiones pero no necesariamente inciden.</p> <p>Una orientación más de investigación de políticas</p>	<p>Interacción con la toma de decisiones y con mayores probabilidades de incidir en la misma.</p> <p>Una orientación más hacia la evaluación de impacto de políticas.</p>
Metáforas	<p>“Politiqueros” (Nelson, 1979)</p> <p>“Políticos”</p> <p>“Antisinópticos” (Lindbloom)</p>	<p>“Trituradores de números” (Garson)</p> <p>“Tecnócratas”</p> <p>“Sinópticos” (Lindbloom)</p>
Autores representativos	<p>Y. Dror</p> <p>P. Sabatier</p> <p>J.Subirats</p>	D. Weimer y Vinning

Fuente: Elaboración Propia

La metáfora, que ayuda a visualizar las diferencias de forma rápida y esquemática entre ambas aproximaciones analíticas al conocimiento del proceso de las políticas públicas, es la acuñada por David Garson citando a Nelson (Garson, 1992:150), a través de la cual se les denomina “politiqueros” a los investigadores orientados a los estudios de políticas haciendo alusión a su formación en la Universidad de Berkeley mientras que a los seguidores de los análisis de políticas se les denomina “trituradores de números” formados particularmente en Harvard.

Desde mi perspectiva, los estudios de políticas recuperan de alguna manera el sentido original con que Lasswell concibió las así llamadas ciencias de políticas (*policy sciences*). Esto es, este tipo de investigación de políticas se sustentan en la construcción de visiones multi e interdisciplinarias a fin de captar

conceptualmente y procesar empíricamente la complejidad inherente a los procesos de formulación de políticas públicas que buscan dar respuesta a los denominados problemas perversos (*wicked problems*) (Rittel y Webber, 1973), sin descuidar la mirada de la resolución de problemas. De tal forma que este tipo de estudios y/o investigación de políticas por lo general están sustentados y orientados por encuadres analíticos eclécticos disciplinariamente hablando, cuya contribución radica en la descripción, comprensión y resolución de problemas públicos, de forma simultánea³⁰. Esto último, es lo que distingue a los estudios de políticas de otros de carácter sociológico, politológico, antropológico, económico (Valenti y Flores, 2009).

Dicho de forma breve, la singularidad de los estudios de políticas públicas, radica en el uso de referentes teórico analíticos que permiten de forma simultánea describir, comprender y explicar el proceso de formulación de políticas públicas, a partir de lo cual se generan recomendaciones generales de política pública útiles tanto para la investigación académica de políticas como para la investigación de políticas en la práctica (en la toma de decisiones). Los estudios de caso de política pública son un muestra de ello (Del Castillo y Azuma, 2011).

Bajo la lógica de un estudio de políticas, destaca la consideración analítica no solamente en torno a las interacciones entre sistemas y entre sistemas y subsistemas, sino también resulta altamente relevante la interacción entre actores y reglas a partir de acuerdos políticos, como parte del contexto de las políticas (*policy context*).

Esta conceptualización permite hacer visible la imbricación política y técnica que acompaña y que distingue el proceso de las políticas en cualquier espacio y contexto específico. La intención es rescatar el lado positivo de la política, ya que desde esta perspectiva se concibe a la política como una ruta que no solamente obstaculiza si no que en muchos casos hace posible y favorece casos exitosos de implementación de políticas (May y Jochim, 2013) como puede verse en algunos estudios de caso donde redes políticas de actores de distinta naturaleza a modo de gobernanza favorecen una articulación exitosa de decisiones a favor de mejores condiciones en las escuelas (Del Castillo y Azuma, 2011).

Es así que el contexto de las políticas (*policy context*) está referido al régimen de políticas (*policy regime*), entendiendo por este último como los arreglos políticos-institucionales (Howlett, 2009; May y Jochim, 2013) que se construyen, en el marco de un proceso de políticas con la participación de distintos actores que comparten por diversas razones la necesidad de dar respuesta a un problema público. Los arreglos político-

³⁰ Desde hace poco menos de una década dentro del campo multi-interdisciplinario de política pública, se ubica un debate intelectual de gran relevancia, cuyo propósito es justamente volver la mirada hacia la recuperación y perfeccionamiento de los estudios de política a la luz de la existencia y permanencia de grandes y complejos problemas públicos sin visos de solución. Algunos autores califican a este movimiento o corriente de discusión y debate como una especie de revigorización de los estudios de políticas (Peters, 2013; Aral y Amri, 2013), donde lo que se intenta es llamar la atención sobre la relevancia y utilidad analítica y empírica que resulta al articular teorías de política pública con otras disciplinas de las ciencias sociales (May y Jochim, 2010; Eisner, 1993 y 2013; Schiller, 2013; Worsham, 2013), en beneficio de un mejor y mayor conocimiento para la resolución de problemas públicos. Como parte de este movimiento destaca la celebración de la Primera Conferencia Internacional sobre política pública (ICPP por sus siglas en inglés), celebrada entre el 26 y 28 de junio de 2013 en Grenoble, Francia. Como era de esperarse, en esta ola también se suma la revista *Policy Study Journal*. Entre los principales temas que aparecen en la agenda de esta discusión destacan la conceptualización sobre la inherente articulación entre *policy* y *politics*; la redefinición de marcos analíticos de políticas a partir de la globalización; las distintas aproximaciones al estudio del cambio de políticas (*policy change*), donde las nociones de aprendizaje y evolución cobran relevancia; la importancia de considerar analíticamente a los actores como agentes de cambio a través de distintas nociones de liderazgo (Mintrom y Norman, 2009); recuperar la noción de valor público como parte de lo que ahora se denomina *policy success* (McConnell, 2010).

institucionales se traducen en la interacción que ocurre entre reglas y actores, y que da forma al proceso de formulación de las políticas³¹.

Desde este concepto se recupera la dimensión política que corresponde al análisis de la política de las políticas a la manera de acuerdos o pactos políticos que favorecen la puesta en marcha de políticas públicas específicas. Por ejemplo si pensamos en las reformas educativas de México, el arreglo político institucional por excelencia es el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y de forma más reciente el Pacto por México.

En tanto que la dimensión técnica, se recoge a partir del concepto de política pública (*public policy*). Existen tantas definiciones de política pública como estudiosos del campo de políticas. Política pública es un concepto multifacético y complejo que cuando se intenta definir es casi imposible dejar de lado su dimensión política (Theodoulou, 2013:3).

En este caso, cuando me refiero a política pública quiero llamar la atención sobre “el conjunto de acciones intencionales y causales, orientadas a la realización de un objetivo de interés/beneficio público, cuyos lineamientos de acción, agentes, instrumentos, procedimientos y recursos se reproducen en el tiempo de manera consistente y coherente. La estructura estable de sus acciones durante un cierto tiempo es lo específico y lo distintivo de ese conjunto de acciones de gobierno” (Aguilar, 2010:29). Dicho en breve, política pública es la respuesta gubernamental en forma de decisiones y acciones que recibe un problema público específico como lo es la baja calidad educativa.

Cuando las políticas públicas requieren de una mirada fija, es decir, sin importar cómo emergen, cómo se diseñan, implementan y evalúan, las miramos como reglas, en el sentido que toman en el campo de la ciencia política y particularmente desde el neoinstitucionalismo de Douglas North (1993) a fin de reconstruir lo que hemos llamado la dinámica de cambio y continuidad de las políticas educativas (Del Castillo y Azuma 2009).

Mientras que desde esta mirada, se identifica lo que permanece y lo que cambia, desde la perspectiva del cambio de políticas (*policy change*), a esta dinámica se le denomina *policy sucession* (Theodoulou y Kofinis, 2012:349), entendido como políticas secuenciales que cambian de forma gradual en busca de abonar a la solución de un problema público.

Desde esta perspectiva, destaca el papel analítico que se le otorga a los actores clave del proceso de las políticas (tomadores de decisiones en distintos niveles de gobierno junto con otros ubicados en otras esferas), los cuales constituyen conceptualmente lo que se denomina emprendedor de políticas (*policy entrepreneurs*). Desde esta perspectiva, se asume que el emprendedor de políticas es el agente de cambio y como tal, el papel que asume es promover innovaciones haciendo uso de redes políticas (entre distintos actores) para comunicar sus ideas con aquellos que comparten sus intereses (Del Castillo y Azuma, 2011:59), a la manera de lo que Paul Sabatier denomina coaliciones promotoras (Sabatier, 1988)³². Para otros autores,

³¹ En los estudios de políticas se asume que el proceso de formulación de políticas comprende el conjunto de decisiones que se toman a lo largo del ciclo de las políticas, desde la definición de problemas y agenda, diseño, implementación y evaluación. Cuando hablo de decisiones no me refiero a un acto que tiene lugar de una vez por todas, si no al sentido que toma bajo el campo de estudio de política pública, es decir, como objeto de estudio y como tal me refiero a un proceso de carácter interdependiente integrado por distintas fases, al menos dos predecisional y postdecisional (Aguilar, 2010). La primera, corresponde a la definición de problemas y agenda en tanto que la segunda comprende las etapas de implementación y evaluación de las decisiones (o sea las políticas).

³² La perspectiva analítica de las coaliciones promotoras de Sabatier y Jenkins-Smith (1993) resulta de gran utilidad para estudiar y analizar el cambio de políticas públicas. Desde esta mirada, el énfasis está puesto en el proceso político como explicación (variable

lo singular de un emprendedor de políticas es su capacidad de detonar procesos de cambio significativos (puntos de inflexión) en torno a la resolución de problemas públicos (Mintron y Norman, 2009).

Bajo esta lógica, el sentido que adquiere la palabra emprendedor en la expresión “emprendedor de política” son varios, se usa para llamar la atención sobre algunas cualidades como agente de cambio, se refiere: a) el sujeto que desafia, supera momentos límite, adversos, de riesgo y los convierte en una oportunidad para construir procesos de consensos, acuerdos y cohesión a favor del cambio; y, b) el sujeto (tomadores de decisiones) con capacidades y habilidades de ofrecer soluciones inmediatas y puntuales “en lugar de crear un problema para cada solución”, dentro de ciertos márgenes de orden y estabilidad.

Es así que el emprendedor de políticas es el sujeto que detona decisiones, acciones y condiciones para la resolución de problemas públicos. Uno de sus principales rasgos es que el cambio es una cualidad inherente a su rol como emprendedor de políticas (Mintron y Norman, 2009). Un segundo, es su disposición a invertir recursos de todo tipo (tiempo, esfuerzo, dedicación) pensando en alguna especie de recompensa a futuro (Kingdon, 1984); y, un tercero es que su desempeño es inherentemente innovador y su intención es poner fin a situaciones de riesgo para rectificar el camino.

3. Los aportes de una perspectiva como la de los Estudios de Políticas

Como hemos visto, el análisis de políticas bajo la perspectiva de los estudios de políticas permite tejer distintas miradas provenientes de distintas disciplinas (ciencia política, sociología, administración pública, economía, historia) a través de las cuales es posible visualizar aspectos específicos del proceso de formulación de políticas:

a) el contexto de las políticas a propósito de hacer visible la forma en que los acuerdos político-institucionales dan forma al proceso de formulación de las políticas educativas. En este caso, destacan los aportes de la ciencia política;

b) el análisis de la evolución de las políticas desde la perspectiva del cuerpo analítico que hoy se organiza y engloba bajo la denominación del cambio de políticas (*policy change*) con el objeto de hacer visible el cambio gradual e incremental producto de un diseño de políticas secuenciales. Para este caso, recientemente se ha echado mano de perspectivas históricas para comprender la lógica de los cambios bajo lo que hoy se denomina *policy history*;

c) la identificación del tipo de políticas educativas que se ponen en marcha, con los aportes de la tipología de Lowi (1964);

d) la identificación del tipo de implementación bajo los lentes de Bardach (1977), Pressman y Widalvsky (1984) y con los aportes de Hill y Hupe (2009). Por lo menos, hay dos: de arriba-abajo y de abajo hacia arriba. Una alternativa a estos dos tipos clásicos, es lo que hoy se denomina a modo de gobernanza, donde convergen la ciencia política y la administración pública.

independiente) del cambio de políticas. En este caso, los agentes de cambio resultan ser las así llamadas coaliciones promotoras, constituidas por distintos actores que comparten ciertas ideas, creencias e intereses y que se ubican en distintas instancias público-privadas, conformando así subconjuntos de actores que favorecen el cambio en torno a la intervención en un problema público que resulta de interés común por distintas razones.

Una de las principales cualidades de la mirada que ofrecen los estudios de políticas es que es posible captar de forma simultánea la interacción entre el contexto de las políticas (*policy context*), las políticas públicas (*public policy*) y los actores como agentes de cambio. La interacción entre estos tres elementos, son parte central de lo que comúnmente se denomina el proceso de las políticas (*policy process*), el cual puede ser captado para su estudio mediante diversas perspectivas analíticas³³, desde las cuales es posible captar, registrar y conceptualizar la complejidad que encierra dicho proceso.

Los estudios de políticas por su naturaleza, propósitos y alcances, permiten conocer, describir, comprender y explicar cómo cambian las políticas; quiénes y cómo intervienen en el cambio de políticas; cuál es su aporte en la resolución del problema público en cuestión; y, cuáles son los resultados en términos del valor público que aporta las políticas en cuestión. Por lo anterior, este tipo de estudios están más orientados a captar la complejidad política inherente a todo proceso de formulación de políticas públicas (Del Castillo y Azuma, 2011; Eisner, 2013). De hecho, es posible afirmar que este tipo de estudios, representa una de las principales rutas de investigación de políticas públicas si lo que interesa es reconstruir el proceso político de las políticas públicas o dicho con otras palabras la política de las políticas públicas, en palabras del Banco Interamericano de Desarrollo (2006).

Es así que los estudios de políticas favorecen una mirada simultánea de los diversos componentes que constituyen la complejidad del proceso de las políticas; favorece captar: a) la multidimensionalidad de los problemas públicos a lo largo del ciclo de las políticas desde una perspectiva interdisciplinaria; b) la interacción entre decisiones políticas (*politics*) y de políticas públicas (*policies*); c) el ciclo de las políticas; d) la gestión pública (leyes y normas; estructura; organización y funcionamiento de la administración pública; y, e) el acto de gobernar: cómo se gobierna (governabilidad y gobernanza), quiénes participan (actores); y con qué resultados e incluso impactos³⁴.

Bibliografía

Aguilar, Luis F. (comp.) (2010). Introducción, en Luis F. Aguilar, *Política Pública*, México: BBAPDF. pp. 17-60

³³ En la literatura dedicada al estudio del proceso de las políticas destacan distintos marcos analíticos cuyo propósito es ofrecer diversos elementos conceptuales para captar y estudiar la compleja dinámica que encierra el proceso de formulación de políticas públicas. El modelo clásico es el así llamado ciclo de las políticas (*cycle policy*) de Jones (1970) y Lasswell (1971), cuyo propósito es distinguir analíticamente las etapas que comprende el proceso de las políticas (definición de problemas y agenda, diseño, implementación y evaluación). Otra propuesta analítica es el llamado análisis de coaliciones promotoras (*advocacy coalition*) de Sabatier y Jenkins (1988), cuyo propósito es explicar la dinámica del proceso de las políticas y, en particular el cambio de políticas a partir de la construcción de coaliciones promotoras (actores) que comparten creencias y recursos. Una propuesta más, es el llamado análisis del equilibrio puntuado (*punctuated equilibrium*) de Baumgartner y Jones (1993), el cual permite identificar cambios de políticas significativos en el marco de largos periodos de equilibrio como resultado de nuevos arreglos o acuerdos políticos. Una alternativa más, es lo que se conoce como el modelo de corrientes múltiples (*multiple streams*) de John Kingdon (1984), el cual representa una alternativa al modelo racional, pues su supuesto de partida es que la hechura de las políticas no es resultado de una decisión racional sino de la articulación de la naturaleza del problema público, la política como respuesta al problema y los actores y estructuras donde ocurre el proceso de las políticas.

³⁴ La distinción entre impactos de políticas y resultados de políticas, reside en que los primeros inciden en cambios que favorecen de forma directa en la resolución o no del problema público en cuestión (Hill y Hupe, 2009) y, por lo general aunque no necesariamente se expresan en términos cuantitativos, por ejemplo, aumento/reducción del índice de pobreza. Por su parte, los resultados de políticas se registran en forma de cambios en los procesos, en la gestión, en las estructuras de gobierno y no necesariamente abonan de forma directa en la resolución de un problema público (Hill y Hupe, 2009) pero sí de forma indirecta, es por ello que se pueden captar a través del concepto de valor público.

- Aguilar, Luis F. (2010). *Gobernanza: El nuevo proceso de gobernar*. Ciudad de México: Fundación Friedrich Nauman para la Libertad.
- Ascher, William (1992 1986). “La evolución de las ciencias de políticas: comprender el surgimiento y evitar la caída”, en Luis F. Aguilar (ed.), *El estudio de las políticas públicas*. México: Miguel Ángel Porrúa. pp. 181-196.
- Bardach, Eugene (1977). *The implementation Game: What happens after a Bill Becomes a Law*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Bazúa, Fernando y Giovanna Valenti (1993). “Hacia un enfoque amplio de política pública”, en *Revista de Administración Pública*, México, INAP, núm. 84. pp. 25-82
- Cairny, Paul (2012). “Complexity Theory in Political Science and Public Policy”, en *Political Studies Review*, núm. 10, vol.3. pp. 346-358
- Christensen, Tom y Per Laegreid (2006). *The Whole of Government Approach, Regulation, Performance, and Public Sector Reform*, disponible en http://soc.kuleuven.be/io/performance/paper/ws2/ws2_tom%20Christensenppdf
- Del Castillo, Gloria y Azuma, Alicia (2011). *Gobernanza Local y Educación. La supervisión escolar*. México: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede México.
- Del Castillo, Gloria y Azuma, Alicia (2009). *La reforma y las políticas educativas. Impacto en la supervisión escolar*. México: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede México.
- Dery, D. (1984). *Problem Definition in Policy Analysis (Studies in Government and Public Policy*. Kansas: University Press of Kansas.
- Eisner, Marc Allen (2013). “Policy Regimes in Political Time: Path Dependency, Regime Change and The Case of US Financial Regulation”, en *The International Conference on Public Policy*. Grenoble, Francia. 26-28 junio.
- García, Rolando (2006). *Sistemas Complejos. Conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*. Madrid: Gedisa. 200pp.
- Garson, David (1992). “De la ciencias de políticas al análisis de políticas: veinticinco años de progreso”, en Luis F. Aguilar (ed.), *El Estudio de las Políticas Públicas*, México, Porrúa. pp.149-180.
- Geyer, Robert y Samir Rihani (2010). *Complexity and Public Policy. A new approach to 21st century politics, policy and society*. Reino Unido; Routledge.
- Hill, Michael y Peter Hupe (2009). *Implementing Public Policy. An Introduction to the Study of Operational Governance*. Inglaterra, Sage. Segunda edición.
- Howlett, M (2009). “Governance Modes, Policy Regimes and Operational Plans: A Multi_level Nested Model of Policy Instrument Choice and Policy Design”, en *Policy Sciences*, núm. 42, vol. 1 pp. 73-89
- Kingdon, John (1984). *Agendas, Alternatives, and Public Policies*. Boston; Little, Brown and Company, segunda edición.
- Lasswell, Harold (1992), “Orientación hacia las políticas”, en *El Estudio de las Políticas Públicas*, Luis F. Aguilar Villanueva (ed.), México: Porrúa. pp. 79-103
- Lowi, Theodore (1964). “American Business, Public Policy, Case Studies, and Political Theory”, en *Worlds Politics*, núm. 16. Julio. pp. 677-715.
- May, Peter y Ashley Jochim (2013). “Policy Regime Perspectives: Policies, Politics and Governing”, en *The International Conference on Public Policy*. Grenoble, Francia. 26-28 junio.

- Mintrom, Michael y Phillipa Norman (2009). "Policy Entrepreneurship and Policy Change". *EUA, The Policy Studies Journal*, vol. 37, num. 4. 649-667.
- Moore, Mark (1995). *Creating Public Value: Strategic Management in Government*. EUA: Cambridge University Press.
- Pressman, Jeffrey y Aaron Wildavsky (1984). *Implementation*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Rittel, Horst y Webber, Melvin (1973), "Dilemmas in a General of Planning", en *Policy Sciences*, núm 4. Pp. 155-169
- Valenti, Giovanna y Ulises Flores (2009). *Ciencias Sociales y Políticas Públicas*, en *Revista Mexicana de Sociología*, México, UNAM, núm. 71, especial. Diciembre. pp. 167-191
- Sabatier, Paul y H. Jenkins-Smith (ed.) (1993). *Policy Change and Learning: An advocacy coalition approach*. Boulder, Westview Press.
- Sabatier, Paul (1988). "An Advocacy Coalition Framework of Policy Change and The Role of Policy Oriented Learning", *Policy Sciences*, vol.21, pp. 129-168
- Theodoulou, Stella y Matthew A. Cahn (ed.) (2013). *Public Policy. The Essential Readings*. EUA: Pearson. Segunda edición.
- Theodoulou, Stella y C. Kofinis (2013). *Policy Change and Termination*, en Theodoulou, Stella y Matthew A. Cahn (ed.) (2013). *Public Policy. The Essential Readings*. EUA: Pearson. Segunda edición. Pp. 348-356.
- Worsham, Jeff (2013). "Tilling at Windmills: Constructing Policy Regimes", en *The International Conference on Public Policy*. Grenoble, Francia. 26-28 junio.

Calidad de la gestión pública: el vínculo entre las ciencias sociales y las políticas públicas

Ricardo Uvalle Berrones

Introducción

El desarrollo de la sociedad y la mejor conservación del Estado se relacionan con una mejor en los procesos de gobierno. Y los procesos de gobierno dan vida a las políticas públicas, conectando a grupos de la sociedad con la esfera de la decisión y operación de las estrategias públicas. La materialidad de las políticas se relaciona con la calidad de la gestión pública, lo cual implica que se gobierna con el apoyo de políticas y con base en la calidad de las instituciones y organizaciones públicas que configuran el sistema de respuestas en un país. Las tareas de gobernar no admiten el monopolio de ningún campo del saber humano, sino que reclaman la concurrencia multidisciplinaria de los saberes profesionales, a fin de estructurar y definir las soluciones de los problemas públicos.

En este caso, la tarea de gobernar encuentra en las ciencias sociales y las políticas públicas dos ámbitos que se interconectan para aportar elementos valorativos, teóricos y metodológicos que permitan nutrir las estrategias del gobierno, entendido como la autoridad constituida mediante instituciones, a fin de tomar decisiones, movilizar recursos y aplicar estrategias orientadas a lograr un desempeño más productivo en la vida asociada.

La utilidad aplicada de las ciencias sociales y las políticas pública es viable conseguirla con el análisis de políticas, el cual tiene propiedades heurísticas para llevar a cabo la estructuración de problemas y soluciones que, en el marco referencial de las políticas públicas, puedan ser aplicadas en los puntos vulnerables de la vida colectiva para superar rezagos, carencias, estancamiento y conflictos que puedan deteriorar la calidad de las relaciones productivas, sociales y políticas en la sociedad.

En este sentido, la presente ponencia tiene como objetivo analizar de manera concatenada las ciencias sociales, las políticas públicas y el análisis de políticas desde una perspectiva institucional y organizacional que permitan vislumbrar en un esquema de gobernanza, cómo en el caso de México es factible mejorar la calidad de la gestión pública para que los resultados del gobierno sean más efectivos. Para ello se analizan como referentes empíricos los problemas vinculados a la pobreza, el endeudamiento público y la exclusión social, para destacar que su reproducción exponencial deriva en una gestión pública deficitaria. Si la gestión pública es deficitaria en esos rubros porque retrasa el desarrollo del país, se da paso a fallas de gobierno que convalidan que éste no acredita capacidades de operación consistentes y eficaces para dejar atrás los estragos de problemas estructurales. El nexo entre gestión pública y fallas de gobierno es concomitante, lo

cual implica que la capacidad de gobernar es un asunto de gestión pública que no se puede omitir cuando se trata de calificar el desempeño institucional del gobierno.

Para fines de exposición, la ponencia de organiza del modo siguiente: 1) Contexto; 2)

Fundamento

La naturaleza errática, rebelde y arisca de los problemas públicos los convierten en una realidad de complejidades múltiples que impiden desde una sola óptica su mejor análisis y comprensión. Intervienen en su comportamiento, actores, organismos, estrategias, recursos, tiempos y tecnologías, lo cual multiplica su grado de complejidad, dado que su formación responde a condiciones de vida que indican tipos de vulnerabilidad que es importante revertir con decisiones y acciones eficientes. En este caso, las ciencias sociales y las políticas públicas reúnen el perfil para aportar elementos sustanciales que permiten nutrir la calidad de la gestión institucional, entendida desde la perspectiva de una acción pública constructiva.

Las ciencias sociales aportan conocimiento cultural, histórico, teórico (Koselleck, 2006:13) y empírico para llevar a cabo la atención y solución de los problemas públicos desde el análisis y explicación causales (Elster, 1996:15). Son un campo de estudio que permite analizar, explicar y argumentar lo complejo de la vida pública, utilizando para ello categorías comprensivas, conceptos empíricos (Sartori, 2006:36-37), definiciones operacionales (Sartori: 2006:66) y la construcción de la realidad entendida como problema y solución. Las políticas públicas por su parte, tienen una concepción filosófica, democrática e institucional de la vida pública y en ese sentido, son portadoras de un conocimiento causal, procesual y aplicado que se orienta al diseño de estrategias de gobierno que posibiliten la institucionalidad de los problemas, a partir de soluciones factibles.

Tanto las ciencias sociales como las políticas públicas son campos útiles para que, de manera conjunta, el abordaje de los problemas y las soluciones públicas tenga mejor sustentación y sobre todo, un sentido de factibilidad que responda a los imperativos de la vida asociada, vinculados a explicaciones causales, no a declaraciones causales acertadas (Elster,1996:14). La riqueza de las ciencias sociales, entendidas como ciencias de la realidad, se acredita desde el siglo XIX y en la visión contemporánea de la sociedad y el Estado, se han consolidado como una veta teórica y empírica (Sartori, 2006:63) para aportar de manera sólida en la construcción y consolidación de las instituciones. Las políticas públicas, formadas como disciplina en 1951 fundada por Harold Laswell y Daniel Lerner, no han dejado de aportar conocimiento relevante para nutrir la capacidad pública de los gobiernos y de esa manera en el tiempo contemporáneo son referente confiable para continuar utilizando su propuesta transformadora, tomando en cuenta los imperativos de la vida democrática.

En este caso, la naturaleza de los problemas públicos es un asunto que necesita del conocimiento multidisciplinario y de una aplicación eficaz en favor de la vida comunitaria, dado que ésta con el desarrollo de la urbanización, la industrialización, los servicios, el comercio, las finanzas y la tecnología asociados a la velocidad y tiempos de la globalidad, dan como resultado un aumento de la complejidad para entenderla en los marcos de lo que significa disponer de una gestión pública de calidad. Sin duda, en este rubro es fundamental que las reglas del juego que son las instituciones, dado que contribuyen a una mejor regulación comunitaria, definiendo la aplicación de incentivos positivos y negativos para dar vida el proceso de gobierno. En este sentido, las instituciones son el cemento para unir a las ciencias sociales con las políticas

públicas, a fin de estructurar no sólo proyectos de vida, sino definir los medios de la acción pública que permitan dar lugar a los procesos de corresponsabilidad que exigen la sociedad, el mercado y el Estado.

Una vida institucional creativa y eficaz es la base para crear y reproducir sistemas de vida que en la democracia permitan la realización individual y colectiva. En este planteamiento, las ciencias sociales con su contenido axiológico, humanístico y emprendedor, tienen un común denominador: participar en el diseño y funcionamiento de las instituciones públicas, para hacer viable que las interacciones, los intercambios, las normas, los recursos, las organizaciones y los principios rectores de la vida comunitaria, se conviertan en prácticas a través de las cuales la sociedad se realiza como un cuerpo productivo, capaz de generar ventajas compartidas. La visión aplicada de las ciencias sociales es fundamental destacarla para que no sean entendidas únicamente como la suma de conocimiento retórico y abstracto en sí mismo, sino como un tipo de conocimiento que al aplicarse en la sociedad y en la visión de los problemas colectivos, contribuye a superar carencias, conflictos, demandas y tensiones, aprovechando su contribución cognitiva.

Su nexo funcional con las políticas públicas permite potenciar y mejorar el diseño de respuestas y soluciones para revertir los factores que provocan desajustes en la vida colectiva, que inciden de manera negativa en lo cotidiano de la sociedad. Una ventaja de las políticas públicas (Aguilar, 1992:24), al igual que las ciencias sociales, es que el conocimiento que las sustentan, no sólo es teórico y comprensivo, sino aplicado y orientado a la solución de problemas reales en términos de la vida colectiva. En este caso, el conocimiento de las ciencias sociales se relaciona con las políticas públicas, pero entendido en la visión de los problemas y soluciones públicas, lo cual implica que su aportación se efectúa puntualizando la importancia de la capacidad de gobernar. Lo relativo a la capacidad de gobernar (Dror, 1999:120) es un aspecto fundamental a considerar, tomando en cuenta que la vida colectiva tiene desempeño favorable en la medida que sus fuerzas vitales son aprovechadas con sentido público. Esto significa que en la tarea de gobernar se abordan problemas de la sociedad y que el alcance público de los mismos, implica que las políticas públicas aporten elementos de fundamento y operacionalidad para y transformar los valores en objetivos y metas que sustenten las estrategias para gobernar.

Las ciencias sociales (Elster, 2006:29-30) se interesan en la capacidad de gobernar aportando conocimiento administrativo, económico, histórico, jurídico, sociológico, lo cual favorece la mejor comprensión de los problemas que se han de calificar como públicos desde la políticas públicas. Éstas por su contenido, óptica y recursos heurísticos, valoran lo relativo a la capacidad de gobernar en la faceta del abordaje y respuestas a los problemas colectivos atendiendo al ámbito de las instituciones y procesos de gestión que hacen posible la elaboración e implementación de los programas que se enfocan a superar las restricciones que alteran la normalidad de la vida colectiva. La capacidad de gobernar, entendida como calidad de la gestión institucional, es el punto en el cual convergen las ciencias sociales y las políticas públicas para encontrar los derroteros que permitan que la vida colectiva tenga rendimientos más productivos y eficientes. La capacidad de gobernar concierne a uno de los puntos neurálgicos que hoy día son parte activa en el debate de los problemas contemporáneos que dificultan la convivencia pública. La capacidad de gobernar está en el centro de cómo los gobiernos cumplen las metas colectivas.

Lo relacionado con la dirección, coordinación, implementación y evaluación de las políticas públicas se encuentra en las agendas nacionales e internacionales, porque hay problemas públicos que generan costos negativos para la vida comunitaria como el desempleo, el endeudamiento de los Estados, las crisis fiscales, la

pobreza, el destrozamiento por impacto de huracanes, los tsunamis, los terremotos, los tornados, la deforestación, la exclusión social, la discriminación social, política y económica, son problemas que inciden en el desarrollo de la sociedad y el Estado.

En consecuencia, en el tiempo contemporáneo la capacidad de gobernar se encuentra en el ojo del huracán por los frecuentes deterioros en las condiciones de vida, situación que complica un más la convivencia pública con los valores de la democracia, entendida como una forma de gobierno que proclama libertad, igualdad, equidad, bienestar y aumento de la calidad de vida. Los elementos valorativos y programáticos de la democracia son el referente para los gobiernos que se encaminan a transformar de manera pacífica y constructiva la vida comunitaria.

En este caso, la capacidad de gobernar encuentra en las ciencias sociales y las políticas públicas una amplitud de recursos cognitivos, heurísticos, metodológicos e institucionales que es fundamental aprovechar para evitar que el déficit de los gobiernos frente a ciertos problemas públicos sea superado con medidas institucionales y de gestión que permitan con ejercicios de una gobernanza democrática, asegurar una mejor comunicación y cooperación entre la sociedad y el Estado, que permita articular con eficacia y parafraseando a Olivier Williamson, “las jerarquías y el mercado”, para dar paso a una nueva acción pública que sintetice la capacidad instalada de la sociedad con las capacidades inherentes del Estado, para que en esfuerzos conjuntos, sea factible el diseño y cumplimiento de las políticas públicas que se orienten a reducir la incertidumbre, el deterioro y el desajuste en los regímenes productivo y social de la vida comunitaria.

En la medida que problemas como la pobreza, la exclusión social y el aumento del endeudamiento por parte de los Estados, se multiplicará el déficit de gobierno, lo cual indica que existe pérdida de capacidad para conseguir resultados favorables y lo más importantes, se trunca la posibilidad de que la sociedad contemporánea se desarrolle productivamente con base en los valores de la democracia.

Utilidad del análisis de políticas

El nexo funcional de las ciencias sociales y las políticas públicas es fundamental para valorar sus aportaciones en el abordaje y solución de los problemas colectivos. Ante la magnitud y complejidad de los problemas públicos contemporáneos, las ciencias sociales y las políticas públicas son campos de estudio que producen conocimiento relevante que se debe aprovechar a favor de la vida asociada con base en la democracia. El conocimiento relevante implica que tiene utilidad estratégica y que es importante aprovecharlo para potenciar las condiciones y procesos de vida en la sociedad contemporánea. Para que el conocimiento relevante tenga un mejor aprovechamiento, es factible utilizar el análisis de políticas que, como herramienta heurística, tiene las propiedades metodológicas para elaborar respuestas de gobierno sobre la base de valores, objetivos, metas, recursos, tecnologías, personal, información y acciones a llevar a cabo.

La conexión funcional de las ciencias sociales y las políticas públicas es un imperativo para evitar que se vulneren aún más condiciones de vida y se evite el colapso de la vida pública. Esa conexión se ha de sustentar en ventajas pragmáticas para que se orienten a definición y solución de los problemas colectivos. En este caso, el ambiente institucional es fundamental para el éxito o fracaso del análisis de políticas, lo mismo que los ámbitos de operación que integran a las organizaciones gubernamentales. De este modo, la utilidad aplicada del análisis de políticas tiene en la calidad de la gestión pública, la veta que racionaliza su aplicación, para que sea entendido en la visión de las tareas de gobernar. La capacidad de los gobiernos es

un asunto que se relaciona con la calidad de la gestión pública, porque ésta da vida al ciclo –gestación, definición, elaboración, implementación, reinicio o fracaso- de las políticas públicas. La calidad de la gestión pública se caracteriza por su valor teórico, metodológico, heurístico y aplicado. De este modo, la calidad de la gestión pública se asocia con la capacidad de gobernar y un elemento para racionalizar mejor ésta capacidad, es, sin duda, el análisis de políticas que hace posible la conexión funcional entre las ciencias sociales y las políticas públicas.

En efecto, la conexión entre las ciencias sociales y las políticas públicas es el análisis de políticas, entendido como una técnica que asocia el conocimiento teórico y empírico de ambos campos de estudio y lo transforma en conocimiento aplicado, es decir, conocimiento orientado a la solución de los problemas en la vida real. Esto significa que el análisis de políticas es el camino que permite la operacionalización de la propia política, para definir problemas y diseñar soluciones tomando en cuenta actores, decisiones, acciones, beneficios, costos, contextos, incentivos, restricciones, recursos y tecnologías. En este sentido, el análisis de políticas puede calificarse de una “ciencia social aplicada” (Landau, 1977, 1992:277), dado que hace posible que el carácter práctico del conocimiento se vierta hacia los puntos críticos y vulnerables que en la vida pública amenazan con romper la normalidad de la sociedad, la economía y los intercambios que estimulan la acción pública. Una ventaja del análisis de políticas consiste en recomendar estrategias factibles (Behn, 1986, 1992:260) de gobierno con base en la comprensión y conceptualización de un punto de la realidad que se caracteriza como problema público y a partir de su explicación, formular la solución que permita dejar atrás los contratiempos de la vida colectiva, valorando los costos de oportunidad que se definen en términos de la vida pública.

El análisis (Beh, 1986, 1992:239) de políticas resuelve problemas prácticos, a partir de planteamientos de valor, conceptuales y aplicados lo cual permite llegar a conclusiones sobre la factibilidad que se tiene para adoptar decisiones y acciones públicas, a partir del examen de diversas opciones que se elaboran para el abordaje institucional sobre algún punto de la vida pública. Si las políticas públicas se orientan al futuro, el análisis de políticas da forma y sentido a las aportaciones que las ciencias sociales realizan a la vida colectiva. Éstas tienen como base la explicación comprensiva y fundamentada de las “tuercas y tornillos” que dan movimiento a las acciones colectivas y en ese sentido su aportación teórica y aplicada es retomada con fines de gobierno a través de las políticas públicas, en tanto que el análisis de política se encarga de retomar su utilidad conjugando medios como el presupuesto, los objetivos, las metas, las normas, la información, los recursos y los ámbitos e competencia de los órganos de gobierno para elaborar y articular repuestas específicas a problemas definidos.

En este caso, las ciencias sociales y las políticas públicas con las ventajas del análisis de políticas dan sentido al estado deseado que se espera alcanzar en el esquema de la gobernanza democrática (Aguilar, 2006: 53). El estado deseado que se pretende alcanzar con las estrategias de gobierno, se refiere al mejoramiento de condiciones de vida, considerando limitaciones –desempleo, drogadicción, hambre, miseria, pobreza- que es importante superar para potenciar los rendimientos de la vida colectiva. Por eso, cuando se conectan la abstracción de las ciencias sociales y las políticas públicas como disciplina científica con la aplicación sistematizada del análisis de políticas, se da paso a estrategias públicas que acreditan la intervención de la autoridad en puntos vulnerables de la vida comunitaria, a fin de superarlos con capacidad institucional, es decir, con capacidad de gobierno. En consecuencia, la capacidad de gobierno alude al diseño e

implementación de las políticas públicas para incidir en el desenvolvimiento de la vida productiva y asociada, la cual se encamina a rehabilitar la regularidad en la vida económica y social, con el fin de que la sociedad tenga un mejor desempeño en las tareas que realiza.

Una ventaja del análisis de políticas consiste en que permite el diseño de alternativas de solución que favorecen visualizar de manera integral las soluciones que se proponen en un esquema de oportunidades, beneficios, costos (Behn, 1986, 1992:244) y ventajas que es importante destacar para racionalizar mejor las respuestas de la autoridad constituida. Pero la solución integral no consiste en arrancar de raíz los males de los problemas colectivos, sino en evaluar la capacidad y recursos de los gobiernos para seleccionar y decidir lo que es factible hacer en ciertas condiciones, tiempos, procesos, negociaciones y estrategias orientadas a la acción colectiva.

Con el análisis de políticas, las ciencias sociales y las políticas públicas no son conocimiento retórico, sino fundado en explicaciones causales, categorías comprensivas y conceptos operacionales que, articulados y conjugados, dan sentido, valor y justificación a la acción de los gobiernos en la amplitud y variedad de los problemas colectivos. La combinación funcional de las ciencias sociales y las políticas públicas se logra con la ventaja heurística del análisis de políticas, es viable atenuar la elaboración ingenieril de los programas de gobierno, es decir, ceñirlos únicamente al uso de axiomas y teoremas que se orientan a la explicación y solución pulcra de los mismos, considerando que es posible alcanzar la racionalidad exhaustiva, la cual tiene como objetivo detallar sin límites los procesos, actividades y los objetivos que se deben cumplir bajo el supuesto de que todo es posible conocerlo, detallarlo y controlarlo en aras de obtener la eficiencia en condiciones óptimas.

No obstante la eficiencia no se logra cuando se omite el análisis de las restricciones legales, fiscales, organizacionales, institucionales, políticas y públicas que juegan un papel fundamental al momento de definir los problemas públicos y las soluciones que sustentan su aceptación de cara a la vida comunitaria. Considerando el objeto y alcance tanto de las ciencias sociales como las políticas públicas, es posible caracterizar los contratiempos que enfrentan las estrategias de gobierno, así como los obstáculos que son parte del contexto en que se invocan y articulan como respuestas institucionales. Con la aplicación del análisis de políticas se explica por qué las políticas públicas se orientan por la racionalidad limitada, es decir, por la racionalidad que asume los factores que alteran el cumplimiento fluido de los objetivos y metas que se condensan en los programas de gobierno. Mediante el análisis de políticas con fines aplicados, se explica el comportamiento de los actores en las políticas, lo cual involucra tanto a la autoridad como a los grupos ciudadanos que exigen y demandan la atención fija y seria del gobierno en algún problema que daña algún renglón de la vida colectiva.

Con las ventajas de las ciencias sociales y las políticas entendidas como campos de estudio que aluden a los problemas de la vida real, el análisis de política da forma, estructura y factibilidad a las estrategias de gobierno, combinado la distribución de recursos, asignado costos y delimitando beneficios, lo cual indica que su utilidad permite llevar a cabo la tarea de gobernar, sobre la base de responder a demandas que se formulan a la autoridad y decidir los cursos alternativos que son consustanciales a los valores, objetivos y metas que le corresponden. Conviene recordar que por sí mismo el análisis de políticas no es garantía para lograr la eficiencia de las políticas públicas que se aplican. En todo caso, la ubicación del análisis de políticas

se da en el ámbito de las instituciones, entendidas como las reglas del juego que autorizan y restringen conductas, además que definen y aplican incentivos positivos e incentivos negativos.

Las reglas del juego son instituciones formales y escritas (Ayala, 1999: 66) como las Constituciones políticas, las leyes, los reglamentos, los lineamientos y hasta las reglas de operación, es fundamental destacar esta situación para que en ellas se entienda el análisis de políticas. De la coherencia, claridad y articulación de las instituciones, depende en buena medida que el análisis de políticas tenga la oportunidad de elaborar estrategias orientadas a la acción, dado que su ámbito de realización son las reglas del juego, es decir, las normas escritas que se relacionan con atribuciones, órganos, responsables, recursos a utilizar; procesos de coordinación, esquemas de evaluación y la ruta diáfana a seguir cuando se ingresa en la etapa para llevar a cabo la implementación de las políticas públicas.

Además, las instituciones no tienen vida propia, sino que dependen de actores, contextos, intereses, valores y negociaciones para situar su eficiencia y en ese sentido, las categorías mencionadas, son parte esencial de las conductas que se desempeñan en las estructuras, de decisión, los arreglos institucionales, los espacios de deliberación, los intereses en juego, las motivaciones de los actores y la necesidad de que los problemas públicos tienen que definirse a partir de soluciones factibles y restricciones insoslayables (North; 1994:229). La importancia de las instituciones (North, 1994:227-228) es fundamental para visualizar la utilidad del análisis de políticas públicas, por ejemplo, en lo relativo a las asimetrías (Ayala, 1999:144) de la información en la cual intervienen los políticos y los analistas de las políticas. La disputa por la información en un esquema de agencia, principal y agente, influye en la orientación de las estrategias del gobierno, porque éstas son alentadas por actores que tienen motivaciones diversas y eso se refleja en la concepción e implementación de las políticas públicas.

No menos importante es el mundo de las relaciones informales que son otra forma de entender lo que son las reglas del juego no escritas, vigentes en el interior de las instituciones formales. Las reglas informales (Ayala, 1999:67) que se generan con la intervención de comunidades que tienen un lugar en el hábitat de la organización, tienen funcionalidad a partir de categorías como costumbres, creencias, hábitos, camarillas, grupos de interés, grupos de presión, comunidades, anarquías organizadas y prácticas que dan cabida más al liderazgo, no a la autoridad formal para conseguir resultados específicos. El universo de las relaciones informales también influye en el curso de las estrategias de gobierno y no debe omitirse cuando se utiliza el análisis de políticas, porque también es influido por las conductas que se desencadenan en el interior de las instituciones. En la concepción de las políticas públicas, así como en la técnica del análisis de políticas, las relaciones informales no dejan de influir en el nivel directivo y el operativo, dado que expresan intereses que se desea queden inscritos en los valores, objetivos o metas de las estrategias de gobierno.

De este modo, la calidad lograda en las reglas formales –escritas- y las reglas informales –no escritas- son determinantes en la visión y operación de las estrategias de gobierno, con lo cual la utilidad pragmática del análisis de políticas no es neutral ante las mismas, sino que está influido por ambas, porque los actores que en él intervienen tienen intereses, expectativas y motivaciones que no es fácil hacer a un lado, cuando se trata de entender y racionalizar la discusión y decisiones sobre los problemas públicos. En tanto las reglas formales tengan predominio sobre las reglas informales, más cerca se está de la calidad de las mismas, porque se responde a la claridad y certidumbre de las mismas, lo cual es fundamental para racionalizar conductas, expectativas y resultados. En este caso, la racionalidad de las reglas formales consiste en que su

espíritu y contenido logran convertir los problemas en soluciones, en un ambiente de competencia, intercambios, sanciones e incentivos para asegurar que la vida colectiva tenga estabilidad y gobernanza eficaces.

Otro aspecto importante para la mejor comprensión del análisis de políticas es el que concierne a la importancia y dinámica de las organizaciones, entendidas como sistemas de acción concreta que generan una diversidad de operaciones y resultados que se relacionan con la lógica de la cooperación y el conflicto, así como del acuerdo y los arreglos que dan vida regular y estable a las instituciones con el apoyo de las rutinas. En este caso, las organizaciones (Ayala, 1999:64) son la vida material de las instituciones y se caracterizan por estar integradas con elementos vitales como: los archivos, la información, la jerarquía administrativas, el principio de autoridad, la disciplina, los equipos de trabajo, los cuadros de apoyo a lo largo de la jerarquía administrativa, los recursos financieros, los presupuestos, los gastos autorizados, los procesos tecnológicos, los edificios, las instalaciones, los expedientes, las metodologías, los procedimientos, los indicadores de gestión, los procesos de evaluación, la sistematización digital de los archivos, los manuales de operación, las reglas de operación, los sistemas de evaluación; en suma, por los medios de administración que hacen posible el diseño de la gestión de las políticas públicas.

Por consiguiente, la forma, estructura, contenido, tiempos y estrategias de las políticas se decide con base en protocolos burocráticos que son fundamentales para entender la forma de desempeño de las autoridades constituidas y de los cuadros operativos que las apoyan. Es en las organizaciones y sobre la base de normas formales –escritas-, que se da vida a los procesos de gestión de las políticas, que acreditan la capacidad o no que tienen los gobiernos para hacer posible el cumplimiento de las metas colectivas. La gestión pública tiene naturaleza institucional, organizacional, metodológica y tecnológica, lo cual indica que es un producto organizacional que responde a condiciones que la favorecen para la mejor obtención de los resultado o bien, es limitada por presiones y expectativas en las cuales se da cauce a la disputas de poder en el seno de las oficinas administrativas y burocráticas.

La gestión (Aguilar, 2006: 127) pública responde más a una visión aplicada no tanto teórica, es decir, orientada a la solución racional –agenda, tiempos, procedimientos, procesos, ámbitos, decisiones y acciones, diagnósticos, soluciones- de los problemas colectivos, pero en su concepción, diseño e implementación hay influencias que se explican por las relaciones informales, pero también está condicionada por la calidad –concisión, coherencia, certidumbre, sustentación- de las instituciones formales, dado que éstas definen de manera escrita lo que se debe hacer y no hacer. La calidad (Aguilar, 2006: 78) de la gestión pública es un asunto de actores, interacciones, procesos, productos y resultados, pero en su fundamentación hay que tomar en cuenta la naturaleza de los gobiernos, a fin de situar su importancia en el desempeño de las políticas públicas.

La gestión pública es un tipo conocimiento que tiene una teoría como base y se caracteriza por dar vida a un conjunto de prácticas sistematizadas, con el fin de producir resultados operacionales y mensurables que incidan en una mejor calidad de la vida comunitaria. Exige pericia y habilidades para desenvolverse mediante praxis –hacer y quehacer- en la realidad creada –práctica- a partir de un conjunto de actividades y operaciones que acrediten la manipulación inteligente de la realidad caracterizada mediante el binomio problema-solución.

La gestión pública es un sistema de expertitis que se caracteriza por el hacer y rehacer metódico de las cosas, por cuanto al modo de proceder, es decir, se utilizan criterios metodológicos, técnicos y aplicados para generar un tipo de conocimiento que tiene fines de utilidad, dado que se orienta a superar ciertas restricciones que limitan la normalidad de los sistemas productivos y sociales. No obstante, la calidad de la gestión pública no se da en el vacío (**Melsnert** –oficinas sin actores y sin motivación- sino que es producto de reglas y procedimientos que se diseñan con el concurso del saber profesional que se condensa en los procesos y cuadros burocráticos.

Por tanto, es fundamental que la calidad de la gestión pública sea entendida en el mundo de las reglas formales –instituciones, las reglas informales- costumbre y hábitos, así como en el mundo del realismo institucional- organizaciones, para que sea entendida en la esfera de la factibilidad, no de los deseos que se tienen para cumplir resultados públicos. La gestión pública es un medio para alcanzar metas colectivas; por tanto, son los actores, los contextos y los sistemas de motivación, los que explican en buena medida su éxito o fracaso, así como la fundamentación cognitiva de la misma, hasta convertirla en prácticas orientadas hacia el logro de objetivos colectivos, es decir, lo público que refiere a lo accesible, lo común, lo visible, lo evidente (Rabonikof, 2005: 28-29).

México: déficit en la capacidad de gestión

El déficit en la acción de gobierno se inscribe en la categoría fallas de gobierno, la cual tiene su origen en una concepción equívoca de los problemas de la pobreza, el endeudamiento externo y la exclusión social. La estrategia adoptada en el caso de la pobreza destaca que se da un tratamiento asistencial a los sectores que la padecen y que su forma más elaborada es el reparto de valor monetario, el cual alivia de modo transitoria la penuria para que el mercado no los expulse en condiciones de consumidores, pero no supera de base sus condiciones adversas de vida.

Algunos datos de acuerdo al Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (2013), convalidan el déficit de gestión de manera pronunciada son: en 2012 había 53.3 millones de personas pobres en México (45.5% del total), frente a 52.8 millones (46.1%) en 2010. Entre 2010 -2012, la población en pobreza extrema se redujo de 13.0 millones de personas (11.3%) del total a 11.5% (9.8%). En el rubro carencia por acceso a la seguridad social se paso de 2010 a 2012 de 69.6 a 71.8%. En el rubro población con un ingreso inferior a la línea de bienestar mínimo, se paso de 2010 a 2012 de 22.2 a 23.5% y en el rubro población con un ingreso inferior a la línea de bienestar se paso de 2010 a 2012 de 59.6 a 60.6 %. En 2012 se generan los siguientes indicadores de pobreza: Vulnerables por carencia social 33.5 millones, 28.6%, pobres moderados 41.8 millones, 35.7%. Respecto a la pobreza rural entre 2010 y 2012 la pobreza moderada comprende 38.5 y 40.1 respectivamente y en la pobreza urbana la pobreza moderada es de 33.7 y 34.3; 6.7 y 6.3 corresponden a la pobreza extrema en ese periodo. Estos datos son representativos de cómo el déficit en la calidad de la gestión pública se reproduce, no obstante la reducción importante de los porcentajes en el rubro de la pobreza. En 2012, categorías como pobres extremos (11.5 millones), pobres moderados (4.8 millones), población vulnerable por ingreso (7.2 millones) y pobreza (53.3 millones) son indicativas de que la pobreza en México es un problema estructural que conlleva a condiciones vulnerables de vida. Significa que hay población numerosa que viven en condiciones de exclusión social y que no tiene por tanto, oportunidades para acceder a beneficios sociales (CONEVAL, 2013). El déficit de la capacidad de gobierno se acentúa en tanto las desigualdades sociales y la exclusión social se están reproduciendo a escala importante. El déficit

de la capacidad de gobierno indica que la policía social no acierta a revertir que la pobreza sea disminuida de manera sustancial y que la sociedad acceda a mejores condiciones de vida.

En este sentido, la política asistencialista como modalidad de la política social, responde a un enfoque que “disciplina” la pobreza, es decir, que la mantiene en situación de control en algunos sectores de la población por parte del Gobierno, lo cual indica que se actúa en sus aspectos más críticos, pero no en la parte medular que se relaciona en procurar mejores condiciones de vida. Hay un déficit también en materia de derechos sociales, dado que hay población que no tiene oportunidad de remontar sus condiciones adversas de vida y eso implica que su realización propiamente social se encuentra en condiciones críticas.

Con base en el Informe de Finanzas Públicas y Deuda Pública publicado por la Secretaría de Hacienda en el periodo de enero –diciembre de 2013, respecto al endeudamiento público, se trata de un problema que tiene impacto en la economía, la sociedad y las finanzas nacionales. La deuda externa del Gobierno federal en 2012 al 31 de diciembre y en el rubro de deuda neta fue de 66, 016.5 millones de dólares y al 31 de diciembre del 2013 de 69, 910.4 millones de dólares. En lo que respecta a la deuda bruta al 31 del diciembre de 2012 fue de 67,460.5 millones de dólares y al 31 de diciembre de 2013 de 72,180.4 millones de dólares. El costo de la deuda externa del Gobierno federal de enero a diciembre de 2013 fue de 3,341.5 millones de dólares por intereses. El costo de la deuda del Gobierno federal suma por concepto de intereses 3,341.5 millones de dólares, compromisos y gastos 3.4 millones de dólares y otros rubros 104.8 millones de dólares; el total de éstos rubros es de 3,449.7 millones de dólares. Respecto a la deuda interna, del propio Gobierno federal, el pago de intereses de enero – diciembre de 2013 fue de 218,889.3 millones de pesos, comisiones y gastos 3,924.4 millones de pesos y el costo total asciende a 22,813.7 millones de pesos (Secretaría de Hacienda y Crédito Público, 2014).

México vive en un círculo vicioso que no permite mayor crecimiento, desde el momento en que el pago de la deuda compromete recursos y limita que más recursos vía inversión pública se destinen a la economía productiva. Con una base fiscal de contribuyentes activos que son 39 millones 478,000 (Servicio de Administración Tributaria, 2013) sobre una población de cerca de 113 millones de habitantes, no es factible financiar con eficacia ni el gasto ni la inversión pública, motivo por el cual, es precaria para atender necesidades y problemas de un país, que como México, tiene atraso social agudo y contrastante. Las fallas en la recaudación fiscal inciden en la falta de recursos suficientes que permitan incidir en la producción y distribución de los bienes y servicios públicos con un sentido de mayor equidad y bienestar.

Por otra parte, otros factores que inciden de manera directa en la recaudación fiscal insuficiente y con base la propia Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE) que realiza el INEGI (2013), son por ejemplo, el aumento de la población sub ocupada, es decir, la que trabaja de manera informal que llegó a 4.1 millones de personas en el cuarto trimestre de 2013, lo que representa un aumento de 8% respecto al mismo periodo de 2012. Respecto al desempleo y con base en el INEGI; en el cuarto trimestre de 2013 la población desocupada bajo de 75,438 personas a 4.6% de la Población Económicamente Activa (PEA) frente a 4.9% que alcanzo en cuarto trimestre de 2012. También de acuerdo con el INEGI (2013); hay 14 millones de mexicanos que lograron un lugar en el sector informal, esto es, laboraron para una unidad económica que opera a partir de los recursos del hogar pero sin constituirse como empresa. El monto represento un incremento de 2.6 % frente al cuarto trimestre de 2012. Respecto a la economía informal, según el INEGI (2013) la población subocupada, es decir, empleada de manera informal, llegó a 4.1 millones de personas en el cuarto trimestre

de 2012. Y en lo relacionado con la Población con seguridad social, el Centro de Estudios de las Finanzas Públicas de la Cámara de Diputados (2013), al cierre de 2012 aproximadamente 6 de cada 10 personas ocupadas, no cuentan con acceso a las instituciones de salud. En 2010, sólo 2 de cada 10 adultos mayores tuvieron acceso a una pensión. El 63.7 por ciento de las personas que se encuentran en el mercado laboral no están registradas en el IMSS o en el ISSSTE (Centro de Estudios de las Finanzas Públicas de la Cámara de Diputados, 2013).

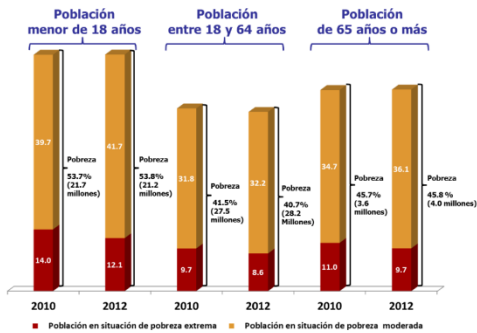
Respecto a la exclusión social, se trata de un problema público en el cual la pobreza lastima a sectores de la población indígena, urbana, mujeres, hombres, población menor de 18 años, población entre 18 y 64 años y población de 65 dado que viven en condiciones adversas de vida, tal como se observa en las siguientes estimaciones del CONEVAL (2013).

**Porcentaje de población en pobreza indígena y no indígena
 Estados Unidos Mexicanos, 2010-2012**



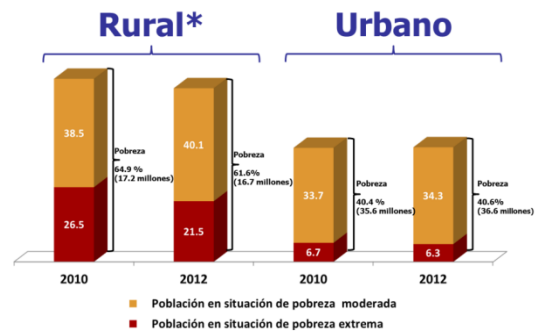
*Definición de población indígena de acuerdo con criterios de la CDI, que se compone de población en hogares indígenas mas población hablante de lengua indígena en hogares no indígenas.
 Fuente: estimaciones del CONEVAL con base en el MCS-ENIGH 2010 y 2012.

**Porcentaje de personas en pobreza, según grupos de edad,
 Estados Unidos Mexicanos, 2010-2012**

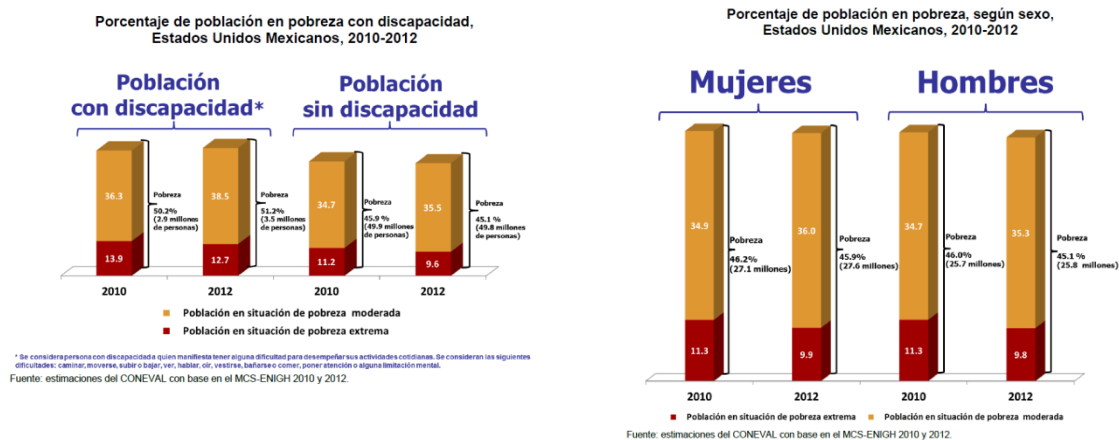


Fuente: estimaciones del CONEVAL con base en el MCS-ENIGH 2010 y 2012.

**Porcentaje de población en pobreza, según lugar de residencia,
 Estados Unidos Mexicanos, 2010-2012**



*Se considera población rural aquella que vive en localidades con menos de 2,500 habitantes.
 Fuente: estimaciones del CONEVAL con base en el MCS-ENIGH 2010 y 2012.



Estos datos revelan que son sectores que no reciben beneficios institucionales que les permita vivir en un sistema de protección social para evitar que el deterioro en sus condiciones de vida sea más severo. La exclusión social refleja condiciones desiguales, que limitan formas de vida individual y colectiva. De igual modo hay una distancia significativa entre la proclama de la igualdad y las condiciones reales de vida que incluso tienen reconocimiento constitucional y sin embargo, dan lugar a contrastes que se reproducen en la medida que se cancelan las oportunidades para revertir un estado de postración y miseria.

Conclusiones

El nexo funcional de las ciencias sociales y las políticas públicas es fundamental para valorar sus aportaciones en el abordaje y solución de los problemas colectivos. Ante la magnitud y complejidad de los problemas públicos contemporáneos, las ciencias sociales y las políticas públicas son campos de estudio que producen conocimiento relevante que se debe aprovechar a favor de la vida asociada con base en la democracia. El conocimiento relevante implica que tiene utilidad estratégica y que es importante aprovecharlo para potenciar las condiciones y procesos de vida en la sociedad contemporánea. Para que el conocimiento relevante tenga un mejor aprovechamiento, es factible utilizar el análisis de políticas que, como herramienta heurística, tiene las propiedades metodológicas para elaborar respuestas de gobierno sobre la base de valores, objetivos, metas, recursos, tecnologías, personal, información y acciones a llevar a cabo. La conexión funcional de las ciencias sociales y las políticas públicas es un imperativo para evitar que se vulneren aún más condiciones de vida y se evite el colapso de la vida pública. Esa conexión se ha de sustentar en ventajas pragmáticas para que se orienten a definición y solución de los problemas colectivos. En este caso, el ambiente institucional es fundamental para el éxito o fracaso del análisis de políticas, lo mismo que los ámbitos de operación que integran a las organizaciones gubernamentales. De este modo, la utilidad aplicada del análisis de políticas tiene en la calidad de la gestión pública, la veta que racionaliza su aplicación, para que sea entendido en la visión de las tareas de gobernar. La capacidad de los gobiernos es un asunto que se relaciona con la calidad de la gestión pública, porque ésta da vida al ciclo –gestación, definición, elaboración, implementación, reinicio o fracaso- de las políticas públicas. La calidad de la gestión pública se caracteriza por su valor teórico, metodológico, heurístico y aplicado. De este modo, la calidad de la gestión pública se asocia con la capacidad de gobernar y un elemento para racionalizar mejor ésta

capacidad, es, sin duda, el análisis de políticas que hace posible la conexión funcional entre las ciencias sociales y las políticas públicas.

En el caso de México, la calidad de la gestión pública tiene déficit de operación para generar resultados más constructivos, dado que las condiciones de vida del país se mueven en la lógica del desarrollo desigual y combinado. Los estragos de la pobreza, el peso del endeudamiento público sobre la economía y la sociedad, así como las prácticas de la exclusión social, indican que la gestión pública no logra revertir hacia condiciones de vida más favorables algunos temas que son de interés social y público.

México es un país con desigualdades acentuadas, carencias seculares y problemas agudos, que al acumularse, impiden que la sociedad pueda crecer hacia estadios de desarrollo que sean más productivos y equitativos. El desempeño del gobierno en materia institucional es deficitaria porque subsisten importantes sectores de la población que tienen una baja calidad de vida y cuando ésta no logra frenarse, para luego revertirla, implica que hay fallas de gobierno que tienen amplios costos públicos que impactan la vida generacional del país. La estrategia de la gestión pública tiene vacíos y secuelas que se encadenan, impidiendo que una mejor capacidad de gobierno, sea uno de los atributos más conspicuos a destacar. Si la gestión pública, analizada como gestión de políticas tienen fallas, implica que hay fallas de gobierno que impactan en los diversos renglones de la vida colectiva.

El país no tiene los recursos necesarios para financiar el gasto y la inversión pública a causa de un endeudamiento que implica pagar cuantiosos intereses a los acreedores nacionales e internacionales. La falta de un mayor número de contribuyentes que aporten impuestos a la economía informal, estanca la vida productiva, limita las de inversión pública y retrasa que la velocidad del gobierno para dejar atrás problemas de desigualdad social sea más lenta. En un panorama de gestión pública deficitaria, los problemas del desarrollo no se solucionan y en ese sentido, la capacidad productiva de la sociedad no frece ni se desarrollo teniendo como referente el mejor aprovechamiento de las fuerzas productivas, haciendo más efectivo el logro de la equidad y el bienestar sociales. Si la economía formal no logra un mejor crecimiento para incorporar en su seno más población productiva, significa que las fallas de gestión pública se multiplican, lo cual retrasa la superación de los problemas públicos sobre una base de mejor desempeño institucional. Son las políticas públicas las hacen o no prosperar a un país. Son las políticas públicas el detonante del desarrollo o el estancamiento de un país. Son por tanto, la parte medular que permite a la autoridad constituida gobernar con escasez de recursos y aunado al crecimiento exponencial de las demandas. En el caso de México, el renglón social se caracteriza por la pobreza y la exclusión, lo cual indica que las instituciones responsables de que se reproduzcan, no aciertan para evitar la aparición de males públicos que impiden a la sociedad, la economía y la vida asociada, un mejor rendimiento en sus actividades productivas.

Bibliografía

- Aguilar Villanueva, F. Luis (1992) Estudio introductorio a: El Estudio de las políticas públicas, México, Miguel Ángel Porrúa, Antología 1.
- Aguilar Villanueva, F. Luis (2006) Gobernanza y gestión pública, México, Fondo de Cultura Económica.
- Ayala espino José (1999) Instituciones y economía. Una introducción al neoinstitucionalismo económico, México, Fondo de Cultura Económica.

- Behn D. Robert (1986) (1992) “El análisis de políticas y la política” en El estudio de las políticas pública, Luis F. Aguilar Villanueva (coordinador, México, Miguel Ángel Porrúa.
- Dror, Yezkel (1999) La capacidad de gobernar, México, Fondo de Cultura Económica.
- Elster, Jon (1996) Tuercas y tornillos. Una introducción a los conceptos básicos de las ciencias sociales, Barcelona, Editorial Gedisa.
- Elster Jon (2006) Lógica y sociedad. Contradicciones y mundos posibles, España, Editorial Gedisa.
- Koselleck, Reinhart (2012) Historia de conceptos, Madrid, Editorial Trotta
- Landau, Martín (1977) (1992) “El ámbito propio del análisis de políticas” en: El Estudio de las políticas públicas, Luis F. Aguilar Villanueva, (coordinador), México, Fondo de Cultura Económica.
- North C. Douglass (1994) Estructura y cambio en la historia Económica, Madrid, Alianza Editorial.
- Sartori, Giovanni (2006) Lógica y método en las ciencias sociales, México, Fondo de Cultura Económica.
- Servicio de Administración Tributaria (2013), Informe Tributario y de Gestión. Segundo Trimestre 2013, México, Secretaría de Hacienda y Crédito Público.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2013), Resultados de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo. Cifras Durante el cuarto trimestre de 2013, Boletín de Prensa Num. 60/14, México, Instituto Nacional de Estadística y Geografía.
- Centro de Estudios de las Finanzas Públicas (2013), Indicadores sobre Seguridad Social en México, México, Cámara de Diputados.
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (2013), CONEVAL informa los resultados de la medición de la pobreza 2012, Comunicado de Prensa No. 0003, México, Dirección de Información y Comunicación Social del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social.
- Secretaría de Hacienda y Crédito Público (2014), Información de Finanzas Públicas y Deuda Pública, Enero-Diciembre de 2013, México, Secretaría de Hacienda y Crédito Público, consultada en:
- http://www.shcp.gob.mx/POLITICAFINANCIERA/FINANZASPUBLICAS/finanzas_publicas_info_mensual/finanzas_deuda_congreso_dic13.pdf (última fecha de revisión: 18 de febrero de 2014).

**El significado ético y político del bien común:
objetivo de aprendizaje en la educación superior en ciencias sociales**

María de los Ángeles Sánchez Noriega Armengol

Resumen

A pesar de la enorme cantidad de estudios y análisis empíricos que demuestran que las políticas sociales en México no inciden de manera efectiva en ámbitos tan importantes como el respeto a los derechos humanos o la disminución de la pobreza, en la enseñanza de las ciencias sociales, en especial de la ciencia política, no se considera un objetivo de enseñanza la capacitación de los estudiantes para tomar decisiones que tengan como objetivo lograr el bien común.

De ahí que en esta ponencia se discuta la importancia de enseñar a los estudiantes a observar sus propios valores; a examinar su origen y significado, a comunicarlos correctamente, a escuchar a sus compañeros y a reconocer las diferencias que pueda haber entre ellos, pero sobre todo, se busca enseñarlos a fijarse en las coincidencias que los unen y no en las diferencias que los separan. Asimismo se propone ejercitarlos en la toma de decisiones, en el análisis de las implicaciones que podría tener cada una de ellas si se aplicaran en la vida social, por último, contribuir a formarles una personalidad que asuma la responsabilidad que esas decisiones implican. Nuestros estudiantes de ciencias sociales deben tomar conciencia de la necesidad de buscar el bien común como criterio de acción ético y político y nuestra obligación como académicos es promover ese aprendizaje.

I. Misión de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales

“Formar profesionistas, maestros e investigadores con alto nivel académico, valores éticos y culturales, con capacidad para analizar con pertinencia y objetividad los procesos histórico-sociales contemporáneos, desde el punto de vista de las Ciencias Políticas y la Administración Pública, las Ciencias de la Comunicación, las Relaciones Internacionales y la Sociología; que contribuyan al desarrollo de la Nación y la sociedad, así como al planteamiento y propuestas de solución de los problemas contemporáneos. Producir y difundir el conocimiento de las disciplinas políticas y sociales, primordialmente en apoyo a la docencia, la aplicación práctica del conocimiento y la comprensión de los problemas nacionales. Finalmente, difundir y extender con la mayor amplitud posible los beneficios de la cultura.”³⁵

La palabra *misión* se refiere al trabajo o encargo que una persona o un grupo de personas tiene la obligación de llevar a cabo, entonces la formación de científicos sociales con alto nivel académico y valores

³⁵ Cfr. Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Misión, en <http://www.politicas.unam.mx>.

éticos y culturales, es el mandato que la FCPyS asume como su razón de ser, por lo tanto la reflexión tendiente a promover que los estudiantes asuman valores éticos y culturales, es parte integral de la formación y consolidación de los profesionistas de las ciencias sociales y no un patrimonio y ejercicio exclusivo de la reflexión y práctica filosófica.

II. Perfil del egresado en Ciencias Políticas y ámbitos de ocupación

Al término de sus estudios y una vez concluido el proceso de titulación, el egresado recibe el documento que lo acredita como Licenciado en Ciencias Políticas y Administración Pública, el cual contiene también la palabra “opción” seguida de Ciencia Política o Administración Pública, según la alternativa que haya elegido al iniciar el tercer semestre de la carrera; naturalmente ambas licenciaturas tienen definido un perfil profesional distinto, transcribo el que corresponde a la opción de Ciencia Política.

El licenciado en Ciencia Política es un especialista que posee una sólida formación teórica, analítica y metodológica, y las habilidades y destrezas que le permiten aplicar sus conocimientos en el ámbito profesional con la imaginación y la creatividad que hoy demanda el ejercicio profesional de la licenciatura.

Es el profesional que analiza las relaciones de poder entre el Estado, las instancias gubernamentales, los grupos políticos y las organizaciones privadas. Asimismo ejerce la docencia y la investigación en instituciones de educación superior, en institutos especializados o en instituciones de capacitación e investigación en los sectores público, privado y social; además otros atributos que tiene son:

Conocimientos

De filosofía política, de historia nacional y mundial, sociales, jurídicos, económicos y nociones generales de lógica, geografía y demografía, indispensables para una sólida formación y necesarios para comprender cabalmente los procesos y fenómenos políticos.

Amplios y detallados sobre el Sistema Político, el Estado y las formas de actuación política en México, elementos que lo formen de una manera científica y comprometida socialmente.

Aptitudes

Sólida formación teórica, analítica, metodológica y técnica.

Analíticos y reflexivos sobre los problemas políticos.

Capacidad de abstracción para comprender los fenómenos del poder y el funcionamiento de las instituciones políticas.

Trabaja en equipos interdisciplinarios.

Capacidad de negociación.

Habilidades

Utiliza con soltura y rigor el idioma, tanto en forma verbal como escrita.

Maneja adecuadamente las técnicas e instrumentos para el análisis político.

Desarrolla labores de investigación aplicada para la solución de problemas concretos.

Tiene iniciativa para la toma de decisiones.

Actitudes

Actúa bajo principios éticos y morales en todo momento.

Es responsable ante cualquier tipo de tarea que se le encomiende.

Demuestra una verdadera vocación por la política y el servicio público.

Actúa con prontitud y oportunidad, eficacia y eficiencia en la toma de decisiones.

De nueva cuenta, al igual que al puntualizar la misión de la FCPyS, en el perfil profesional del licenciado en Ciencia Política se pone de relieve que actúa bajo principios éticos y morales en todo momento.

Respecto a los lugares de trabajo y la proporción que alcanzan los egresados en Ciencias Políticas y Administración Pública aunque no es posible conocer exactamente el porcentaje que cubre cada una de las opciones, se tiene que: “El 71% de los egresados está trabajando y el 21% está buscando trabajo, el 8% restante no lo hace por condiciones personales, están ocupados realizando otras actividades, principalmente estudiar o cumplir con obligaciones familiares. El 34% labora en el sector privado, el 63% en el sector público y el 3% en el social. Trabaja como empleados el 93% y en autoempleo el 7% en la práctica privada de su profesión. Del total de los egresados que están empleados, en el 11% de los casos su trabajo no está relacionado con su profesión.”³⁶

Por otra parte, a través de diversos miembros de su planta académica, la FCPyS ofrece diferentes servicios como cursos especiales, certificaciones, diagnósticos académicos y/o administrativos, estudios y servicios diversos, en 2011, fueron: la Comisión Federal contra Riesgos Sanitarios (COFEPRIS), el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), Corporación Andina de Fomento, el Instituto Federal Electoral, Procuraduría Federal del Consumidor, Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado, la Delegación Xochimilco, Secretaría de Educación Pública, Secretaría de Hacienda y Crédito Público, Secretaría de Economía, así como la Secretaría de Agricultura, Ganadería, Desarrollo Rural, Pesca y Alimentación.³⁷

III. Las relaciones entre la Ética y la política

A pesar de que la propia formación profesional del licenciado en Ciencia Política le exige asumir y poner en práctica una actitud ética y, si se va más lejos, moral, no se encuentra en el mapa curricular ninguna asignatura en la que se enseñe específicamente ética o moral, aunque sí se programan dos asignaturas de Filosofía y Teoría Política, como puede apreciarse en el mapa curricular de la licenciatura, que se reproduce a continuación:

³⁶ Oferta Académica UNAM, en <http://oferta.unam.mx/carreras/28/ciencias-politicas-y-administracion-publica>

³⁷ Fernando Rafael Castañeda Sabido, Director, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, abril de 2008, en <http://www.planeacion.unam.mx/unam40/2011/PDF/4.3-FCPyS.pdf>

Mapa Curricular					
Plan de estudios 2005, addenda 2007					
Licenciatura en Ciencia Política					
Sociedad y Estado en México I AA	Historia Mundial I AA	Taller de Iniciación a la Investigación Social AM	Introducción al estudio del Derecho AA	Filosofía y Teoría Política I ATEO	Teoría de la Administración Pública I ATEO
C8 HT4	C8 HT4	C8 HT4	C8 HT4	C8 HT4	C8 HT4
Sociedad y Estado en México II AA	Historia Mundial II AA	Metodología Aplicada a las Ciencias Sociales AM	Teoría General del Estado AA	Filosofía y Teoría Política II ATEO	Teoría de la Administración Pública II ATEO
C8 HT4	C8 HT4	C8 HT4	C8 HT4	C8 HT4	C8 HT4
Teorías Sociológicas ATEO	Geografía Económica y Política AA	Derecho Constitucional AA	Matemáticas ATI	Metodología de la Investigación Política AM	
C8 HT4	C8 HT4	C8 HT4	C8 HT4	C8 HT4	
Sistema Político Mexicano AA	Ciencia Política ATEO	Economía I AA	Estadística ATI	Técnicas de Investigación Política AM	
C8 HT4	C8 HT4	C8 HT4	C8 HT4	C8 HT4	
Partidos Políticos Sistemas Electorales ATEO	Movimientos Actores Participación Política ATEO	Economía II AA	Gobierno y Asuntos Públicos ATEO	Prospectiva Política AM	
C8 HT4	C8 HT4	C8 HT4	C8 HT4	C8 HT4	
Grupos de Poder Negociación Política ATEO	Políticas Económicas de México AA	Comunicación Política y Discurso Político ATI	Optativa	Optativa	
C8 HT4	C8 HT4	C8 HT4	C8 HT4	C8 HT4	

Por lo que respecta a los objetivos de la asignatura Filosofía y Teoría Política I, son:

“Conocer los textos de los grandes pensadores que desde la antigüedad han sido la principal fuente de inspiración de la teoría política moderna, e identificar los planteamientos de los problemas políticos de fondo, que se encuentran referidos a nivel teórico y que en su origen fueron del dominio especulativo.

Analizar los grandes temas de reflexión de la filosofía política: a) Búsqueda de la mejor forma de gobierno y de la república ideal; b) búsqueda del fundamento del Estado y la justificación del compromiso político; c) búsqueda de la naturaleza de la política y de la esencia del poder, y d) análisis del lenguaje político.”³⁸

Identificar el conocimiento sistemático de los hechos políticos que gravitan por una parte en la relación filosofía-teoría y, por otro, en cuanto remiten a un conocimiento empírico de la política.

Los objetivos de la materia Filosofía y Teoría Política II son:

“Que el estudiante conozca la distinción conceptual y teórica entre las disciplinas filosofía, filosofía política, teoría política, ciencia política, ética política y metaética política, así como la distinción conceptual entre la filosofía política entendida en su sentido clásico y la filosofía política analítica, la técnica política y estética política. Que adquiera mediante el conocimiento de las formas y perspectivas teóricas presentes durante el desenvolvimiento de la filosofía política moderna, las herramientas teóricas propias del estudio y análisis del fenómeno político. Que conozca los enfoques que algunos de los más destacados filósofos establecieron como los modos de observar y analizar el fenómeno sociopolítico en el periodo histórico que abarca fundamentalmente la modernidad y en el horizonte geopolítico del Occidente europeo, especialmente a partir del desenvolvimiento de los estados nación modernos y las distintas formas de fundamentar, sustentar, legitimar y reflexionar sobre el poder político y sus transformaciones, percibiendo las modificaciones aparecidas en la construcción teórica del fenómeno político; los conceptos básicos y los grandes temas de reflexión objeto de la teoría política de la modernidad, proporcionándole herramientas para acceder al posterior conocimiento de la teoría política contemporánea.”³⁹

Por lo que se refiere a la oferta de asignaturas optativas, que se copian a continuación, existen dos en las que es posible que se impartan conocimientos sobre ética, que son Teoría, Ciencia y Filosofía Política y Conocimiento, Ciencia e Ideología.

Asignaturas Optativas

Área 1

Cultura, Comunicación y Política

Área 2

Historia Política

Área 3

Teoría, Ciencia y Filosofía Política

Área 4

Democracia y Procesos Políticos

Electorales

Cultura y Elección Pública I

³⁸ Centro de Estudios Políticos, programas oficiales de asignatura, en <http://www.politicas.unam.mx/carreras/cp/index.php?page=asignatura>

³⁹ Cfr. Ibid.

Diseño de campañas políticas
Mercadotecnia Política
Historia Política I y II
Conocimiento, Ciencia e Ideología
Procesos políticos
Multiculturalismo
Regímenes Políticos
Partidos Políticos
Sistema Electoral Mexicano
Derecho Electoral Mexicano
Políticas del Desarrollo en México
Integraciones Económicas
Finanzas Públicas
Política Urbana
Análisis de Políticas Públicas
Gerencia Pública (CP)
Gestión Pública y Social
Seguridad Nacional
Taller de análisis de coyuntura política nacional e internacional
Instituciones Políticas
El Estado en México I y II
Poder Legislativo en México
Problemas Políticos Mundiales I (Derechos Humanos)
Problemas Políticos Mundiales II (Medio Ambiente y Desarrollo)
Construcción de Escenarios II
Teorías y metodologías públicas I y II
Taller de prospectiva social
Área 5
Política Económica
Área 6

Política y Racionalidad Administrativa

Área 7

Estado y Sistema Político Mexicano

Área 8

Política Mundial

Área 9

Teorías de las Organizaciones Públicas

Al analizar la misión de la FCPyS, el perfil profesional del egresado en Ciencia Política, el mapa curricular y los objetivos de los programas de las asignaturas en las que podría darse el proceso de reflexión que conduzca a asumir una actitud ética, entendida ésta como el conjunto de normas que el sujeto ha dilucidado y adoptado de manera libre y voluntaria y que se expresan en sus comportamientos, en sus conductas, encontramos que no existe ese espacio académico para que el estudiante reflexione y analice las normas que rigen su vida y sobre todo, que en el ejercicio de su libertad se responsabilice de sus comportamientos y asuma sus implicaciones. No basta con enunciar que los profesionistas de la Ciencia Política deben asumir compromisos éticos, sino que es necesario incorporar en las asignaturas actividades que los conduzcan a hacerlo.

Un ejercicio sencillo para comparar y diferenciar la ética de la moral es el siguiente:

Estamos a nivel moral cuando:	Estamos a nivel ético cuando:
Cumplo una promesa hecha ayer pese a que hoy me doy cuenta de que su cumplimiento me crea problemas.	Razonamos que los pactos han de cumplirse siempre, de lo contrario, en lugar de acuerdos entre amigos, tendríamos que hacer contratos legales.
Ayudo voluntariamente a un compañero de clase si bien me arriesgo a herir su orgullo.	Me pregunto sobre qué tiene más valor moral, la intención que inspira un acto o los resultados que con él se obtienen.
Decido si tengo que ser o no sincero con un compañero de clase que parece querer ser amigo mío.	Reflexiono sobre valores, preguntándome si el valor de la autenticidad es preferible al valor de la amistad.
Rechazo robar la calculadora de un compañero de clase sabiendo que nadie me ve.	Tengo presente la máxima o regla de oro: "No hagas a los demás lo que no quieras que te hagan a ti".

Esquema que parece haber sido elaborado con base en la concepción Weberiana que sostiene que la ética de la moral consiste en adecuar, sin ninguna otra condición, la conducta a la convicción moral, y la ética de la responsabilidad que radica en asumir la responsabilidad de nuestras decisiones y acciones, a pesar de las consecuencias no deseadas.⁴⁰

Si se logra que a través de distintas estrategias didácticas el estudiante asuma que su conducta ética puede impactar positivamente en la vida pública, es posible que nos aproximemos a lograr el bien común.

La confluencia entre la ética y la ciencia y en particular de la política, ha sido uno de los ejes que ha guiado la reflexión humana desde la antigüedad clásica hasta nuestros días, y en el presente, gracias a la ruptura del paradigma cartesiano y a la aceptación de que las explicaciones aún las reconocidas como científicas siempre son aproximaciones inacabadas en la búsqueda de la verdad, y al mismo tiempo la emergencia del paradigma de la complejidad que pone al descubierto las múltiples interrelaciones entre los hechos de la naturaleza y los fenómenos políticos y sociales, exige, al mismo tiempo que una nueva y más aguda percepción de los fenómenos, el reconocimiento de los grandes aportes de filósofos y humanistas.

Como me es imposible revisar aquí a todos los autores que se han propuesto conciliar la razón con la pasión, la objetividad y la subjetividad, la ciencia y la ética en un sistema, hablaré sólo de algunos de ellos y comenzaré por Aristóteles, al cual se debe la transformación del sentido original de la palabra griega *ethos* (ἦθος, en plural ἦθα ἦθη) que significaba primitivamente lugar, estancia en la que se habita, a la acepción de una segunda naturaleza, no biológica ni heredada, sino autoconstruida, como una manera de ser, como carácter. De esta idea de la ética se colige que una persona puede construir o moldear su modo de ser o *ethos*.

III.1 Aristóteles y el animal político

Aristóteles no desarrolló una teoría de las emociones en una obra específica, sino que sus postulados están contenidos en varias de sus obras. En su tiempo, había dos teorías contrarias acerca de lo que eran las emociones, la de los *físicos*, quienes concebían las emociones como fenómenos corporales y la de los *dialécticos*, para los cuales eran fenómenos mentales; él discrepa de ambas teorías porque le parecen parciales, ya que una sólo destaca el principio *material*, mientras que la otra atiende sólo al principio formal.

En la *Ética Nicomaquea* expone que las afecciones del alma se expresan en el cuerpo acompañadas de placer o de dolor, y afirma que llama pasiones al deseo, la cólera, la audacia, la envidia, la alegría, el sentimiento amistoso, el odio, la añoranza, la emulación, la piedad, y en general a todas las afecciones a las que les son concomitantes el placer o la pena.⁴¹

Los seres humanos –sostenía– estamos integrados por dos tipos de facultades, las sensitivas y las intelectuales. Las facultades sensitivas son externas e internas; dentro de las externas se incluyen los cinco sentidos: tactos, gusto, vista, oído, olfato, mientras que las internas son el sensorio común, que consiste en la facultad sensible por la que sentimos los actos de los sentidos externos; la memoria y la imaginación. Las

⁴⁰José María Melero Martínez, Carmelo Blanco Mayor, Las relaciones entre la ética y la política, en http://www.uclm.es/ab/educacion/ensayos/pdf/revista10/10_7.pdf, pp. 79-80.

⁴¹Trueba Atienza, Carmen, *La teoría aristotélica de las emociones*, en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-13242009000200007&script=sci_arttext.

facultades intelectuales están constituidas por el entendimiento agente que es el que realiza la abstracción de las esencias mediante las ideas y el entendimiento paciente que es el que las recibe.

Considera que todo conocimiento humano es intelectual, aunque su origen está en las sensaciones, por ello la teoría de las emociones que Aristóteles esboza se sustenta en que son afecciones psicofísicas complejas, que involucran: alteraciones y procesos fisiológicos; sensaciones de placer y/o dolor; estados o procesos cognitivos como sensaciones; impresiones sensibles o racionales, como las fantasías; creencias o juicios; actitudes y disposiciones ante el mundo y deseos o impulsos.⁴² (Trueba: 2009, s/n)

De esta manera Aristóteles establece la dialéctica de las emociones; por una parte, son reacciones psicofísicas individuales que se expresan como placer o dolor; por otra, son construcciones socioculturales. Las emociones son racionales cuando satisfacen cuatro requisitos: 1. Son adecuadas a los objetos y situaciones que las provocan; 2. Son proporcionadas respecto a sus objetos intencionales o a sus causas, en grado, intensidad y duración; 3. Son experimentadas de modo apropiado y 4. Están orientadas a fines o bienes normativamente apropiados.

Es la educación la que posibilita que las acciones y las emociones de las personas conformen una buena disposición moral, lo cual se logra solamente a través de la *vida política*, que es la forma de vida propia del *animal político*, pero, ¿qué es exactamente lo que esto significa? Aristóteles afirma:

Es evidente que el hombre es un animal político en mayor grado que las abejas o que cualquier otro animal gregario. La naturaleza, como decimos con frecuencia, no hace nada en vano, y el hombre es el único animal que posee el don del discurso... (Marcos, 2010, T. II: 1835)

Al ser el hombre el único que posee palabra, resulta ser el más político de todas las especies gregarias:

Y mientras la sola voz es una indicación de placer o dolor, por lo que se encuentra en otros animales, [porque su naturaleza alcanza a percibir el placer y el dolor y comunicárselo los unos a los otros, pero no más] el poder del discurso tiene por designio manifestar lo ventajoso y lo perjudicial, y consecuentemente, asimismo lo justo y lo injusto.⁴³

Como puede apreciarse, la dialéctica de la palabra, como acción y como reflexión, está claramente planteada en el pensamiento aristotélico; el diálogo, diría Hanna Arendt es lo que distingue al ser humano, al *animal político*.

La vida política conforma una manera de pensar, de sentir, de actuar, que se construye en la práctica, en la experiencia, definiéndose como la ciencia y el arte de vivir en comunidad y cuyo único fin es lograr la realización del hombre, como individuo y como especie, en otras palabras, el objetivo de la vida política es la felicidad.

Por ello Aristóteles afirma que aquél que no puede o no necesita vivir en comunidad sólo puede ser una bestia o un dios.

⁴² Ibídem.

⁴³ Marcos, Patricio, *Diccionario de la Democracia*, México, Coed. Miguel Ángel Porrúa, Senado de la República, LXI Legislatura, Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación, II Tomos, 2010, p. 1835.

La vida política es la vida despierta y activa del hombre sabio; de aquel que ha conquistado el poder de ser principio de sí mismo y por ello sus deliberaciones, decisiones y actuaciones antes de proceder de causas externas, resultan de sus propias elecciones, basadas en la prudencia, que no es otra cosa “que el sentido de las proporciones para lo que se piensa y se hace.”

Aristóteles considera que toda emoción y toda acción tienen dos extremos, uno por exceso y otro por ausencia:

El justo medio es ‘lo que dista igualmente de uno y otro de los extremos... más con respecto a nosotros, el medio es lo que no es ni excesivo ni defectuoso, pero esto ya no es uno ni lo mismo para todos... el término medio no es de la cosa, sino para nosotros.’ ”⁴⁴

Por ello, el hábito de comportarse de acuerdo con el justo medio es lo que da forma a la vida sabia, sinónimo de política, esta forma de vida constituye un magisterio, una dignidad que se conquista, una maestría educativa que supone un ejercicio cotidiano, gracias al cual se consigue privilegiar el bien común antes que el propio. Si bien esta condición es la máxima a la que puede aspirar el ser humano, para alcanzarla es menester transitar por alguna de las dos únicas especies o modalidades de vida política que han existido y existirán, que son la vida republicana o comunitaria, es decir, una vida libre y justa que se obtiene gracias a la valentía ciudadana, que es su virtud cardinal y, en un peldaño superior, a la vida noble, magnánima y bienhechora.⁴⁵

Los tres niveles o grados se refieren pues, a formas de gobierno, del propio y del que se ejercita en función de los demás; en la práctica resulta imposible separarlos, por ello Patricio Marcos afirma que la autoridad es el objeto primordial de la ciencia y el arte políticos, siempre y cuando se entienda por autoridad la que se efectúa para beneficio de los gobernados y en la que sólo por casualidad se benefician los propios gobernantes:

No hay política sin político, el *zoon politikón* o animal político de los antiguos, definido en contraposición al animal de poder quien busca esencialmente su propio beneficio y sólo por accidente el de los gobernados.

La vida política, vida en el sentido más pleno, contiene tres aspectos más, su carácter verdadero, en flujo constante; los valores que promueve, que hacen del hombre político uno de buena naturaleza y la identificación del gobierno propio con la autoridad.

Aristóteles, en la *Ética a Nicómaco*, sostenía que la comunidad no está compuesta por seres iguales, sino por individuos diferentes y desiguales, que se igualan mediante los intercambios, de tal suerte que la comunidad económica se fundamenta en el intercambio de servicios, mientras que la comunidad política nace de la igualdad, basada en la amistad: “porque la amistad, según se dice, es igualdad” y, como se dijo antes, el sentimiento amistoso es una de las pasiones que Aristóteles reconoce.

En otra sección, de la misma obra, el *Estagirita*, después de analizar los distintos tipos de amistad, insiste en que todas las comunidades son parte de la comunidad política y todas las amistades se

⁴⁴ Suárez -Iñiguez, Enrique, *De los clásicos políticos*, México, coed. Porrúa, Col. Las Ciencias Sociales, UNAM, FCPyS, primera reimpresión, 2009, 270pp, p. 35.

⁴⁵ *La vida política en Occidente: pasado, presente y futuro*, México, coed. Miguel Ángel Porrúa, Col. Las Ciencias Sociales, Senado de la República, LXI Legislatura, 2012, 250pp, pp. 8-15

corresponden con las diferentes clases de comunidad. El elemento político que está contenido en la amistad es el diálogo veraz, a través del cual cada uno de los amigos puede entender la verdad inherente a la opinión del otro; el amigo comprende cómo y bajo qué articulación específica el mundo común se le presenta al otro, es decir, puede ver el mundo a través del punto de vista del otro, que permanece como un individuo diferente, el diálogo es pues, lo que constituye el conocimiento político por excelencia. Y la falta de conversación, de diálogo, es causa de rupturas, de separaciones, de la descomposición de la comunidad, afirma: “Muchas amistades desató la falta de coloquio,” afirma en el multicitado libro.

III.2 Maquiavelo y la eficacia del acto político

“El gran mérito de Maquiavelo consiste en haber formulado el dilema de la relación entre ética y política de una manera que no puede ni esquivarse ni olvidarse, no en haberlo resuelto.”⁴⁶

Lejos de resolverse, parece que el dilema planteado por Maquiavelo, considerado como el fundador de la Ciencia Política crece a medida que las ciencias naturales, humanas y sociales avanzan en la comprensión de la naturaleza socio-humana; en el entendimiento de los intersticios que entrelazan las sensaciones y los pensamientos, y entre éstos y las emociones.

Sin embargo, precisamente por ello, su aseveración de que el valor político de un acto se mide por su eficacia, siendo el estudio de la historia, es decir la observación cuidadosa, analizada y crítica de la conducta de las personas lo que puede garantizar su eficacia es de suma importancia.

Maquiavelo considera que la mejor forma de gobierno es el mixto, integrado por elementos de las tres formas políticas clásicas, la monarquía, la aristocracia y la democracia, sólo en una república bien organizada como la romana –afirma- pueden coexistir. La república es la mejor forma de gobierno porque ellas: “miran al bien común; el pueblo es libre, existe más igualdad, todos tienen derechos y deberes, entre ellos la defensa de la patria, los poderes se reparten, se respeta la ley expresamente objetivada en la voluntad colectiva.”⁴⁷

Bertrand Russell y la conciliación entre ética y política

El objetivo principal de Bertrand Russell fue encontrar el punto medio o la conexión entre la razón y la pasión, entre la subjetividad y la objetividad, entre la ciencia y la ética. Su gran esfuerzo intelectual estuvo centrado en encontrar principios racionales para los enunciados éticos y un método racional para resolver conflictos de filosofía moral.⁴⁸

Russell sostiene que la objetividad no existe con independencia de quien percibe, sino que se define en términos de los deseos de la humanidad, no se trata en términos de los deseos de la humanidad, no se trata del deseo de cada quien, sino el deseo compartido que puede universalizarse, es este sentido que remite a la idea de subjetividad social.⁴⁹ El ser humano se encuentra sometido a dos fuerzas contrarias, a los polos del

⁴⁶ José María Melero Martínez, Carmelo Blanco Mayor, Las relaciones entre la ética y la política, en http://www.uclm.es/ab/educacion/ensayos/pdf/revista10/10_7.pdf, p.77.

⁴⁷ *Ibíd.*, p. 76.

⁴⁸ Cfr. Álvaro Carvajal Villaplana, Pasión y razón en la ética de Bertrand Russell, en <http://inif.ucr.ac.cr/recursos/docs/Revista%20de%20Filosof%C3%ADa%20UCR/Vol.XLVI/119/Pasion%20y%20Razon%20una%20sistesis%20en%20la%20etica%20de%20Bertrand%20Russell.pdf>, p. 10.

⁴⁹ *Ibíd.*

impulso y del dominio y un sistema ético en el que los hombres puedan vivir felices debe encontrar su término medio entre ellos.

El sistema ético que Russell se propone desarrollar aspira a lograr la armonía, a desterrar el conflicto, para ello debe tener presente varios aspectos: 1. Considerar tanto el aspecto individual como el social; 2. Promover los impulsos compatibles y desalentar los incompatibles, esto se logra con la educación como método, junto con las condiciones sociales que garanticen ese fin; 3. No debe descuidar los propósitos inconscientes o los impulsos espontáneos; 4. Debe tener en cuenta la tecnología y la ciencia, como factores de dominación y destrucción.⁵⁰

IV. Comentarios finales

La disyuntiva de fundamentar las razones morales en las emociones y los sentimientos y el conocimiento científico en las percepciones y la racionalidad, se aleja velozmente de los aportes de las ciencias biológicas, sociales y humanas. La ciencia política, al exigir a sus profesionistas la actuación pública de acuerdo con valores éticos se coloca nuevamente como la disciplina que concatena la esencia misma de la vida, que no es otra que la vida política, la vida buena, el bien común.

Invitar a nuestros alumnos al diálogo interno, al conocimiento de sí mismo, a la toma de conciencia, a reivindicar el derecho a cambiar, a elegir libremente las conductas que guíen su proceder y a responsabilizarse de sus resultados, es una posibilidad para alcanzar la eutopía del bien común.

Bibliografía y fuentes electrónicas

Carvajal Villaplana Álvaro, *Pasión y razón en la ética de Bertrand Russell*, en <http://inif.ucr.ac.cr/recursos/docs/Revista%20de%20Filosof%C3%ADa%20UCR/Vol.XLVI/119/Pasion%20y%20Razon%20una%20sistesis%20en%20la%20etica%20de%20Bertrand%20Russell.pdf>

Castañeda Sabido, Fernando Rafael, Director, *Facultad de Ciencias Políticas y Sociales*, abril de 2008, en <http://www.planeacion.unam.mx/unam40/2011/PDF/4.3-FCPyS.pdf>

Melero Martínez José María, Blanco Mayor Carmelo, *Las relaciones entre la ética y la política*, en http://www.uclm.es/ab/educacion/ensayos/pdf/revista10/10_7.pdf

⁵⁰ Cfr. *Ibidem*. p.11

México, ante las nuevas dinámicas de inclusión

Gabriel Mendoza Morales

Ingabwetrust@hotmail.com

Blanca Valenzuela

blancav@sociales.uson.mx

Universidad de Sonora

Resumen:

El presente trabajo versa sobre las reflexiones derivadas de un proyecto de investigación, el cual se ha venido desarrollando dentro del contexto socio académico educativo, correspondiente al sector público, y en el que desde sus planteamientos iniciales se exponía el lograr explorar la apreciación y expresión actitudinal proveniente desde los distintos actores en proceso de formación disciplinar, y desde donde fuese posible dilucidar los diversos patrones explícitos e implícitos que se conforman hacia las distintas áreas del saber y que a su vez promueven esquemas referenciales de formación integral.

El estudio en sí, se adscribe a un proyecto de carácter descriptivo-exploratorio, en el que a partir de los hallazgos encontrados, se facultan múltiples opciones de indagación y promoción de propuestas orientadas a la mejora socioambiental, que se circunscriben a los nuevos escenarios y dinámicas presentes, no solo en México, sino alrededor del orbe, en donde los procesos propios de inclusión se encuentran presentes. Siendo así, que en esta presente exploración, el contexto desde el cual se participa obedece a esta región en específico, como un acercamiento preliminar, y en la que a partir de la obtención de los diversos datos en precisión, se insta a la indagación y subsiguientes revisiones emergidas desde los más distintos contextos con énfasis en dichos argumentos de inclusión.

Permitiéndose así, el acercar nuevos entendimientos y conceptualizaciones de las dinámicas propias e inclusivas que se componen en y desde los más variados contextos socio- educativos del sector México.

Palabras Clave: Inclusión, interdisciplina, educación.

Antecedentes

La Inclusión Educativa

Los primeros acercamientos a los conceptos de integración educativa, generaron una serie de cambios en los esquemas generales existentes sobre los modelos de operatividad y prácticas educativas; que su vez, se precisaron a sí mismo como modelos de modificación paradigmática, en tanto a los lineamientos de procedencia instruidos de manera tradicional (Egea & Sarabia 2004). Sin embargo, la especificación de lograr

una concepción de inclusión, se fue esclareciendo conforme el proceso de asimilación en la praxis del sistema se fue haciendo consistente.

De esta manera la UNESCO desde 1994, creó su concepción de escuela inclusiva, y en 2001, planteaba ya que dentro de la inclusividad se tendría como meta eliminar la exclusión social, étnica, religiosa, de género y de capacidad. En 2005, define a la educación inclusiva como: un proceso de abordaje y respuesta a la diversidad de las necesidades de todos los alumnos a través de la creciente participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y de la reducción de la exclusión dentro y desde la educación, la cual implica cambios y modificaciones en los enfoques, las estructuras y las estrategias.

Según Romero, (2003) señala que una de las grandes ventajas que permean los actuales ámbitos educativos, son precisamente la diversidad cultural.

Siendo en estos ámbitos educativos desde donde se esgrimen como punto referencial los nuevos conglomerados sociales, en los que la escuela como ente de participación social, permite el amplio esquema de convivencia e interacción intercultural, (Medina, Domínguez y Medina, 2010).

Asimismo los conceptos de integración e inclusión, durante la década de los 90, se extendieron a los distintos campos literarios de referencia académica, y en los que se inició por entender y clasificar la denominación de cada uno de ellos, y con los que fue posible hacer una determinación en cuanto a la referencia específica para cada uno de estos (Frederickson, 2002)

No obstante, la denominación de inclusión perse, abarcaría al propio termino de integración, además de tener un mayor alcance y cobertura de los distintos aspectos de consideración académica (Ballard, 2003).

Entendiéndose así que, uno de los aspectos fundamentales de la caracterización humana es su diversidad, de tal manera que el entendimiento que se le pueda otorgar a la construcción de sociedades distintas, emergen a partir de sus conceptos fundamentales, que permiten apreciar sus interacciones particulares, y en las que la participación conjunta y respetuosa de sus integrantes hace posible escenarios que favorecen, no solo al inmediato contexto interactivo, sino a sus próximos y más distantes sustratos, (Palacios, 2006).

La inclusividad en el aspecto educacional, permite concebir a la diversidad, como eje elemental, en el que se logra situar como norma y no solo como excepción.

Mostrándose como esencia crucial, para el propio desarrollo de sistemas educativos inclusivos, dispuestos a asumir objetivos de carácter transformacional de instituciones escolares y entornos de aprendizaje que atienden a la diversidad (UNESCO, 2005).

Definiéndose a la inclusión desde esta perspectiva como una estrategia dinámica que responde en forma proactiva a la diversidad de los estudiantes y que concibe las diferencias individuales, no como problema sino como oportunidades para enriquecer el aprendizaje. Advirtiéndose así, que para el acceso determinante hacia la no discriminación, se exige el desarrollo de las escuelas inclusivas (UNESCO, 2007).

Por lo que según (Arnáiz, 2005; Booth, 1998; Carrión, 2001; Dyson, 2001; Graden y Bauer, 1999; López, 1999; Sandoval, 2002; UNESCO, 2005; Wang, et al, 1995); en Palacios (2007), para entender las posibilidades de la inclusión de la diversidad, se deberían contemplar los siguientes aspectos como requerimientos imprescindibles:

- Modificación de actitudes y creencias del conjunto de la sociedad.
- Fundamentación en los principios de igualdad y equidad para todos, con especial atención a los que viven en situaciones de vulnerabilidad o sufren cualquier otro tipo de discriminación.
- Inserción de la acción educativa dentro de un plan social, cultural y económico de gran amplitud, con fuerte interacción escuela-sociedad.
- Formación del profesorado, que incluya la opción de formación en los propios centros educativos.
- Asistencia de estudiantes con necesidades educativas a centros y aulas ordinarias y con su grupo de referencia.
- Establecimiento de grupos de estudiantes de composición heterogénea.
- Reducción del tamaño de los centros, para facilitar la interrelación y la participación de todos los miembros de los mismos.
- Dotación de los apoyos precisos dirigidos a los estudiantes, al profesorado y al centro educativo.
- Adecuación (adaptación) del currículo a las necesidades personales de cada persona, tratando de rentabilizar al máximo lo que cada estudiante puede aprender.
- Aplicación de programas de enriquecimiento para los estudiantes más aventajados.
- Participación de estudiantes y de todos los miembros de la comunidad educativa del centro, pues la inclusión se produce sobre la base de unos profesionales que trabajan juntos, con el fin de impulsar la educación de todos los estudiantes.
- Coordinación y trabajo colaborativo de todo el profesorado, con intercambio de experiencias y desaparición de la separación tajante entre aulas aisladas unas de otras.
- Dinamización del aprendizaje colaborativo entre los estudiantes, con apoyo entre compañeros.
- Establecimiento de estrategias prácticas para lograr una educación de calidad para todos los estudiantes.
- Introducción de la colaboración de los padres como protagonistas indispensables en la educación de sus hijos: trabajo conjunto de profesores (de educación especial y ordinaria) con los padres de los estudiantes.
- Eliminación de la competitividad, sustituyéndola por la colaboración solidaria.

Asimismo se concibe que una educación inclusiva, que promueva la equidad y la colaboración entre sus alumnos, construye una base sólida para una convivencia social positiva y pacífica, en la que todos puedan sentirse parte de la misma y con disposición de coadyuvar con otros (Valenzuela & Guillén, 2011).

De tal manera, que la inclusión de los otros, como dimensión comunitaria y capacidad de universalización hace posible el ejercicio dialógico, en la construcción de una realidad social ecuánime, y en condiciones de desarrollo compartido, insertado en un contexto, de cada vez mayor envergadura que concierne al entramado global, (Valenzuela & Guillén, 2011).

Desarrollo

Los fenómenos de inclusión, se vieron potencialmente expuestos al verse inmersos en la amplificación general de la cobertura, en tanto a los sistemas de educación mundial, en las que por ende, los índices de población en aumento, la demanda de los servicios de educación respondieron a la expansión del concepto educacional.

Haciéndose así, cada vez más visible el fenómeno de la diversidad que acompañaba a estos procesos de crecimiento, y en concordancia con la posición de la creación de áreas sociales en la que todos tendrían su espacio, y en las que las diversidades individuales, sociales y culturales, tendrían su notoria presencia.

Para quienes como principios de dirección actitudinal, en la segunda mitad del siglo XX, se dieron al ejercicio de transformación de los espacios educativos en espacios de aprendizaje equitativo, promotores de la inclusividad y equidad de sus actores. Sus labores de participación de tornaron trascendentes, al hacer y tener una cada vez mayor replicación de participación compartida (Tharp et al, 2002)

En este sentido, y en virtud de precisar elementos característicos de inclusión en educación referidos en UNESCO (2005), se describen algunos postulados básicos:

- La inclusión es un proceso, para aprender a vivir con las diferencias y “aprender a aprender” a partir de ellas.
- La inclusión busca identificar y remover barreras, para el aprendizaje y la participación de todos, y busca la mejor manera de eliminarlos
- La inclusión se refiere a la presencia, participación y logros de todos sus actores.
- La inclusión pone particular énfasis en los grupos que pueden estar en riesgo de ser marginados o excluidos.

De tal manera que la diversidad, ejerce su notoriedad en las variaciones y diferencias humanas, que por sí mismas representan un valioso componente de las sociedades, en las cuales se esperan ver reflejado dentro de sus distintos contextos educativos. De donde además se espera, que como ente regulador se refiera a la flexibilidad, como elemento permanente en los diversos ámbitos, en los que se ve manifestado, tanto en sus aspectos estructurales como de contenido. Dirigidos a proporcionar herramientas y oportunidades de desarrollo a los actores participantes de y en los distintos períodos. Atención que se ve reforzada en ámbitos de carácter positivo y de promoción a la elevada autoconceptualidad, y en la que el contexto participativo adquiere una singular precisión, no solo de actuación sino de expectativa (UNESCO, 2007).

Señalándose así, que para la formación en convivencia democrática, integrada en valores de justicia, paz y fraternidad, el concepto referente hace especial énfasis en la educación en inclusividad. Por lo que en el marco de una cultura de desarrollo y mejora constante Stoll y Fink (1999), ya señalaban que la labor en función de lograr escuelas orientadas a la inclusión, la equidad y la armonía, presuponía, además de sus objetivos, el que fuesen capaces de responder a los contextos cambiantes y que aprenden, precisamente de estos cambios, tendientes a convertir estos mismos, en oportunidades de instrucción, de mejora y desarrollo.

Aspectos que han sido recurrentes en los procesos de reconfiguración institucional en contextos educativos, al considerar el precepto de inclusión como concepto multidimensional.

Argumentos que permiten esbozar los emblemas que describen y proponen a las explicitaciones principales de la inclusión en el sector México, y en el que desde la conceptualización interdisciplinar, se logran descifrar, los estatutos conformantes de un desarrollo que ha venido acompañando a los procesos de participación social en sus distintas representaciones, así como los múltiples territorios.

Asimismo y como parte fundamental en la indagación de una conceptualización referida a la inclusión como aspectos distintivo en el proceso de crecimiento de los escenarios participativos, los estatutos de seguimiento, si bien podrían estar regidos por parámetros propios de las regiones en particular, en el presente artículo se esboza al precepto del sector México, como ámbito académico, que a su vez se contempla en un contexto aun mayor.

En primera instancia, se indago como elemento basal, la actitud que se tiene ante los conceptos de integración e inclusión. Este elemento, como parte medular permitirá acercar a las concepciones de tolerancia, y aceptación hacia los diverso y distintos del común general.

En este sentido y bajo el entendido, de que no necesariamente se tendría que partir de la presencia de escenarios conflictuados o que ocuparan un despliegue de acciones para socavar o aminora los riesgos que en estos se presentaran, como ya lo señalaba Lederach, (2005), en el que se estaría partiendo de una promoción de actividades, con argumentos de mejora, en la que de manera indirecta se estuvieran considerando los temas de concientización, y mejora en los distintos ambientes socio académicos. Consignas que los propios organismos reguladores han sugerido desde sus distintas esferas y que en general se encaminan a la divulgación y promoción de los propios derechos entre los iguales que conforman a las distintas sociedades (UNESCO, 2007).

De esta manera se coincidiría con las apreciaciones que Frederickson (2002), planteaba en el sentido de reconfigurar paradigmas de actuaciones, en los que a partir de explorar y poner de relieve los temas abordados, las reflexiones emitidas, coadyuven a la generación de conocimiento, encaminado a propiciar esquemas de mayor armonía, participativos, tolerantes y abiertos a la mejora continua.

A esto se suman posturas ya referidas por autores como Puig (1991), quien planteaba objetivos encaminados a la valoración de las diferencias, de respeto hacia los otros, como características de convivencia en la educación para el desarrollo, capaces de fomentar actitudes de solidaridad. Asimismo y desde las décadas pasada, en (1994), UNESCO, proclamaba el enseñar en los centros educativos los principios de igualdad, democracia y libertad, inculcando el convencimiento de que los individuos pueden lograr entender a su propia identidad desde el reconocimiento del otro en, lo distinto y en lo diverso. Haciendo hincapié además en la instrucción de métodos socio afectivos, con enfoque interdisciplinar, en el que la convivencia de todos por igual sea capaz de generar espacios precisamente de armonía, integración y civilidad.

Estatutos que de cierta medida han permeado en la elaboración de diseños y programas a nivel mundial, y en los que de manera coherente, dichos enfoques han permitido esbozar propuestas pertinentes y viables.

Se parte desde el no preámbulo evidentemente señalado como factor a eliminar, que se leería desde una situación que requiriese intervención, sino más bien desde una postura libre y de carácter secuencial, desde la que al plantear de manera inicial, el generar y crear nuevas posibilidades, en tanto a líneas y objetos de exploración, las temáticas que no necesariamente dilucidadas con anterioridad, fungiesen exclusivamente como temáticas de índole unilateral, sino que la realización de nuevas propuestas tuvieran finalmente esta visibilidad, capaz de generar nuevas tendencias e incitaciones a la propia investigación.

Inicialmente, se plantea dentro de sus consideraciones el sugerir exponer los ejes principales que en sus fases subsecuentes pudiera formalizar, y sumarse a una apreciación que si bien, no se configura desde una sola aseveración, y no se corresponde con ningún área en particular, sino que se reviste por si misma de la generalidad y/o más bien desde la universalidad. La inclusión adscrita y en relación a su propia diseminación, desde la promoción, en la que al partirse desde el escenario al cual se aborda dentro de una perspectiva interdisciplinaria, la postura actitudinal, que se muestra y se percibe desde un sentir y una participación comprometida con una orientación tendiente a la mejora no solo de un esquema de educación, sino en una dinámica de mayor apreciación.

Es así que dando continuidad a lo ya expuesto por organismos de carácter Internacional como la UNESCO en sus propuestas de educar y de manera más especial en la inclusividad en el contexto educacional, se permite concebir a la diversidad como eje elemental, en el que se logra asentar como norma y no solo como excepción. Mostrándose como esencia crucial, para el propio desarrollo de sistemas tendientes a la inclusión, dispuestos a asumir objetivos de carácter transformacional (UNESCO, 2005). Advirtiéndose así, que desde esta perspectiva como una estrategia dinámica que responde en forma proactiva y que concibe las diferencias individuales, no como problema sino como oportunidades que enriquecen a las propias actitudes participantes en vías de una mejora progresiva, investida de una formación en convivencia democrática, integrada en valores de justicia, paz y fraternidad. Siendo aquí, que en cuanto a directrices sugeridas ya con anterioridad, las propuestas asumidas por los diferentes programas institucionales, han permitido esbozar una práctica constante en tanto a promoción y procuración de la inclusión; no obstante, el continuo avanzar y expandir de los entramados contextuales a nivel mundial, han reelaborado sus propios estatutos estratégicos que han permitido otorgar un actuar que atiende a la especificidad de una manera más fehaciente.

De aquí que el continuar, no solo con la implementación de secuencias evidentemente validadas para fines de carácter similar, la apertura y flexibilidad para; primero indagar y explorar en un entorno donde una propuesta considerable, se vuelve también aplicable; se sitúa esta, por si misma, en una vertiente loable, con propósitos que abarcan no solo a la circunstancialidad inmediata, sino que establece y fomenta, nuevas plataformas de incursión, hacia temáticas, que se avizoran dentro de las tendencias de interés global, capaz de dar respuesta y abordar premisas de carácter peculiar.

Estas respuestas, incitan a la continua elaboración de esquemas de participación general en el que el abordaje de tópicos, con escasa argumentación, sea desde donde precisamente se estimule la libre elección a explorar, en vías de brindar una mayor coherencia con los principios de investigación; en las que, si inicialmente, no se reconocen o alcanzan a descifrar los componentes arbitrarios que constituyen y dan formalidad a una postura inicial, sea la misma presencia actitudinal, la que en relación con el expreso manifiesto de inclusión, sea desde donde el campo del entendimiento y saber per se, contribuya a la propia

generación, creación, y recreación de nuevos modelos, con capacidad de interacción hacia las más distintas disciplinas.

Consideraciones

Entendiendo el concepto de inclusión como una característica de valor, se podría desarrollar a partir de una noción, con mayor aplicabilidad a los distintos contextos, siendo así, que es el sector educativo, de donde se permite tener una mas solida y formal presencia, toda vez que gran parte de los actores, hacia quienes les correspondería retomar, y ajustar preceptos de actuación social, serían precisamente desde estos segmentos en formación, que se inician al interior de las instituciones educativas, por lo que al actuar de manera primaria, desde estos rubros, los alcances se avizoran con mayor prominencia. Así mismo y para ello es importante destacar la ejemplificación por parte de quienes fungen como formadores en las determinadas etapas de instrucción; es decir, que los elementos basales de todo este proceso de circunscribiría en más exactitud, con los actores que guiarían una postura inclusiva, y desde un formato mas específico. Para ello, además, es importante considerar, que al ser estos tópicos, sugeridos a partir de las distintas experiencias de convivencia a través de las distintas etapas de consolides, su conceptualización como tal, se ha venido indicando y precisando de manera secuencial, y su asimilación ha sido advertida de forma multidimensional, en las que existe un considerable número de factores, intervinientes, que permiten entender y darle una determinada connotación y aplicación de acuerdo al contexto circunstancial, y los esquemas de participación inmediata, y subsecuente. Entendiéndose, que para poder transmitir una postura actitudinal inclusiva, es oportuno asumir de manera integral su propia validez y expresión anímica.

Siendo, desde este esquema de actitud, como aspecto de puntual relieve, desde donde se ha vengo explorando la participación y esencia inclusiva, y desde donde además, se han elaborado las distintas pautas de actuación e intervención, en la búsqueda de determinar con mayor fiabilidad, los elementos claves a desarrollar, para la correcta instrucción de pautas y lineamientos propositivos, capaces de orientar y fomentar a la propia inclusión como elemento característico de civilidad y convivencia social, en los marcos de armonía y respeto, como criterios de una construcción pacífica hacia nuevos y mejores entornos.

Aspectos que se han venido delineando como los ejes principales, en las configuraciones de las más variadas civilizaciones, que hasta hoy tenemos noción, y siendo desde este mismo proceder, en el que los aspectos a secuenciar se muestran en su plantear, no como un argumento posible o carente de viabilidad, sino como un concepto favorable y determinado a efectuar.

Factores que a su vez, se ven inmersos en concepciones de carácter cultural, y que desde donde los argumentos que se pudieran presentar de manera basal, tendrían también su presencia, en una ambiente de adherencia gradual, capaz de acercarse a las concepciones propias de una apreciación cultural, en los que además se pudieran dilucidar los aspectos que permiten adecuar e implementar a las nociones de la inclusividad, como factores, de importancia general, y que a su vez se permitiría continuar, hacia una esquema se carácter universal, desde donde una participación grupal, estaría patentada en una inclusión total.

En esta tesitura, abordar el tema de inclusión, como un aspecto actitudinal, y definido a partir de un entorno académico, que a su vez se adscribe a un sector que es en sí, el sector México, las reflexiones y posibilidades planteadas para su asimilación, se complementan en una apreciación integral, que desde la

propia estructura académica se plantea, y que desde la interacción conjunta de las más distintas áreas del saber, se permite, entender con mayor precisión los argumentos que se sostienen en sí, para la adecuación, y determinación de participación conjunta; es decir, que desde la misma experiencia que se ha mostrado, en cuanto a los alcances que se ha tenido desde la incursión de las diversas disciplinas, en sus correspondientes segmentos de ejecución, los avances y aspectos favorables, finalmente compartidos, han permitido avanzar hacia una mejor comprensión global, tanto de aspectos particulares, como de caracteres más estructurales, pero que al retomarse y revisarse desde ópticas disímiles, su exposición se vierte hacia una concepción más expresiva.

De esta manera, no solo el lograr metas de manera unidireccional, ha permitido un correcto avanzar sino el de aperturar, espacios de carácter plural desde donde realmente, los impactos se llegan a presentar, y en este sentido es que desde la conceptualización de la participación interdisciplinar, se entendería, el poder estimar una implicación, de un ejercicio a efectuar, hacia una visión más general. Postura, que desde la misma apreciación actitudinal, referida a la implicación de inclusividad, esta se exhibe presente de manera exponencial, e incita, a la participación grupal, que a su vez promueve una conceptualización actual.

Los hallazgos que se empiezan a mostrar desde esta propuesta de carácter descriptivo exploratorio, se empiezan a manifestar desde una notoria aceptabilidad, no solo desde el contexto académico a indagar, sino de la misma estructura organizacional, referida a los segmentos de exploración disciplinar, en los que ya se ha entendido, que no solo la presentación e incursión de un solo esquema del conocimientos, lograría, descifrar, por sí un mayor entendimiento, sino, de la interrelación con los otros segmentos del saber, es desde donde se mostrarían, los lineamientos y múltiples posibilidades de crecimiento, conjunto y compartido.

Es así, que en estos primeros indicios de participación, a partir de la exploración referidos en este espacio de indagación, se promueve una acción específica de actuación, concerniente a la inclusión, como aspecto fundamental, y referido a una presencia actitudinal favorable y precisa en esta expresión, que se advierte desde un sector específico correspondientes al segmento México, desde donde precisamente, una manifestación de iniciación hacia, una gradual correlación, con los ya mostrados, en sectores de índole peculiar, describen contextos de interacción global.

El considerarse dentro de los parámetros de nuevas dinámicas, se hace referencia, al que de manera circunstancial, el emblema de indagación se patentan en un contexto específico, durante un estadio que obedece a los argumentos de justificación temporal, y que formalizarían, los objetivos de incursión en una propuesta de revisión, hacia el propio concepto de inclusión.

En este sentido y a modo de dar secuencia al los aspectos referido en este bosquejo, se insta a reflexionar sobre algunos de los factores puntuales que delinearían una subsecuente participación narrada al continuo exploratorio de la presente propuesta, en la que se retoman como elementos cruciales, una posible agenda de investigación, y preceptos fundamentales que enriquecerían a los segmentos referenciales, en el siguiente apartado de conclusiones a considerar.

Conclusiones

En este apreciar, la presente expresión se vierte desde una esquema interdisciplinar, en el cual se logra precisar con puntal afinidad, un sentir actitudinal como elemento a considerar hacia una presencia

participativa que convive, en un escenario en particular, correspondiente a un contexto académico, desde donde la interrelación y conformación de elementos capaces de consolidar y reconfigurar posturas de mayor responsabilidad, se promueven desde un entender en red, en el que las dimensiones del actuar bajo una consigna unilateral, está adherida a un esquema de preconcepciones que han dejado de tener representatividad; y hoy por hoy, se postran en un espacio referencial, en el que no figuran como entes a desdibujar, sino más bien como plataformas de contraste universal, desde dónde si es posible, reasignar, precisar y visualizar, alicientes de una mejor la inclusión, como uno de los argumentos, capaces de participar en una postura actitudinal desde la actuación interdisciplinar, y que en sí, se categoriza en la determinación de un argumento promotor.

En este sentido se presentan algunas consideraciones de continuidad que fungirían, como agenda a seguir en siguientes estadios de exploración, en concordancia con el esquema de generar un bagaje de notoria empleabilidad, capaz de precisar el diseño de proyecto interdisciplinar.

Reconfigurar propuestas derivadas de futuras reflexiones, hacia las propias experiencias que de la presente emerjan.

Proponer y afinar diseños de argumentación académica que permitan investigar conceptos devinientes de los distintos campos del saber, tendientes a la consolidación de nuevos esquemas de exploración.

Dar continuidad a la precisión e indagación hacia nuevas disciplinas que coadyuven a la elaboración de procesos de indagación, que a su vez conforme parte de la general objetivación.

Formalización de nuevos esquemas y vías de investigación que permitan contribuir a la generación de más y mayor conocimiento así como de su propia difusión.

Crear las estrategias pertinentes que conduzcan al acercamiento de los distintos escenarios relacionados con los diversos tópicos de inclusión, que contribuyan a la consolidación y fortalecimiento de propuestas y generación de programas aplicables a los distintos contextos de interés general.

Apreciar y reconformar el intercambio presente y futuro hacia contextos de divulgación distintos a los hasta ahora exploradas, capaces de amplificar los posibles esquemas de participación e investigación.

Aperturar y expandir los objetivos con vías a dilucidar y acondicionar los propios esquemas de interacción interdisciplinar, orientados a la constante transformación, de una manera gradual.

La articulación de vértices y directrices con capacidad de actuación en, y en los distintos escenarios conformantes del propio entramado global; que en sí, generen conocimiento integral, propuesto a partir del facilitar nuevos esquemas de concientización.

Finalmente, el plantear las pautas que corresponderían a la descripción permanente de un bosquejo innovador capaz de apreciar desde, y en las distintas disciplinas adscritas al saber, los argumentos, que no solo circunstanciales, sino desde un emblema transformacional, flexible y presente en la atención de contextos multicompuestos, esquemas propuestos en la inclusión, desde la investigación científica, a partir de una postura actitudinal favorable y consciente, con los firmes propósitos de delineación y contribución, no solo del propio sector México, sino ante una mayor y global exposición.

Bibliografía

- Arnáiz Sánchez, P. (2005). Fundamentos de la educación inclusiva, en C. ALBA Pastor, M. P. Sánchez Hípola y J.A. Rodríguez Rodríguez (coords.), *Jornadas de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa*. Madrid: Ministerio de Educación-Universidad Complutense, 25-43.
- Ballard, K. (2003). *The analysis of context: some thoughts on teacher education, culture, collaboration and inequality. Developing inclusive teacher education*. Londres: RoutledgeFalmer.
- Booth, T. y Ainscow, M. (Eds) (1998). *From them to us. An international study of inclusion on education*. Londres: Routledge.
- Carrión, J. J. (2001). *Integración escolar: ¿plataforma para la escuela inclusiva?* Málaga: Aljibe
- Dyson, A. (2001). Dilemas, contradicciones y variedades de la inclusión. En: M. Verdugo y F. Jordán de Urríes (Eds.) *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida* (pp. 145-160). Salamanca: Amarú.
- Egea G, C., & Sarabia S, A. (2004). Visión y modelos conceptuales de la discapacidad. *Polibea*, (73), 29-42.
- Frederickson, N., & Cline, T. (2002). *Special educational needs, inclusion, and diversity: a textbook*. Buckingham: Open University Press.
- Graden, J. L. y Bauer, A. M. (1999). Enfoque colaborativo para apoyar al alumnado y profesorado de aulas inclusivas, en S. Stainback y W. Stainback (eds.), *Aulas Inclusivas*. Madrid: Narcea, 103-117.
- López Melero, M. (1999). Ideología, diversidad y cultura: del homo sapiens al homo amantise, en A. Sánchez Palomino y cols. (coords.), *Los desafíos de la educación especial en el umbral del siglo XXI*. Almería: Universidad de Almería, 31-60.
- Medina, A., Domínguez, M^a. C., y Medina, C. (2010). Tendiendo puentes hacia la interculturalidad: las nuevas escuelas y docentes. En F. Sadio (ed.). *Tendiendo puentes hacia la interculturalidad* (pp. 19-50). Granada: Ediciones K&L.
- Palacios, S. G. (2006). Propuesta para una acción educativa de calidad en el tratamiento de la diversidad. *Revista complutense de educación*, 17(2), 13-34.
- Palacios, S. G. (2007). Requisitos para una inclusión de calidad en el tratamiento educativo de la diversidad. *Bordón. Revista de pedagogía*, 59(4), 581-595.
- Romero, C. G. (2003). Pluralismo, Multiculturalismo e Interculturalidad. Propuesta de clarificación y apuntes educativos. *Educación y futuro*, (8), 9-26.
- Sandoval, M. (2002). Hacia un modelo educativo inclusivo, *Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas: Retos para la Próxima Década en la Unión Europea y sus Implicaciones Organizativas*. San Sebastián: Universidad del País Vasco.
- Stoll, L., & Fink, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas*. Octaedro.
- Tharp, R. G., Estrada, P. Dalton, S.S. y Yamauchi, L.A. (2002). *Transformar la enseñanza. Excelencia, equidad, inclusión y armonía en las aulas y las escuelas*. Barcelona: Paidós.
- Thomas, D. S. (1952). Experiences in Interdisciplinary Research. *American Sociological Review*, 17(6), 663-669.
- UNESCO (1994). *Informe Final. Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad*. Madrid: UNESCO/Ministerio de Educación y Ciencia.
- UNESCO (2005). *Educación para Todos. El Imperativo de la Calidad*. París: UNESCO.

UNESCO (2005). *Guidelines for inclusión: Ensuring Access to Education for All*.

UNESCO.(2007). WHO (1994). *Community-based rehabilitation for and with people with disabilities*.

Valenzuela, V. A., & Guillén, L. M. (2011). *Indicadores de exclusión en la educación: acercamiento a la exclusión e inclusión educativa*. Universidad de Sonora, División de Ciencias Sociales, Cuerpo Académico Multiculturalidad, Identidad y Cambio Social.

Wang, M., Reynolds, M. y Walberg, H. (1995). *Serving students at the margins*. *Educational Leadership*, 52 (4),12-17.

La ficción de la realidad social

Ulises Adrián Reyes Hernández

Introducción

La ciencia como conocimiento ocupa un lugar privilegiado en nuestro tiempo, tiene un gran valor y aceptación social, pues sin lugar a dudas ha creado un mundo nuevo.

Cuando decimos algo como: murió de un infarto al corazón, de manera implícita se puede decir que es verdad, porque consideramos que lo dice alguien que puede decirlo, en este caso un doctor, porque tenemos la seguridad que hizo un procedimiento metódico para poder dar tal sentencia. Afirma una cierta capacidad de controlar sobre la naturaleza,

El presente trabajo tiene la finalidad de mostrar una pequeña luz que se cuelga en el sólido muro del conocimiento científico de las ciencias sociales. A partir de una crítica a su condición de verdad, sobre todo en los enunciados que enuncia como tales y la posibilidad de encontrar algo que tenga más sentido para la humanidad.

La propuesta busca visitar algunas ideas que confieren importancia al criterio de verdad, ubicando tradiciones que intentan perpetuar a la verdad como teleología del quehacer científico, por tanto, igual búsqueda en las ciencias sociales.

Pero hay un momento, en el cual la realidad no es igual para las ciencias sociales que para las ciencias naturales, nuestro principio, considero, no es la naturaleza, es la cultura.

Y todo conocimiento que busca entender la condición humana, tiene su tarea la comprensión de dicha condición, la cual la encontramos en la ficción de la realidad.

Pretendemos mostrar con ayuda de algunos autores (Michel Foucault, Michel De Certeau, Jaques Derrida y Norbert Elias) que tal acto de desacato al conocimiento moderno es necesario para entender la condición de modernidad.

Finalizaremos con un pequeño ejemplo tomado del libro *Una historia de amor y oscuridad* del escritor Amos Oz, donde un enunciado tajante puede dar cuenta de una realidad, que si bien es ficción, tiene sentido en la condición humana.

Modernidad, ciencia, verdad y realidad (tres posturas del conocimiento)

Tenemos en las Ciencias Sociales tres posturas principales para construir el conocimiento, cada uno con sus determinantes constituye una forma de acercarse a la realidad cognoscible.

A pesar de sus diferencias todas ellas, consideramos pertenecen al mismo contexto de modernidad, pero con una sustancial diferencia en su posición de establecer su actuar de acuerdo a la lectura y diagnóstico que hacen de la época. Podríamos decir que el acercamiento empírico-crítico es el que ha moldeado un comportamiento correcto del conocimiento moderno, el segundo, la fenomenología, hermenéutica y lingüística, más que correcto ha intentado comprender lo que sucede en la modernidad, a diferencia del anterior que lo que busca es explicar y el último, la dialéctica o crítico-hermenéutica ha criticado al primer comportamiento y a la modernidad misma.

La postura empírico-analítica es llevada a cabo por personajes como Augusto Comte, Emile Durkheim, Popper y otros más.

Después de que se hiciera patente el éxito explicativo de las Ciencias Naturales, en tanto a su posibilidad de encontrar leyes y procesos leídos en clave de causa-efecto. Las Ciencias sociales se ven seducidas para su legitimación con estos elementos.

El auge de esta tendencia en términos prácticos se da con la implementación de políticas que además de glorificar la regularidad metafísica de los procesos sociales las dejaron fluir, lo cual generó en modelos sociales agresivos para la vida humana, por ejemplo en dejar hacer de la economía.

Comte con un espíritu positivo, entendido como científico, designándolo como lo real, “un espíritu caracterizado por congregarse a la investigación verdaderamente asequible a nuestra inteligencia” (Mardones y Ursua, 1999, 75), buscaba una construcción de una idea de cientificidad que nos acercaba a lo útil, a la certeza y a la precisión, intentaba organizar a la realidad que era vista como natural.

La forma de lograr esto era a través de la eliminación sistemática de las pre-noción. Lo cual no significa desecharlas, sino entender que: la ciencia comienza allí donde se establece la actitud de sospecha sobre los datos inmediatos de la realidad (Durkheim en Mardones y Ursua, 1999, 77). Todos estos elementos tienen la finalidad de acercarse a los individuos a la realidad desde una manera muy particular de hacer ciencia.

Toda esta suposición de avance correcto de las sociedades hizo en el mundo el abanderamiento del mundo europeo como el que va a la cabeza del progreso, una idea que se ha desmitificado y que cada vez pierde más fuerza, no solo por la decadencia alcanzada, sino de igual forma por la emergencia de otras culturas que han avanzado hacia su propia dirección, con una idea diferente de conocimiento, por tanto de verdad.

Se invita olvidar todo aquello que es dañino por tanto lo concebible como error y quizás de manera velada, lo que permanece es la verdad. Tal verdad es el valor de la ciencia positiva. Por esto la ciencia positiva fue desahuciada, vista como moribundo casi desde el movimiento, de tal forma sucedió que muchos continuaron con esta tradición pero con un nombre diferente.

Tal es el caso de Popper, el cual de un positivismo más bien intentó un proyecto conocido como el racionalismo crítico, el cual en una primera instancia relativizó la cuestión de la verdad por medio del método de falsación, el cual nos indica o nos dice más de propiedades de ser falseados, es decir, encontrar su error, a los enunciados de conocimiento que intenta enunciar una verdad última de las cosas.

Justamente ahí es donde radica la Lógica de las ciencias sociales, Popper defiende que: la unidad del método consiste en el ensayo de posibles soluciones a problemas, al proponer conjeturas (teóricas) y su crítica constante (Mardones y Ursua, 1999, 102).

Podríamos aventurarnos a decir que en Popper inicia un cierto relativismo, cuando nos habla de la objetividad científica nos dice que: radica única y exclusivamente en la tradición crítica, esa tradición que a pesar de todas las resistencias permite criticar u dogma dominante (Mardones y Ursua, 1999, 105). La verdad se convierte en una determinación por parte de la validación, más bien de la posibilidad de validez o invalidar un enunciado, que ha sido sustraído de la realidad.

Por tanto hay una fuerte crítica en Popper a la verdad, considera que en todo caso hay una aspiración a la verdad, a partir de esto se entiende que: el error como el no haber encauzado, el conocimiento dentro de un criterio de verdad. Por ello se dice que un enunciado es verdadero si coincide con los hechos o si las cosas son tal y como se representan. Vaya caída de nuevo al positivismo con la que concluye.

Consideramos que en este contexto también entra Kuhn, a pesar de que su teoría ha sido contrapuesta a la de Popper, considero que más bien es la cara social de las ideas de este último.

Si bien de Kuhn se ha hecho una lectura sociológica de su planteamiento es porque es una positividad de dicha visión positiva. Explico, la lectura de la realidad con Kuhn es la de una comunidad social de la ciencia, es el carácter exterior y exterioridad totalmente durkheimianos.

Los dos buscan entender a la ciencia como acuerdos, Popper lo ve en términos de la producción científica desde los mismos científicos a partir de su trabajo, por el otro lado Kuhn lo ve en términos de consensos grupales, si hubieran vertido más una cuestión de poder hubiera cambiado el rumbo de la historia del conocimiento científico, no lo hace y solo los ve como causa y efecto en el cambio de un paradigma por otro, a partir del cambio generacional.

El paradigma pone a la verdad en un juego que es delineado a partir de pautas culturales, donde en los momentos de ciencia normal está instaurada es inamovible y por tanto in cuestionada, pero poco a poco, nuevas generaciones van construyendo críticas hasta un momento de revolución científica, que se convertirá en una nueva ciencia normal. Esto más que una lectura cíclica es una lectura progresista (léase positivista), pues el nuevo paradigma es mejor que el anterior.

Postura fenomenológica, hermenéutica y lingüística

La postura que veremos ahora nace de una decidida oposición al positivismo, y sobre todo a la pretensión de considerar de considerar científicas las explicaciones que se adecuen al modelo de las ciencias naturales (Mardones y Ursua, 1999, 147).

Esta tradición tiene una fuerte raíz en los pueblos germánicos, desde Hegel, hasta autores de finales del siglo XIX y principios del XX, con nombres como los de Dilthey, Rank, Windelband, Rickert, Weber, entre otros. Estos hombres dotaron de sentido a una forma de conocimiento llamado Ciencias Humanas, dándoles un estatuto científico. Tal sentido se encuentra vertido en la oposición entre explicar y comprender (Verstehen y Erklären).

Esta tradición se basa en general de la comprensión a través de la interpretación. Su objeto de estudio es el estudio del mundo del hombre, un producto del espíritu humano, sin lugar a dudas una creación histórica del hombre.

Con Weber la idea de comprensión se moldea a partir de la búsqueda de la peculiaridad, que represente la inserción del hombre en la cultura, a partir de su historia. Es en el Sentido entendido como el sentido mentado y subjetivo de los sujetos de la acción (Weber, 1969, 6).

Lo anterior se concreta en la idea de tipo ideal o mejor dicho modelo ideado. Pues no es un producto objetivamente justo, se convierte en un sustento de verdad de sentido, es específico a las circunstancias culturales e históricas donde fue producido dicho conocimiento.

Se diluye la idea de lo verdadero, en lugar de ello tenemos lo culturalmente justo, y por qué no hasta válido.

La noción de ley de la cual no se separan por completo es más bien entendida como unas probabilidades típicas, confirmadas por la observación, de lo cual se puede entender como un: “así y no de otra manera ha debido de actuarse” (Mardones y Ursua, 1999, 157).

Con Gadamer, la comprensión cambia a un giro interesante, no se trata de un sentido de acción, en lugar de eso la comunicación y la conversación son los elementos de la comprensión. La comunicación hermenéutica, pues lo importante aquí es que la conversación busca comprender, así llegar al acuerdo.

El lenguaje se convierte en un medio de uso universal, usando como medio de la conversación el lenguaje posibilita el pensar y hablar, activa la acción dialéctica de pregunta y respuesta.

La verdad es relativa, pero no al estilo Kuhniano, de un grupo selecto que determina tal verdad, en cambio justamente la verdad se encuentra en lo que el investigador, o intérprete logra aprehender de la realidad, a partir del sentido que los sujetos constituyen de su contexto de vida, o por otro lado desde el lenguaje, como un medio de comunicación que encuentra su sentido en el acuerdo por medio de preguntar y responder.

Postura dialéctica o crítico-hermenéutica

Es incuestionable que su origen e encuentra en Marx, más que por una cuestión de método, es más por una actitud ante el conocimiento, una actitud praxística. Se puede inferir que la base del conocimiento y de la ciencia:

... por los hechos y el método. Mantuvo una tensión dialéctica entre la capacidad de dominio de la naturaleza, el conocimiento técnico y el interés de dominio y control, con la interacción del lenguaje y las instituciones (Mardones y Ursua, 1999, 193)

Con Adorno se encuentra un mayor sentido a todo el debate que se da sobre la ciencia y esta postura, su discusión con Popper fue conocida a través de la idea de la Lógica de las Ciencias Sociales, a pesar de que su planteamiento sea muy representativo de la Sociología, y por qué no, lo podemos usar para pensar en otras disciplinas particulares.

Hace una crítica a lo que él llama el ideal epistémico desde la postura positivista, un ideal matemático, y justo ahí es donde fracasa, pues espera una realidad sin problemas ni atropellos. Se encuentra con una realidad contradictoria, racional e irracional, a un solo tiempo.

Tal cuestión nos dice Adorno:

... “la concepción del carácter contradictorio de la realidad social no sabotee su conocimiento ni lo entregue al azar, se debe a la posibilidad de concebir incluso a la contradicción como necesaria, extendiendo así a ella la racionalidad” (Adorno en Mardones y Ursua, 1999, 204)

... se contempla la importancia de la dialéctica como forma de entender la realidad y no más bien como Popper desde una visión metodológica totalitaria.

La filosofía de Adorno es un ajuste con el idealismo alemán. Kant, pero sobre todo Hegel fueron objeto de su crítica y al mismo tiempo objeto de pensamiento. La verdad no era un objeto de apreciación, que no pudiera estudiarse bajo la lupa. Tampoco era el consenso de la comunidad académica, sino más bien el núcleo de una disputa. Sus reflexiones sobre la vida después de Auschwitz, la vida “dañada”, y los ataques contra la cultura de masas.

Bajo la mirada de Adorno, la dialéctica se convierte en una crítica. Y sólo a partir de esta combinación, de algún modo imposible, de las filosofías de los dos grandes pilares del idealismo alemán, es donde Adorno podrá levantar la propia. Hoy, esta forma de pensamiento, a través del movimiento dialéctico (que afirma y niega, que recorre opuestos, que tensa) que se desentraña una realidad que lejos de permanecer para ser mediada este para ser pensada y comprendida. En muchas de sus obras sobre la música y literatura se hace visible esto. La dialéctica es como una llave, sin dudas, pero para cientos de cerraduras.

Proponemos, en este trabajo, que no formamos parte de la primer postura, es decir la postura empírico positiva, pues consideramos un error considera a la realidad social medible, y que solo es descrita como fenómenos exteriores y externos, como un cause del destino por el cual somos arrastrados.

Tal postura ha llegado a un momento en el que la frase: “tal cosa, o “x” cosa esta comprobada científicamente”, se ha convertido en parte de un vocabulario cotidiano, que lejos de darnos comprensión nos da una aceptación irremediable, de igual forma nos ha dejado la oportunidad de asegurar ante los demás y a nosotros mismos que estamos en el marco de la realidad.

Por otro lado la postura Fenomenológica, hermenéutica y lingüística nos es más asequible pues consideramos que el lenguaje es el medio para la comprensión de la realidad social, y generar una visión de lo social desde la cultura.

La postura dialéctica no es interesante, sobre todo al pensar la relación de los conceptos y como a partir de ellos no se enuncia una realidad concreta, sino por el contrario una realidad que está en constante cambio y transformación, por ello la tarea siempre de pensar los conceptos e ideas que se tengan respecto a la realidad social, que no solo se contempla, sino también se vive.

Al final la verdad se trata de una cuestión o consideración lógica que, “consiste en una no contradicción, es decir, en la exactitud formal independiente de todo contenido material” (Mardones, 2003, 251), y a pesar de que se le ha llegado a relativizar y darle un sentido dentro del conocimiento, podemos considerar que: la verada la verdad no es buena compañera para el conocimiento.

El presente trabajo considera que tiene mayor relación con el segundo y el tercer modelo de conocimiento, pero de igual manera tratamos de proponer elementos nuevos. Por ello proponemos hacer un medio giro y dejar de pensar en la ciencia, verdad y la realidad y más bien pensar en la ficción y la realidad.

Ficción, literatura y realidad

La ficción es necesaria, pero: ¿Dónde encontrar a la ficción? La respuesta es simple y problemática a la vez. Su lugar está en la Literatura, pero esto suscita el problema de dar y justificar un estatus epistemológico que sustituya por lo menos en cierto nivel lo ya construido por los corpus válidamente científico, que deben ser medibles, pensables y susceptibles a ser inspeccionados por los métodos científicos que gozan de aceptación.

La literatura, tiene en su nombre la misma connotación de perder estatus ante el rigor de la certeza, alguna vez o varias ocasiones hemos escuchado decir: “eso es simple literatura”.

Pero debemos decir que durante el siglo XX la mirada a la Literatura desde la filosofía, ha dado grandes aportes, siendo un ámbito de reflexión, las Ciencias Sociales⁵¹ no han dejado de ser tocadas por este cambio de pensamiento, y han buscado en la Literatura otras formas de ver el mundo social.

La Literatura ayuda a entender que: en la forma (en que) relegando las condiciones económicas a un papel subordinado, e indirecto, establecía relaciones artísticas y determinadas concepciones de la vida, que se dan en épocas determinadas (Wahnón, 1996, 55). La Literatura se convierte en una ventana a la realidad que busca expresar.

No obstante se le critica el psicologismo que se pueda dar al ser una producción de un individuo determinado por su contexto histórico-social. Pero justamente este nivel de subjetivismo es el que puede mostrar un sentido diferente de la historia social.

La literatura se convierte en un instrumento que nos puede ayudar a darnos cuenta de “uno mismo y nuestras propias aspiraciones afectivas, intelectuales y prácticas y proporciona la satisfacción y compensación de las frustraciones causadas por la imposición de la realidad”(Goldmann, 2008, 110).

La obra literaria es la relación entre la vida social y la época. Es una creación cultural, que mostrará los síntomas humanos del momento, el vínculo con una realidad que es leída en clave.

Así pues se hace difícil seguir pensando en “investigar desde la literatura, la tarea es más precisa si más bien deseamos comprender su papel en el conocimiento” (González, 2010, 51)

Por ello la literatura se convierte en lo de en medio, una mirada “codificada y conocimiento reflexivo, (...) que entrega el orden en su ser mismo:

... es allí donde aparece, según las épocas, continuo y graduado o cortado y discontinuo, ligado al espacio o constituido en cada momento por el empuje del tiempo, manifiesto en una tabla de variantes o definido por sistemas separados de coherencias, compuesto de semejanzas que se siguen más y más cerca o se corresponden espectacularmente organizado en torno a diferencias que se cruzan (Foucault, 2010, 14).

Hablar de ficción es peligroso, no porque no tenga un principio o una definición precisa, pero sí porque lo colocamos en un no lugar para ella, en el de la ciencia. En el conocimiento reflexivo y teórico de las Ciencias Sociales suena absurdo plantear la necesidad de la ficción.

⁵¹ Podríamos mencionar a: Derrida, Deleuze, Blanchot, Foucault, Adorno, Benjamin, Barthes, Lukács, Batjón y Goldmann.

Es necesario precisar su función en el discurso de la interpretación de lo social, nos apoyamos en lo dicho por Michel de Certeau, que nos dice que tiene cuatro funciones: 1) ficción e historia, 2) ficción y realidad, 3) ficción y ciencia; y 4) ficción y lo propio (2008, 1 a la 4).

Hay una guerra constante entre Historia e historia, donde generalmente “la Historia” es concebida como la verdad, pero justamente la ficción no es lo opuesto a la verdad, lo opuesto es lo falso, la ficción se desprende de una fábula, consiste en el movimiento por medio del cual el personaje sale de la fábula a la que pertenece y se convierte en el narrador de lo siguiente. Deja de contar la Historia y comienza a contar historias.

Por otra parte, la relación entre la ficción y la realidad era inexistente, se le concebía más bien en una relación de la ficción con lo irreal, pues es un discurso que no está técnicamente armado, para representar a lo real (en este sentido a lo realmente dado que se designa y desarrolla con el positivismo y el empirismo).

Se ha reducido a la ficción al mundo de la literatura, justamente la literatura nos da la posibilidad de la imposibilidad de pensar algo. La literatura tiene la posibilidad de “trastornar lo que (pensamos) las superficies ordenadas y todos los planos que ajustan (la realidad) provocando una larga vacilación e inquietud (Foucault, 2010, 9)” en nuestra práctica racional científica, poniendo en jaque a la verdad.

Se da con el análisis, pero sobre todo con la interpretación, tiene el mismo mecanismo de aceptación que la reflexión científica, pues de igual forma habla en nombre de la verdad haciendo visible algo, pero la ficción no consiste en hacer ver lo invisible, sino en hacer ver cómo es invisible lo invisible de lo visible.

El acto de interpretar es paradójico, se hace una y otra vez, y “siempre con pretensión de la verdad, sin poseer nunca una clave cierta de interpretación” (Adorno, 1991, 87). La realidad se acerca más a ser una figura “enigmática de lo existente y sus asombrosos entrelazamientos no le sean dadas más que con fugaces indicaciones que se esfuman” (Adorno, 1991, 87).

La relación de la ficción con el campo de la ciencia es difícil, para que ante el discurso se descifre el orden de la realidad social. Dice Certeau será: una lenta revolución instauradora de modernidad por medio de las escrituras capaces de instaurar coherencias a partir de las cuales se producía un orden, un nuevo artefacto científico, pues permite transformar y mostrar lo que se planea y organiza (Certeau, 2008, 2)

Para Jaques Derrida uno de sus ejercicios filosóficos más interesantes e importantes es el “como si”, hagamos “como si” la ficción nos dijera la realidad, hagamos “como si” la verdad no tuviera nada que ver con la realidad.

Como vimos anteriormente, la verdad fue esencial para asegurar que los conocimientos eran certeros, por ejemplo, nos dice Luis Villoro:

La creencia es la disposición de un sujeto a considerada en cuanto tiene relación con la realidad tal como se le presenta al sujeto, (...), en cuanto tiene relación con la verdad (Villoro, 1989, 60).

Se reduce a la verdad y a la ciencia a un estatus de creencia, relativa a la actitud que se tenga ante el mundo, y si es una creencia al final le podemos intentar dejar “como si” fuera un dios o un pensamiento pre-científico que ya no nos satisface en medida de comprensión de la realidad social.

Si ya relativizamos la idea de ciencia y verdad como creencias, porque no, desacreditarla por completo. El sujeto de ciencia con su fin de verdad nunca ha tenido como fin dicha verdad, al momento de construir un objeto de estudio determinado solo pone en juego en el objeto la forma de medirlo que tiene.

Sub-yecta en el objeto la regla con al cual medirá, la realidad, y su misma regla será la verdad que intenta describir. Tal empeño, naturalista, que de igual forma han buscado las Ciencias Sociales.

Justamente la ficción no deja de sub-yectar, pero si pone en duda la única forma que se creía que existía para hacerlo, un conocimiento que por demás etnocéntrico, se ha constituido en el mundo occidental dominado por la idea europea de conocimiento.

Los hechos son errores, que rompen con la realidad, la manipulan y no permiten que nos demos cuenta de lo que realmente sucede. Su objetividad con la que consideraba tener una verdad irrevocable se ve afectada, a partir de insatisfacción de la verdad dada.

La correspondencia que busca la verdad con la ciencia, dentro de la teoría del conocimiento, es la búsqueda de una validez de aquello dado, es una justificación objetiva, se hace la distinción entre verdad y criterio de verdad (Villoro, 1989, 179). Este criterio de verdad es el que convierte en la justificación objetivo de decir o enunciar algo con medida de verdad.

La posibilidad que nos da la ficción es acercarnos a la realidad de una forma distinta, donde hay una referencialidad de hacia el principio de humanidad, siendo la búsqueda de un discurso más realista, rompiendo la distancia entre las palabras y las cosas.

No hay limpieza en el discurso de la ficción, está lleno de subjetividades, justamente dichas subjetividades son las que dan sentido, sentido que no puede ser controlado, la carencia de un lenguaje artificial (científico) que dote de sentido explicativo a la realidad. La metáfora se convierte en la forma de entender y vincular las relaciones que tensionan la realidad, donde se dan lugares no seguros, que deben visibilizar elementos estables y combinables.

“La ficción Informa lo real” (Certeau, 2008, 3) a partir de las relaciones que conjuga. Se da una inter-génesis de lo humano, es decir, una los seres humanos se inter-generan en sus condiciones de vida (Bagú, 2008, 11), la ficción con el medio de la literatura hace posible conocer lo social, sin necesidad de “lo dado” empírico, ni lo técnicamente científico.

La ficción se convierte en lo cognoscible, como un conjunto de lo que ya conocemos, pero sobre todo de lo que podemos llegar a conocer de lo conocido, La ficción es la posibilidad de verosimilitud de un acontecimiento.

Norbert Elias nos muestra la posibilidad de hacer visible lo anterior, a partir de la figuraciones. Pero antes debemos decir que:

En las Ciencias Sociales sucede que: en las estructuras tradicionales, no se piensa más que en el lenguaje estructurado de la ciencia, y del proveniente en de las ciencias naturales que adecue la realidad observada como un absoluto (Elias, 2008, 133).

Pero no se piensa en el lenguaje cotidiano, que en lugar de distanciarnos de la realidad nos compromete a ella, esta re-orientación parece sencilla e incluso trivial (Elias, 2008, 144), es tomar la reflexión de los actos cotidianos obvios, aparece lo efectivamente existente.

La figuración tiene, por tanto, la tarea de: sustraer el entramado de las acciones en individuos interdependientes, están en un modelo cambiante de los jugadores (Elias, 2008, 155).

Amos Oz, del hecho de morir al existir en morir

Un ejemplo para acercarnos a la realidad desde la ficción, nos lo puede brindar la literatura, como hemos mencionado, para tal fin se decide tomar un fragmento de una obra literaria, la autobiografía de Amos Oz, Una historia de amor y oscuridad.

Algunos rasgos biográficos importantes de este escritor son: Nace en Jerusalén en 1939, estudia filosofía y literatura, es catedrático de literatura hebrea moderna en Ben-Gurion University. Además de su trabajo literario a escrito varias notas periodísticas respecto al conflicto entre Palestina e Israel en Gaza. Es uno de los líderes del movimiento Peace Now. Y ha recibido varios premios y condecoraciones entre ellos el Príncipe de Asturias en el 2007⁵².

Por otro lado su obra Una historia de amor y oscuridad, es un trabajo auto biográfico, y si bien en este trabajo hablamos de la literatura y no formalizamos la cuestión de los trabajos autobiográficos, tomamos lo que el mismo Amos dice: Y tú no preguntes << ¿Son hechos reales? ¿Es lo que pasa al autor?>> Pregúntate a ti mismo. Por tus propias circunstancias. Y las respuestas puedes guardarlas para ti. (Oz, 2008, 55)

Amos Oz sale y entra de la narrativa todo el tiempo, pues al ser autobiografía describe y se describe, es como un acto quijotesco de tomar certeza de hacer lo que en el libro se indica.

Dos sentencias:

Una es un Hecho: Al final murió de un ataque al corazón (Oz, 2008, 59) tal cual dicho es un hecho que esa fue su muerte.

Otra es una ficción: Pero no fue el ataque al corazón sino su limpieza lo que la mato (Oz, 2008, 59).

Como mencionamos el primer enunciado es un hecho, un hecho que amenaza la verdad, lo desechamos por las siguientes razones, muchas personas mueren de un ataque al corazón, quien diagnostica tal cuestión es un médico, un hábil positivista que recaba la información necesaria para deducir el hecho, sin posibilidad de error.

Por tanto nos quedamos con el segundo enunciado, que dice: Pero no fue el ataque al corazón sino su limpieza la que la mato. Da una comprensión más satisfactoria a los individuos, es la particularidad de un individuo donde obtiene sentido lo sucedido, no cualquiera muere por su limpieza, solo la abuela de Amos.

Revisemos a partir de los puntos tomados de Michel de Certeau para entender esta ficción y su relación con la realidad social.

1) Ficción e historias. La relación como dijimos es más que insertar este acontecimiento en particular en la gran historia, es más bien construir su historia.

⁵² Tomado del libro: Una historia de amor y oscuridad.

Nos cuenta Oz, que la abuela Shlomit llego a Jerusalén, donde murió por su limpieza, desde Vilna, en el año 1933. Al diagnosticar el nuevo lugar en el que se encontraba detecto, puestos callejeros, burros, cabras, pollos colgados de las patas y estrangulados. Su sentencia ante la llegada a este agreste lugar fue: El Levante está lleno de microbios. Tal sentencia, que la acompaño hasta el día de su muerte, muestra la razón de la limpieza, y su futura consecuencia.

2) ficción y realidad. Hay una relación que se conjuga, la civilización.

Hay una realidad social que se muestra tajante, más fuerte que la del destierro⁵³, pero no solo de manera territorial, sino la del destierro de una vida. El testimonio de El Levante está lleno de microbios, es el grito ahogado y oculto de que la llegada a Jerusalén, donde si bien salvo sus vidas, era el sentimiento a la llegada a un lugar donde sus sueños no serían alcanzados, donde su vida no corresponde a lo que quisieron ser y hacer.

De igual forma vivían un ritual quijotesco en la lucha contra las bacterias, todas las mañanas despertaban para limpiar exhaustivamente todos los rincones de la casa, por veinticinco años, cuando muere la abuela.

Microbios hay en todas partes, pero era la forma que tuvo la abuela Shlomit para entender que no era el lugar donde sería feliz y donde le gustaría criar a su familia.

3) ficción y ciencias sociales. La correspondencia con la verdad.

El lenguaje es la manera de esclarecer la realidad y su veracidad. La verdad no era realmente la amenaza del Levante, y su falta de civilización. Lo que obligo a la abuela a dar sus baños de agua hirviendo 3 veces al día para mantener a raya a los microbios. Sino precisamente por la nueva vida a la cual se debía resignar, junto con los olores de los alimentos al sol en el mercado, por la fuerte atracción de los zocos rebosantes que fluían a su alrededor, causaban excitación, dentro de un universo amargo, picante y salado (de los alimentos y la vida).

Tales baños justamente eran un traje Hermético y estéril, de antiséptico que, se puso la abuela para protegerse de sus deseos más profundos. Lo cual el medico nunca pudo entender, pues advertía que si no dejaba esos baños abrasadores no se hacía responsable de lo que pudiera ocurrir.

Pero lo que tenía que ocurrir ya había ocurrido. Su terror a no estar donde debía estar y estar en un lugar donde no soportaba estar era lo que ocurrió.

4) Ficción y lo propio. La relación con la humanidad.

Fue su rabia eterna, por sus deseos, por su terror, por lo que perdió, por lo reprimido, por el tiempo que la envejecía sin encontrar la felicidad que el Levante le había hecho reprimir.

Como se configura la modernidad, justamente en la respuesta, la razón por la cual hacia lo que hacía, y como dijo Amos Oz, qué es lo que produjo esto, solo el lector puede saberlo, pues al final lo que tiene sentido y es compartido es el sentimiento de la abuela Shlomit, que es compartido por todos nosotros, pues hay algo en

⁵³ Explicamos esto: el cambio de espacio geográfico sucedió por el antisemitismo que se ratificó en toda Europa por el movimiento Nacional-socialista, mejor conocido como nazismo. A pesar de no vivir en Alemania, las conductas y deseos de los bloques hermanaban ideologías, por tanto

nuestras vidas que nos inquieta, quizás no nos hervimos tres veces al día, pero si hacemos un ritual, algo que humanamente nos hace soportar nuestras vidas modernas.

Conclusión

Quien hoy elija por oficio el trabajo de las Ciencias Sociales, debe de renunciar desde el comienzo mismo a la ilusión con que antes arrancaban los proyectos Científicos Sociales: ha de ser posible aferrar la realidad por la fuerza de la verdad⁵⁴.

Juntamos lo anterior con una idea de Pablo Gonzales Casanova:

La revolución científica de nuestro tiempo ha sido equiparada a la que ocurrió en los tiempos de Newton. Hoy ya no podemos pensar sobre la naturaleza, la vida y la humanidad (como lo hacíamos antes). La profundidad de los conocimientos (actuales) va más allá de sus claras manifestaciones científicas y técnicas; incluyendo nuevas formas de pensar y actuar (2005, 11).

Para algunos de nosotros se ha vuelto insatisfactorio buscar la verdad, nuestro quehacer en las Ciencias Sociales ha cambiado,

El fin de la necesidad científica, de las Ciencias Sociales, sobre todos si se está consciente de querer unirse a las ciencias del espíritu y su trabajo interdisciplinar se quiere hacer con las disciplinas de las humanidades, nos debemos de dar cuenta que nuestra búsqueda consiste en lo humano, como aquello aún inexistente en nuestras sociedades.

En la busca de comprender lo humano, no se trata de aceptar una condición por haber sido inspeccionada científicamente, ni porque se ha relativizado su connotación. Al final de lo que se trata es la empatía con la condición humana de nuestra época, lo cual es poco probable que se pueda dar con un proceso objetividad científica, entendida como una definición monolítica.

La alternativa que presenta la ficción es la posibilidad de renovar nuestro conocimiento de lo social. A partir de entender la condición humana, que se desdibuja pues al final siempre se busca un fin de toda acción. Se busca determinar una causa y un efecto, pero quizás solo nos sea asequible el efecto.

Lo que no significa la ficción, es dejar de lado la verdad, más bien busca suscitar algo que no existe. La relación entre ficción y verdad nos ha permitido mirar a la modernidad, ya no como un gran proyecto, sino como una conducción de la vida, que lejos de quedar fuera por una nueva era aún muestra su existencia.

Bibliografía

- Adorno, T. W. (1991) Actualidad de la filosofía. Barcelona, Paidós ICE-UAB.
- Bagú, S. (2008) Tiempo, realidad social y conocimiento. 18va. reimpresión. México, Editorial Siglo XXI.
- Castro, E. (2011). Diccionario de Foucault. Buenos Aires, Editorial Siglo XXI.
- Certeau, M. de (2008). Historia y psicoanálisis entre ciencia y ficción. 1er ed. México. Universidad Iberoamericana.
- Elias, N. (2008) Sociología fundamental. 2da ed. España, Editorial Gedisa.
- Foucault, M. (2010). Las palabras y las cosas. 2da ed. México Editorial siglo XXI.

⁵⁴ Paráfrasis de Adorno, tomado de La actualidad de la filosofía.

- Goldmann, L. (2008) *La creación cultural en las sociedades modernas*. México, Ediciones Coyoacán.
- González Casanova, P. (2005) *Las nuevas ciencias y humanidades*. México, Anthropos-IIS-UNAM.
- González, M. (2010) *Entre filosofía y literatura*. En: *Verdad ficcional no es un oxímoro*, de: María González y otros. México, Editorial Ítaca, UNAM-FFyL.
- Oz, Amos (2008). *Una historia de amor y oscuridad*. 6ta edición. España, Ediciones Siruela, Debolsillo.
- Mardones, J. (2003). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*. 3er edición. España, Anthropos.
- Mardones, J. y Ursua, N. (1999). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*. 2da ed. México Ediciones Coyoacán.
- Villoro, L. (1989). *Crear, saber, conocer*. 2da. ed. México, Editorial Siglo XXI
- Wahnón, S. (2008) *La sociología de la literatura de Georg Lukács*. En *Sociología de la literatura*. Director: Antonio Sánchez, España, Editorial Síntesis.
- Weber, M. (1969) *Economía y Sociedad*. México, Fondo de Cultura Económica.

Estudios subalternos y poscolonialidad. ¿Alternativa para el estudio de las Ciencias Sociales?

Claudia Eugenia Galindo Lara

cegalin@correo.uaa.mx

En este trabajo quiero discutir el concepto de poscolonialidad del poder como categoría útil para comprender la realidad latinoamericana, que en su nivel analítico se puede acercar a la postoccidentalidad o subalternidad, así como contrastarla con otras categorías como la transmodernidad o interculturalidad. Quisiera abundar en sus posibles aportaciones y en las limitaciones intrínsecas.

A finales de la década de los años ochenta, en la mayoría de los países de América Latina se vislumbraba un sentir general de agotamiento en los modelos de pensamiento marxista, que durante décadas fueron el sostén analítico principalmente de las universidades públicas y de amplios sectores de la población.

El tenor principal con el que se discutía, era la llamada “crisis del marxismo.” Esta corriente de pensamiento, presente bajo múltiples derivaciones, había caracterizado a las ciencias sociales y a las humanidades de manera predominante, sin embargo, ante una realidad que mostraba la desigualdad social, la pobreza, la falta de acceso a la salud, la educación y la seguridad, de amplias capas de población, más el fracaso de los movimientos sociales y aún armados, los cuales habían sido, donde quiera que se presentaban, reprimidos. Con un único modelo presente en Cuba, como realidad práctica de un gobierno autodefinido como marxista, que, aún cuando todavía entusiasmaba a muchos, en la praxis resultaba incapaz de ser autosuficiente en términos económicos, y mostraba signos antidemocráticos severos.

Al marxismo se le objetaba tener como eje el trabajo y centrarse en el referente económico. Además, se comenzaba a ver que el planteamiento sobre el control estatal de actividades estratégicas para el desarrollo no era viable ante el predominio del mercado.

Los postmarxistas intentaban incluir otros aspectos más orientados a la superestructura y con ello aprehender la problemática cultural. De manera tímida se señalaba el desinterés de Marx por los llamados países colonizados y su lectura errática al referirse a México, país que en la escasa atención que tenía para él, señaló que sería mejor que perteneciera a los Estados Unidos.

Ese panorama llevó en un primer término, a un desencanto con las teorías, y a una búsqueda por otros derroteros, que orientó las lecturas hacia Foucault, en un primer momento, y después, hacia Deleuze, Lyotard, Castoriadis y autores considerados marginales hasta el momento, como Maluf o Said, en un intento por pensar a Latinoamérica desde los parámetros ofrecidos por otros territorios.

Simultáneamente, el espectro se abrió. Ya no se pensó la política, sólo desde su disciplina, o desde el campo filosófico, sino que la teoría se amplió a una especie de revisión de los aspectos antropológicos y con ello, a la cultura.

Sin etiqueta disciplinaria o nacionalidad preestablecida, varios autores locales comenzaron a ser leídos con más atención que antes. Así, Enrique Dussel, Jesús Martín Barbero, Néstor García Canclini, George Yúdice, Beatriz Sarlo, Aníbal Quijano y Walter Mignolo, todos ellos, desde diferentes ángulos y procedentes de la tradición marxista, iniciaron una revisión conceptual y un desmontaje de categorías, para dar inicio a formas diversas de abordar la realidad. Diversos en su tonalidad y vertiente interpretativa, formaban un prisma de abordaje de la realidad que compartía un elemento: pensar el Continente desde su pasado colonial y no desdeñar esta categoría como elemento incidental.

Sí a través del filtro del marxismo se pensaba que los países pasaban por etapas de desarrollo para, finalmente lograr llegar a un nivel que podemos nombrar de emancipación (el socialismo, la desaparición del estado, la justicia social) estos pensadores abandonaban la idea finalista y se preocupaban más por entender las particularidades de lo que ambiguamente se denominaba “lo latinoamericano.” Así, preguntas tales como: ¿Cuál es la relación de las excolonias con el Imperio en una era global? ¿De qué tipo de cultura se habla cuando se define lo Latinoamericano? ¿Cómo modifica el mapa cultural la migración del sur hacia el norte, de los países llamados periféricos a los desarrollados? Etc.

Lo anterior condujo a cuestionar categorizaciones preestablecidas tales como: centro/periferia, desarrollo/subdesarrollo, industrialización/emergente, etc.

En latitudes lejanas, otros pensadores también replanteaban algunas temáticas, a partir del eje conductor de los países que una vez fueron colonias (Guha, Spivak, Bhabha) Todos ellos, bajo el común denominador de pertenecer a países del llamado mundo subdesarrollado y haber accedido a una educación y oportunidad de trabajo en las Universidades de los Estados Unidos. Esta experiencia les permitió pensar desde la diferencia. El parteaguas lo marcó un texto fundador: *Orientalismo* de Edward Said.

Para este autor, nacido en Jerusalén, Oriente constituía una invención europea. Con este planteamiento, situaba el problema de la colonialidad como categoría central. Adicionalmente, a las explicaciones económicas sobre la necesidad de expansión y exploración europeas, Said agrega el aspecto cultural. Europa exporta una visión occidental de la cultura a Oriente, el cual es representado desde su mirada.

Europa construye su representación de Oriente “basado en el lugar especial que este ocupa en la experiencia de Europa occidental” dirá Said. Pero Oriente no es puramente imaginario, el “el otro.” Pero esta distinción es con fines de dominio y es una empresa cultural, principalmente francesa e inglesa. De la misma forma, en “Ojos imperiales,” ensayo de Mary Louise Pratt, basado en las crónicas de viajes de expedicionarios a Latinoamérica, se encarna el relato de viajes como instrumento colonizador que lleva el ideal de proyecto expansionista, como ciencia o misión ecuménica. Allí también es la rivalidad entre Francia e Inglaterra el motor que anima las expediciones, ante una España que intenta mantener el secreto y el ocultamiento sobre sus colonias a toda costa.

Ya en 1958, el historiador mexicano Edmundo O’Gorman había escrito “La invención de América” en este mismo tenor. Los españoles inventan un continente, porque “no estaban preparados para la aparición de

América en el seno de la cultura occidental.” Es decir, Colón creyó desembarcar en una isla cercana a Japón. Es también un imaginario en donde a sus pobladores se les llama indios, al pensar que se está en la India.

Algunos de los autores mencionados retoman los trabajos de Said y el posestructuralismo para proponer la conceptualización de poscolonialidad, al señalar que sí bien cambian las formas de dominio, de todas formas sigue existiendo esta relación de subalternidad con respecto a los países industrializados. Sí en un principio era la empresa comercial lo que guió la posesión de colonias con la idea de explotar las riquezas naturales, después fue, como lo muestra Mary Louise Pratt, la expansión de una idea de ciencia, de una idea de saber y la exclusión de toda narrativa que no se ajustara a este relato occidental. Ahora, frente a un mundo cada vez más fragmentado y con la dificultad de establecer centros hegemónicos de manera precisa, la colonialidad se da en otras formas sostienen estos autores. Esto es a través de la denominada sociedad del conocimiento o en la apropiación de derechos sobre recursos naturales en las zonas de amplia diversidad de flora y fauna correspondientes al mal llamado tercer mundo.

Sí para Marx el colonialismo era efecto colateral de la expansión europea, y era premoderno, era porque su análisis se centraba en el tema económico. Lo que Bhabha, Spivak, Prakash, Guha y Chatterjee, han mostrado es que hay una dimensión epistémica que haría referencia a la colonialidad. Y esto es lo que queda también explicitado con las crónicas de viajes que rescata Mary Louise Pratt. Más allá del desconocimiento mutuo entre colonizados y colonizadores, está una visión diferente de las cosas. Más allá de exotismos o mediciones y exactitud, es lo que el discurso acepta cómo válido. Hay un imaginario sobre el subalterno (el indio, el negro, el oriental, el otro) que definen identidades de colonizados y colonizadores. Said menciona el elemento discursivo de la construcción del otro. Esto hace referencia en todas las manifestaciones artísticas, comerciales, políticas, etc. Sería la contraposición de dos discursos: el de Occidente, la racionalidad, la ciencia, la disciplina y el resto, lo mítico, supersticioso, espontáneo y ausente de cálculo.

Si nos quedamos con esta interpretación se seguirá viendo con la mirada del progreso, la linealidad y la aspiración a estadios superiores mediante la técnica, el desarrollo científico, etc. Pero hay una dificultad: el mundo es cada vez más interdependiente, las migraciones hacen imposible pensar en otro tono que no sea Babel. Hay diferencias culturales, pero cada vez más coexisten bajo un mismo territorio. Hay grandes empresas transnacionales que invaden y uniforman a la gente, pero ya no son sólo las de los antiguos “centros de poder.” Entonces, ante una ausencia de centro claramente identificable ¿Cómo podemos hablar de poscolonialidad?

La crítica que se hace a estos autores es que todos ellos, desde universidades norteamericanas, han resultado muy convenientes para lo que denominaríamos el Occidente, al proponer teorías que en ningún momento plantean un cambio estructural, sino sólo la aceptación de todos los discursos y narrativas en una relación de igualdad.

Cambiar las categorías económicas como eje rector, por la de cultura, sí bien permite ampliar el espectro, también deja de lado fenómenos estructurales que deberían ser vistos a profundidad. Aíslar la idea de las contradicciones de clase, como elementos que ya no explican la realidad, también deja de lado que aún existe la explotación por parte del capital, que tal vez ha cambiado las formas en las que se manifiesta, pero no ha desaparecido. Es decir, no se debe dejar de lado en el análisis el papel del Estado, el capital, ahora con su imagen corporativa, por centrarnos únicamente en el tema cultural.

Causas fundamentales de la conducta social

Héctor Gutiérrez Sánchez

1.- Planteamiento de problema, pregunta e hipótesis

Hace ya varias décadas, Merton (1965) mostró cómo la sociología está subdividida en escuelas que proponen sistemas o enfoques generales bajo los cuales se intenta investigar lo social, tristemente, estos enfoques normalmente no son compatibles entre sí, generando así varias sociologías posibles. Esta condición ha cambiado poco y se asemeja a la forma en que Kuhn (2007) describió a las ciencias sociales; inmersas en un periodo pre-paradigmático en que varias perspectivas interpretan lo empíricamente observable, cada una está cerrada en sí misma y compite con las demás.

Si bien esta condición pre-paradigmática es rica en debates epistemológicos y filosóficos tiene importantes inconvenientes para el desarrollo científico; no habiendo compatibilidad ni comparación entre sistemas teóricos, no hay un modo claro de saber por cuál optar al momento de hacer investigación, lo que ulteriormente hace que muchos datos y hallazgos tengan varias interpretaciones según el enfoque que se prefiera.

Merton sugirió abandonar las discusiones de la “gran” teoría y enfocarse en teorías de alcance medio, por su parte, muchos filósofos sociales siguen proponiendo esquemas generales y discutiendo con sus competidores, este trabajo contiene la propuesta de analizar los asuntos más fundamentales, pero no desde lo formal, sino poniendo a prueba empírica las bases de diversos enfoques. Estos esfuerzos están inspirados por los trabajos de Piaget (1972; 1975) y Vigotsky (1995), quienes en el campo de lo cognitivo abordaron de forma empírica y experimental un asunto (origen del conocimiento) que llevaba siglos de discusión filosófica formal e inconclusa.

Cabe señalar que de la misma manera en que algunos experimentos con niños no hicieron obsoleto a Platón ni a Kant, mi trabajo no tiene la intención de eliminar ninguna teoría específica ni autor en particular. Sólo pretende mostrar que es posible analizar empíricamente posturas fundamentales, mismas que según hayan sobrevivido o no a las pruebas empíricas, se comienzan a perfilar como mejores o peores paradigmas.

Como se mencionó antes, cada enfoque sociológico es casi un paradigma en sí mismo, esto es parte de la dificultad de la investigación, pues complica la ubicación de escenarios empíricos válidos para todos los enfoques. Con esto en mente, se comenzó por generar una pregunta que fuera a la vez fundamental para toda sociología y a su vez empíricamente analizable. Esta pregunta terminó siendo ¿Cuál es la causa de la conducta social? Si bien esta pregunta es absolutamente general, cuento con la fortuna de tener una gran cantidad de bibliografía que ha intentado responderla, por lo que ninguna de las hipótesis es mía, todas son el fundamento de diversos enfoques sociológicos.

Ahora bien, la gran mayoría de las teorías sociológicas generales responden a la pregunta con alguna combinación de 3 causas “puras”; la coerción externa, la auto-coerción o el gusto por la norma social.

Por un lado, es posible que las personas obedezcan la norma social para evitar la sanción asociada a su incumplimiento. La hipótesis de la coerción externa supone sujetos a quienes lo social les resulta esencialmente ajeno; propone que los intereses privados no coinciden con los de la colectividad.

Esta postura es visible en el Durkheim (2000) temprano que define a los hechos sociales como esencialmente “externos y coercitivos” a las personas. De algún modo también Weber (2008) está muy cerca de esta posición, pues entiende a lo social como las acciones cuya intención pasa por la acción de un tercero, lo que describe perfectamente a una persona que sólo obedece normas para evitar que un tercero la sancione. Quizá el exponente más claro de esta postura es Skinner (1977) quien ve lo social como una respuesta predominantemente encaminada a escapar de los castigos. Esta hipótesis será nombrada como “castigo”.

Sin embargo, no sólo las sanciones externas han sido propuestas como causas de la conducta social, también se ha manejado la posibilidad de un dispositivo de castigo interiorizado, es decir, de una auto-coerción. Esta postura es claramente el mecanismo que Norbert Elias (1987) relaciona con la civilización; una contención de los impulsos y sumisión a los cánones pero no por evitar el brutal castigo exterior medieval, sino por un dispositivo interno que a través de culpas y vergüenzas modela las conductas.

Esta idea de la “auto-coerción” (así se llamará a esta hipótesis) es probablemente la más popular entre los sociólogos contemporáneos como Giddens o Bourdieu, quienes normalmente reconocen algún nivel de interiorización de las normas en los sujetos pero no una concordancia entre las voluntades del agente y la institución. Esta posición resulta sociológicamente muy conveniente al combinar una estructura externa con otra interiorizada, reflejando así una dualidad sujeto-estructura.

Finalmente, existe la posibilidad de que las personas no tengan comportamiento social por huir de sanciones externas o internas, sino que lo hagan por gusto; por disfrutar de lo que la cultura les ofrece. Esta hipótesis del gusto es cercana al Durkheim (2001) tardío, pues al describir lo elemental de las religiones, reconoce lo social como una fuente de orgullo y dignidad para la persona, esta idea también aparece en Strauss (2008, 2010), quien describe sujetos que lejos de huir de coerciones, parecieran buscan activamente hacerse de cultura.

Como se mencionó, todas las posturas sociológicas fundamentales que conozco tienen una idea sobre la causa del comportamiento social, usualmente son posturas centradas en alguna de las 3 hipótesis (castigo, auto-coerción o gusto) pero combinada con elementos de alguna otra o matizadas de algún modo. Entonces pues, para poner a prueba posturas fundamentales, se trabajó la pregunta de qué causa la conducta social con estas 3 hipótesis.

Pero antes de comenzar a mostrar resultados, es importante mostrar la regla metodológica general: Si bien los debates de la gran teoría usualmente son reservados a la filosofía social, la evidencia empírica no es del todo rechazada, sin embargo, cuando un teórico propone un esquema, usualmente busca la mejor evidencia para ejemplificarlo o “probarlo”. Este trabajo no tiene favoritismos por ninguna hipótesis, por lo que todas las pruebas eran aplicaciones igualmente válidas de cada hipótesis, esto asegura que los resultados sean

válidos, pues si alguna hipótesis resulta mejor que otra no se deberá a que se hayan elegido los casos que más le favorezcan, sino porque superó a las otras en su capacidad explicativa de lo empírico.

2.- Primera prueba, encuestas

Entonces pues, se pretendía poner a prueba 3 posibles causas de la conducta social que tienen profundas implicaciones para muchas posturas sociológicas, una primera forma de hacer tal cosa, fue verificar si quienes más mostraran la causa propuesta también muestran mucho del efecto supuesto. La correlación entre la supuesta causa y el supuesto efecto está detrás de toda causalidad, por lo que una primera manera de someter a prueba empírica las hipótesis era revisar si quienes más tenían de las “causas” más exhibían la conducta social “efecto”.

Esta parte de la investigación fue realizada con encuestas en que se preguntaba a las personas cuánto obedecen la regla social y cuán intensamente sienten las causas hipotéticas de ésta. Se comenzó con una encuesta piloto sobre modales en la mesa y luego se hizo otra más preparada sobre consumo alcohólico.

La primera encuesta piloto fue sobre modales en la mesa (conducta evidentemente social), ahí se trató de medir el seguimiento de la norma preguntando a las personas si comerían de modo distinto al acostumbrado, se les presentaban dos escenarios hipotéticos en uno la persona podía comer como siempre lo hacía y en el otro debería comer sin usar las manos (rompiendo la norma social) aunque obtendría más comida, este reactivo se pensó como una medición del apego de las personas a la costumbre social.

Demás de medir la obediencia a la norma, se preguntó sobre varios estímulos que podrían causar dicho apego y que representaban las hipótesis a probar. Se tomó como principal incentivo del castigo las críticas por la forma de comer, así como la recepción de comentarios negativos al respecto, el estímulo de la auto-coerción fue medido en forma de preocupación por los modales, así como el sentimiento de vergüenza. Finalmente, el posible gusto por la norma fue medido con la pregunta sobre si los modales en la mesa hacen que uno se vea mejor, la intención de mejorar los modos de comer y una variación en el reactivo medidor de la conducta social, en el que se presentaba a la segunda opción como una tradición de un pueblo indígena exótico.

Esta encuesta fue aplicada en la ciudad de Puebla entre marzo y julio del 2012, la encuesta incluyó 99 estudiantes de licenciatura de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), 107 alumnos de una primaria pública y 33 profesores de una costosa universidad privada.

Pese a ser una encuesta piloto, ese ejercicio arrojó resultados que ulteriormente sólo ganarían solidez; se encontró que las preguntas relacionadas con el gusto por la norma social son las únicas que consistentemente se relacionaban con el apego a ésta. Es decir, las personas que más se apegaban a su modo de comer no eran quienes más miedo tenían a las críticas externas ni quienes más fuertes tenían las auto-sanciones; quienes más seguían la norma social era quienes más parecían gustar de ésta.

Ahora bien, tras esa pequeña encuesta, se realizó otra mucho más elaborada que analizó el caso del consumo alcohólico en población estudiantil. Contrario a los modales en la mesa, el consumo alcohólico de los alumnos es un fenómeno particular y localizado en una población delimitada, se sabe que los estudiantes beben de forma peculiar, ingieren mucho más alcohol que la población general (Salazar, 2010, Pulido, 2010). Ahora bien, gracias a trabajo cualitativo, se encontró que dicho consumo está determinado por las “salidas”

a beber, costumbre en que los jóvenes se reúnen los fines de semana para beber y convivir en bares o en el domicilio de algún compañero que no viva con sus padres.

El mismo trabajo cualitativo mostró los incentivos que parecían causar la conducta social analizada, éstos se ajustaron perfectamente a las 3 hipótesis del trabajo; los estudiantes reconocieron críticas e incluso amenazas de exclusión social para quienes se niegan a salir a beber, lo que claramente es relativo a la hipótesis de la coerción externa, también reconocieron que independiente de tales castigos, se sienten internamente mal al rechazar las invitaciones de sus compañeros a salir, lo que es una coerción internamente administrada, finalmente, hay también quienes dijeron disfrutar el ambiente (más que la bebida en sí) de las salidas a beber.

Se creó y aplicó una encuesta que medía tanto la obediencia a la norma social de salir a beber como los posibles estímulos que causaban dicha conducta. Este trabajo sucedió entre el primero y el 30 de octubre del 2012, logrando una muestra total de 906 casos.

Los resultados de tal encuesta fueron muy claros y estuvieron perfectamente alineados con lo encontrado en la encuesta piloto; la principal pregunta sobre auto-coerción tuvo una correlación de .09 con la obediencia a la norma social de salir a beber, la principal pregunta de coerción externa sólo llegó a .16, sin embargo, la principal variable sobre gusto por la norma tuvo una correlación de .59, evidentemente, se encontró que quienes más obedecen la norma social no son quienes más temen su castigo, tampoco quienes más preocupados están por la auto-coerción social; quienes efectivamente siguen las costumbres son aquellos que le han encontrado gusto a hacerlo.

Cabe señalar que las preguntas de auto-coerción y de castigo sí mostraban relaciones estadísticamente significativas (aunque débiles) con la conducta social analizada, sin embargo, estas relaciones desaparecían cuando en un modelo de regresión múltiple se incluían variables de gusto por la norma junto con las de las demás hipótesis.

Para simplificar esto, se crearon variables índices de igual escala que agrupaban las preguntas sobre cada tipo de estímulo, se encontró que en un modelo múltiple, los indicadores de la hipótesis de coerción externa tienen un coeficiente de $-.0815$ (nótese el signo negativo) y P de $.657$, los de la auto-coerción tienen un coeficiente de $.1463$ y P de $.225$, finalmente, los indicadores de la hipótesis del gusto tienen un coeficiente de 1.939 y un valor P de 0.000 .

Todo esto significa que a mayor gusto por la norma social, más obediencia de ésta se tiene, también sugiere que el gusto por la norma se relaciona con la preocupación por el castigo y la auto-coerción, sin embargo, éstos dos no tienen relación real con el seguimiento de las costumbres sociales.

Entonces pues, tanto en la primera encuesta piloto como en la segunda, se encontró que sólo la hipótesis del gusto supera la prueba de las correlaciones, pues no se encontró que quien más siente la coerción (externa o interna) obedezca más la norma social.

3.- Segunda prueba, ritmos de aprendizaje

La primera prueba basada en encuestas tuvo éxito en la medida en que dio oportunidad a las 3 hipótesis de manifestarse empíricamente y encontró respaldo empírico para sólo una de ellas, sin embargo, este resultado se secundó con un método distinto que ayudó con algunas debilidades de las encuestas.

Si bien la no-aparición de ciertas relaciones es un argumento importante en contra de algunas hipótesis, la relación encontrada entre el gusto por la norma social y su cumplimiento puede ser interpretada como un argumento a favor de la hipótesis del gusto y también como un efecto secundario de la interiorización del dispositivo de auto-coerción.

Como se dijo arriba, la hipótesis de la auto-coerción sugiere que la socialización no es externa a la persona, sino que entra en el individuo, bajo esta lógica, es perfectamente argumentable que esa misma interiorización provoque que las personas muestren algo de simpatía por la costumbre.

Piénsese por ejemplo en Gramsci (Portelli, 2007), quien sugiere que no es la coerción externa y brutal la que mantiene el orden social, sino que un aparato controlador se interioriza en las personas, mismo que las hace incluso creer que su situación es buena.

Nótese que la hipótesis de la auto-coerción tuvo su justa oportunidad de mostrar relación estadística y no lo hizo, sin embargo, la relación entre el gusto *dicho* por la norma social y su obediencia puede apoyar tanto la hipótesis del gusto como la idea de que un aparato ideológico está dentro de los sujetos.

Con esto en mente, ya no se hicieron más encuestas, pues éstas sólo pueden recoger lo que las personas expresan, contenido que puede estar determinado por el dispositivo interno de control social, entonces pues, se analizó la conducta (no el discurso) de las personas en búsqueda de más evidencia a favor y en contra de las hipótesis.

Ahora bien, infortunadamente no hay nada en la conducta humana que denote si sus acciones se deben a la huida de un posible castigo (interno o externo) o a un gusto por la actividad realizada. Debido a esto, se optó por revisar los ritmos de aprendizaje (curvas de aprendizaje) de las conductas. Las curvas de aprendizaje son distintas según el tipo de estímulo que causa la conducta y además, es posible conseguir curvas de conductas sociales para luego compararlas con las de estímulos positivos y negativos y ver así el tipo de estímulo detrás de las conductas sociales.

En la psicología, una curva de aprendizaje es una gráfica que muestra los avances en la inculcación de una conducta a lo largo del tiempo, las curvas se basan en un plano cartesiano en el que el eje X representa el tiempo (el número de intento para ser más preciso) y el eje Y simboliza el nivel de inculcación de la conducta. Para este estudio resulta muy importante que la forma de dichas curvas no es la misma según se aprenda algo por castigos o por premios, así que sólo fue cuestión de analizar a qué forma de curva se asemeja más el aprendizaje de las conductas sociales; a la de los castigos (favoreciendo la hipótesis de la coerción interna o externa) o a la de los premios (favoreciendo la hipótesis del gusto).

Infortunadamente, no existían previo a este trabajo dos curvas de aprendizaje que fueran de esencialmente el mismo condicionamiento pero que sólo difirieran por el sentido del estímulo utilizado, de tal forma que fueron hechas como parte de este trabajo. Se trabajó con 20 ratones de laboratorio tipo cd1. Los ratones eran colocados en un pentágono con 5 tubos y entraban a uno de ellos, los 10 animales premiados recibían un trozo de semilla de girasol al entrar al tubo “correcto” y nada les sucedía cuando entraban a cualquiera de los “incorrectos”. Por su parte, los 10 ratones condicionados con castigo recibían un pequeño chorro de agua de un atomizador casero cuando entraban a cualquiera de los tubos “incorrectos” y nada les sucedía al entrar al “correcto”.

Nótese que la mecánica del experimento es esencialmente la misma en ambos casos, incluso se hicieron trabajos previos para asegurarme de que los dos estímulos eran de intensidad semejante. Entonces pues, cualquier diferencia entre las dos curvas es debida al *sentido* del estímulo, por lo que sólo era cuestión de saber a qué forma de curva se asemejaban más los aprendizajes de conductas sociales.

Es también importante señalar que idealmente no se debió de haber trabajado con ratones sino con bebés humanos, cuyo comportamiento sería más directamente comparable con los aprendizajes sociales de otros humanos, sin embargo, no habría sido posible (por razones éticas y logísticas) conseguir una muestra suficiente de bebés a los que se pudiera condicionar.

Dado que los ratones entrenados no tenían un condicionamiento previo, se buscaron conductas sociales que también fueran nuevas para el individuo, por esta razón, acudí a los jardines de niños, donde los infantes tienen su primer contacto con las reglas sociales propias de la institución escolar.

En total de trabajé con 5 jardines de niños, 2 de la ciudad de Puebla (públicos), dos de Santiago de Querétaro (públicos) y uno privado que utilizaba métodos pedagógicamente especiales y cuyos resultados académicos son extraordinarios. En total se obtuvieron 32 curvas de aprendizaje de diversas conductas sociales propias de la escuela, como hacer honores a la bandera, no comer fuera del horario establecido, pedir permiso para ir al baño etcétera. La obtención de las curvas fue mediante un grupo focal en que las profesoras informaban sobre los ritmos de aprendizaje de las normas escolares.

Para comparar las curvas entre sí se utilizó una prueba T de muestras independientes. Primero se estandarizaron las curvas para que no importara la obediencia inicial, la final ni el tiempo que tardó el aprendizaje, luego se generaron valores esperados de los ratones premiados y de los castigados para cada observación que las profesoras aportaron en los grupos focales, luego se obtuvieron las diferencias absolutas entre el valor de los ratones (tanto premiados como castigados) y los niños aprendiendo normas escolares, esto generó dos juegos de datos; diferencias entre condicionamiento por premio y conducta social y las diferencias entre el aprendizaje por castigo y la conducta social. La prueba T mostró que con más del 95% de confianza, las diferencias entre las curvas sociales y las de castigo son mayores que las que éstas guardan con la curva de ratones premiados.

Este dato sugiere que la causa de los comportamientos sociales es el desarrollo de un gusto, no una coerción, pues la curva de aprendizaje de conducta social es significativamente más semejante a la de un condicionamiento por estímulo positivo que negativo. Cabe señalar que esta conclusión no podría estar influenciada por discursos sesgados, por una ideologización ni falsa conciencia.

Entonces pues, las encuestas sugieren que quienes obedecen la norma social son quienes gustan de ella, no quienes están preocupados por sus castigos, los análisis de curvas de aprendizaje sugieren que los ritmos de aprendizaje de las conductas sociales son más parecidas al condicionamiento positivo que al negativo. Ambos resultados sugieren que la hipótesis del gusto es correcta y proyectan dudas sobre las otras dos.

4.- Discusión

Recuperando la lógica general de mi estudio, partí de la observación de que la sociología tiene muchas macro-teorías incompatibles entre sí que hacen ambiguo todo hallazgo sociológico. Para ayudar con este

asunto, se decidió someter a prueba empírica equitativa 3 posturas fundamentales de la teoría sociológica; que la norma se sigue por coerción externa, por auto-coerción o por gusto a ésta.

En su lectura más directa, tanto las encuestas como las curvas apuntan a que lo social se sigue porque se le toma gusto, en ambos casos se dio justa oportunidad de manifestarse a todas las hipótesis, pero sólo la del gusto se mantuvo.

Pese a la solidez de las evidencias, hay que conocer bien su potencial y limitantes antes de explorar las consecuencias teóricas de estos hallazgos. Primero, hay que señalar que las evidencias no son suficientes para eliminar a ninguna postura, pues siempre habrá alguna forma de justificar cualquier posicionamiento frente a cualquier resultado; sólo es cosa de ajustar la teoría. Así por ejemplo, los autores afines a la auto-coerción podrían defender su postura frente a mi estudio señalando que sus razones están fuera del alcance de la conciencia y que mis curvas son inválidas porque observan sólo el proceso de aprendizaje de la conducta social, no su periodo de estabilidad. Con un pequeño esfuerzo, se puede rescatar cualquier hipótesis y justificar mis resultados, este proceder es poco parsimonioso, pero perfectamente posible.

Igualmente, se puede impugnar que por alguna razón extraña, todos los casos elegidos favorecían a la hipótesis del gusto que resultó vencedora o que la cantidad de conductas sociales analizadas es muy reducida. Si se hace el cálculo, suponiendo que las 3 hipótesis fueran equiprobables, la probabilidad de que los 3 resultados favorezcan sólo a una hipótesis es de sólo 2.7%, es pequeña, pero aun así no es imposible.

Sin duda este pequeño trabajo es menor que cualquier esquema sociológico bien establecido con el paso de los años, sin embargo, cuando un supuesto no coincide con lo empíricamente encontrado, hay razones para revisarlo y comenzar a re-pensarlo, en particular si un enfoque rival sí logra superar la prueba empírica.

Los resultados de este estudio se acotan por todo lo antes dicho, pero dentro de ese margen, éstos resultan interesantes a tantos niveles que no cabrían en este texto. En primer lugar, se destaca que las posturas que supusieron un gusto por la cultura encontraron mucha evidencia a su favor. Esto significa -por ejemplo- que el Durkheim (2001) tardío parece tener razón cuando sugirió que lo social es el “alma” de la persona y le es fuente de orgullo, igualmente, la imagen que Strauss (2008, 2010) tiene de los humanos que huyen de la naturaleza hacia el refugio de la cultura, encuentra en este trabajo nuevos argumentos a su favor.

Esto resulta muy interesante porque los enfoques que ponen en armoniosa comunión a sujeto y cultura no son muy populares en estos días, quizá son importantes en la antropología, pero no en sociología, donde la coerción externa e interna son supuestos casi omnipresentes en la medida en que casi todos los teóricos tienen como punto de partida una dicotomía sujeto/institución o (si se quiere) agencia/estructura. Hay en general tres niveles en las implicaciones de mis hallazgos; la teoría general, estudios particulares y la cultura moderna.

El primer nivel es el principal y resulta muy interesante que ni la coerción externa ni la auto-coerción parecen ser causas de conducta social, esto pone en entredicho a posturas sociológicas muy populares tanto entre los clásicos como entre los contemporáneos.

Así por ejemplo, Weber (2008) define la acción social como aquella que tiene como intención la conducta de los otros, pero la coerción (que sólo se sigue por la expectativa de la conducta ajena) no parece funcionar como causa de la conducta social. Algo semejante sucede con la definición que Durkheim (2000) propuso

sobre lo social. Si las normas sociales son externas y coercitivas, ¿Cómo es que los coaccionados no son los que siguen las normas? ¿Por qué la adopción de la norma se parece al condicionamiento por reforzadores positivos?

La postura de Marx también termina puesta en duda; el autor propuso que “La herencia de todas las generaciones muertas acosa la mente de los vivos como una pesadilla” (Marx, 1998:17), ¿Cómo es eso posible si las personas parecen seguir sus costumbres porque les gustan? Igualmente, las posturas marxistas más recientes llegaron a suponer una ideologización y falsa conciencia, lo que tampoco parece posible a la luz de mis datos.

Pero las implicaciones de estos hallazgos van más allá de los clásicos, pues los debates fundamentales no han cesado y no ven mucha concordancia entre el interés individual y el colectivo. Actualmente encontramos diversos autores que siguen ofreciendo marcos generales para las ciencias sociales, muchos de los cuales son acomodados de la oposición agencia/estructura.

Éste es quizás el principal aporte del trabajo; los grandes debates sociológicos usualmente parten de una división entre estructura e individuo, si las personas obedecen la norma social porque les gusta, esta dicotomía pierde su oposición fundamental. Cabe recordar que este conflicto fundamental ha determinado mucho de los ensayos teóricos posteriores a Parsons; la mayoría de los marcos teóricos propuestos en las últimas décadas apuntan sus esfuerzos a incluir en un solo esquema las diferentes nociones de actor y de estructura, pero siempre en oposición.

Un excelente ejemplo de esto es Giddens (2003) quien se ha esforzado por dejar lugar a la voluntad personal en un mundo de estructuras sociales, él supone que las personas tienen cierta agencia pero que siempre están limitadas por las estructuras, en medio de esa oposición sugiere que es la acción del mismo sujeto lo que crea las instituciones, pero ¿por qué buscar acomodar la oposición agente/estructura cuando pareciera que la agencia humana busca las instituciones al gustar de la norma social? Una observación semejante se podría plantear sobre varias posturas teóricas contemporáneas como el habitus/campo, la noción de agencia en Margaret Archer (2000) entre muchas otras. Este trabajo duda de la oposición sujeto/estructura, lo que es interesante pero no puede ser plenamente desarrollado en este espacio.

En segundo lugar, los descubrimientos también tienen relevancia en debates mucho más acotados a temas específicos. En la medida en que se sugiere que la conducta social se debe al gusto por ésta, se propone una clave fundamental que permitiría muchas revisiones interesantes, piénsese por ejemplo la no-movilidad social como -quizá- debida a que las personas le tomaron gusto a su condición social; ¿a qué exactamente le tomaron gusto? ¿Cómo podría la política pública incidir en eso? La propuesta del gusto a la norma social como causa de ésta puede proporcionar una clave interesante para re-pensar muchos campos de estudio particulares.

Finalmente (y con mucho menos certeza que las implicaciones anteriores) considero que hay algo de potencial en este trabajo para efectos de la cultura actual. La sociedad moderna es una de las más individualistas de las que se tenga registro, los hombres modernos tienen profunda confianza en valores individuales que suponen una oposición entre las personas y su colectividad. Por sólo mencionar un ejemplo; la libertad ahora es entendida como un espacio privado/individual ganado a la colectividad, mientras que en la antigua Grecia, el hombre libre no era el altamente privatizado, sino el que más participaba de la vida

colectiva sin haber conquistado espacios privados para sí (Constant, 2010). En una sociedad tan individualista, quizá resulte interesante que lo cultural (aparentemente) no restringe al individuo, sino que sólo existe en la medida en que lo enriquece.

5.- Conclusiones.

En resumen, este trabajo buscó trabajar los grandes debates sociológicos fuera de la esfera de lo formal-filosófico, sometió a prueba empírica 3 hipótesis fundamentales sobre la causa de la conducta social; escapar de una coerción externa a la persona, huir de la auto-coerción o tomarle gusto a las conductas culturales.

Tras el análisis de encuestas, se descubrió que quienes más obedecen las normas sociales son quienes más dicen gustar de ellas, no quienes están más preocupados por sanciones externas ni internas. Por otro lado, se revisaron los ritmos de aprendizaje de conductas sociales y se encontró que éstos se asemejan más un entrenamiento por gustos que por castigos. Ambas evidencias apuntan a que lo social se debe a un gusto que el individuo desarrolla por las actividades de su cultura.

Este hallazgo tiene importantes consecuencias para la teoría social, que suele incluir el supuesto de una oposición fundamental entre las motivaciones individuales y los cánones institucionales.

Bibliografía

- Archer, M. (2000). *Being human: the problem of agency* New Cork, Estados Unidos: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (2010). *El sentido social del gusto. Elementos para una sociología de la cultura*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Constant, B. (2010). *De la liberté des Anciens comparée à celle des Modernes*. Paris, Francia :Mille et une Nuits.
- Durkheim, E. (2000). *Las reglas del método sociológico*. México, México: Ediciones quinto sol.
- Durkheim, E. (2001). *Las formas elementales de la vida religiosa*. México, México: Ediciones Coyoacán.
- Elias, N. (1987). *El proceso de civilización*. Madrid, España: Fondo de cultura económica.
- Giddens, A. (2003). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Kuhn, T. S. (2007). *La estructura de las revoluciones científicas*. México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Marx, K. (1998). *El dieciocho brumario de Luis Bonaparte*. Buenos Aires, Argentina: NEED.
- Merton, R. K. (1965) *Teoría y estructura sociales*. México, México: Fondo de cultura económica.
- Piaget, J. (1972). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Madrid; Aguilar
- Piaget, J. (1975). *Psicología y epistemología*. Barcelona; Ariel
- Portelli, H. (2007). *Gramsci y el bloque histórico*. México, México: Siglo XXI
- Pulido, R. M. A. et al. (2010). Consumo de drogas y alcohol en dos programas académicos de la Universidad Intercontinental; resultados de la encuesta 2008. *Revista intercontinental de psicología y educación* 12(2), 163-180.
- Salazar, G. M. L. et al. (2010). Detección temprana de jóvenes universitarios en riesgo por su consumo de alcohol. *Investigación y ciencia*. 59, 40-46.
- Skinner, B. F. (1977). *Ciencia y conducta humana*. Barcelona, España: Fontanella.

Strauss, C. L. (2008). *Antropología Estructural*. México, México: Siglo veintiuno.

Strauss, C. L. (2010). *Mitologías I; Lo crudo y lo cocido*. México, México: Fondo de Cultura Económica.

Vygotski, L. (1995). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona; Crítica.

Weber, M. (2008). *Economía y sociedad; esbozo de sociología comprensiva*. México, México: Fondo de culturaeconómica.

Competencias profesionales y mercado de trabajo del egresado en geografía en México

Martín Manuel Checa Artasu

Departamento de Sociología. Universidad Autónoma Metropolitana, Iztapalapa

martinchecaartasu@gmail.com

Introducción⁵⁵.

La geografía es una ciencia social aún poco desarrollada en México. Cuenta con una decena de licenciaturas ubicadas en la parte central del país. Tiene pocos matriculados y egresados si se compara con el total de universitarios. Con todo es una disciplina con enormes utilidades para la sociedad asociadas con el desarrollo local, el ordenamiento territorial, la sustentabilidad ambiental, el análisis de riesgos y vulnerabilidades e incluso con el análisis social basado en percepciones y hábitos, capaces de ser usadas desde el sector público y desde el privado. El trabajo que presentamos surge de una preocupación por revelar esas utilidades vinculándolas a la inserción profesional de los actuales egresados en geografía del país. En términos metodológicos el trabajo analiza y compara, por un lado, la serie de perfiles de egreso explicitados en los programas de geografía de varias universidades mexicanas con la serie de competencias y habilidades, tanto generales como específicas, que el mercado laboral está demandando de los egresados en geografía. Competencias y habilidades obtenidas a través del análisis exhaustivo, de febrero de 2012 a octubre de 2013, de las ofertas laborales publicadas en distintos buscadores de empleo que han demandado licenciados en geografía. Esta comparativa se complementa con una consulta al Instituto Federal de Acceso a la Información y Protección de Datos (IFAI) para conocer el número de titulados en geografía que laboran en algunas dependencias federales y los perfiles de los puestos que estos desempeñan. Con ello, se ha elaborado un ejercicio que muestra el actual escenario relativo a las competencias y habilidades demandadas por el mundo laboral a los titulados en geografía. En segundo término, el ejercicio permite establecer la distancia entre los perfiles profesionales teóricos explicitados en los programas de la licenciatura en geografía y la realidad laboral en cuanto a demanda de competencias profesionales. En tercer término, el análisis nos permite conocer las “utilidades” de la geografía que está demandando la sociedad. El resultado de todo ello posiciona a la geografía frente a la sociedad revelando un mercado laboral escaso y determinado por competencias genéricas específicas y que requiere de la creación de puentes desde la geografía universitaria que muestren las potencialidad de las utilidades de la disciplina para coadyuvar a la resolución de diversos problemas nacionales.

⁵⁵Una versión de este trabajo ya ha sido publicada en: CHECA ARTASU, Martín. El egresado en geografía en México, sus competencias profesionales en el mercado laboral. *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*. [En línea]. Barcelona: Universidad de Barcelona, 30 de enero de 2014, Vol. XIX, n° 1060. <<http://www.ub.es/geocrit/b3w-1060.htm>>. [ISSN 1138-9796].

¿Dónde se puede estudiar geografía en México?

La geografía universitaria en México no ha tenido una presencia notable en las instituciones de educación superior del país hasta el último cuarto del siglo XX. Esta circunstancia ha opacado las potencialidades de la disciplina para con el mercado laboral y la ha minimizado en cuanto a la aplicabilidad y utilidad frente a la sociedad. De igual forma, en comparación con otros países latinoamericanos, la geografía universitaria es todavía escasa en México. En 2010 se reportaban una institución universitaria de geografía por cada 12, 5 millones de habitantes, una cifra extraordinariamente baja teniendo en cuenta las dimensiones geográficas de México⁵⁶. Además de ello, la mayoría de esas instituciones es joven, poco más de década, en su desarrollo aun cuando existen una institución con más de 80 años de trayectoria y otras dos que superan las tres décadas.

De esta forma, podemos determinar tres grandes fases en la evolución de la geografía universitaria en México⁵⁷. La primera, iniciada en 1910 con la reapertura de la Universidad Nacional de México y desarrollada hasta 1970. En este periodo, la geografía que se impartía estaba más pensada para la formación de docentes y mucho menos para la formación de técnicos o investigadores. Así, la disciplina geográfica tendría presencia con diversas cátedras, primero en la Escuela de Altos Estudios de 1912 a 1933, después en la facultad de Filosofía y Letras entre 1933 a 1939; más tarde en la facultad de Ciencias de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), de 1939 a 1943, retornando a Filosofía y Letras a partir de 1943, donde prosigue a la fecha⁵⁸.

En 1943, se creara el Instituto de Geografía de la UNAM, entidad que focalizará la investigación geográfica del país de forma unilateral hasta las décadas finales del siglo XX, cuando otras instituciones universitarias consiguen vertebrar unas primeras líneas de acción científica. Así, desde un único centro universitario se desarrollará la docencia y la investigación en geografía a nivel académico. Situación que se dará casi de forma exclusiva, hasta los años setenta del siglo XX cuando la geografía toma presencia en dos centros universitarios fuera de la capital del país.

Efectivamente, en 1970 se inicia la segunda etapa del desarrollo geográfico en México. En ésta, la docencia y la investigación geográfica se instalan fuera de la capital, surgiendo centros de formación en Toluca, en el Estado de México y en Guadalajara, en el Estado de Jalisco. En Toluca, alumnos egresados de la UNAM fundaran la Escuela de Geografía en la Universidad Autónoma del Estado de México, iniciando la licenciatura de geografía en el otoño de 1970 con 18 alumnos inscritos⁵⁹. En la Universidad de Guadalajara se empezará a gestar una licenciatura en geografía a partir de 1977. Misma que se formalizará al unísono que una facultad de Geografía en 1980⁶⁰.

La tercera etapa del desarrollo de la geografía en México tiene su punto de partida en 2002. Ese año marca la eclosión de la geografía en distintos universidades del país. Se va a dar la creación de la licenciatura de geografía en la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, retomando aquí el espíritu de una efímera experiencia docente desarrollada entre 1959 y 1961 de formación de ciencias sociales y humanidades en ese

⁵⁶ Palacio, 2011, p.111

⁵⁷ Checa; Soto, 2013; Fernández Christlieb, 2011

⁵⁸ Gómez Rey, 2012, p.113 y s.

⁵⁹ Franco, 2008, p. 27

⁶⁰ Castañeda, 2006, p.28; DGEOT-UDG, 2009, p.17

estado. Creada por académicos de distintas procedencias surgirá una licenciatura en Geografía Humana en la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa, que tomará partido por las corrientes más humanistas de la disciplina y una notable influencia de la geografía francesa del momento, desestimando los aspectos más cuantitativos y técnicos ⁶¹. También, iniciará actividades el Centro de Estudios de Geografía Humana de El Colegio de Michoacán, centro público del Consejo Nacional de Ciencia y tecnología. Este centro mantendrá un notable contacto con otras ciencias sociales, - historia, antropología, estudios rurales y arqueología, -que forman parte de su estructura institucional. A partir de 2004 ofertará cursos de maestría en la sede de La Piedad de Cavadas, Michoacán. En 2002, también, iniciará cursos la Licenciatura en Ciencias Geo informáticas de la Universidad Autónoma del Estado de México, siendo ésta pionera en México en relación a esa especialidad. Asimismo en 2004, iniciará su recorrido la licenciatura de geografía en la facultad de ciencias económicas de la Universidad Veracruzana, en su campus de Xalapa. Está fuertemente influida por posturas cercanas a la economía y a la planeación. En 2005, la UNAM institucionaliza una unidad académica en Geografía en Morelia, la cual poco después, en agosto de 2007, se constituirá como el Centro de investigaciones en Geografía Ambiental, fruto éste, de la descentralización de esa casa de estudios. Desde ese centro, en años venideros se impartirá cursos de nivel de maestría y doctorado dando pie a un buen número de titulados y a la consolidación de un equipo de trabajo de elevada excelencia académica ⁶².

También, en febrero de 2005 iniciará en la Universidad de Quintana Roo, un doctorado en geografía. Éste estará asociado al cuerpo académico de Geografía y Geomática, creado en la primavera de 2002. Ambas entidades estarán conformadas tanto por jóvenes académicas, originarias del sudeste de México, en su mayoría recién doctoradas en geografía por la UNAM como por académicos de diversa procedencia y larga trayectoria que habían recalado en esa institución. Igualmente, en esos años, se iniciará la impartición de asignaturas de geografía en distintas licenciatura del Sistema de Universidad Abierta de la UNAM y se creará una licenciatura de geografía. Otra iniciativa de enseñanza abierta y descentralizada se activará en el ciclo escolar 1999-2000, con la creación de la licenciatura en geografía en la Universidad del Desarrollo del Estado de Puebla, una universidad pública con 14 centros en ese estado y con un enfoque social y de atención a colectivos indígenas. Ésta, sin embargo, nunca ha alcanzado un desarrollo mínimo, pues diez años después de su inicio apenas reportaba un egresado.

Relacionado con el quehacer geográfico, en 2001 iniciará sus pasos el Centro de Investigación en Geografía y Geomática “Ing. Jorge L. Tamayo” A.C. (Centro Geo), un centro público del Consejo Nacional de Ciencia y tecnología, asentado en México DF, especializado en investigación y docencia en geomática y sistemas de información geográfica.

Más recientemente, en otoño de 2008 se inician las clases de la licenciatura en Geografía, en la Unidad de Ciencias de la Tierra de la Universidad Autónoma de Guerrero, con sede en Taxco. Ésta fuertemente influida por la presencia de especialistas en ciencias de la tierra y sometida a los embates y cambios políticos institucionales internos. En 2009, en la extensión Cuauhtémoc de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez se inician los cursos de la licenciatura en Geo informática, que venía a solventar una demanda soterrada en ese entorno geográfico. En 2010 se aprobó la licenciatura en Geografía Ambiental en la Universidad Autónoma de Querétaro que ha iniciado cursos en el curso 2011-2012. En el siguiente curso se

⁶¹ Lindón, 2012

⁶² CIGA-UNAM, 2008, p.14

ha abierto la licenciatura de Geohistoria, coordinada por Centro de Investigaciones en Geografía Ambiental de la UNAM, el Centro de Estudios en Geografía Humana de El Colegio de Michoacán A. C. y el Instituto de Investigaciones Históricas de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Esta iniciativa pretende fortalecer la mirada espacial a los estudios sociales y ambientales teniendo en cuenta la historicidad de los mismos.

De este repaso cronológico en cuanto a la creación de centros de formación en geografía se pueden extraer algunas conclusiones. De las iniciativas contempladas, 13 de ellas han sido creadas a partir del curso 2001-2002. Lo que indica que salvo cuatro instituciones: El Colegio de geografía y el Instituto de Geografía, ambos de la UNAM, la facultad de geografía de la Universidad Autónoma del Estado de México y el departamento de geografía y ordenamiento territorial de la Universidad de Guadalajara, el resto de iniciativas que reportan formación en geografía y ciencias afines surgen en la primera década del siglo XXI. Un hecho que cuando menos debe hacer pensar en la juventud de la disciplina y sobretodo en el desarrollo de su actividad académica. También, se observa claramente, una asimetría evolutiva entre instituciones, en relación a la experiencia y años de trabajo. Así, mientras el Instituto de Geografía de la UNAM tiene 70 años y más de 40 y de 30 años en el caso de las facultades de geografía de la Universidad Autónoma del Estado de México y la de Guadalajara, el resto de instituciones geográficas apenas tienen una década.

A estas circunstancias tenemos que añadir el factor de la localización. Se observa una fuerte presencia de instituciones universitarias en geografía en el centro occidente del país: en el Distrito Federal, cuatro, en Michoacán, tres y en el Estado de México, Jalisco, Querétaro, Veracruz y Guerrero, sólo una. Siendo las iniciativas más excéntricas geográficamente, las de San Luis Potosí, Chihuahua y Quintana Roo. Una rápida conclusión nos determina un panorama para la formación universitaria en geografía en México, marcado por la juventud, con fuertes asimetrías entre centros en cuanto a su evolución y desarrollo y sobretodo, excesivamente focalizada en la zona central del país.

Una necesaria nota metodológica previa al análisis

Matrícula, egreso y nuevo ingreso son los tres elementos cuantitativos que han de ser considerados para un mínimo análisis, al menos cuantitativo, en la geografía universitaria mexicana. Son elementos, además, que de alguna forma, ayudan a la medición del alumnado en las licenciaturas en geografía y nos apuntan la evolución del mismo. Sin embargo, debemos mencionar algunos problemas para recabar datos estadísticos sobre esos elementos. Los últimos datos disponibles respecto a las licenciaturas en geografía de México diferenciados por institución y desagregando por género a matriculados, egresados, titulados y alumnos de nuevo ingreso nos los suministra para el curso 2010-2011, el Anuario Estadístico 2011 de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).

En cuanto, a la posibilidad de hacer un seguimiento histórico de la evolución de los elementos mencionados se han consultado los datos suministrado por los Anuarios Estadísticos de la ANUIES desde 2002 a la fecha y se ha rastreado el rubro relativo a la educación superior que aparece en los anuarios estadísticos de diversos estados de la república desde la mitad de la década de los noventa, hasta el año 2009, último en el que se reportaban en las estadísticas del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), el número de matriculados y de egresados por licenciatura en el rubro de educación superior.

Finalmente, hemos considerado para nuestro análisis de conjunto a todas aquellas licenciaturas ofertadas que tienen la denominación explícita de geografía. Así, dada su afinidad, pues alguna se imparte en los mismos departamentos o facultades, que las que tienen la denominación de geografía, hemos considerado las licenciaturas en Geo informática de la Facultad en Geografía de la Universidad Autónoma de Estado de México y la licenciatura en Geo informática de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.

¿Cuántos matriculados y egresados generan las licenciaturas de geografía en México?

Como paso previo para un análisis cuantitativo que determine el número de egresados y de estudiantes de geografía del país debemos conocer el peso de estos estudios en el conjunto de la oferta de estudios universitarios. Así, medimos la proporción de egresados y matriculados en licenciaturas en geografía frente al total de egresados y matriculados en las restantes licenciaturas del país durante el curso 2011-2012.

La simple comparación constata de forma fehaciente el escaso papel de los estudios de geografía puestos en relación con el resto de estudios universitarios que se cursan en México. Así, el número de estudiantes universitarios en México en ese curso era de 2.296.381 frente a los 2.636 alumnos de geografía matriculados, cifra que representa el 0.114 por ciento del total de universitarios de México. Y sobre el total de egresados en ese curso, 28.077 alumnos, los egresados en geografía eran apenas 336, es decir, el 1,196 por ciento del total. En ambos casos, esos datos alertan de la escasa visibilidad de los estudios universitarios de geografía entre los posibles alumnos, del reducido impacto que tiene la geografía como disciplina académica en la sociedad y en la escasa percepción respecto a su vinculación profesional que pudiera tener entre los futuros universitarios. Con todo, se trata de una tendencia que es similar a otros estudios, más o menos especializados, más o menos minoritarios y poco conocidos, pues es sabido, que existe una alta concentración en la demanda en estudios como Derecho, Administración de empresas, Contaduría, Mercadotecnia, informática, que se cuentan entre los más demandados del país por su mercado laboral potencial o su supuesto prestigio⁶³.

Evolución y distribución de matriculados y egresados en la actual geografía de México

Un siguiente paso de nuestro análisis fue determinar la distribución y el volumen de los matriculados y egresados en geografía en México en la actualidad. Para ello utilizamos los datos del Anuario estadístico de la ANUIES para el curso 2010-2011, tomando los mismos a manera de muestra. También, hemos tratado de dar algunas pinceladas en relación a la evolución histórica de los matriculados y egresados de diversas licenciaturas de geografía, a partir de datos recogidos de las fuentes estadísticas de las propias universidades. El objeto de todo ello era conocer de qué forma evolucionan las licenciaturas en cuanto a la captación de alumnos.

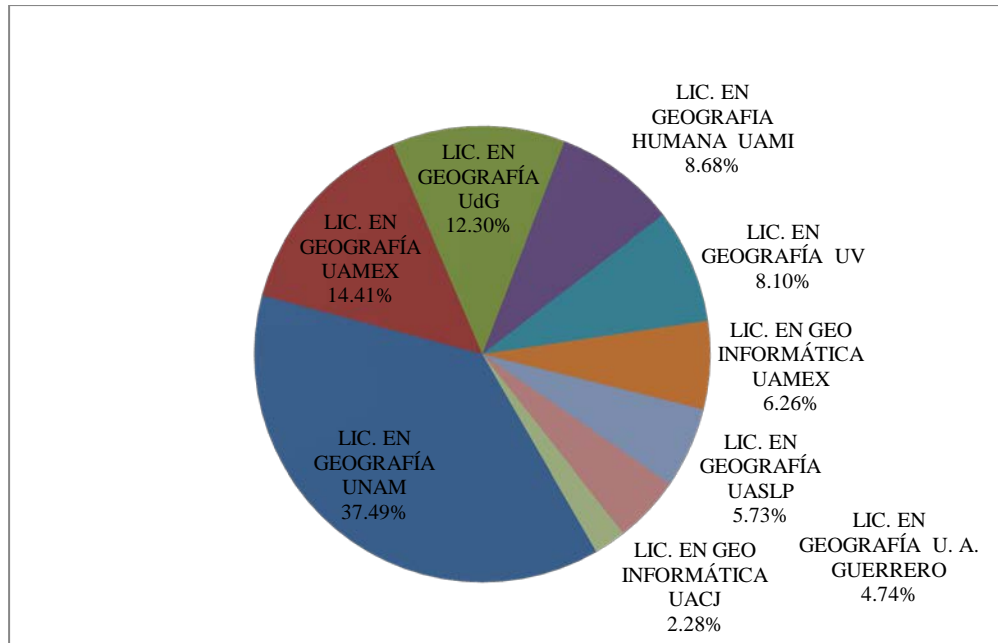
Los matriculados

En primer término, en cuanto a la distribución de los matriculados se observa que la licenciatura impartida en la Universidad Nacional Autónoma de México concentra el 37,49 por ciento del total de matriculados del país, seguida de las licenciaturas de la Universidad Autónoma del Estado de México (14, 41 por ciento) y de la Universidad de Guadalajara (12, 30 por ciento). Se deduce así, que el 64,20 por ciento de

⁶³CIDAC, 2008; Observatorio laboral, 2012

los matriculados en geografía de México están en las licenciaturas de mayor antigüedad y más larga trayectoria. Además, los porcentajes que apuntan coinciden por su volumen con un mayor número de años

Figura 1. Distribución de la matrícula en las licenciaturas de Geografía de México (ciclo escolar 2010-2011).



Fuente: Elaboración propia a partir de: *Población Escolar en la educación Superior*. Anuario Estadístico, 2011, ANUIES.

de apertura de esos estudios. El 35.80 por ciento restante se reparte de la siguiente forma: el 8.68 por ciento de la licenciatura en geografía humana de la Universidad Autónoma Metropolitana, el 8,10% de la licenciatura en geografía de la Veracruzana, el 6,26 por ciento de la licenciatura en Geo informática de la Universidad Autónoma de Estado de México, el 5,76 por ciento de la licenciatura de la Universidad de San Luis Potosí, el 4,74 por ciento de la licenciatura en geografía de la Autónoma de Guerrero y el 2,68 por ciento de la licenciatura en geo informática de la Autónoma de Ciudad Juárez (ver figura 1).

Con respecto a la distribución por género de los matriculados en las licenciaturas de geografía anotamos que para el ciclo escolar 2010-2011 se observa que el 52,79 por ciento de los matriculados son hombres frente al 47,20 por ciento que son mujeres. Hay en líneas generales, una ligerísima masculinización de los estudios. Más en detalle, por licenciaturas, en tres casos: en la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa, en la Universidad Autónoma de San Luis Potosí y en la Universidad Veracruzana, hay un mayor número de mujeres inscritas, aun en porcentajes muy cercanos a la paridad en los dos últimos casos. No así en el primer caso, que es la licenciatura de geografía que mayor feminización en su matrícula presenta. Se observa, además, que en las licenciaturas con un mayor componente técnico, las dos licenciaturas en Geo informática, es mucho mayor la presencia de hombres que de mujeres. A pesar de ello,

hay que señalar que la licenciatura más masculinizada es la de la UNAM, aun cuando es también, la que mayor matrícula concentra.

Los egresados

Si tomamos en cuenta el número de egresados resulta un análisis con ciertas disparidades respecto al realizado con los matriculados⁶⁴. Tanto, la licenciatura de geografía impartida en la UNAM, con el 44,69 por ciento, como la de la Universidad Autónoma de Estado de México, con el 26.55 por ciento se sitúan en los primeros lugares del país en la generación de licenciados en geografía. Ambas licenciaturas vertieron al mercado laboral, al menos en ese curso 2010-2011, el 71.24 por ciento de los egresados en geografía de México. Se trata de una cifra a tener en cuenta desde distintos aspectos. Uno de ellos es el relativo al perfil de egreso que generan, que sumado al porcentaje de egreso marca pautas en lo relativo a las habilidades y competencias que pueden ser asumidas y reconocidas como propias de los geógrafos por el mercado laboral. Un segundo aspecto es el hecho de la capacidad de ambas instituciones para generar vinculaciones y alianzas con el sector productivo en cuanto a servicios que desde la ciencia geográfica se pueden desarrollar debido a su alto número de egresos, antigüedad, trayectoria y prestigio acumulado.

Las restantes licenciaturas presentan los siguientes porcentajes: 12.39 por ciento de la licenciatura de la Universidad Veracruzana; 7,52 por ciento de la licenciatura de la Autónoma de San Luis Potosí; 2.65 por ciento de la licenciatura de Geografía Humana de la UAM-I y 2.21 por ciento de la licenciatura en Geo informática de la Universidad Autónoma de Estado de México. Se trata de porcentajes que merecen cierta consideración ya que se refieren al número de egresados de las licenciaturas que fueron creadas a partir de 2002 y que por tanto, en el periodo escolar analizado, contaban con apenas dos o tres de cursos con posibilidades de generar egresados (ver figura 3).

En ese curso 2010-2011, además, dos de las licenciaturas analizadas, la de la Autónoma de Guerrero y la de Geo informática de la Autónoma de Ciudad Juárez no presentaron egresados, dado lo reciente de su conformación y la imposibilidad técnica y académica que tenían para ello.

En términos generales, las cifras de egresados muestran dos aspectos a destacar. En primer lugar, que en el curso analizado, 226 personas se titularon en geografía o en alguna subdisciplina afín. Se trata de un número muy bajo respecto al total de egresados universitarios de ese curso en todo México, como ya hemos indicado más arriba. De igual forma, al menos en ese ciclo escolar, se daba una tendencia a la feminización del egresado, el 52,65 por ciento eran mujeres. Ello se concretaba con una mayor proporción de egresados mujeres en cinco licenciaturas, cumpliendo así, una tendencia general en la universidad mexicana que se ha acrecentado en los últimos años⁶⁵. Únicamente, en las dos licenciaturas que se cursan en la facultad de geografía del Universidad Autónoma del Estado de México se reporta un mayor número de egresados hombres.

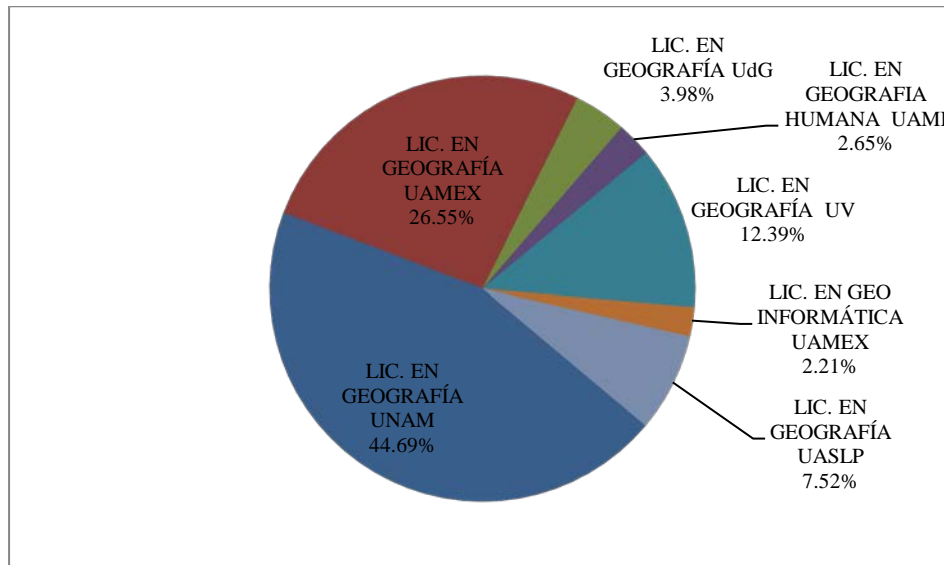
En términos concretos, vemos como en dos casos, en la Universidad de Guadalajara y en la Autónoma Metropolitana hay una proporción muy baja de egresados en relación al número total de matriculados. Dado que se trata de un solo año de medición se hace difícil definir las causas de ello, pero si

⁶⁴ Se consideran egresado al alumno que, habiendo aprobado todas las asignaturas y requisitos establecidos de un plan de estudios en el ciclo escolar inmediato anterior, se hacen acreedores al respectivo certificado de estudios.

⁶⁵ De Vries; Navarro, 2009

se trata de cifras preocupantes y que requerían un estudio de las causas desde esas instituciones⁶⁶. Llama la atención, de igual forma, el caso de la Universidad Veracruzana por el número relativamente alto de egresados, teniendo en cuenta que su primer egresado se tituló en el curso 2007-2008⁶⁷.

Figura 3. Distribución de egresados en las licenciaturas de Geografía de México (ciclo escolar 2010-2011).



Fuente: Elaboración propia a partir de: *Población Escolar en la educación Superior*. Anuario Estadístico, 2011, ANUIES.

Si se pone en relación el número de egresados con el total de matriculados en licenciaturas de geografía de México podemos apuntar que al menos para el curso 2010-2011 por cada egresado existían casi 10 alumnos matriculados. Atendiendo a la especificidad de cada licenciatura vemos cifras dispares. Por un lado, la licenciatura en geografía de la Universidad Autónoma de Estado de México reporta que por cada egresado tiene 5,37 matriculados, mientras que la licenciatura de geografía humana de la Autónoma Metropolitana, unidad Iztapalapa reporta por cada egresado: 32,33 matriculados. Ambas cifras son los ejemplos más extremos de dos tendencias que parecen reportar los datos. Un grupo de licenciaturas que mantiene proporciones entre egresados y matriculados razonables en cuanto a la renovación del alumnado de la licenciatura y otro grupo que tienen problemas de egreso y que por tanto, retienen a un importante número de matriculados en las aulas, sin que estos finalicen sus estudios (en **negrita**).

⁶⁶ Sabemos que para el caso de la licenciatura de geografía de la U. de Guadalajara se trata de una cifra coyuntural, pues en el período 2005-2009 mantuvo una tasa promedio de titulados de 27.6 titulados por año y en el período 1997-2004 esta fue de 18.1 titulados al año. Ver DGEOT-UDG, 2010:61. No sucede lo mismo con la licenciatura en geografía humana de la Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa ya que mantiene una baja tasa de egresados aún en la actualidad.

⁶⁷ Plata Juan Carlos, Podrían seguir activos volcanes del Valle de México, Con investigación al respecto, se titula el primer alumno de Geografía UV. *Universo, El periódico de los universitarios, Universidad Veracruzana*, 28 de Julio de 2008, núm. 320, <<http://www.uv.mx/universo/320/infgral/infgral38.htm>> [8 de agosto 2013]

Formas de titulación de los egresados de geografía en México

En los apartados anteriores dábamos datos concretos para el ciclo escolar de 2010-2011 en relación al número de egresados. Son esas cifras las que nos permiten saber los números totales y desagregados por género y por institución de titulados en geografía que supuestamente pudieran incorporarse al mercado laboral. Sin embargo, hay aspectos asociados a esas cifras más difíciles de desentrañar. Uno de ellos es la forma de titulación de los egresados actuales y la calidad de la formación adquirida,

Respecto a este punto, a modo de ejemplo, citemos cuatro casos para ilustrar lo que estamos comentando. La licenciatura en geografía de la Universidad Autónoma del Estado de México reportaba que en el primer semestre de 2009 tenía inscritos un total de 257 alumnos. En el curso 2008-2009 se titularon 65 alumnos teniendo varios procedimientos para ello: artículo, tesina, tesis, aprovechamiento general⁶⁸. Para ese mismo curso se reportaba una eficiencia terminal del 70,1 por ciento y un total de 1.241 egresados desde el inicio de actividades en 1970, lo que supone un promedio de más de 30 egresados por año⁶⁹. De igual forma, la licenciatura de geografía de la universidad de Guadalajara anotaba para el periodo de 2005-2009 una tasa promedio de 27.6 titulados por año y un promedio para el periodo de 1997-2004 de 18.1 por año⁷⁰. En esta licenciatura existen al año dos periodos de inscripción que permiten que una media de 85 alumnos se incorpore a la misma. Además, tiene cinco procedimientos de titulación: por desempeño académico sobresaliente, por examen global teórico práctico, por tesis, por seminario de titulación y por examen global teórico⁷¹. Un tercer ejemplo nos lo proporciona la licenciatura de Geografía de la UNAM, dichos estudios tienen la siguientes modalidades para titularse: tesina, informe académico por actividad profesional, informe académico por artículo académico, informe académico de investigación, informe académico por elaboración comentada de material didáctico para apoyar la docencia, informe académico por Servicio Social e informe académico por trabajo de campo⁷². El número de egresados para el curso 2010-2011 era el más alto de México, siendo el 44,69 por ciento de todas las licenciaturas de geografía. En este caso, conviene decir, que el proceso de generación de mayores posibilidades de titulación surge tras un largo proceso de diagnóstico donde se buscó conocer las causas las dificultades del estudiantado con formas de titulación como la tesis (80 páginas) o la tesina (30 páginas) y se activaron convenios para coadyuvar a la titulación con el INEGI y con el Colegio de Bachilleres de esa casa de estudios⁷³.

Finalmente, la licenciatura de geografía humana de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa reporta poco más de 32 egresados entre 2006 y 2012, lo que supone un promedio de 5.33 por año⁷⁴. En esta licenciatura existe un único procedimiento de titulación, por tesina o trabajo terminal y tiene un volumen total de alumnos inscritos que ronda entre los 185 y los 200 alumnos, incorporándose cada año una media de entre 35 a 40 alumnos.

⁶⁸ Para más información consultar: Evaluación Profesional, Facultad de Geografía, Universidad Autónoma del Estado de México. <http://facgeografia.uaemex.mx/geo/evaluacion_profesional.php> [7 de agosto 2013]

⁶⁹ Franco, 2009, p.10-11

⁷⁰ DGEOT-UDG, 2010:61

⁷¹ DGEOT-UDG, 2009, p.14

⁷² Para más información consultar: Facultad de Geografía, Universidad Nacional Autónoma de México <<http://oferta.unam.mx/carreras/22/geografia>>

⁷³ Cervantes; Sámano, 2003, p.240

⁷⁴ Lindón, 2012, p.28

Como se puede observar en los cuatro casos escogidos hay diferencias sensibles en la forma de titulación del egresado. Mismas que responden a dinámicas internas específicas. Parece intuirse, faltaría un análisis más concienzudo, que a mayor número de formas de titulación se generan más egresados. En este punto, es conveniente añadir que las licenciaturas con diversos procedimientos de titulación aquí presentadas han modificado por voluntad tanto de los docentes de las mismas como por directrices institucionales sus planes de estudio para mejorar su eficiencia terminal, cosa que no ha sucedido en el caso de la licenciatura de geografía humana de Universidad Autónoma Metropolitana que sólo ha tenido un cambio de plan de estudios en 11 años de vida y mantiene una sola estrategia de titulación que poco se vincula con la realidad actual de la geografía y las características de los alumnos de hoy en día.

Respecto a la formación recibida en cada uno de los centros donde se imparte geografía existe otra variable, que se debe considerar: la influencia de las orientaciones epistemológicas fundacionales de cada uno de los centros en cuanto a la formación que adquieren los estudiantes. Esto último, a nuestro entender no es un asunto baladí, todo lo contrario, la reciente creación de muchos de los centros, la forma como se ha generado su planta docente, las influencias recibidas en la formación de esos profesores, así como aspectos relacionados con la propia evolución de cada una de las licenciaturas asentadas en lugares geográficos concretos, poco conectadas con otras instituciones similares y marcadas por el devenir cotidiano y por la necesidad de fortalecerse dentro de sus respectivas universidades, ha generado que muchos de los centros presenten claras orientaciones teóricas que pueden entenderse casi como “la marca de la casa” y que inciden en los conocimientos y técnicas que tendrán los egresados de cada una de ellas. Una geógrafa mexicana de larga trayectoria, Atlántida Coll nos resume de forma eficaz esta circunstancia⁷⁵:

Las orientaciones epistemológicas son muy diferentes entre estos centros de enseñanza. En principio, buscan la formación de profesionales que incidan en el mercado laboral de los organismos oficiales dedicados a la gestión del medio ambiente, de ciertas cuestiones socio-económicas, de asuntos electorales; pero también que ocupen puestos en la empresa privada como consultores o como técnicos.

Para ello, cada uno de esos centros privilegia una opción u otra. Por ejemplo, en Toluca se da importancia sobre todo a la cartografía automatizada y los sistemas de información geográfica, SIG, y se imparten tres licenciaturas: una en Geografía, otra en Ciencias Geo informáticas, y una especialidad en Cartografía Automatizada, Teledetección y SIG, y una maestría y doctorado en Ciencias Ambientales en colaboración con otras facultades de esa universidad. En la Facultad de Geografía de la Universidad de Guadalajara se trabaja fundamentalmente la aplicación de los sistemas de información geográfica a problemas del paisaje natural, el potencial ambiental, el ordenamiento territorial. En el Colegio de Michoacán y en la Universidad Autónoma Metropolitana se incide en la geografía de las ciencias sociales, en particular de la escuela francesa. En San Luis Potosí se busca un equilibrio entre los enfoques humanísticos y el manejo de técnicas de informática y SIG's con énfasis en los programas de ordenamiento territorial como producto de la síntesis geográfica interdisciplinaria.

Ante la falta de algún estudio que vincule la orientación epistemológica de cada una de las licenciaturas de geografía que se ofertan en México con las características de la empleabilidad del egresado, sólo se puede inferir, generalizaciones. Así, por ejemplo, parece más lógico que una orientación que tenga

⁷⁵Coll, 2008, p.193

mayor predicamento por el uso de los sistemas de información geográfica genere empleabilidad en ese rubro, a todas luces emergente, frente a una orientación que prime una formación más humanística y que probablemente, dé una empleabilidad vinculada con la educación o la consultoría.

Más allá, de la vinculación entre las orientaciones teóricas de cada licenciatura en geografía en México aparecen en unos pocos casos, una serie de preocupaciones por parte de los docentes de las mismas ligadas a los métodos de enseñanza-aprendizaje impartidos, así como con la coherencia de los planes de estudios respecto a las competencias profesionales y a la vez, en relación con la adquisición de conocimientos más sistémicos e integrales respecto al territorio y al espacio geográfico⁷⁶. Esto último, entendido como el fin educativo primordial de toda licenciatura en geografía. Estas preocupaciones han llevado a un continuado debate, insistimos sólo en algunas licenciaturas, por mejorar y adecuar los planes de estudio a toda una serie de dinámicas contemporáneas más ligadas a procesos y objetivos específicos, mismos que dejan las preocupaciones teóricas en segundo término⁷⁷.

Los perfiles de egreso. Capacidades y habilidades supuestas de los licenciados en geografía de México

Los perfiles de egreso que plantean todas las licenciaturas de geografía en sus programas de estudios de alguna forma anuncian las competencias especiales y las habilidades que tienen sus egresados al finalizar los mismos. Se trata de capacidades, habilidades y competencias que de alguna forma les han de permitir ubicarse en el mercado laboral. No en vano, el perfil de egreso es, junto con el plan y el programa de estudio la forma como una universidad responde a la necesidad de la sociedad de disponer de recursos humanos formados⁷⁸. El perfil de egreso contiene cuatro elementos principales: la especificación de las áreas de conocimiento del futuro profesional, la descripción de las tareas, actividades y acciones que realizará; la delimitación de valores, actitudes necesarios y la especificación de las destrezas a desarrollar⁷⁹.

Un análisis de los perfiles de egreso de seis licenciaturas en geografía de México (UNAM; UAEMEX; UV; UAM-I; UDG, UASLP) nos muestra un enfoque más o menos similar en la expresión del perfil del egresado para todas ellas y algunas especificidades⁸⁰. Se puede decir que existe una unidad de criterios con capacidades que no son medibles y acaso devienen ideales, pero que permiten posicionar los objetivos finales de la formación recibida.

Sólo en un caso, la licenciatura de geografía humana de la UAMI se confunde abiertamente el perfil de egreso, es decir, las competencias, conocimientos y aptitudes objetivas que el estudiante tendría tras finalizar sus estudios con un especie de listado de acciones explícitas y concretas que supone sabrá hacer cuando egrese y por las que podrá ser contratado. En otro caso, el de la licenciatura de geografía de la UNAM se detalla y separa por conocimientos, habilidades, actitudes y aptitudes lo que tendrá el egresado al finalizar los estudios, siendo este la excepción, pues en los restantes perfiles se indican las características del egresado, simplemente enlistadas.

De igual forma, de los perfiles de egreso analizados hay diversas similitudes y algunas diferencias. En cuanto a las similitudes en todos los casos se concreta que los alumnos que egresen de estos estudios

⁷⁶ Reyes; Peña, 2013, p.56

⁷⁷ Lóredo; Reyes, 2013, p.55

⁷⁸ Ysunza, 2010, p.39

⁷⁹ Arnaz, 1981

⁸⁰ Se revisaron los planes de estudios más recientes de las licenciaturas en geografía mencionadas.

tendrán conocimientos para discernir formas de organización territorial. De igual forma, en cinco de los casos, se presupone que los egresados podrán resolver problemas vinculados al territorio, incluso, se precisa que serán capaces de vertebrar propuestas de ordenamiento territorial. También, se considera en todos los casos que los egresados tendrán aptitudes y conocimientos para reflejar las realidades territoriales a través de cartografía y que además, podrán generar la misma a través de Sistemas de información geográfica y con el uso de las nuevas tecnologías.

En cuanto a las diferencias, sólo en dos casos, U. de Guadalajara y UAEMEX se explicita que los egresados de esas licenciaturas tendrán capacidades para discernir problemas de control de riesgos naturales. En un caso, la licenciatura de la U. Veracruzana se menciona que el egresado podrá precisar y “presentar alternativas” a problemas como la pobreza, la desigualdad y la marginación, coadyuvando al abatimiento de las mismas. Una competencia similar, aunque expresada de forma más genérica tendrían los egresados de la U. de Guadalajara. Una expresión más diluida, si cabe, en el mismo sentido, también se

presenta en el perfil de egreso de la licenciatura de geografía de la UAEMEX. En dos casos, la licenciatura de geografía de la UASLP y de Geografía Humana de la UAM-I se menciona la supuesta capacidad que tendría el egresado para participar en equipos de trabajo multidisciplinarios. Finalmente, en el en el caso de la licenciatura de geografía humana de la UAMI se menciona que el egresado estará preparado para seguir estudios de posgrado y capacitado para la enseñanza media o media superior. Un aspecto este último que también es referido en el perfil de la licenciatura de geografía de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí.

De lo dicho, se intuye que los perfiles de egreso que presentan las licenciaturas de geografía en México son más teóricos que reales⁸¹. Parecieran estar alejados de la realidad laboral dada la escasa cercanía con la misma por parte de las universidades, aun teniendo sistemas de vinculación universidad-empresa bien establecidos. Se trata de una paradoja que sólo desde la academia que trabaja en temas geográficos se puede resolver, como lo señalan algunos trabajos⁸². Ésta debe acercarse a las distintas instancias que pudieran proveer empleabilidad e incluso mostrar sus potencialidades al mercado laboral mediante diversas estrategias de vinculación activa como reuniones informativas, ferias⁸³, presentación de proyectos de investigación, etc. El ejercicio es más que necesario dada la especificidad de la geografía pero no está exento de problemas, especialmente, en aquellos ambientes académicos refractarios a la idea de que una de las finalidades de la universidad es también, la generación de empleabilidad a través de recursos humanos formados. De no hacerse se seguirán presentando perfiles de egresos posibles, quizás idealizados, pero desapegados de una realidad laboral y profesional que a duras penas sabe qué hace un geógrafo.

Empleabilidad y sectores laborales para los egresados en geografía

Los análisis de empleabilidad hechos desde las diversas licenciaturas de geografía en México son todavía escasos, tanto actuales como los realizados con cierta clave histórica⁸⁴. Casualmente, sólo las licenciaturas de geografía que han pasado un proceso de acreditación de la calidad docente disponen de dichos datos ya que estos son demandados como parte de ese proceso, al igual que las valoraciones de los

⁸¹ Checa; Soto, 2013b, p.19

⁸² Reyes; Peña, 2013, p.56

⁸³ Carreto; Pérez Alcántara, 2013, p.57

⁸⁴ Amaro et al, 2010; Franco, 2009: 30; Urióstegui, 1993, 1995, Amezcua et al, 2010

empleadores con respecto a los egresados en geografía.⁸⁵ En esos casos, se realizan pero son de uso interno y por tanto, son difíciles de conocer. En otros casos, ni tan sólo se ha realizado un mínimo estudio de empleabilidad, ya sea por lo recién de la creación de la licenciatura, ya sea por falta de recursos o por desinterés por el tema de los cuadros docentes. En el marco de esa escasez, encontramos los datos estadísticos provenientes del Observatorio Laboral de la *Secretaría del Trabajo y de Previsión Social* que nos dan una cierta perspectiva sobre el asunto⁸⁶. Son datos genéricos y que no resuelven algunas dudas como por ejemplo, la precisión de los empleos ejercidos, los empleadores, los años de empleabilidad, etc. Considerando, pues, el sentido de aproximación de los datos reportados por este estamento, hemos tomado para analizarlos los datos de dos periodos: 2005 y 2012.

Para el año 2005, en México estaban ocupados un total de 4.400 geógrafos, de los cuales, sólo el 30.06 por ciento no laboraban en una actividad acorde a sus estudios. La mayoría de los titulados en geografía se desempeñaba en el sector educativo (39 por ciento), en la administración pública (27 por ciento) y una minoría en los servicios profesionales (3.7 por ciento) como la asesoría y consultoría. En cuanto a su distribución en el territorio nacional, el 80.7 por ciento laboraba en la Región Centro, 9.4 por ciento en la Región Occidente y 4.4 por ciento en la Región Sureste⁸⁷. En cuanto a la retribución, se determina que comparado el sueldo de los profesionales en geografía con los historiadores, economistas y geólogos, los ingresos mensuales de un geógrafo eran 25 por ciento a 45 por ciento menores a los de otros científicos sociales.

Profundizando en el análisis de estos datos, una editorial del *Boletín Investigaciones Geográficas* de la UNAM de 2005 hacía una comparativa con otras licenciaturas en relación algunos aspectos laborales, expresándose de la siguiente forma⁸⁸:

Los geógrafos ocupan un porcentaje importante en la administración pública y en este renglón superan a las demás especialidades, lo que indica las relaciones históricas de la Geografía con el sector público y la continuidad de una tradición laboral que ya los ingenieros geógrafos dejaron probada y abierta durante el siglo XIX. En cambio, los geógrafos son menos propensos al ejercicio libre de su profesión con el porcentaje más bajo entre las especialidades aquí seleccionadas, siendo la Economía la mejor posicionada en los servicios profesionales (que incluye las consultorías y otras actividades). Esta es una oferta en la que algunos geógrafos han mostrado mayor interés y los resultados conseguidos vinculados

⁸⁵ Este se basa en las características y lineamientos marcados por la Asociación para la Acreditación y Certificación en Ciencias Sociales (ACCECISO). A mayo de 2013, las licenciaturas de geografía de la Universidad de Guadalajara (en dos ocasiones), la de geografía y la de Geo informática de la Autónoma de Estado de México (en dos ocasiones y en una ocasión, respectivamente) y la Autónoma del San Luis Potosí (una ocasión) han pasado dicho proceso. Se puede solicitar pasar el mismo cinco años después de la creación de los estudios. Dicha asociación otorga las acreditaciones por cinco años, que inician a partir de la fecha del dictamen. Los programas académicos que ya han sido acreditados, pasados los cinco años que cubre su acreditación, pueden buscar la Re-Acreditación por los siguientes cinco años. Cabe comentar, que la licenciatura de geografía de la UNAM también ha pasado por un proceso de acreditación, diciembre de 2012, aunque este se realizó por el Consejo para la Acreditación de Programas Educativos en Humanidades (COAPEHUM) y es a la fecha, la única licenciatura de geografía que lo ha hecho desde esa instancia.

⁸⁶ Los datos han sido extraídos de la consulta de la base de datos de Observatorio laboral de México y la Secretaria de trabajo y previsión social. <<http://www.observatoriolaboral.gob.mx/swb/>> [5 de agosto 2013]

⁸⁷ Según el ENOE la distribución geográfica se presenta de la siguiente forma: Centro: Distrito Federal, Hidalgo, México, Morelos, Puebla y Tlaxcala; Centro Occidente: Aguascalientes, Colima, Guanajuato, Jalisco, Michoacán, Nayarit, Querétaro, San Luis Potosí y Zacatecas; Noreste: Coahuila, Chihuahua, Durango, Nuevo León y Tamaulipas; Noroeste: Baja California, Baja California Sur, Sinaloa y Sonora y Sur Sureste: Campeche, Chiapas, Guerrero, Oaxaca, Quintana Roo, Tabasco, Veracruz y Yucatán.

⁸⁸ S.A., 2005, p. 1

al uso masivo de las tecnologías, demuestran la adaptación de la profesión en el ámbito de la Geografía aplicada y cuyas experiencias cada vez ganan terreno. Por ultimo en cuanto a los servicios educativos, los geógrafos han visto disminuida su influencia en este sector, por encima de otras especialidades como la Historia, la Antropología o la Biología que han aumentado su presencia en los últimos años. En general, la educación se mantiene como una importante y principal actividad laboral para los profesionales de las Ciencias Sociales.

Siete años más tarde, en 2012, se contabilizan en torno a 6.000 personas con estudios en geografía⁸⁹, de las cuales sólo el 34,4 por ciento laboran en posiciones no afines a sus estudios⁹⁰. El 55,3 por ciento de los licenciados en geografía lo hacían en el sector docente, concentrándose el 27,6 por ciento en la educación superior, el 9,3 por ciento en la educación secundaria y el 8.7 por ciento en educación primaria y alfabetización. En el rubro de profesionistas en ciencias sociales se anota el 9.7 por ciento, un 24.3 por ciento trabajando en el sector público diferente de la enseñanza y un 10,7 por ciento como conductor o ayudante de transporte marítimo⁹¹. Para ese año, su distribución en el territorio nacional, el 48.3 por ciento laboraba en la Región Centro, 31,7 por ciento en la Región centro Occidente, el 13,4 por ciento en la Región Sureste, el 6,2 por ciento en la región Noroeste y el 0,4 por ciento en la región Noreste.

En ese mismo año, se mantiene una ligera feminización si se pone en relación estudios cursados y trabajo. El 61.8 por ciento de los empleados que son licenciados de geografía son mujeres, una cifra significativa ya que en el conjunto de empleados con estudios universitarios, donde sólo el 42.41 por ciento son féminas.

Una simple comparativa entre los dos periodos nos aporta algunas conclusiones relacionadas con el devenir profesional de los egresados en geografía.

- Ha aumentado ligeramente el número de titulados que no trabajan en aspectos afines a la disciplina.
- Ha aumentado notoriamente el número de titulados que trabajan en la docencia. Lo que demuestra que es la salida más común para los futuros egresados en geografía. Un hecho que refuerza la necesidad de introducir en los planes de estudio asignaturas que acerquen al alumnado de geografía a los rudimentos de la pedagogía, la didáctica e incluso asociados a las nuevas tecnologías. Una preocupación ésta que ya ha sido visualizada por algunos grupos de docentes de aquellas licenciaturas que han pasado procesos de acreditación⁹².
- Llama la atención los que laboran en la educación superior. Es probable, que la apertura de nuevas licenciaturas de geografía haya coadyuvado a mantener e incluso aumentar ese porcentaje. Con todo se trata de un porcentaje significativo, el 27.6%, que apunta hacia cuestiones de empleabilidad de los geógrafos que no pueden omitirse. La academia es y seguirá siendo un nicho de mercado para los futuros egresados en geografía, siempre y cuando se generen plazas de profesores. En la actualidad, existen entre 300 y 350

⁸⁹ Los datos para 2012 que presenta el observatorio laboral de la STPS están extraídos del segundo Reporte semestral de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo, cifras anualizadas al último trimestre. STPS-INEGI

⁹⁰ Se trata de una cifra engañosa, puesto que se considera como profesionales de la geografía a los Ingenieros geógrafos de la marina mercante. De no ser así, el 45,1% de los egresados en geografía no labora en actividades afines a sus estudios.

⁹¹ Se está considerando en el rubro de geografía los estudios de Ingeniero Geógrafo e Hidrógrafo impartidos en la Escuela Náutica Mercante Cap. de Alt. Fernando Silíceo y Torres, creada en 1919 y con sede en Veracruz.

⁹² Pérez Alcántara; Reyes; Carreto, 2010, p. 254

profesores en el total de licenciaturas de geografía del país⁹³. Un buen porcentaje de ellos son titulados en geografía que tras culminar su trayectoria académica con estudios de maestría y doctorado encontraron en la academia la vía para su desarrollo profesional. Sin embargo, las actuales políticas de empleo de las universidades mexicanas, más tendentes a la contratación específica por horas y asignatura y no a la creación de empleo estable, sin duda, van a impedir la inserción real de esos egresados altamente cualificados en las universidades que imparten docencia en geografía o incluso en otras disciplinas demandantes del conocimiento espacial y territorial atribuido a los geógrafos.

- Un 18% del total de titulados en geografía que laboran lo hacen en actividades propias de la enseñanza secundaria y primaria. Ante ese porcentaje aparecen varias cuestiones que requerirían de un análisis más detallado. ¿Qué tareas educativas realizan?, ¿Cuántas tienen que ver con los estudios de geografía? ¿Disponen de todas las habilidades para la actividad docente aunque en los actuales programas de licenciatura apenas se considera la docencia como una actividad propia del futuro egresado? Dos elementos de discusión surgen ante estas preguntas. El primero ligado a una política educativa que minimiza la geografía en la educación primaria y secundaria, obligando a los docentes a impartir otras materias, aun cuando las mismas no sean afines a su formación⁹⁴. Mismas políticas que proponen una reforma en el bachillerato, asumiendo la enseñanza por competencias, que deja pocas materias eminentemente geográficas en los planes de estudio obligando a la adecuación de los docentes para poderlas definir e impartir⁹⁵. El segundo relacionado con la competencia laboral. En México un alto porcentaje de los docentes en la educación básica, media y media superior provienen de las Escuelas Normalistas dedicadas a la formación de profesorado. Esto hace que los egresados de geografía provenientes de las universidades deban competir con ellos. Así, por ejemplo la Secretaría de Educación Pública reportaba en 2009 que 53% de los profesores que enseñaban geografía en secundaria egresaron de una escuela normal, el 32% de universidad, no teniéndose datos del 15% restante⁹⁶.
- Hay un aumento de más de 6 puntos en aquellos titulados que se dedican a la consultoría. Se muestra así como lentamente pero de forma progresiva la incorporación de los sistemas de información geográfica y las nuevas tecnologías, así como de nuevas metodologías y actividades (por ejemplo el geomarketing) se van abriendo espacios lentamente en el mercado laboral mexicano.
- Hay un desplazamiento territorial de los titulados en geografía hacia regiones del país donde en 2005 no había presencia. Aunque, la región centro sigue concentrando los lugares de trabajo de los titulados en geografía.

La presencia de titulados en geografía en dependencias del gobierno federal

Tratando de analizar la actividad profesional de los geógrafos, quisimos indagar sobre cuál era la presencia de geógrafos titulados en algunas instancias del gobierno federal con el fin de conocer con mayor detalle sus posiciones y su distribución. Para ello, solicitamos a través del servicio INFOMEX, información a diversas dependencias públicas federales para conocer el número de egresados en geografía que trabajan en ellas y los perfiles profesionales de sus actividades. Dicha consulta se realizó entre los meses de

⁹³ Checa; Soto, 2013

⁹⁴ Castañeda, 2011, p.178

⁹⁵ González ;Carreto, 2013;García Moctezuma

⁹⁶ Castañeda, 2011, p.174

noviembre de 2012 a julio de 2013 preguntando por el número de titulados en geografía que trabajan en catorce dependencias federales, así como, por el número total de titulados y en los casos que fuese posible, el perfil laboral o las funciones asignadas al titulado en geografía⁹⁷. Se solicitó esta información en aquellas dependencias que por sus funciones y actividad era más probable encontrar titulados en geografía. Estas fueron:

1. Comisión Nacional del Agua (CONAGUA)
2. Secretaría de Turismo
3. Comisión Nacional de la Cultura y las Artes (CONACULTA)
4. Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales (SEMARNAT)
5. Comisión Nacional de Áreas Naturales Protegidas.
6. Instituto Nacional de Estadística y Geografía.(INEGI)
7. Instituto Nacional de Ecología y de Cambio Climático.
8. Centro Nacional de Prevención de desastres.(CENAPRED)
9. Comisión Nacional de Población (CONAPO)
10. Secretaria de Marina.
11. Instituto Nacional de investigaciones forestales, agrícolas y pecuarias. (INEFAP)
12. Secretaría de desarrollo social.
13. Secretaría de Agricultura, Ganadería, Desarrollo Rural, Pesca y Alimentación
14. Sistema Geológico Nacional.

Los datos de la consulta, recogidos en el cuadro 1, nos alertan en primer término de la escasez de titulados en geografía que trabajan en las dependencias federales consultadas. Una escasez que se refleja no sólo en los números absolutos, sino también en la comparación con el total de titulados universitarios que trabajan en esas mismas

Cuadro 1. Proporción de titulados en geografía respecto al total de titulados en distintas dependencias federales afines a la disciplina (2012-2013).

⁹⁷ La información para documentar este apartado fue solicitada a través de INFOMEX y remitida por las Unidades de transparencia de 29 organismos de cuenca dependientes de la Comisión Nacional del Agua, el 5 de febrero de 2013; la Dirección de Asuntos Jurídicos de la Secretaría de Turismo el 17 de enero de 2013; por la Dirección de Planeación y desarrollo del capital Humana de la Comisión Nacional de la Cultura y las Artes, el 23 de abril de 2013, tras recurso de revisión remitido por el IFAI; por la Dirección General de Desarrollo Humano y Organización de la Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales (SEMARNAT), el 28 de enero de 2013; por la Dirección Ejecutiva de Administración y efectividad institucional de la Comisión Nacional de Áreas Naturales Protegidas, el 16 de enero de 2013; por la Unidad de transparencia del Instituto Nacional de Estadística y Geografía, el 12 de diciembre de 2012; por la Dirección de Asuntos Jurídicos del Instituto Nacional de Ecología y de Cambio Climático, el 10 de enero de 2013; por la Dirección de Difusión-Unidad de enlace del Centro Nacional de Prevención de desastres, el 29 de enero de 2013; por la Unidad de Enlace de la Secretaría de Marina, el 19 de julio de 2013 y por la Unidad de transparencia de la Comisión Nacional de Población, el 12 de diciembre de 2012.

Fuente: Elaboración propia a partir de información suministrada por: CONAGUA, 2013⁹⁸; SECTUR, 2013⁹⁹;

DEPENDENCIA	CONAGUA*	SECTUR	CONACULTA	SEMARNAT	CONANP
LICENCIADOS EN GEOGRAFÍA.	8	1	2	2	3
TITULADOS TOTALES	2943	334	529	480	455
%GEO/TIT TOT.	0,27%	0,30%	0,37%	0,42%	0,66%
	INEGI	INECC	CENAPRED	SEMAR**	CONAPO***
LICENCIADOS EN GEOGRAFÍA.	64	5	2	17	3
TITULADOS TOTALES	4072	254	58	572	62
%GEO/TIT TOT.	1,57%	1,96%	3,40%	3,97%	4,84%
* Se trata de personal que labora en los diferentes organismos de cuenca que la CONAGUA tiene por todo el país. ** Se trata de ingenieros geógrafos formados en la Heroica Escuela Naval Militar en Alvarado, Veracruz. *** En este caso, sólo se reportan los titulados que laboran en la Secretaría General de la dependencia, sita en México DF					

CONACULTA, 2013¹⁰⁰; SEMARNAT, 2013¹⁰¹; CONANP, 2013¹⁰²; INEGI, 2012¹⁰³; INECC, 2013¹⁰⁴; CENAPRED, 2013¹⁰⁵; SEMAR, 2013¹⁰⁶; CONAPO, 2012¹⁰⁷

dependencias. Los porcentajes van desde 0.27 por ciento de la Comisión Nacional del Agua (CONAGUA) hasta el 4.84 por ciento de la Comisión Nacional de Población (CONAPO). Sorprende que algunas instancias

⁹⁸ Información solicitada a través de INFOMEX el 13 de diciembre de 2012 y remitida por Las Unidades de transparencia de 29 organismos de cuenca dependientes de la Comisión Nacional del Agua, el 5 de febrero de 2013

⁹⁹ Información solicitada a través de INFOMEX el 13 de diciembre de 2012 y remitida por la Dirección de Asuntos Jurídicos de la Secretaría de Turismo el 17 de enero de 2013.

¹⁰⁰ Información solicitada a través de INFOMEX el 13 de diciembre de 2012 y remitida por la Dirección de Planeación y desarrollo del capital Humana de la Comisión Nacional de la Cultura y las Artes, el 23 de abril de 2013, tras recurso de revisión remitido por el IFAL.

¹⁰¹ Información solicitada a través de INFOMEX y remitida por la Dirección General de Desarrollo Humano y Organización de la Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales (SEMARNAT), el 28 de enero de 2013

¹⁰² Información solicitada a través de INFOMEX el 13 de diciembre de 2012 y remitida por la Dirección Ejecutiva de Administración y efectividad institucional de la Comisión Nacional de Áreas Naturales Protegidas, el 16 de enero de 2013.

¹⁰³ Información solicitada a través del Sistema INFOMEX-INEGI el 17 de noviembre del 2012 y remitida por la Unidad de transparencia del Instituto Nacional de Estadística y Geografía, el 12 de diciembre de 2012.

¹⁰⁴ Información solicitada a través de INFOMEX el 16 de diciembre de 2012 y remitida por la Dirección de Asuntos Jurídicos del Instituto Nacional de Ecología y de Cambio Climático, el 10 de enero de 2013.

¹⁰⁵ Información solicitada a través de INFOMEX el 13 de diciembre de 2012 y remitida por la Dirección de Difusión-Unidad de enlace del Centro Nacional de Prevención de desastres, el 29 de enero de 2013.

¹⁰⁶ Información solicitada a través de INFOMEX el 12 de junio de 2013 y remitida por la Unidad de Enlace de la Secretaría de Marina, el 19 de julio de 2013.

¹⁰⁷ Información solicitada a través de INFOMEX el 17 de noviembre del 2012 y remitida por la Unidad de transparencia de la Comisión Nacional de Población, el 12 de diciembre de 2012.

federales que aparentemente por su misión y cometidos pudieran concitar la presencia de más egresados en geografía no tenga en su plantilla ningún egresado en geografía. Un ejemplo de ello es la CONAPO, aun cuando los datos reportados corresponden a los titulados que laboran en la Secretaría General de esa dependencia, apenas 3 egresados en geografía trabajan en la misma, cifra realmente mínima teniendo en cuenta las supuestas atribuciones y análisis que desde esa instancia se realizan y lo mucho que estas tienen que ver con la demografía y la geografía de la población. Otro tanto, sucede con el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI), donde apenas laboran 64 titulados en geografía de 4.072 titulados en total. De alguna forma, esta cifra comprueba el papel profesional preponderante que en esa institución juegan actuarios, ingenieros, matemáticos, estadísticos, economistas e incluso, ingenieros computacionales en detrimento de los geógrafos. Un desencuentro éste, que al parecer ya tiene una larga tradición¹⁰⁸. Es cierto, además que la automatización de los procesos y el uso de sistemas de información geográfica para el conocimiento territorial y la generación de datos es una de las principales tareas del INEGI pero a nuestro entender, la cifra deja intuir la todavía escasa vinculación entre dicho instituto y las universidades donde se cursa geografía y sobretodo, lo alejado que las instancias universitarias están del quehacer del INEGI, a pesar de que alguna licenciatura cuenta con convenios de colaboración en cuanto a formación y titulación con esta instancia federal¹⁰⁹. Una relación que se rompió en buena medida en la década de 1970 cuando la generación de cartografía del Estado la desvinculó del quehacer universitario y la derivó a la Comisión de Estudios del Territorio Nacional (CETENAL) y más tarde al INEGI. Con todo, hay reseñar que algunos titulados en geografía ocupan cargos de relevancia en dicha instancia y han servido y sirven como puentes entre algunas universidades y el INEGI¹¹⁰. También, es escasísima la presencia de titulados en geografía en la Secretaría de Turismo y lo mismo se reporta en instancias vinculadas con el medio ambiente y la cultura.

A partir de estos datos, se hace difícil inferir las causas de la escasa presencia de titulados en geografía en esas dependencias, que según parece tiene una larga tradición. Por ejemplo en 1979 se contabilizaban en el servicio público mexicano apenas 125 geógrafos¹¹¹.

Quizás la poca presencia sea a causa del carácter técnico de muchas de esas instancias, quizás sea por el peso del marco jurídico y de las tendencias programadoras gubernamentales, más propias de economistas, actuarios y de ingenieros, con las que todavía se manejan no pocas dependencias federales, quizás sea debido, como algún autor ha apuntado, al conservadurismo interno de la disciplina geográfica ejercida desde las universidades vinculado tanto a la necesidad de institucionalización de la geografía en México como a unas determinadas relaciones de poder en el marco de la estructura política del país¹¹². Un conservadurismo

¹⁰⁸ Huerta; Sánchez Dávila, 1995, p.14

¹⁰⁹ Cervantes; Sámano, 2003, p.238

¹¹⁰ El actual Director General de Geografía y Medio Ambiente es licenciado y maestro en geografía, así como también lo son el Director de Geografía Regional Centro-Sur, el Director General Adjunto de Integración de Información Geoespacial, la directora de Generación de Datos Fundamentales, el subdirector de Marco Geoestadístico, la Subdirectora de Extracción Vectorial y el Subdirector de Percepción Remota.

¹¹¹ Chávez, 1982, p.179. Este autor señala que para ese año había 125 geógrafos trabajando en distintas dependencias del gobierno federal. En la Secretaría de agricultura y recursos hidráulicos:38; en la Secretaría de asentamientos urbanos y obras públicas: 18; en la Secretaría de pesca:10; en la Dirección general de geografía del territorio nacional: 9; en la Secretaría de la reforma Agraria: 7; en Petróleos Mexicanos: 7; en la Comisión Federal de electricidad: 4; en el Instituto Mexicano del Seguro Social: 3; en la Secretaría de salubridad y asistencia :3 y en otras dependencias no especificadas: 26

¹¹² Gómez Rey, 2013, p.8-9

que no ha dado respuestas ni ha generado instrumentos necesarios para entender los cambios de la realidad nacional, que apenas presenta posicionamientos críticos desde el análisis de problemáticas y que sobre todo, ha impedido que la geografía como disciplina jugase un papel en las acciones y planes de los diferentes gobiernos¹¹³. Otro aspecto que también pudiera ser causa de esa baja presencia es la falsa dicotomía creada en no pocas universidades en torno a la figura del profesor-investigador y que se ha prolongado por años. La realidad ha impuesto el papel de la docencia muy por encima de la participación en proyectos de investigación, ya sean de ciencia básica, ya sean aplicados, donde se realizan análisis de la realidad. Ello ha alejado a no pocos alumnos de la experiencia profesional desarrollada desde la investigación universitaria y que de alguna forma debería acercarlos a la realidad profesional en instancias públicas¹¹⁴.

Finalmente, dados los bajos porcentajes de la muestra analizada haría falta un análisis de mayor calado sobre los geógrafos que trabajan en el sector público, especialmente, los que lo hacen en los gobiernos estatales y municipales, para conocer la verdadera dimensión de la actividad del geógrafo en la función pública de México. Un punto absolutamente necesario para poder empezar a promover alianzas entre la universidad y la función pública para propiciar la inserción laboral de los geógrafos titulados.

Una muestra de la realidad del mercado laboral para el titulado en geografía

Con el ánimo de conocer cuáles eran las ofertas laborales que el mercado laboral proporcionaba a los nuevos egresados en geografía se hizo un seguimiento de las ofertas publicitadas en distintos portales de empleo entre febrero de 2012 a enero de 2013. En dicho periodo se recabaron un total de 52 ofertas, ello determina que hubo 4,3 ofertas de trabajo por mes en donde se solicitaban titulados en geografía. Respecto a la dimensión de las ofertas en relación al total de posibles demandantes (los egresados en geografía). Conviene añadir en este punto, que esta vía no es la única forma de encontrar empleo por parte de los egresados en geografía. Todo lo contrario, el boca a oreja entre egresados, la aparición de algunas iniciativas que difunden empleos a través de las redes sociales y la existencia de servicios específicos de empleo, como por ejemplo, el de la licenciatura de geografía de la Universidad Autónoma del Estado de México son otras alternativas, quizás con más posibilidades para facilitar la inserción laboral de los egresados en geografía¹¹⁵. Tampoco hay que olvidar, la emprendedoría como forma de inserción laboral. En este sentido, hay algunas experiencias muy recientes que necesitarían de un análisis concreto y que surgen de la voluntad de los egresados más reciente por generarse un espacio laboral.

Finalmente, aunque no es una forma de empleo, ni real ni plena, hay que considerar el seguimiento de la carrera académica de muchos egresados de geografía. Ello se obtiene con el seguimiento de estudios a nivel de maestría y doctorado, más en el caso mexicano, donde muchos de los que siguen esta opción pueden obtener becas que les permiten cubrir sus gastos cotidianos tanto en el país como en el extranjero. Es de sobras conocido que se trata de una válvula de escape momentánea ante la poca empleabilidad del mercado laboral mexicano. De nuevo, la falta de datos concretos no nos permite precisar más, dejando cualquier aseveración a la necesidad de generar un estudio concreto sobre esta temática.

¹¹³ Ramírez, 2003, p.574-575; Ramírez, 2004

¹¹⁴ Calderón et al, 1992, p.27-29

¹¹⁵ Ver la páginas de Facebook: Seguimiento A Egresados Geografía Uaemex <<https://www.facebook.com/egresadosfacgeoUAEM/about>> [25 de agosto 2013] o Colegio de geógrafos del Estado de México <<https://www.facebook.com/groups/413491288719291/?fref=ts>> [30 de agosto 2013]

Origen, durabilidad y distribución geográfica

En relación a la difusión de las ofertas de empleo, el 70 por ciento habían sido hechas directamente por el contratador a través de portales de empleo. Sólo el 16 por ciento de las ofertas provenían de consultoras de recursos humanos y el 14 por ciento figuraba como confidencial. La durabilidad de ofertas en los portales de empleo fue de 25,24 días. Lo que apunta a que algunas ofertas, las más específicas, no se cubrían en 60 días o más. Un dato a considerar, aun y la forma de funcionamiento de los portales y el carácter viral de las informaciones que presentan, pues apuntaría que la excesiva especialización tiene dificultades en ser cubierta.

En cuanto a la distribución geográfica de las ofertas, se intuye una relativa dispersión aunque el Distrito Federal con el 50 por ciento eran donde más ofertas se habían dado, seguido del Estado de México (10 por ciento), Jalisco (10 por ciento), Querétaro (6 por ciento) Veracruz (4 por ciento) y Nuevo León (4 por ciento). Se observa pues, en primera instancia, que hay una relación, siquiera geográfica entre ofertas dadas y estados donde hay oferta universitaria en geografía, siendo la excepción Nuevo León. Además de ello, la distribución de las ofertas coincide con la presencia de entornos urbanos y centros industriales y de servicios. Sin embargo, hay que señalar que algunas ofertas que se localizaban en estados como Yucatán, Campeche, Sinaloa o Baja California respondían a demandas específicas, algunas de ellas relacionadas con entornos naturales.

Tipos de empleos y salarios de las ofertas

En cuanto al tipo de trabajos ofertados el 54.4 por ciento eran relativos a docencia tanto en primaria, en secundaria como en educación media superior. Se mantenía así, la tendencia que apuntan las estadísticas del Observatorio Laboral que muestran que la docencia es el sector de cobijo de gran parte de los egresados en geografía. Con porcentajes del 20 por ciento se presentaban las ofertas hechas desde consultorías especializadas y también las ofertas hechas por otros empleos (20 por ciento), pero guardan ciertas afinidades con los conocimientos y competencias que debe tener un egresado en geografía. Respecto a las primeras vienen relacionados con estudios de ingeniería e incluso de arquitectura, siendo en pocos casos las relacionadas con empresas de generación de información espacial. Entre las segundas ofertas merece la pena destacar la de un coordinador en logística, la de un analista de reportes de errores de usuarios a través de datos geoespaciales o la de un analista zonificador, está íntimamente ligada a cuestiones de geomarketing. Con un porcentaje menor (4 por ciento) se presentan las realizadas por estamentos públicos, aunque las mismas: un técnico para una estación oceanográfica en Yucatán y un analista para el seguimiento hechos delictivos, revelan una incipiente tendencia a usar las técnicas geográficas para tareas distintas a las habituales, en ciertas dependencias de gobierno. Casi anecdótico son las ofertas que explícitamente señalan que la tarea a realizar tiene que ver con la realización de análisis sociales (2 por ciento). Labor que por otro lado, se diluye en numerosos puestos de trabajo afines a diversas disciplinas.

En cuanto a los salarios y la empleabilidad de las ofertas analizadas podemos anotar lo siguiente: En primer término el empleo de jornada completa representa el 72 por ciento de las ofertas frente al 28 por ciento que es empleo por horas. Respecto al empleo por horas, el 90,91 por ciento correspondían a ofertas de docencia. Siendo apenas del 9,09 por ciento los que se pagan por horas en otros rubros.

En relación a los salarios, apenas el 22,44 por ciento de las ofertas consultadas daban cifras salariales, ya fuesen mensuales, quincenales o por hora. Así de las pocas ofertas que dan noticia del salario se puede apuntar que el promedio de salarios mensuales brutos que se recogen en las ofertas va de entre 8,785 y 10,571 pesos. Estas cifras coinciden con el salario medio de 8,400 pesos mensuales que reporta el Observatorio Laboral de México entre los licenciados en geografía que laboran. Los salarios por hora en la docencia van de los 60 pesos/horas a los 140 pesos/hora (en este último caso, eran clases en lengua inglesa). Siendo el promedio de pago por hora de 100 pesos a la hora.

Licenciaturas en competencia.

El análisis realizado nos presenta una serie de ofertas, el 67,34 por ciento, que se presentan no sólo para licenciados en geografía, sino también, para egresados de diversas licenciaturas (ingenieros civiles, industriales, arquitectos, geólogos, pedagogos, ciencias computacionales, matemáticos, psicólogos, diseñadores e historiadores). De esas ofertas, el 63,63 por ciento corresponde a actividades de docencia, frente a 36,36 por ciento que son relativas a otras actividades. De estos datos se desprende otro aspecto a considerar como es el de la competencia entre egresados de distintas licenciaturas por las mismas ofertas laborales. Se trata de un aspecto relevante puesto que pone sobre la mesa, el elemento diferenciador para obtener determinados empleos, como es la calidad de las habilidades y competencias que puedan tener los egresados en geografía frente a las de los otros egresados. En relación a esto último, conviene hablar de las competencias y habilidades demandadas.

Competencias demandadas: conocimientos técnicos, habilidades y actitudes

Diversos trabajos han incidido en la manera de establecer que competencias vinculadas a los procesos de enseñanza son necesarias para el desarrollo profesional de los egresados y por tanto, se tienen que implementar en los programas de estudio¹¹⁶. Estos ejercicios donde las competencias se incorporaban como objetivos a conseguir en los planes de estudios, en la mayoría de los casos han ido precedidos por un cambio, o bien normativo, o bien estructural, que afectaba a la forma de impartir cursos en los niveles de educación superior¹¹⁷.

En relación a los estudios universitarios en geografía este cambio se ha dado en entornos donde esto último acontecía e incidía en la obligatoriedad del desarrollo del aprendizaje por competencias. Así se ha dado por ejemplo, en diversos países de la Unión Europea en relación al desarrollo del Espacio Europeo de Educación Superior¹¹⁸.

En México, todo y que la enseñanza por competencias se ha implementado en distintos niveles educativos desde 1995, ésta no ha sido desarrollada a causa del apresuramiento con el que se implementó y especialmente, por la falta de entendimiento de este enfoque por parte de los docentes, fundamentalmente en la educación superior¹¹⁹. Entender el enfoque por competencias pasa por la vivencia y conocimiento de las competencias que se quieren transmitir, ya sean genéricas, ya sean específicas y es en este punto donde existe una limitante que ha provocado que la enseñanza por competencias se haya desarrollado parcialmente. Así, a nadie se le debe escapar que no pocos profesores universitarios se ven atezados por

¹¹⁶ Argudín, 2005, Ruíz de Vargas et al, 2005; Argüelles, 2008; Díaz Barriga; Rigo, 2000

¹¹⁷ Escalona; Loscertales, 2005

¹¹⁸ Escalona; Loscertales, 2005b; De Cos; Velasco, 2010

¹¹⁹ Carlos, 2011, p.107

la presiones ocasionadas por un sistema de valoración académica que prima la producción por encima de la calidad y que a la vez, están sometidos a las presiones de docencia que suponen asumir mayor número de alumnos debido a exigencias de orden general como son la inserción de alumnado que demanda acceso a la universidad. El resultado de todo ello, es que son pocas las licenciaturas de geografía que han establecido programas de estudio basados en competencias y los mismos han quedado a manos de la voluntad de adaptación de grupos de docentes de la disciplina, como es el caso de la facultad de geografía de la UAEM¹²⁰.

Dadas esta última circunstancia, sumada al hecho de que el aprendizaje por competencias y su vinculación en el mundo laboral es una cuestión ampliamente trabajada que debido a las limitaciones de extensión de este trabajo no podemos analizar aquí, hemos creído adecuado tomar un modelo de análisis de competencias ya desarrollado, como es el que se desprende del estudio realizado por Patricia Meza en 2008 con una muestra de ofertas laborales de distintos ámbitos profesionales donde se estableció la medición de la serie de competencias, ya fuese habilidades o actitudes para diferentes estudios. En dicho trabajo, dentro las competencias demandadas, se consideran¹²¹:

1. Aquellas de carácter específico, que pasarían por el dominio de conocimientos y herramientas que implícitamente deben ser aprendidas en la formación específica desarrollada por el egresado.
2. La disposición respecto a ciertas actitudes y ciertos valores, ambas relacionadas con el Saber ser y consideradas como competencias genéricas.
3. Las habilidades, estas últimas, también de carácter genérico y relacionadas con el Saber hacer.

Por tanto, los datos de nuestro análisis son esencialmente descriptivos y relacionados con esa muestra de ofertas laborales. Queda para análisis posteriores la incardinación entre los resultados de esta muestra y la realidad pedagógica de la geografía mexicana en México.

En primer término, en relación a las competencias específicas, debemos comentar los datos que la muestra nos da relacionados con el dominio de la tecnología. Hay que decir que el 42 por ciento de las ofertas solicitaban explícitamente conocimientos de algún tipo de software, ya fuese para labores de oficina a nivel avanzado, ya fuese para la creación de bases de datos, ya fuese para la elaboración de cartografía o la construcción de sistemas de información geográfica o ya fuese para cuestiones más sofisticadas relacionadas con marketing o logística. El 58 por ciento de las restantes ofertas no solicitaban ese conocimiento, ya que muchas de las cuales estaban vinculadas con la docencia.

En relación al dominio de software el análisis de las ofertas permite diferenciar tres niveles. Uno primer nivel donde se solicita un nivel avanzado de la paquetería Office de Microsoft, especialmente de Excel, así como un conocimiento del programa de creación y gestión de bases de datos Access. Un segundo nivel de conocimientos vendría marcado por el dominio en software relacionado con la generación de cartografía y con la gestión de Sistemas de información geográfica. Se trata de un software que formaría parte del conocimiento, conceptual y técnico, adquirido en las aulas por parte de los licenciados en geografía. Un tercer nivel, más sofisticado, incluiría el conocimiento de programación en JAVA o SQL o el manejo de software muy especializado y concreto.

¹²⁰ Velázquez; Cuenca, 2011; Carreto; Pérez Alcántara, 2013

¹²¹ Meza, 2008, p. 91

En cuanto a otras competencias específicas, especialmente, las vinculadas con las ofertas relacionadas con la docencia poco podemos añadir. Frases como: “Experiencia en enseñanza frente a grupo” o “conocimiento de las temáticas afines a las asignaturas (de la oferta)”, resumen los planteamientos de las ofertas.

En relación a las competencias genéricas, debemos analizar en primera instancia, las habilidades, es decir, todo aquello que tiene que ver con el “Saber hacer”¹²². Entre estas, explícitas en muchas de las ofertas laborales analizadas, vemos que el manejo de grupos (17,39 por ciento), la disponibilidad a viajar (13.04 por ciento); el respeto a los tiempos de entrega (13.04 por ciento) y el dominio de temas geográficos (13.04 por ciento) son las que mayor repetición presentan, sumando el 56.51 por ciento de las habilidades demandadas. La primera de ellas, se puede poner en relación con otra habilidad, trabajo en equipo, demandada en un 8.70 por ciento de las ofertas. La suma de ambas muestra que la gestión de equipos es una de las habilidades más demandadas en las ofertas analizadas. En cuanto al resto, llama la atención, la petición explícita de algunas habilidades, que tienen que ver con destrezas en lectoescritura que a nivel de estudios de educación superior, deberían estar superadas.

En cuanto a las actitudes, es decir competencias que se enmarcarían en el “saber ser”, vemos como la responsabilidad se repite en el 27,78 por ciento de las ofertas, siendo el concepto más demandado, seguido de una “excelente presentación” y “organizado y planeador, ambas con el 22, 2 por ciento. En cuarto lugar, se sitúa el concepto de “ser honesto y cívico” como actitud demandada en un 16, 67 por ciento de los casos. Entre las actitudes menos demandas encontramos: ser proactivo y tener actitud de servicio con un porcentaje para ambas de 5,56 por ciento.

Algunas conclusiones preliminares

En primer lugar, el análisis cuantitativo en relación a la distribución y número de matriculados y egresados en geografía en México nos ilustra sobre la realidad de la disciplina en México. Las instituciones con mayor antigüedad aglutinan más de tres cuartas parte de los matriculados, egresados y alumnos de nuevo ingreso. El tercio restante se lo reparten con distinta suerte, las licenciaturas creadas en los inicios del siglo XXI. De igual forma, la emisión de egresados al mercado laboral viene marcada por las características que esas instituciones más antiguas imprimen a sus programas de licenciatura, tanto en términos teóricos y técnicos como en el perfil de egreso resultante. En segundo término, la geografía universitaria es mínima, casi invisible, con respecto a los matriculados y egresados en otras disciplinas. Ello sumado a lo reciente de algunos estudios es un hándicap que sin duda, influye en la empleabilidad de los egresados en geografía.

La comparación entre los perfiles de egreso que expresan los planes de estudio de las licenciaturas y el análisis de la muestra de ofertas laborales para geógrafos, realizado muestran puntos de desencuentro. Los primeros son concebidos de forma generalista y no inciden explícitamente en las competencias que se demandan en el mundo laboral, pues aducen conocimientos genéricos esperados para alguien que ha estudiado geografía. Concretamente, los perfiles de egreso que presentan las licenciaturas de geografía en México son más teóricos que reales. Parecieran estar alejados de la realidad laboral dada la escasa cercanía con ella de parte de las universidades, aun teniendo sistemas de vinculación y por el desconocimiento flagrante del mercado laboral de la utilidad de un geógrafo. Se trata de una paradoja que sólo desde la

¹²² *Ibidem*, p.91

academia que trabaja en temas geográficos se puede resolver. Ésta debe acercarse al mercado laboral e incluso mostrar sus potencialidades al mismo, así como, a las distintas instancias que pudiera proveer empleabilidad

En cuanto, a las ofertas estas son poco definidas y a la par que generalistas, pero aquí sí, muy centradas en actitudes y habilidades, es decir en competencias genéricas e incidiendo en un solo aspecto relativo a las competencias específicas, el dominio o no de software. De ello se deduce un notable desencuentro entre el mercado laboral que solicita egresados en geografía y la forma en que se enseña las diversas ramas y especializaciones de la geografía en las universidades mexicanas. A esto debemos añadir que sólo, en un caso, se han hecho esfuerzos de empatar ambas realidades a través de la implementación de un modelo de aprendizaje basado en competencias.

En cuanto a la empleabilidad vemos que se mantiene una tendencia muy marcada de presencia de egresados de geografía en el ámbito docente, hecho que también se corrobora con la muestra de ofertas laborales. Ello nos lleva a tener en cuenta un aspecto que requeriría de un estudio en detalle cómo es el de la nula formación de los egresados en geografía en cuestiones vinculadas a la didáctica y a la pedagogía y la preocupación de sólo algunos docentes de licenciaturas concretas por ello. Un aspecto que además, pone a los egresados en geografía en una posición de debilidad frente a otros egresados que sí han adquirido esos conocimientos, por ejemplo, los egresados de las escuelas normales de formación de profesorado, algunos especializados en la docencia y didáctica en geografía.

Del repaso del análisis de las ofertas laborales, también se intuye una lenta apertura hacia actividades que se hacen en otros ámbitos como es el de la consultoría técnica, la logística, el geomarketing, etc. Actividades que demandan competencias, tanto genéricas como específicas, más elaboradas. En cuanto, al trabajo en el sector público, al menos en el gobierno federal, se anota una escasa presencia de geógrafos, aun en dependencias con supuesta afinidad a los estudios que estos desarrollan. Esa presencia está vinculada a empleos donde el dominio técnico es notable. Las causas de ello pueden ser diversas: poquísima presencia de la geografía en relación a otros estudios universitarios, poca claridad en cuanto a las competencias que tiene un egresado en geografía, el peso de otras disciplinas más abocadas a las tareas propias de la gestión pública, desconexión entre la geografía universitaria y la actividad de lo público afín a cuestiones territoriales y espaciales, etc.

De los datos analizados, pareciera que hay un desconocimiento mutuo entre el mercado laboral y la universidad, por cuanto, el primero no sabe a ciencia cierta, las capacidades reales de los egresados ni las utilidades de la disciplina y el segundo no las estimula explícitamente y activamente. Con todo, se requiere de un análisis mucho más preciso y detallado que certifique ese supuesto desconocimiento, las causas del mismo y proponga soluciones a desarrollar en los años venideros. Soluciones que deben salir de la academia quien debe mostrar el quehacer geográfico en todas sus dimensiones a la sociedad.

Bibliografía

AGUAYO MOYA, Norma Griselda. *Origen y evolución de la Licenciatura en Geografía. El comportamiento de la matrícula 1980-2001*. Tesis de Licenciatura. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, 2006.

AMARO LÓPEZ, J.A.; ANAYA CORONA, M; CORONA MEDINA J.P.; LOZANO UVARIO, K.M.; MÁRQUEZ AZÚA, B.; MORALES GRACIANO, F. *Análisis del mercado laboral del geógrafo: opinión de los empleadores de los egresados de*

la licenciatura en geografía. Subcomisión de Empleadores. Comisión de Evaluación del Plan de Estudios de la Licenciatura en Geografía. Diagnóstico del Programa de la Licenciatura en Geografía. Periodo 2004-2009. Departamento de Geografía y Ordenación Territorial, Universidad de Guadalajara, Marzo 2010.

AMEZCUA CASTELLANO, J.J.; ROBLES PASTRANA, J.D; RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, J.; RODRÍGUEZ VERA, R. *Diagnóstico de egresados de la Licenciatura en geografía*. Subcomisión de egresados, Comisión de Evaluación del Plan de Estudios de la Licenciatura en Geografía. Diagnóstico del Programa de la Licenciatura en Geografía. Periodo 2004-2009. Departamento de Geografía y Ordenación Territorial, Universidad de Guadalajara, Marzo 2010.

ANUIES. *Población Escolar en la educación Superior. Anuario Estadístico*, 1988. México DF: Asociación Nacional de universidades e institutos de educación superior.

ANUIES. *Población Escolar en la educación Superior. Anuario Estadístico*, 2011. México DF: Asociación Nacional de universidades e institutos de educación superior.

ARGUDÍN, Y. *Educación basada en competencias. Nociones y Antecedentes*. México DF: Editorial Trillas, 2001

ARGÜELLES, A. (Comp.) *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*. México, DF: Limusa, SEP, CNCCL, CONALEP, 2008.

ARNAZ, José Antonio. Guía para la elaboración de un perfil del egresado. *Revista de educación superior*, Vol. X, núm. 40, p.1-7.

CALDERÓN, Georgina; ALARCÓN, Myriam; MEJÍA, Antonio. La práctica docente y sus perspectivas: los casos del colegio de geografía, la FCPYS y el ESIME. *Reencuentro*, Agosto de 1992, núm.5, p.27-29.

CARLOS GUZMÁN, J. Aplicaciones curriculares de la educación basada en competencias (EBC). Balance de la experiencia mexicana a quince años de su implantación. *Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias (REDEC)*, 2011, Vol. 2, núm.8, p. 86-116.

CARRETO BERNAL, Fernando; PÉREZ ALCÁNTARA, Bonifacio Doroteo. El modelo de innovación curricular en el Plan de Estudios "E" de la Licenciatura en Geografía de la UAEM, 2003-2013. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, Enero-Junio 2013, núm.10, p.15-32.

CARRETO BERNAL, Fernando; PÉREZ ALCÁNTARA, Bonifacio Doroteo. La Feria de Geografía como estrategia didáctica para el Programa Integral de vinculación de la Facultad de Geografía de la UAEM. *VIII Simposio de enseñanza de la geografía en México*. Pachuca, 26 a 29 de junio de 2013, p.55.

CASTAÑEDA RINCÓN, Javier. *La enseñanza de la Geografía en México: Una visión histórica, 1821-2005*. México DF: Plaza y Valdés, 2006.

CASTAÑEDA RINCÓN, Javier. ¿Quiénes son los profesores que enseñan geografía en México? In GALICIA, Gisela (Coord.) *Los retos de la Geografía en Educación Básica. Su enseñanza y aprendizaje*. México DF: Secretaría de Educación Pública, 2011, p. 169-186.

CERVANTES RAMÍREZ, Marta Concepción; SÁMANO PINEDA, Carmen. La titulación: un problema de enseñanza. In SÁNCHEZ CRÍSPIN, Álvaro (Ed.) *La enseñanza de la geografía en México a inicios del siglo XXI*. México DF: Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística; Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, 2003, p.237-242.

CHÁVEZ, Manuel. Experiencias como geógrafo en el gobierno federal. In BASSOLS BATALLA, Ángel. *Realidades y problemas de la geografía en México*. México DF: Editorial Nuestro Tiempo, 1982, p.174-180.

- CHECA ARTASU, Martín; SOTO VILLAGRAN, Paula. Mujeres en la geografía universitaria mexicana actual: una aproximación cuantitativa, [En línea]. *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, 5 de abril de 2013, XVIII (1020), <<http://www.ub.es/geocrit/b3w-1020.htm>> [12 de agosto 2013]
- CHECA ARTASU, Martín; SOTO VILLAGRAN, Paula. Perfiles de egreso VS competencias profesionales. Midiendo la distancia entre el mundo laboral y las licenciaturas de Geografía de México. *VIII Simposio de enseñanza de la geografía en México*. Pachuca, 26 a 29 de junio de 2013, p.19.
- CIDAC (2008) *Encuesta CIDAC sobre Carreras Profesionales en el Distrito Federal- Resumen Ejecutivo*, México DF: Centro de Investigación para el Desarrollo, A.C., Agosto de 2008.
- CIGA-UNAM. *Diagnóstico y autoevaluación, Centro de investigaciones en geografía ambiental*. Morelia: Universidad Nacional Autónoma de México, 2008.
- COLL HURTADO, A. La geografía mexicana a principios del siglo XXI. *Anales de Geografía*, 2008, núm.28 (2), p.191-204.
- DE COS GUERRA, O.; VELASCO, P. R. Espacio Europeo de Educación Superior y geografía: la importancia de la formación en competencias y la empleabilidad. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 2010, núm.52, p.295-312.
- DE VRIES MEIJER, W.; NAVARRO RANGEL, Y. Egresados universitarios y la equidad de género: Evidencias de una exitosa revolución silenciosa. *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Veracruz, 21 al 25 de septiembre de 2009.
- DGEOT-UDG. *Plan de desarrollo del Departamento de geografía y ordenación territorial 2010 – 2013*. Departamento de Geografía y Ordenación Territorial, Universidad de Guadalajara, 2009.
- DGEOT-UDG. *Diagnóstico del Programa de la Licenciatura en Geografía. Periodo 2004-2009*. Departamento de Geografía y Ordenación Territorial. Universidad de Guadalajara, Mayo de 2010.
- DÍAZ BARRIGA, F.; RIGO, M. Formación docente y educación basada en competencias. In VALLE, M.A. (Coord.). *Formación en competencias y formación profesional*. México, DF: CESU-UNAM, 2000, p.77-104
- DPI-UV. *Sistema de consultas dinámicas Portal del Departamento de Estadística*, [En línea]. Dirección de planeación institucional, Universidad Veracruzana, 2012, <<http://dsia.uv.mx/sicdi/Alumnos.aspx>> [5 de agosto 2013]
- DPI-UV. *Series históricas 2003-2012. Portal del Departamento de Estadística*, [En línea]. Dirección de planeación institucional, Universidad Veracruzana, 2012, <<http://dsia.uv.mx/sicdi/>>, [5 de agosto 2013]
- ESCALONA ORCAO, A.I., LOSCERTALES PALOMAR, B. *Actividades para la enseñanza y el aprendizaje de competencias genéricas en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior*. Zaragoza: Pressas Universitarias de Zaragoza, 2005.
- ESCALONA ORCAO, Ana Isabel, LOSCERTALES PALOMAR, Blanca. Los aprendizajes de competencias genéricas de los futuros graduados en Geografía. Una reflexión inicial y pautas para su diseño y enseñanza. *Geographicalia*, 2005, núm.48, p.31-54
- FERNÁNDEZ CHRISTLIEB, F. Paradero 2010: La geografía universitaria en México setenta años después. In BOCCO, G.; URQUIJO, P.; VIEYRA, A. (Eds.). *Geografía y medio ambiente en América Latina*. México DF: Centro de investigaciones en Geografía Ambiental, Universidad Nacional Autónoma de México; Instituto Nacional de Ecología, 2011, p.87-126.
- FRANCO PLATA, R. *Primer informe de actividades, 2008-2009, Facultad de Geografía*. Toluca: Universidad Autónoma del Estado de México, 2009.
- FRANCO PLATA, R. *Plan de desarrollo 2008-2012, Facultad de Geografía*. Toluca: Universidad Autónoma del Estado de México, 2008.

- GARCÍA MOCTEZUMA, Francisco. Propuesta de nuevas materias geográficas en la reforma curricular de la Escuela Nacional Preparatoria-UNAM. *VIII Simposio de enseñanza de la geografía en México*. Pachuca, 26 a 29 de junio de 2013, p.41.
- GÓMEZ REY, Patricia. *Las redes de colaboración en la construcción del campo disciplinario de la geografía en la Universidad Nacional Autónoma de México (1912-1960)*. México DF: Instituto de Geografía, UNAM, 2012.
- GÓMEZ REY, Patricia. Poder y dominación. El papel de las prácticas geográficas y académicas en el sostenimiento del status quo. *14º Encuentro de geógrafos de América Latina*. Lima, Perú, 8-12 de abril de 2013, p.1-16.
- GONZÁLEZ PÉREZ, Raúl; CARRETO BERNAL, Fernando. La práctica docente en la geografía de la UAEM a partir de la RIEMS. *14º Encuentro de geógrafos de América Latina*. Lima, Perú, 8-12 de abril de 2013, p.1-12.
- HUERTA GARCÍA, M.A.; SÁNCHEZ DAVILA, J. ¿El INEGI para el geógrafo? *Entonces... ¿Qué con la geografía?*, 1995, núm. 1, Colegio de Geografía, Universidad Nacional Autónoma de México, p.14.
- INEGI-EDOMEX. *Sector Educativo, Estadísticas. Estado de México, Ejercicios 2002 a 2009*. Instituto Nacional de Estadística y Geografía.
- INEGI-SLP. *Sector Educativo, Estadísticas. San Luis Potosí, Ejercicios 2002 a 2009*. Instituto Nacional de Estadística y Geografía.
- LINDÓN VILLORIA, Alicia. *Estrategias de programación de la docencia en la licenciatura de Geografía Humana*, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa, 24 de febrero de 2012.
- LÓREDO SÁNCHEZ, Minerva; REYES PÉREZ, Oscar. Propuesta de reforma curricular para la licenciatura en Geografía de la Coordinación de Ciencias Sociales y Humanidades-Universidad Autónoma de San Luis Potosí. *VIII Simposio de enseñanza de la geografía en México*. Pachuca, 26 a 29 de junio de 2013, p.55
- LUNA MONZALVO, M. D.; GUTIÉRREZ MARTÍNEZ, R. Las competencias del geógrafo, problemáticas y necesidades sociales en el plan de estudios de la carrera de geografía de la Universidad Veracruzana, México. *Revista Geográfica de América Central*, Vol. 2, núm.47E, Número Especial EGAL, 2011, p. 1-24.
- MEZA ROJAS, Patricia. *Las competencias que requiere el sector empresarial de los egresados universitarios*. Puebla, ICSH-BUAP, 2008.
- OBSERVATORIO LABORAL *Panorama Nacional de las Carreras, 2011. Resumen Ejecutivo*. México DF: Observatorio Laboral, 2012
- PALACIO PRIETO, José Luis. Los estudios de Geografía en las universidades de América Latina; desarrollo, situación actual y perspectivas. *Investigaciones geográficas*, 2011, núm.74, p.107-124.
- PÉREZ ALCÁNTARA, Bonifacio Doroteo; REYES TORRES, Carlos; CARRETO BERNAL, Fernando. La integración del cuerpo académico de educación y enseñanza de la geografía y su incidencia en el trabajo institucional de la Facultad de Geografía de la UAEM. *5º Coloquio geográfico sobre América Latina*, Toluca, México, 17-19 de marzo de 2010, p.254.
- RAMÍREZ, Blanca. Geographical practice in Mexico: the cultural geography project. *Social & Cultural Geography*, Vol.4, núm.4, December 2003, p.565-578.
- RAMÍREZ, Blanca. Thenon spaces of critical geography in Mexico. *Geoforum*, 2004, núm.35, p. 545-548.
- REYES TORRES, Carlos; PEÑA VILLADA, Efraín. Análisis de la coherencia entre objetivos y las competencias profesionales del plan de estudios de la Licenciatura de geografía de la UAEM. *VIII Simposio de enseñanza de la geografía en México*. Pachuca, 26 a 29 de junio de 2013, p.56

-
- RUIZ DE VARGAS, Maritza; JARABA BARRIOS, Bruno; ROMERO SANTIAGO, Lidia. Competencias laborales y la formación universitaria. *Psicología desde el Caribe*, núm. 16, diciembre 2005, p. 64-91.
- S.A. Editorial. *Investigaciones Geográficas, Boletín*, 2005, núm.57, p.1-2
- UAM- UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA. *Estadísticas Licenciaturas. Universidad Autónoma Metropolitana, 2002-2010*, 2012.
- UNAM. *Proyecto de creación del plan de estudios de la licenciatura en Geohistoria*. Universidad Nacional Autónoma de México, 2011, <http://enesmorelia.unam.mx/img/planes/5_resumen_ejecutivo_geohistoria.pdf> [7 de agosto de 2013]
- URIÓSTEGUI FLORES, Adrián. Seguimiento de egresados para la licenciatura en geografía. Generación 1992, en la ciudad de Toluca. *Papeles de Población*, noviembre-febrero de 1995, núm.6-7, p. 85-98.
- URIÓSTEGUI FLORES, Adrián. *Áreas profesionales de los egresados de la facultad de geografía de la UAEM*. Tesis de licenciatura en geografía. Toluca: Facultad de Geografía, Universidad Autónoma del Estado de México, 1993
- VELÁZQUEZ GONZÁLEZ, Jaime; CUENCA DÍAZ, Juan. Las competencias. Una alternativa metodológica en la enseñanza de la Geografía en la UAEM." *XII Coloquio Nacional de Formación Docente. Experiencias, retos y expectativas de la Reforma Integral de la Educación Media Superior*, Guadalajara: Universidad de Guadalajara, 30 de septiembre y 1 de octubre de 2011.
- YSUNZA BREÑA, Marisa. *Perfil de egreso y formación profesional. Una estrategia metodológica en el diseño curricular*. México DF: Universidad Autónoma Metropolitana; Instituto de investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México; Editorial Plaza y Valdés, 2010.

La sobreeducación y el desfase de conocimientos: la visión del profesionista

Idalia García Guzmán

yaris_23@hotmail.com

Estudiante de la maestría

Marco Antonio Carrillo Pacheco

carrillo.pacheco81@gmail.com.

Coordinador

Maestría en Estudios Multidisciplinarios sobre el Trabajo. Universidad Autónoma de Querétaro

Resumen

Mediante este trabajo se pretende exponer la pertinencia y el resultado de un acercamiento a la realidad de los profesionistas que viven la situación de sobreeducación y desfase de conocimientos, conocer su punto de vista sobre el contexto, las profesiones y la relación que establecen con su trabajo y consigo mismos a través de ésta. El fenómeno de desfase ocupacional se ha incrementado significativamente en México, además de coincidir con el fuerte proceso de precarización del empleo.

La rápida actualización de sistemas informáticos, las tendencias a criticar todo lo que sea tradicional y antiguo, el nuevo culto a la flexibilidad, la competitividad e innovación abre un nuevo paradigma en la búsqueda del talento humano que cada vez se aleja más del sistema de profesionalización; no obstante, aceptar un trabajo que no corresponde con la formación universitaria recibida es la que más claramente remite al abandono de las expectativas laborales dentro de una identidad profesional en particular (Troiano, 2005).

En un panorama en que las grandes empresas buscan implicar y fidelizar a su fuerza laboral, conviene considerar que dicho abandono puede tener efectos en la forma en que los empleados se relacionan con el trabajo. En este sentido estaríamos en un momento coyuntural en el que el sentido del trabajo, empleo y profesión se están transformando profundamente. Aunque se ha atendido la parte económica, educativa y política aún quedan muchos vacíos respecto a lo que se genera en niveles microsociales y subjetivos, además de las mediaciones que pueden estar presentes.

Este trabajo es un esfuerzo por realizar aportes a esta dimensión poco atendida del desfase ocupacional, las estrategias e interpretaciones subjetivas ante dicha situación y sus efectos en la manera en que el profesionista se representa como tal, los conflictos y ajustes que median este espacio simbólico en el que

participan las estructuras económicas, políticas educativas, las empresas y organizaciones, la sociedad en general, pero también la personas.

El estudio se realiza como parte de un proyecto de investigación más amplio, que utiliza una perspectiva interaccionista-configuracional que atiende la complejidad y profundidad del tema a través del tratamiento cualitativo de la búsqueda y recolección de datos, a través de técnicas como la observación, la entrevista y los grupos de discusión y que aún no cuenta con resultados concluyentes.

Introducción

En el transcurso de esta ponencia se pretende exponer, primero la necesidad y pertinencia de los estudios respecto a la sobreeducación y desfase de conocimientos en un terreno que vaya más allá de lo demográfico, económico, educativo y del mercado laboral; en este sentido interesa atender una dimensión simbólica-cultural de las profesiones en el terreno microsociedad y subjetivo de las personas en desfase ocupacional/educativo. Además, se muestran las bases que guían y justifican el estudio de esta problemática desde el ámbito psicosocial, para llegar a conocer los costos y riesgos que engendra.

Todo esto en el marco de un proyecto de investigación más amplio, titulado “La resignificación de la identidad profesional: la implicación al trabajo en situación de sobreeducación y desfase de conocimientos” que se está llevando a cabo como parte del programa de Maestría en Estudios Multidisciplinarios del Trabajo (MEMST) de la Universidad Autónoma de Querétaro, y de la cual se espera obtener resultados concluyentes en el transcurso de los próximos meses.

En primer lugar se plantea la dinámica de las profesiones desde la cual se desprende la sobreeducación y el desfase de conocimientos, ya que este fenómeno básicamente se presenta en personas que han cursado niveles superiores de educación, además engendra una parte fundamental de la discusión: la transformación de la categoría *profesionista*. Posteriormente se establecen algunas reflexiones respecto al mercado de trabajo de los profesionistas y los efectos que provocan transformación en un mercado laboral más amplio. Se establecen los datos más relevantes, así como los huecos y retos de los estudios de sobreeducación y desfase de conocimientos, así como algunas teorías que han aportado en su comprensión. Se finaliza con una pequeña conclusión sobre la necesidad y pertinencia de acercarse a las perspectivas de quienes viven en carne y hueso esta situación.

Las profesiones en cuestión

La idea de que “si estudias te irá bien” o “aunque se sufre un poco, la recompensa viene después”, se relacionan con una promesa de empleo digno a quienes al menos logren concluir estudios de nivel superior y aunque siempre hubo cierta diferencia entre cada una de las profesiones, en general parecía que ser profesionista era garante de una mejor calidad de vida, a manera de una inversión según los planteamientos de la teoría del capital humano. En un primer momento se mostró prometedora, ya que ofrecía permanencia y seguridad social, sin embargo cuando apenas se caminaba en la búsqueda del pleno empleo, aparece el desempleo (Neffa, 1999), y de la mano de éste llega un proceso de precarización que aún sigue avanzando, como una especie de revancha del capital contra el trabajo con el fin de “destruir el conjunto de institucionalidades que constituyeron a la sociedad salarial” (Castel, 1998, citado en Leite, 2009:8).

El interés por estudiar las profesiones desde la sociología tiene sus principales expresiones dentro de las corrientes funcionalistas, interaccionista y neo-weberianas, ya sea como una categoría unificada de profesión o como fragmentación en relación a cada especificidad profesional (Urteaga, 2011:112). En algunos se privilegian las continuidades y reproducción social, en otros se acentúa el cambio acelerado asociado con la tendencia hacia la flexibilidad, que conduce a un estado de incertidumbre.

Durkheim y Parsons son ejemplos de quienes apuestan por la unidad de las profesiones, este último incluso propone el concepto de *tipo-ideal* como integrador de competencias y un código ético común dentro del que “los grupos profesionales constituyen unas unidades que integran instituciones, adhieren a valores comunes y están organizadas como comunidades alrededor de un centro que asegura la cohesión social y moral del grupo” (Urteaga, 2011:115).

Los que tienden a la fragmentación proponen el estudio de *grupos profesionales*, porque consideran “la importancia decisiva del tema de las formas de organización del proceso de trabajo profesional así como el conjunto de creencias y racionalizaciones que acompañan esas actividades en una momento dado del tiempo y de espacio” (Panaia, 2008:10), ya que no existe una única definición o forma de *profesión*, mucho menos en término de prácticas.

El presente trabajo pone especial énfasis en lo que ocurre dentro del espacio de acción y sus significados, por lo tanto pueden incluirse las posturas interaccionistas que visualizan las profesiones como movimientos permanentes de desestructuración y reestructuración de segmentos profesionales en competencia y frecuente conflicto, no como “comunidades” articuladas compartiendo una misma cultura. Las dinámicas generadas dentro de un grupo profesional dependen “de las trayectorias biográficas de sus miembros, ellas mismas influenciadas por las interacciones existentes entre ellos y su entorno. Los grupos profesionales quieren ser reconocidos por sus compañeros desarrollando retóricas profesionales y buscando protecciones legales”(Urteaga, 2011:118) es decir del espacio microsocioal.

Por otro lado, Panaia(2008) retoma algunas reflexiones de Dubar y Tripier al respecto:

- La profesión no se puede separar del medio social donde es practicada.
- La profesión no está unificada, pero pueden identificarse muy claramente los fragmentos profesionales organizados y competitivos, las segmentaciones, las diferenciaciones y los procesos de estallido.
- No existen profesiones estables, todas tienen procesos de estructuración y desestructuración donde pesan los procesos históricos, los contextos culturales y jurídicos, las coyunturas políticas, etc.
- La profesión no es objetiva sino una relación dinámica entre las instituciones, la organización de la formación, la gestión de la actividad y de las trayectorias, caminos, biografías individuales en el seno de las cuales se construyen y se deconstruyen las identidades profesionales, tanto sociales como personales. (p. 11)

La importancia del aporte de esta postura hacia la fragmentación es que cuestionó el planteamiento “según el cual todas las profesiones se mueven en un largo camino común al fin del cual encontramos la meta de la

plenitud, que es alcanzar el status profesional” (Panaia, 2008:15), la historia ha demostrado fuertes procesos de desprofesionalización y desaparición de roles profesionales y no solo a raíz de la flexibilización laboral.

Cada una de las posturas contiene un sentido de determinación, ya sea que la profesión determina al profesionista (en el caso de funcionalistas-teorías de interacción) o viceversa, que el profesionista (o grupo específico de profesionistas) determina la profesión, sin embargo, ambas plantean elementos pertinentes para el estudio de la profesión que deben ser consideradas como complementarias y no excluyentes, “la integración del profesional y de la profesión significa que la acción profesional es plural, reflexiva, intersubjetiva, situada y que existen varias lógicas de acción: integración, competición, subjetivación y dominación” (Urteaga, 2011:212).

En el caso del desfase ocupacional es aún más evidente esta necesidad, ya que por un lado, no comparten los procesos y organización del trabajo de su carrera específica, por lo que quizá la profesión sea utilizada con un sentido más unitario. Por otro lado, es necesario considerar que comparten una situación tan específica que requiere analizar sus particularidades, ya que quizá constituya una forma diferente de ser profesionista (o de no serlo).

Urteaga (2011), señala la necesidad de partir desde un enfoque de la complejidad que integre la acción de los profesionistas, a la vez que las lógicas en las que se basa, que considere tanto la unidad como la pluralidad, el cambio y la permanencia, así como el orden y el desorden inherentes a las profesiones, esto como parte de una misma configuración y no como elementos ajenos u opuestos. Por su parte Panaia (2008) considera que vale la pena poner más énfasis en los “procesos de demarcación, jerarquización y conflicto entre profesiones en nuestro medio” (Panaia, 2008:17), no representa lo mismo ser maestro que ser doctor, pero quizá se presente con mayor claridad entre quienes ejercen la profesión y los que no, y si es así, ¿qué tipo de conflictos y dinámicas genera? ¿será que los desfasados se ubican en la parte más baja de la jerarquía o tal vez constituyen una nueva categoría?

Una parte importante para que alguien pueda ubicarse dentro o fuera de una profesión proviene de la cultura y del contexto. Antes de que la profesión existiera propiamente, “existían una serie de conocimientos que daban lugar muchas veces a ocupaciones especializadas sin embargo, no existía reglamentación alguna sobre el ejercicio de esas actividades” (Bustos, 2011:43), y más bien se equiparaba a los oficios que dependían también de los saberes “heredados” por la familia.

Una concepción más reciente considera la profesión “como una institución social que se basa en conjuntos específicos de actividades, competencias y orientaciones ocupacionales que están certificados socialmente y cuyo acceso es regulado por organizaciones gremiales-corporativas” (LudgerPries, 2000 citado en Bustos, 2011:45). En este sentido, la profesión es mediada por las interacciones, porque tanto las certificaciones, actividades, etc., son determinadas de acuerdo a las condiciones contextuales y culturales, por ejemplo: la escolaridad necesaria para graduarse como maestro, las carreras que son propias para mujeres, las funciones de un ingeniero, etc.

Se reconoce la importancia de concebir un concepto *multidimensional* de profesión, que implica la dependencia de un salario (o no), los conocimientos, habilidades, las características de las organizaciones y la *representación social* de la profesión, por lo que se debe tomar en cuenta el contexto para su estudio (Hualde, 2002 citado en Bustos, 2011).

El mercado laboral del profesionista

El estatuto que brindó a algunos y prometió a otros, el discurso del pleno empleo, en combinación con el proceso de tecnologización y automatización de los procesos de trabajo, generó expectativas positivas respecto a posibles “efectos enriquecedores y liberadores del trabajo, del control patronal de los tiempos y los movimientos, tanto como de las rutinas enajenantes del taylorismo” (Blauner, 1964; Mallet, 1972 citados en De la Garza, 2007:37). No obstante, en la mayoría de los países, sobre todo de América Latina, el desempleo ocupó el lugar de esta utopía, las consecuencias han sido tan críticas que algunos Estados se han visto en la necesidad de “incorporar las políticas de empleo como parte de las políticas públicas destinadas a combatir la pobreza” (Torres, 2005:127).

Este fenómeno también ha alcanzado a los niveles más altos de educación, que de entrada mantienen un vínculo con el mercado laboral que, a decir de Mungaray (2001), es por naturaleza imperfecto:

En la medida que los estudiantes, como demandantes de un empleo profesional, y los empleadores oferentes de empleos profesionales, si bien se relacionan entre ellos en el mercado, tienen que interactuar para la interpretación de las necesidades de los empleadores y el desarrollo de las características de los demandantes, a través de las instituciones de educación superior. (p.4)

Las universidades tienen un proceso de formación lento y bajo su propia lógica, por lo general independientemente del mundo laboral (aunque esta idea puede ser discutible explica por qué la elección de carrera no puede ser la causa de la sobreeducación). Las decisiones tomadas incorporan información que será validada o ponderada varios años después, lo que abre la posibilidad de que cuando un egresado se inserte en un trabajo profesional, sus conocimientos y habilidades sean obsoletas, generando desfase ocupacional e incertidumbre en los egresados, llevando a las empresas a realizar sus propios procesos de formación-capacitación.

La rápida actualización de sistemas informáticos, las tendencias a criticar todo lo que sea tradicional y antiguo, el nuevo culto a la flexibilidad, la competitividad e innovación abre un nuevo paradigma en la búsqueda del “talento humano” que cada vez se aleja más del *sistema de profesionalización* (lo cual no implica necesariamente un proceso de desprofesionalización). Se busca autonomía, disciplina, poliglotismo, creatividad, habilidades comunicativas y sociales, en pocas palabras “una de las capacidades más importantes en los egresados, la habilidad para aprender nuevas habilidades y continuar un proceso sistemático de largo plazo de aprendizaje, impulsado por la motivación y la independencia” (OCDE, 2004 citado en Díaz, 2012:15).

Los mercados laborales configuran una situación cada vez más compleja y a pesar de que el reparto del empleo se justifica a través de “un razonamiento en términos de legitimidad social al tiempo que un cálculo económico” (Maruani, 2000:9), cada vez son menos quienes acceden al mundo del trabajo en condiciones adecuadas o dignas, la desigualdad es cada vez más amplia y menos tolerable dentro de la dinámica de empleo-desempleo.

La sobreeducación y el desfase de conocimiento son muestra de ello, a pesar de no llegar a ser significativo hasta inicios del siglo XXI, hasta antes de esa fecha se había mantenido un relativo equilibrio entre oferta y demanda, sin embargo “el creciente proceso de saturación habría implicado el aumento en importancia de profesionistas empleados en ocupaciones para las cuales no resultan necesarios los conocimientos y

habilidades adquiridas en las aulas universitarias” (Hernández, 2004:99), solo unos cuantos años bastaron para que al día de hoy representen más de cuarenta por ciento de los profesionistas del país.

En México existen dos situaciones paralelas: 1) la necesidad de jóvenes con pocos recursos de aceptar cualquier trabajo, independientemente de sus condiciones, con tal de generar un ingreso que asegure la sobrevivencia; y 2) la dificultad de jóvenes con mejores oportunidades, para encontrar un trabajo que corresponda con su calificación y sus expectativas de ingreso. Sí hay trabajo para casi todos, pero no siempre en condiciones dignas. (Wissing, 2005:5)

El problema de la sobreeducación no solo incumbe a los profesionistas, sino a todo el mercado laboral, porque “muchos titulados tuvieron que aceptar un empleo que requería menores calificaciones que las que realmente disponían (*bumpingdown*) desplazando a los menos calificados a empleos de bajos salarios o directamente al desempleo (*crowdingout*)” (Waisgrais, 2005:1). Los cambios en la población activa y la crisis de empleo han generado problemáticas de tal grueso, que incluso se ha erigido como la nueva cuestión social:

En una sociedad donde la norma es trabajar, donde los ingresos se adquieren mayoritariamente por trabajo, donde el trabajo ocupa un lugar y un tiempo muy importante, la ausencia de trabajo, y por lo tanto de ingresos, de utilidad y de inscripción en un colectivo, es una catástrofe para las personas y para la sociedad. (Méda, 2007:27)

Este tipo de dinámicas puede generar conflictos y competencias más fuertes por la legitimación y reconocimiento en el lugar de trabajo, ya que se ubican en igualdad de condiciones, evaluando igualmente el trabajo del profesionista, que quizá aspire a una posición de mayor jerarquía en base no solo a su rendimiento, sino también considerando su formación profesional; el trabajo de un no-profesionista que sabe que sus posibilidades dependen totalmente de que sus resultados sean aplastantes para superar o compensar la falta de carrera, que lo coloca en una posición inicial de desventaja.

El mercado de trabajo es un contexto altamente estructurado, imperan lógicas económicas y de poder, sin embargo, no se debe perder de vista que también implica “un proceso de construcción de sentido de la decisión de trabajar y donde hacerlo, la construcción de la Estrategia del Empleo” (DellaGiusta, 2001 citado en De la Garza y Gapar 2010:7). Los actores, toman decisiones y construyen estrategias (no necesariamente consistentes) en base a subjetivaciones e interacciones significativas microsociales, unos en base a la familia y redes sociales, dentro de las limitaciones o restricciones establecidas, como la edad, género, experiencia laboral, perfil de puesto, etc., otros, a través de la cultura empresarial y el contexto local al que pertenecen, integrando formas de pensamiento de sentido común, prejuicios, tradiciones, costumbres, etc.

La sobreeducación y el desfase de conocimientos

A pesar de que hoy en día contar con una carrera profesional sigue siendo un importante valor y oportunidad de acceder a un mundo de mayores oportunidades, la sobreeducación y el desfase de conocimientos son reflejo de un desequilibrio entre la oferta y la demanda de trabajo profesional cada vez más agudo (a favor del empleador) que puede generar:

- 1) desempleo,
- 2) prolongación y dificultad en la transición escuela-trabajo

3) salarios y condiciones de trabajo cada vez más precarias

3) mayor competencia y exigencias laborales.

Cuando los egresados se ven en la necesidad de entrar a un nuevo y distorsionado mercado laboral de profesionistas para poder solventar los gastos más esenciales, las opciones son:

- Ocupar puestos que no requieren de estudios universitarios: sobreeducación (Burgos y López, 2010)
- Ingresar a un empleo en el que las funciones desempeñadas tengan una baja o nula relación con los conocimientos y habilidades adquiridos en la universidad: desfase de conocimientos (Burgos y López, 2010)
- Autoempleo (consultoría, proyectos, programas, despacho, etc.).
- Trabajo informal (comerciante, taxista, oficios, etc.).

Todo esto con un bajo nivel salarial, algunas veces sin prestación alguna, en pocas palabras, un empleo precario, que tienen que aceptar pues la situación de desempleo resulta insostenible. Aceptar un trabajo que no corresponde con la formación universitaria recibida es lo que más claramente remite al abandono de las expectativas laborales dentro de una identidad profesional particular (Troiano, 2005), tal situación no es fácil de aceptar y afrontar. En vista de que la cantidad de personas que la viven, o se encuentran en riesgo de vivirla, muestra una tendencia creciente, la necesidad de abordarla, comprenderla y atenderla, es evidente.

Aun así en México son muy pocos los estudios al respecto, en ninguno de ellos se evalúa la condición psicosocial de las personas y se han enfocado más bien en:

- Estimar el grado de desajuste, sea en la población general, regional, egresados de alguna universidad, por género, etc.
- Analizar causas y consecuencias de índole macroestructural: educación, economía y trabajo, por ejemplo, los salarios, el desarrollo económico, la pertinencia de las carreras, los programas educativos, los mercados de trabajo, la calidad de la educación, la relación entre empresa y escuela, etc.
- Analizar la aplicación, vigencia de posturas teóricas y propuestas que explican la relación entre educación e ingresos, pero que han sido desarrolladas en contextos diferenciados.

Resultado de éstas y algunas otras investigaciones relacionadas se pueden señalar algunas características que rodean al fenómeno del desfase: Burgos (2008), señala los efectos negativos de los desajustes sobre los salarios, Díaz (2012) hace hincapié en considerar nuevas formas de trabajo menos “tradicionales” para generar una mayor competitividad en el contexto de globalización y de una economía basada en el conocimiento, bajo esta lógica, lo ideal sería aprovechar la fuerza laboral en lugar de relegarla a puestos con menores requerimientos. Por otro lado, Burgos y López (2010), propone que la solución reside en aumentar la calidad de la educación.

En su estudio, Valenti y Becerril (2007) utilizan la evidencia estadística para analizar si la subutilización es una consecuencia de la situación de sobreeducación, el resultado fue que la subutilización puede darse en función de la sobreeducación, pero también influyen la calidad de los servicios educativos y las condiciones

del mercado laboral, es decir que una persona en sobreeducación no necesariamente tiene más habilidades y conocimientos que un empleado adecuadamente educado para el puesto de trabajo que tiene. De igual forma señalan que las “carreras universitarias que más se encuentran en sobreeducación concuerdan con los grupos de carreras que han absorbido un mayor número de matrícula en los últimos años” (Valenti y Becerril 2007:51), lo cual implica que el problema radica en que la economía no crece lo suficiente para generar espacios suficientes.

Aunque no hay una Teoría integrada que explique o aborde los fenómenos de sobreeducación y desfase de conocimientos, se han relacionado y cuestionado algunas teorías que explican las dinámicas sociolaborales, que respaldan el funcionamiento y sostén de las estructuras educativas y económicas. La *teoría del capital humano* y su vigencia se ha visto fuertemente cuestionada, incluso pareciera ser un común denominador en las investigaciones sobre desajuste ocupacional. La teoría del capital humano “afirma que la educación es un acto de inversión más que un gasto de consumo” (Theodore W. Schultz citado en Burgos y López, 2010), he aquí algunos de sus principales postulados citados por Burgos y López (2011):

- El capital humano es un conjunto de las capacidades productivas que un individuo adquiere por acumulación de conocimientos generales o específicos. Su principal exponente fue Gary S. Becker en 1993.
- A mayor escolaridad, mayor productividad, mayor salario
- Los mercados son totalmente eficientes y siempre pagarán el valor del producto marginal
- Las empresas tienen una conducta optimizadora y aprovecharán al máximo las habilidades y conocimientos de los empleados por lo que se descarta la presencia de sobre-educación.

La existencia de sobreeducación y desfase las consiguientes condiciones precarias de empleo para el profesionista representan argumentos en contra y una crítica profunda a esta teoría, ante lo cual se han ido postulando teorías alternativas, como la del conocimiento heterogéneo, teoría de la asignación y la teoría de la competencia por los puestos.

TEORÍA	POSTULADO	IMPLICACIÓN
Teoría de la competencia por los puestos Lester C. Thurow	Los empleadores se basan en características observables de las personas para contratarlas.	Si encuentran que los más educados requieren de menor capacitación, los contratarán a pesar de que el puesto requiera de un nivel de escolaridad menor. Sobreeducación
Teoría de la asignación Michael Sattinger	Las retribuciones están determinadas tanto por el nivel educativo del individuo como por las características del puesto de trabajo	Se esperaría que los trabajadores sobreeducados no aprovecharan al máximo sus capacidades y fueran menos productivos. Sobreeducación persistente
Teoría del conocimiento heterogéneo	Las personas con un mismo nivel de escolaridad tienen un abanico diverso de capacidades.	Podrían considerarse sobreeducadas en cuanto a educación formal, pero adecuadamente educadas en términos

Jim Allen y Rolf Van Der Velden	de habilidades y destrezas. Sobreeducación y desfase de conocimientos
--	--

Teorías alternativas a la teoría del Capital Humano

Elaboración propia, Fuente: Burgos y López, 2010.

Existen trabajos que son consistentes con una u otra postura, muestra de que este terreno aun es movedizo, así que por el momento se plantea la necesidad de mayor interés, investigación y aproximación a la comprensión de esta problemática para poder contribuir a la construcción un conocimiento teórico sólido y adaptado a nuestra realidad.

La sobreeducación y desfase de conocimiento están contemplados como fenómenos de corte económico, educativo y político, que se presenta con un crecimiento y agudización que no parece tener una solución.

- Mientras la educación se expande y generaliza de manera importante, las tasas de crecimiento de la economía mundial y nacional han sido relativamente bajas, impidiendo la incorporación de la creciente demanda de empleo. (Burgos y López, 2010).
- El resultado es una incapacidad del mercado laboral de absorber a los profesionistas que año con año demandan ingresar en el (Burgos y López, 2010).
- Se produce un nuevo mercado laboral distorsionadode profesionistas
- Se cuestiona el sistema educativo y laboral.
- Las personas que están en esta situación representa un porcentaje cada vez más significativo como para que sigan siendo ignoradas.
- Es importante entender cuál es el aporte de esta creciente población en el proceso de trabajo.

Otras consideraciones y conclusiones

En la actualidad, producir conocimiento y servicios profesionales de calidad es lo que otorga ventajas competitivas a las empresas y el Estado, sin embargo, en México no parece posible porque “aunque ha habido aumentos en la escolarización de la sociedad mexicana no es posible aún contar con una masa crítica de técnicos y profesionales que impulsen decisivamente ese proceso bajo los parámetros de un empleo permanente” (Torres, 2005:148).

Es importante acercarnos a las nuevas formas de entender y aproximarse al trabajo desde una perspectiva de sobreeducación y desfase de conocimientos porque ello incide no solo en los resultados de trabajo, sino en la misma experiencia del sujeto, en su sentido del ser.

Bajo estas evidencias no podemos dejar pasar desapercibida la urgencia de aportar elementos para una comprensión, no únicamente en términos económicos y educativos, sino también en términos subjetivos, intersubjetivos, culturales, etc., dimensionar la problemática del mercado de trabajo de los egresados universitarios, su autoimagen, su representación, los significados se apropian o le son asignados, su nueva praxis, sus estrategias, sus nuevas relaciones y posiciones dentro de la estructura social-cultural.

Interesan porque no son pocos los profesionistas que viven la situación de desfase ocupacional representando las consecuencias de un sistema fallido, de una promesa de empleo digno que nunca se cumplió y que desencadenó una situación dramática para muchos. Ante este panorama, se puede presentar la pregunta ¿porqué si las empresas prescinden de un porcentaje tan alto de profesionistas como tales, muchas de las características que son requeridas por los empleadores son de tipo genérico, la calidad de la educación en México es deprimente y contamos con una oferta de empleo principalmente en sectores manufactureros y de servicios; la educación superior sigue manteniéndose con niveles tan altos de demanda?

Sin duda es un problema que va más allá de las individualidades y concierne a todos los que formamos parte del mismo sistema económico, laboral, cultural, social y educativo. Hasta el momento, aunque no se han obtenido resultados concluyentes, se percibe que la sobreeducación y desfase de conocimientos es un tema sensible tanto para la empresa como para el empleado, lo es porque se encuentra en un momento coyuntural en el que no se tiene del todo claro qué implicaciones y sentido tienen, circunstancia a la cual se pretende abonar.

Referencias

- Burgos, B. (Octubre-diciembre de 2008). Sobreeducación y desfase de conocimiento en el mercado laboral de profesionistas. *Revista de educación superior*, XXXVII (4)(148), 57-68.
- Burgos, B., & López, K. (Octubre-diciembre de 2010). La situación del mercado laboral de profesionistas. *Revista de educación superior*, XXXIX (4)(156), 19-33.
- Burgos, B., & López, K. (2011). Efectos de la sobreeducación y el desfase de conocimientos sobre los profesionistas. Resultados de un estudio basado en opiniones y percepciones de egresados universitarios y empleadores. *Perfiles educativos*, XXXIII(134), 34-51.
- Bustos, B. A. (Julio de 2011). Occupation and employment of professionals in Mexico: approaches and features. *Perspectivas*, 40, 41-65.
- De la Garza, E. (2007). La evolución reciente de los significados del trabajo en los enfoques contemporáneos. *Revista de Trabajo*, Año 3(4), 37-52.
- De la Garza, E., & Gaspar, H. (2010). *Modelos de Producción y Mercado de Trabajo de los Profesionistas en México*. Workingpapers, UCLA, IRLE. Obtenido de <http://docencia.izt.uam.mx/egt>
- Díaz, C. (enero-marzo de 2012). Tendencia y requerimientos del mercado de trabajo en la economía del conocimiento. Estudio sobre los egresados del CUCEA. *Revista de la Educación Superior*, XLI (1)(161), 9-30. Obtenido de http://publicaciones.anui.es/mx/pdfs/revista/Revista161_S1A1ES.pdf
- Hernández, E. (2004). Panorama del mercado laboral de profesionistas en México. *Economía UNAM*(2), 98-109. Obtenido de <http://www.ejournal.unam.mx/ecu/ecunam2/ecunamo208.pdf>
- Leite, M. (2009). El trabajo y sus reconfiguraciones: las nuevas condiciones del trabajo discutidas a partir de conceptos y realidades. *Revista Latinoamericana del Trabajo*(21), 7-33. Obtenido de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3019134>
- Maruani, M. (2000). De la sociología del trabajo a la sociología del empleo. (MAGE-IRESO-CNRS, Ed.) *Política y sociedad*, 34, 9-17. Obtenido de <http://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/download/POSO0000230009A/24529>

- Méda, D. (2007). ¿Qué sabemos sobre el trabajo? *Revista de Trabajo*, Año 3(4), 17-32. Obtenido de http://www.trabajo.gov.ar/left/estadisticas/descargas/revistaDeTrabajo/2007no4_revistaDeTrabajo/2007no4_a01_dM%C3%A9da.pdf
- Mungaray, A. (2001). La educación superior y el mercado de trabajo profesional. *Revista electrónica de investigación educativa*. 3 (1), 1-12. Recuperado el 06 de 10 de 2013, de <http://redie.uabc.mx/vol3no1/contenido-mungaray.html>
- Neffa, J. C. (1999). Actividad, trabajo y empleo: algunas reflexiones sobre un tema en debate. *Orientación y sociedad*, 1, 127-162.
- Panaia, M. (2008). *Una revisión de la sociología de las profesiones desde la teoría crítica del trabajo en la Argentina*. Documento de proyecto (en línea), CEPAL, Santiago de Chile. Obtenido de <http://www.eclac.org/publicaciones/xml/9/33099/DocW29.pdf>
- Torres, G. (septiembre-diciembre de 2005). Políticas de empleo y la transformación de los mercados de trabajo en México. (U. C. Venezuela, Ed.) *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, 11(3), 127-153.
- Troiano, H. (2005). Consistencia y orientación del perfil profesional, percepción del mercado laboral y reacciones previstas ante posibles dificultades de inserción. *Papers* 76. Obtenido de <http://ddd.uab.es/record/11974>
- Urteaga, E. (2011). Las profesiones en cuestión. *Cuadernos de ciencias sociales y económicas*. Azkoaga, 14, 1-141. Obtenido de <http://www.euskomedia.org/PDFAnlt/azkoaga/14/14111138.pdf>
- Valenti, G., & Becerril, G. (Julio-diciembre de 2007). ¿Existe subutilización detrás de la sobre educación de los profesionistas en México? pp.37-58. *Trabajo*(5), 37-58.
- Waisgrais, S. (2005). Determinantes de la sobreeducación de los jóvenes en el mercado laboral argentino. En ASET (Ed.), *Séptimo congreso nacional de estudios del trabajo*. Asociación argentina de especialistas en estudios del trabajo, (págs. 1-26). Buenos Aires.
- Wissing, P. (2005). Inserción de jóvenes al trabajo en el contexto mundial y en México - La importancia de programas de empleabilidad y Emprendimiento. *Congreso Internacional de Empleabilidad UR 2005: Educación y Empleo, hacía una Cultura Emprendedora*. Monterrey, México. Obtenido de http://prejal.oit.org.pe/prejal/docs/bib/200711210024_4_2_o.pdf

Herramientas alternativas para la construcción comunal de la educación en Cheran K´eri

Yurixhi Ochoa Ochoa

Analizando nuestro contexto Latinoamericano nos encontramos en luchas históricas de los grupos indígenas por sobrevivir al avasallamiento de las culturas dominantes y después al Estado Nacional, el cual ha tratado de homogeneizar una nación multicultural (Iturrialde, 2001). Negando así los derechos y saberes de los grupos originarios.

El pueblo de Cheranha emprendido luchas a lo largo de su conformación, y en su historia reciente, ha emprendido un camino de recuperación y reapropiación de sus bosques, sus manantiales, su gente, así como de sus formas de organización comunitaria para la producción en el amplio sentido de la palabra.

Esta investigación retoma los paradigmas Latinoamericanos de la educación enmarcados en el pensamiento freiriano. El objetivo es generar un espacio de aprendizaje, diálogo y expresión mediante el arte, para analizar críticamente las condiciones y posibilidades, de esta manera se fortalecen las demandas y necesidades al interior de la Cheran K´eri al mismo tiempo que aporta a las poblaciones en procesos claros de reactivación de dinámicas de empoderamiento para el crecimiento desde lo comunitario. Formulamos una propuesta educativa dirigida a profesores, debido al papel central que desempeñan en la formación de nuevas generaciones, formas de pensamiento y análisis de lo local a lo global.

De esta manera pretendemos, logre potenciar los diferentes elementos que conforman una sociedad creativa, que se relacione armónicamente con el medio que los rodea, sea capaz de fortalecer y transformar sus procesos locales a través de la sensibilización y la reflexión comunitaria. Esta investigación, surge como proyecto de tesis de la Maestría en Ciencias del Desarrollo Rural Regional, cómo estudiante de la Universidad Autónoma de Chapingo. Bajo la supervisión de la Doctora María de Lourdes Barón León.

1. Descolonización; Repensarnos para la comunalidad y el fortalecimiento los procesos de enseñanza, con base en la educación ambiental comunitaria.

Estamos en medio de una crisis furiosa, que junta, al mismo tiempo, el cambio climático global y la más feroz crisis financiera capitalista, que se confunde casi virtualmente con la crisis global del mismo sistema capitalista. Estas dos crisis mayores, la del clima, es decir, de lo que le ocurre a eso que llamamos naturaleza, y la del sistema financiero mundial, que arrastra a todo el aparato de acumulación de capital, no son separadas ni “naturales”. Lo que le está ocurriendo a la naturaleza, el llamado “cambio climático global”, es producto de lo que nuestra especie le ha provocado a la Tierra, el efecto de un proceso de destrucción de las condiciones mismas de vida sobre el Planeta.

Pero esto no es un accidente, es una “muestra del patrón de poder dentro del cual habitamos, y el cual además nos habita” (Dussel, 2013); del modo como el capital y el capitalismo mundial han estado

desarrollándose, en una tendencia cada vez más perversa, cada vez más tecnocrática, en la cual lo único y último que importa es cómo usar todo, absolutamente todo, como mercancía y, en consecuencia, hacer del lucro la única, la exclusiva finalidad: todo el sentido de la historia concentrado en la mercancía y en el lucro proveniente de ella.

Es de este modo que, en un ciclo relativamente extenso, se consolidó un modelo que implica el uso y la explotación de la naturaleza, que ahora se agudiza de manera diaria y veloz. Entonces, lo que le pasa a la naturaleza no es natural, es histórico, es lo que ocurre con el poder entre nosotros, es un tipo de poder que no solamente está aniquilando nuestra casa común, el planeta, reduciendo, eliminando las condiciones de vida en él, sino que además nos está haciendo matarnos nosotros mismos, como sucede Guatemala, El Salvador, Colombia y ahora México.

Marx enmarca que “El capital” como tal, aparece dividido en dos partes sumamente precisas, una de ellas, creciente (Medios de producción), en la cual prácticamente no se necesita fuerza viva individual de trabajo, porque todo el proceso de informatización y de tecnologización permite producir cualquier cosa, en cualquier momento, en cualquier cantidad, sin recurrir a fuerza viva de trabajo.

En esta situación, los trabajadores excluidos (super población relativa), tienen que aceptar condiciones inhumanas, la precarización, la flexibilización o salir del aparato del capital como capital y aceptar o ser obligados a otras formas. La esclavitud está en plena re-expansión en todo el mundo, en todas partes del mundo. La servidumbre personal está de regreso; la pequeña producción mercantil está de regreso; aunque para contrarrestar esto, también está de regreso la reciprocidad, en una gran parte del mundo.

Esta situación implica tres cosas que son muy importantes de entender, para visualizar no sólo lo que puede pasar, sino lo que ya está comenzando a pasar:

1. La relación entre capital y trabajo ha cambiado dramáticamente, hasta el punto en que quienes dominan el capital no sólo no tiene capacidad, sino que no tienen interés en generar empleo; al contrario, hay que eliminar al trabajador. Entonces, no podemos esperar que el capitalista produzca más empleo. Lo que podemos esperar es que el ejército industrial de reserva incremente cumpliendo la función para lo que fue creado, llevar a la baja los salarios mínimos, controlando de esta manera los levantamientos.
2. Por eso mismo, tampoco es posible esperar que el capitalismo produzca el mínimo de libertades públicas asociadas al mercado. Por eso, la democracia política está siendo reconcentrada, lo público está siendo re-privatizado constantemente desde el centro hasta la periferia.
3. Por lo tanto, el cambio de la base misma del capital no es más la compra y venta de la fuerza de trabajo, sino el control de nuestra subjetividad, el control de nuestras mentalidades. Es en ese control que radica la disputa principal del momento.

Esto último no sucede solamente porque el capitalista sea mala persona o porque el periodista que informa sea inexperto. No, ésta es la estructura del momento actual que necesita crecientemente el control de las mentalidades donde, periodistas, educadores, policías etc. están al servicio del capitalista. Para que el sistema actual se perpetúe es necesario el control de la información, el control del pensamiento, porque de otro modo no podría existir. En caso contrario a la estructuración del sistema y del Estado, hemos sido

observadores de las fuertes represiones y de la criminalización de la protesta.

Para Zapata Olivella (1989), las cadenas ya no están en los pies, sino en las mentes. Las preocupaciones de Zapata eran esclarecer cómo la dominación colonial y racial ha implicado y requerido una forma particular de pensamiento. Tal pensamiento se relaciona con el de otros intelectuales afrodescendientes cuyo pensamiento parte de la lucha decolonial, por ejemplo Fannon (1999) y Cesaire (2000).

Cuestionar el papel de las culturas coloniales y de las culturas colonizadas nos posibilita ir más allá de las políticas educativas o de una propuesta curricular, para identificar la forma en que el sistema educativo mexicano ha contribuido de diversas formas a lo largo de la historia, en particularidades de la historia política y económica, para perpetuar la colonización de las mentes, de la noción que la ciencia y la epistemología son singulares, objetivas y neutrales, así cómo creer que cierta gente es más apta para pensar que otra.

Pero ¿es verdad que todas las relaciones existentes se dan alrededor de la producción de bienes y servicios? ¿Es cierto que nuestra sociedad o más aún la sociedad que vive en comunidades sólo interactúa mediante la producción de bienes y servicios para el intercambio? Es importante cuestionar estas relaciones, que han pasado alrededor de la historia de la sociedad, como forma única esbozada en el discurso científico, totalizador, visibilizando a una sociedad, la sociedad Occidental. Si logramos observar de forma crítica y auténtica sobre las comunidades de origen étnico, podemos observar que sus prácticas organizativas, discursivas y de pensamiento, para producir; se basan en otras formas, generalmente de cooperativismo y ayuda mutua, de reciprocidad y reconocimiento, diferentes al individualismo que intenta generar el sistema capitalista actual.

Sin embargo debemos tener claro que nuestro proceso de pensamiento se combina, se permea, de las demás formas de pensamiento, de transmisión del pensamiento. Por tal motivo es necesario generalizar el pensamiento de lo que somos, de lo que podemos criticar de nosotros mismos, para rehacernos, construirnos y reconstruirnos bajo la mirada crítica, el diálogo crítico en el que nos podamos re-conocer.

El problema del conocimiento no puede ser visto como un tema de geopolítica Norte- Sur, Sino que, precisamente el conocimiento es un elemento clave de un modelo hegemónico y global de poder “[...] Instaurado desde la conquista, que articula raza y labor, espacio y gentes, de acuerdo con las necesidades del capital y para el beneficio de los blancos”(Escobar, 2003: 62).

Lo anterior se refiere a lo que Quijano ha llamado la *Colonialidad del poder*, refiriéndose de esta manera al uso de la raza como criterio fundamental para la distribución de la población en rangos, lugares y roles sociales, con una ligación estructural a la división del trabajo (en Walsh 2005). Ya antes Zapata Olivella había mencionado como condición de hombre Latino: “los lazos que ligan los conceptos de raza, clase, y cultura en el contexto de la explotación del indio y del negro en nuestro continente”(1989: 42). Desde nuestra perspectiva es una condición para hombres y mujeres latinas rurales y ahora también en las ciudades a las que migran como parte de su estrategia para su propia reproducción y como parte del proceso de reconversión productiva (cfr. Marx, 1867).

El texto de C. Walsh “Interculturalidad, colonialidad y educación”, explica claramente cómo es que al instaurar una jerarquía racial de identidades sociales: blancos, mestizos, indios y negros, se logró borrar de esta forma las diferencias culturales de estas últimas, subsumiéndolas en identidades comunes y negativas de “indios y “negros”, con adjetivos hoy asociados a conceptos despectivos como pobres, necios,

ignorantes, por ende incapaces de generar un conocimiento de ellos o para ellos, de esta forma “la colonialidad del poder contribuyó de manera clave a la configuración del capitalismo mundial cómo modelo de poder global, concentrando todas las formas de control de la subjetividad, la cultura y la producción del conocimiento bajo su hegemonía occidental” (2005:28).

Parafraseando al maestro Martínez Luna, la comunalidad es la ideología, pensamiento y acción que ha permitido a las comunidades enfrentar y resolver retos y problemas a lo largo de la historia. Para él, la comunalidad es “sabiduría viva que facilita a todos convivir y colaborar en una colectividad al servicio de todos” (2009: p, 19). La importancia de entender y preservar este modo de vida, dice Martínez Luna, “estriba en que en el futuro la sobrevivencia y trascendencia de los pueblos antiguos, con respecto al actuar del mundo que los rodea, descansará en mantener la resistencia-adequación de este modo de ser comunitario (...), pues se sabe que los valores fundamentales de la sociedad occidental descansan en el individualismo” (et all).

La resistencia de los pueblos indígenas-campesinos de la sierra norte de Oaxaca, ha permitido que se conserven valores y principios de complementariedad y reciprocidad dentro de un ambiente armonioso que se ha visto socavado y violentado por la presencia de prácticas capitalistas caracterizadas por el control y depredación que ejercen sobre los bienes naturales y la violencia hacia comunidades de la región. Dicha resistencia, motivada por la historia de cada comunidad, ha conducido a que estos pueblos tengan mayores posibilidades de alcanzar y/o mantener el bienestar y la felicidad, aquello que llaman comunalidad (o vida comunitaria) y que empata muy bien con la idea del Buen Vivir proveniente del pensamiento andino. El pensador indígena zapoteco Martínez Luna, en su libro “Eso que llaman Comunalidad” (2010), explica:

“Somos comunalidad, lo opuesto a la individualidad, somos territorio comunal, no propiedad privada; somos compartencia, no competencia; somos politeísmo, no monoteísmo. Somos intercambio, no negocio; diversidad, no igualdad, aunque a nombre de la igualdad también se nos oprima. Somos interdependientes, no libres. Tenemos autoridades, no monarcas. Así como las fuerzas imperiales se han basado en el derecho y en la violencia para someternos, en el derecho y en la concordia nos basamos para replicar, para anunciar lo que queremos y deseamos ser” (2010: p,9).

MARCO METODOLÓGICO

El trabajo de las ciencias sociales, se enfrenta al problema del alcance de la “verdad”, y a través de sus estudios, establecerse como lo que se denomina “Científico”; con el paso del tiempo han surgido personajes y posturas que intentan romper con la línea metodológica positivista. En la entrevista que Jean Grondin realiza a Gadamer (2001, p. 367), éste expresa lo siguiente:

“Aristóteles expone, respecto a la ética, afirmando que para ella el concepto de verdad que es propio de las matemáticas, no tiene validez alguna. En la matemática y en sus necesidades lógicas, todo depende de que se encuentren las demostraciones adecuadas. Pero para el ser y el obrar de los hombres no puede exigirse la precisión de la matemática. Esto no quiere decir que en la ética no se traten de verdades, pero en ella-claro está- no hay demostraciones de fuerza concluyente”.

Para la intención de esta investigación se retoma el paradigma social crítico, siendo esta una investigación de corte cualitativo. Se utiliza el método de la investigación acción participativa que Gregorio Rodríguez en su libro “Metodología de la investigación cualitativa” publicado en 1999, recupera los aportes de De Miguel (1989:73), respecto a la investigación participativa, la cual expresa:

“se caracteriza por un conjunto de principios, normas y procedimientos metodológicos que permiten obtener conocimientos colectivos sobre una determinada realidad social”, menciona además el carácter de adquisición social del conocimiento, su sistematización y su utilidad social (en Rodríguez: 55).

De esta manera, la investigación acción participativa es una “forma de investigación llevada a cabo por parte de los prácticos sobre sus propias prácticas” (Kemmis, 1988 en Rodríguez, 1999, p. 52). Y cuya importancia reside en el involucramiento directo y participativo de los actores de la investigación, orientada hacia la creación de comunidades autocríticas con el objetivo de transformar el medio social.

Este tipo de investigación se coloca como alternativa a los lineamientos de las investigaciones positivistas y reorienta la unión entre investigador-investigado, “realiza su trabajo de forma sistemática a través de un método flexible, ecológico y participativo” (Rodríguez, 1999, p. 53).

Como características de este método de indagación Reason (1994: 328, en Rodríguez, 1999: 55), menciona tres tareas básicas para cualquier indagación participativa:

1. En un primer momento el **momento de la iluminación y el despertar** de la gente; para lo que, se comienza con el análisis del poder y la impotencia de la gente la cual deberá construir los elementos de dicho poder el cual está establecido en las sociedades de todo el mundo, los elementos se ven favorecidos debido al monopolio sobre el conocimiento y la utilización de este.
2. En segundo lugar un importante punto de partida es **la propia experiencia de vida de la gente**, y la idea de que a través de la experiencia actual sobre algo podemos aprehender su esencia. De esta forma el conocimiento y la experiencia de la gente se respeta se honra y se valora.
3. Por ultimo, nos encontramos con **el compromiso**. La IAP, valora el proceso de la colaboración, la cual, hunde sus raíces en la tradición cultural de la gente o los participantes del proceso, convirtiendo el proceso en un acto genuinamente democrático. De esta forma el diálogo constituye una herramienta fundamental.

PARTICIPANTES:

Los participantes de esta investigación son Profesores y profesoras de la comunidad de Cheran K’eri, Michoacán. Esta propuesta de investigación acción participativa fue propuesta al recién formado y legalmente avalado, “Consejo mayor de Cheran K’eri”, formado bajo elección popular en la plaza mayor de la comunidad.

En un primer momento dicho consejo me asignó el nivel medio superior para trabajar, y es con esta escuela (Alumnos y profesores), con quienes hemos trabajado esta investigación.

El instrumento de investigación será un Taller participativo denominado “Fotografía Lírica” y se usarán algunas técnicas complementarias como la: Observación participante, Entrevista a profundidad, diario de campo.

RESULTADOS PREELIMINARES:

- Foto-reportajes

- proyectos interdisciplinarios de forma crítica, para el abordaje de los ejes curriculares.
- diagnóstico de necesidades in-situ y regionales.
- vinculación directa de la conformación de las academias con las necesidades de la comunidad.
- Consolidación de equipos laborales armónicos, basados en el reconocimiento de la diferencia y el compromiso comunitario.
- Consideramos que la práctica de la educación-aprendizaje que tenga por objetivo la conformación del ser, en sí y para sí, no puede estar desvinculada del medio ambiente. De esta forma la Educación y la Educación ambiental crítica que enmarca Barraza (2000), son una misma. Y este es el aporte de las comunidades indígenas de Latinoamérica a la construcción del pensamiento actual.

REFERENCIAS

- Bertely, Maria, Jorge Gasché y Rossana Podestá (2008) "Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües" AbyaYala. Quito.
- Cabrera J. (1999) "Cine: 100 años de filosofía. Una introducción a la filosofía a través del análisis de películas". EditGedisa. Barcelona.
- Cardoso, Ciro y Pérez H. (1976) "Los métodos de la historia" México Edit Grijalbo.
- Carson, Rachel. Silent Spring (Boston: Houghton Mifflin, 1962), MarinerBooks, 2002.
- Cuadernos del Sur, (2013) Revista de ciencias sociales del sur. Número 34 Enero-Junio, publicación semestral. CIESAS, México
- Declaración de la Conferencia Intergubernamental de Tbilisi sobre Educación Ambiental. Tbilisi, 1977. En <http://www.jmarcano.com/educa/docs/tbilisi.html>
- Declaración de Salónica. Conferencia Internacional Medio Ambiente y Sociedad: Educación para la Sensibilización y para la Sostenibilidad. 1997. En <http://www.jmarcano.com/educa/docs/salonica.html>
- Dussel E. (1992) "El Encubrimiento del Otro; Hacia el origen del mito de la Modernidad" Bogotá, Antrophos
- Gadamer J. (1960) "Verdad y método" Edit. Hermeneia
- García C. N. (2010) ""La sociedad sin relato. Antropología y estética de la inminencia"" Argentina. Edit. Katz
- García Alina Alea "Del conservacionismo a la sostenibilidad" Publicado en Revista Futuros No. 12 <http://www.revistafuturos.info>
- Gonzales G. E.(2000) "La educación ambiental en México: logros, perspectivas y retos de cara al nuevo milenio" presentado en el I Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental, Caracas, Venezuela.
- Gutiérrez Pérez, J. (1995) La educación ambiental. Fundamentos teóricos, propuestas de transversalidad y orientación extracurriculares, Madrid, La Muralla, S.A., 311 pp.
- Leff, Enrique (2000) "Pensar la complejidad ambiental", La complejidad ambiental, México, Siglo XXI y PNUMA, 314 pp.
- Salgado Moya J. (2007) "Una propuesta participativa para el trabajo pedagógico" México
- Sosa, Nicolás (1985) Ética y Ciencia: la responsabilidad moral del científico, Salamanca, Amaru, Cuadernos de Realidades

Sociales, No. 23-24, pp. 5-19

- Sosa, N.M.(1995) Los caminos de fundamentación para un ética ecológica. Departamento de Sociología. Facultad de Educación. Universidad de Salamanca
- Toledo, Alejandro (1998) Economía de la biodiversidad, Serie Textos Básicos para la Formación Ambiental, #2, México, PNUMA.
- Durkheim, E. (1982) “Las formas elementales de la vida religiosa”, Madrid, España. Editorial Akal.
- Freire, P (2001) “Educación y actualidad Brasileña”. Siglo XXI, México
- Freire, P (2012) “Pedagogía del oprimido” 2ª edición. Siglo XXI, México
- Gasché, Jorge (2008a). “La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas. ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad?”, en Bertely, Maria, Gasché, Jorge y Rossana Podestá (Coods). Educando en la Universidad. Investigaciones y Experiencias Educativas Bilingües. Quito. Abya-Yala.
- Gasché, Jorge (2008b). “Niños, Maestros, Comuneros y textos Antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de cultura”. http://pucp.edu.pe/ridei/pdfs/niños_maestros_comuneros_modelo_sintactico_de_cultura.pdf
- Gramsci A. (1967) “La Formación de los intelectuales” Versión al español de Ángel González Vega. Edit. Grigalbo. México DF
- Gramsci A (1932-1933) “Apuntes para una introducción y una iniciación en el estudio de la filosofía y de la historia cultural” Fragmento del cuaderno de la cárcel No 11.
- Grodin, J. (2001), “Diálogo donde se pasa revista a toda la obra de Gadamer y se da fe de su recepción histórica”, en ANTOLOGÍA. Ediciones Sígueme, colección Hermeneia 50, Salamanca.
- Iturrialde G, D. (2001) “Tierras y territorios indígenas: discriminación, inequidad y exclusión” Conference on Racism and Public Policy, September, 2001, Durban, South Africa.
- Rodríguez G., Gil J. (1999) “Metodología de la investigación cualitativa” Edit Aljibe, Málaga.
- Rubio, B. (2001) “Explotados y excluidos” CAP. III Los campesinos latinoamericanos en la fase agroexplotadora neoliberal.
- Rude, G. (1989). “Revuelta popular y conciencia de clase” Barcelona. Edit Crítica
- Portal, A. M (1997) “Ciudadanos desde el pueblo, identidad urbana y religiosidad popular en San Andrés Totaltepec, Tlalpan.” Colección Antropología. México DF.
- WALSH C. (2007) “Interculturalidad, Colonialidad y Educación” Revista educación y pedagogía. Medellín p, 25-57
- Zemelman, H. (2002) “Necesidad de conciencia, un modo de construir conocimiento” Edit. Anthropos.

Metodologías sociales en sistemas complejos en autoconstrucción. El caso de la Red Biómica

Alberto García Espejel

Asucena Rivera Aguilar

Orlando Medina Soto

Ana Karen Mendoza Servín

Sebastián Michel Mata

Facultad de Filosofía, Universidad Autónoma de Querétaro

Introducción

Las ciencias sociales están en continuo proceso de cambio con miras a la comprensión, análisis y transformación de las problemáticas que la complejidad de las sociedades contemporáneas implica. Cuando se construyen procesos donde intervienen múltiples disciplinas, como es el caso de la construcción de redes de innovación, la complejidad se maximiza y con ello el reto de adecuar las labores metodológicas de las ciencias sociales.

La presente ponencia la presentamos como miembros de la Red Biómica, una red multidisciplinaria e interinstitucional de investigación y aplicación de las ciencias ómicas: genómica, proteómica y metabolómica. Se conforma con el financiamiento del CONACyT a través del Fondo Institucional de Fomento Regional para el Desarrollo Científico, Tecnológico y de Innovación (FORDECyT). Las instituciones que participan son la Universidad Autónoma de Querétaro como coordinadora, con las áreas de química, medicina, ingeniería, ciencias naturales, y antropología; el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados IPN de Irapuato (CINVESTAV), el Instituto Nacional de Investigaciones Forestales, Agrícolas y Pecuaria (INIFAP) de Celaya y de Querétaro, el Instituto Potosino de Investigación Científica y Tecnológica, A.C. (IPICYT), el Instituto Tecnológico de Celaya (ITC), la Universidad de Guanajuato (UG) y la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

Las Redes de colaboración han sido una respuesta institucional a la necesidad de optimizar y eficientar los recursos destinados a la generación de conocimiento y tecnología, buscando crear vínculos entre diferentes actores de zonas, regiones y/o estados del país (Villavicencio et al, 2009). Bajo esta premisa y con el fin de crear vínculos entre la ciencia básica y la innovación tecnológica (ciencia aplicada), el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) creó sus “Redes Temáticas” (RTC), mismas que define como: asociaciones de investigadores o personas que tienen un interés común (área temática) y la disposición para colaborar y aportar sus conocimientos y habilidades para impulsar sinérgicamente el tema de su interés (CONACyT, 2008).

El objetivo general del proyecto es establecer un sistema regional de investigación e innovación en los estados de Querétaro, Guanajuato, San Luis Potosí y Michoacán, a partir de una red de investigadores y usuarios de biotecnología, con un enfoque en la detección temprana de enfermedades infecciosas, por medio de herramientas moleculares. Dicho objetivo, al incluir al factor humano, convoca a la convergencia de especialistas en distintas áreas del conocimiento, entre ellas, el equipo de antropología.

Particularmente, el objetivo principal de la participación antropológica es establecer condiciones que permitan propiciar y cimentar el desarrollo de vínculos de cooperación entre diferentes actores, dentro y fuera de la red, para favorecer el surgimiento, codificación, empaquetamiento y adopción, de innovaciones en biotecnología, farmacología y salud.

Para ello, hemos concretado una serie de objetivos específicos que son:

- Diagnosticar fortalezas, debilidades, riesgos, amenazas, ámbitos de acción y necesidades de colaboración.
- Generar un directorio de los integrantes y usuarios.
- Codificar estatutos mínimos de funcionamiento.
- Establecer rutas de acción conjunta ante escenarios tipo.
- Generar componentes que sustenten una identidad de pertenencia.
- Construir una plataforma virtual en línea.
- Promover una mayor vinculación entre la generación y la aplicación del conocimiento mediante trabajo de campo (validez externa).
- Favorecer la aplicación del conocimiento generado y su transferencia.
- Evaluar el resultado de la transferencia.
- Ayudar a difundir el conocimiento generado por la red.

Mismos que, exigen la aplicación de ciertos instrumentos específicos que permitan la recopilación de información y que se puedan articular bajo una misma perspectiva metodológica. Por ello, esta ponencia busca explicitar los presupuestos de la metodología que hemos utilizado para el análisis y acompañamiento de un sistema complejo en autoconstrucción.

Presupuestos del método

A pesar de los dos siglos de desarrollo de nuestra disciplina y el conjunto de denuncias desde ciertas perspectivas y escuelas, se sigue considerando a la observación como una actividad objetiva, pasiva y neutral. A los antropólogos nos han formado con la premisa de que debemos intentar “dejar a un lado nuestros prejuicios” cuando realizamos trabajo de campo; sin embargo, notamos que esto no se logra borrando nuestras experiencias pasadas o queriendo olvidar que provenimos de cierto contexto.

Primeramente, hay que reconocer que “(...) lo que observamos sea en gran medida función de la intención y el entorno y dependa muchísimo de la actitud mental en que nos encontremos, de la atención y de lo sepamos que hay que buscar y ver”. (Wartofsky, 1973: 136). Entonces, nuestras intenciones de observación

van a delimitar lo que veamos y lo que no; y, si esto pasa con *objetos*, mucho más si lo que observamos son *sujetos*.

La *objetividad* de la observación antropológica esta permeada por la percepción; noción distinta de la captación sensorial, siendo ésta el producto de nuestras posibilidades orgánicas, y aquella no sólo como esa recolección de datos, sino como la traducción de éstos en un testimonio o prueba de la construcción de algún objeto; es decir, los datos sensoriales son privados mientras que la percepción está ligada al conocimiento, “*ya que consideramos el conocimiento como algo que ha de ser público, expresable en un lenguaje común a una comunidad de percipientes y contrastable de alguna manera pública o intersubjetiva.*” (Wartofsky, 1973: 138). En otras palabras, el conocimiento científico como parte del Sistema Ciencia, tiene que producir comunicaciones que lo preserven: siguiendo un criterio de validación (Maturana, 1986).

Generalmente se parte de una concepción de método como un corpus de acciones más o menos *ordenadas* que nos llevarán a recabar información *objetiva* o *subjetiva objetivizada* y que después se interpretará bajo cierta teoría. Sin embargo, al dar un pequeño paso atrás y preguntarse ¿quién creó el método? ¿se creó de la nada? ¿qué ideas lo preceden? Notamos entonces que el método tiene una teoría implícita, es decir, ciertos presupuestos. Por ello, resulta que los pasos y herramientas que se ejecutan en la aplicación de un método, buscarán la forma de asegurar ver en la *realidad* los presupuestos que la preceden. Tienen un trasfondo que puede generar un círculo vicioso de autoconfirmación de sus teorías, una concepción a priori bajo la que es elaborada y buscará su perpetuación demostrando los puntos de partida.

La explicación científica de la Antropología, parece alejarse del modelo nomológico-deductivo y del probabilístico, se nos presenta como una explicación posible. Sin embargo, explicaciones posibles pueden ser innumerables y, la manera de eliminar el relativismo de esta afirmación, es invitando al diálogo con otras explicaciones posibles para poder corregir, aumentar, corroborar o complementar la nuestra.

En síntesis, partimos de que se tiene que transformar la concepción de que la observación no tiene mediaciones sino que está cargada de teoría. Después, en hacer notar que lo extraído de esas observaciones puede generar una descripción que no es en sí la explicación científica, es decir, quitar la idea de que la descripción de lo que se observa es ya la *explicación antropológica*. En tercera buscar cambiar el rumbo de estos conocimientos, con el fin de que no terminen sólo moldeando un lenguaje por y para los antropólogos, es decir, que no se conforme de interpretaciones de algunos, que sus compañeros legitimen y viceversa. Por tanto, estos tres presupuestos son el punto de partida para construir una metodología capaz de ser significativa en contextos multidisciplinarios y útil en términos de impacto social.

¿Cómo abordar un sistema complejo en autoconstrucción?

Primeramente, hemos optado por tomar la teoría de sistemas como un presupuesto metodológico para tratar con la complejidad actual.

El término sistema ha transformado el nivel radical de los fundamentos científicos. La concepción sistémica permite repensar las posibilidades, alcances, contenidos y relaciones entre ciencias. A lo largo de la trayectoria de la perspectiva sistémica, se ha invitado a una concepción transdisciplinar, cuestión fundamental para que la Red funcione e impacte.

Una teoría social que pueda ser utilizada para un estudio con orientación aplicada, debe hacer explícitas ciertas cuestiones básicas. Primeramente tiene que ver con las partes y el todo: el elemento y la relación. La manera en que se construye la sociedad, en que el todo rebasa a la suma de sus partes, es decir, el modo en que los individuos dependen de las estructuras, al mismo tiempo que las construyen y las conforman. Por tanto, tiene que ver con la acción: los objetivos del actuar, las finalidades, la orientación y los medios. Los valores, criterios y referencias en los que se basa la práctica de los grupos humanos. De esta manera, obliga al observador a explicitar sus propios criterios, teniendo que explicitar su posición en la relación teoría-realidad: los modelos, la descripción y la explicación. Lo cual habla de la posición del científico y las posibilidades de intervención basadas en su conocimiento. Esto nos lleva a la discusión sobre orden y cambio social: el conflicto, el devenir histórico y la transformación. Las capacidades y los límites de provocar o impedir cambios en un grupo.

La perspectiva sistémica ofrece, una vía para tratar con la complejidad y que no sea tomada sólo como una construcción conceptual meramente abstracta, sino como una posible respuesta a las cuestiones epistemológicas, metodológicas, interpretativas y explicativas con un lenguaje posible de ser comunicado entre distintas disciplinas.

¿Cómo lo hace? Comprende a las organizaciones como un complejo conjunto de elementos dinámicamente interconectados, incluyendo sus entradas (inputs), procesos (caja negra), salidas (outputs), circuitos de retroalimentación y entornos en los que actúa y con los cuáles interactúa constantemente, de manera abierta (Katz y Kahn. 1989).

Niklas Luhmann, dice que se debe entender a la sociedad, y a las organizaciones, como un conjunto de comunicaciones relacionadas entre sí de manera compleja, es decir, con base en la selectividad. Para Luhmann la comunicación es la operación básica de todo sistema social, por ello debe de generarse para construir constantemente la sociedad. De manera esquemática, la comunicación se compone de una selección de información que ha de ser conocida, una selección del modo de darla-a-conocer y una selección de sentido, es decir, comprender lo que se está dando a conocer (Luhmann, 2007). Lo importante de la comunicación desde la teoría de los sistemas sociales es que tenga sentido: que sea entendible y que genere más comunicación. Esta perspectiva teórica coincide con la idea constante y generalizada de que la falta de comunicación es uno de los problemas más importantes de las organizaciones modernas, híper comunicadas y complejas.

Por ello, consideramos que toda propuesta metodológica se compone de elementos técnicos y tácticos que permiten realizar una serie de distinciones y selecciones de datos que abundan en nuestros entornos. Las ciencias sociales, entendidas como un sistema, han buscado delimitar los canales y las vías concretas para transformar: de información del entorno a conocimiento científico. Sin embargo, pareciera que existe una problemática distinta a la de aquél biólogo que puede distinguirse de las fitopatologías que estudia: el científico social está inmerso en su campo y, aun queriendo separarse de subsistemas como el político o el económico, no queda duda del fuerte acoplamiento estructural que existe entre éste y aquellos (Luhmann, 1996; Arnold, 2008). De cierta manera, en lugar de que nuestro punto de llegada sea la denuncia de que cierta práctica o cierto sistema es una “construcción social”, como se hace en el grueso de investigaciones de ciencia básica creímos preciso convertirlo en un punto de partida.

Un gran paso se dio cuando los biólogos chilenos Humberto Maturana y Francisco Varela (1995) explicaron la manera en que ciertos sistemas, los autopoieticos, generan sus propios elementos y dependen de su propia estructuración y determinación. Esto, aplicado por el sociólogo alemán Niklas Luhman a los sistemas sociales autopoieticos, implica que todos los posibles estados y transformaciones estructurales tienen que provenir de procesos de desencadenamiento, es decir, de provocar modificaciones de los estados que ya tenían una posibilidad preexistente (Arnold, 2008). En otras palabras, los límites del sistema definen sus posibilidades de transformación y, al mismo tiempo, esa transformación se desencadena desde dentro del sistema. Por ello, consideramos que el primer acierto (que en realidad es la única opción metodológicamente viable) es que seamos parte del mismo sistema que estudiamos.

Por ello, consideramos necesario explicitar estos supuestos bajo los que después podemos exponer las metodologías, con el fin de no llegar a comprobarlo, sino de reconocer el carácter limitado de nuestra visión y, por tanto, la posibilidad de complementarla. Como dice el antropólogo y sociólogo Marcelo Arnold: “nuevos medios de observación destacan otras dimensiones de los fenómenos” (Arnold, 2008, p.92).

En síntesis, la comprensión de sistemas sociales como sistemas sociopoieticos, implica concebirlos como clausurados por su operación, es decir, que toda transformación se decide internamente, aunque es estimulada por interacciones con el entorno o entre elementos internos. Por ello, el equipo de Antropología comenzamos a formar parte de la Red haciendo relaciones personales y de colaboración: yendo a los laboratorios donde trabajan, haciendo entrevistas personalizadas, reuniendo a los alumnos de los investigadores, saliendo a comer con ellos, conocer sus investigaciones, acompañarlos a las presentaciones con productores, entre otras actividades más. Esto nos fue conformando como un tipo de nodo dentro de la red: conocemos todos los espacios y a todos los integrantes. Sin embargo, el tipo de nodo en el que nos convertimos tiene una posición distinta a las personas que son nodos por su historia en común. Como observadores, nosotros tenemos una posición privilegiada, debido a nuestra posición de movilidad dentro de la Red. Al ir conociendo las posiciones de los demás y ubicar sus conexiones, podemos comenzar a ejercer encadenamientos de acciones que permitan cierto funcionamiento interno y cierta posibilidad de aplicación del conocimiento. De esta manera, el equipo de antropología actúa como gestor del conocimiento, ya que ubica las vías de intercambio con el entorno y genera recomendaciones para el quehacer de la Red ante eso.

Lo que pretendemos ahora es incorporar nuevas estrategias metodológicas que, de manera práctica, ayuden no solo a la explicación del proceso de construcción de la red mediante el registro detallado de su historia de conformación, sino a la construcción de la misma, lo que conlleva la implementación de nuevas estrategias metodológicas no tan tradicionales y que sean acordes a las circunstancias que se quieren averiguar e intervenir a los cuales nombramos supuesto teóricos de análisis de la red.

Supuesto teóricos del sistema de la red.

Como parte de la metodología, se incluyen los supuestos teóricos para tratar con la información recabada, los cuales son:

1) Generación de valor, entendida para el caso de la red como las prácticas y procesos que permitan la colaboración, así como a todo aquello que sea posible lograr mediante ésta.

2) La organización como sistema donde se presentan arreglos que establecen diferenciaciones y complementariedades al interior de un grupo: de funciones, de capacidades, de alcances, etc. que le permiten a un colectivo humano alcanzar sus objetivos de una manera eficiente (Ruiz, 2007; Morgan, 2006).

3) La innovación, vista como un proceso creador de valor. La teoría de los sistemas de innovación indica que la actividad creadora se debe dar dentro de un campo interinstitucional, de colaboración, que permita el acceso de diferentes actores a una serie de recursos compartidos y enlazados, infraestructura productiva y de transporte, capital humano y acceso a materia primas. La innovación tiene una relación directa con aspectos difíciles de observar y de medir, es decir intangibles, como conocimientos, ideas, relaciones humanas o reglas y convenciones no escritas. Es decir, factores a los que podemos denominar culturales (Storper, 1999).

4) La distancia cognitiva (Nooteboom, 2007), referida a las capacidades de creación que además deben estar soportadas por capacidades de absorción. Las primeras capacidades se refieren a la forma en que cada empresa ha generado su propia manera de entender al mundo con base en su historia, sus logros y su conocimiento acumulado, mientras que la segunda se refiere a la posibilidad de utilizar estos conocimientos para generar innovación.

5) La transferencia de tecnología (TT) la cual puede ser entendida como un proceso por el cual se negocia la cesión o licenciamiento de los derechos sobre un capital intelectual, que es la suma de bienes intangibles y conocimientos que generan o tienen el potencial de generar valor. La negociación de la transferencia puede incluir aspectos relevantes para la asimilación de recursos de manera sistemática, repetible y reproducible. Mittleman y Pasha (1997) señalaron que la TT es el movimiento de conocimiento, habilidades, organización, valores y capital desde el punto de generación al lugar donde será adaptada y aplicada.

Considerando estos supuestos se determinaron algunos nodos conceptuales que valdría la pena analizar en mayor detalle y con ello, se diseñó posteriormente la estrategia metodológica que permitiera el acopio de información, su análisis y en su caso, su intervención. Estos nodos serían: organización, cooperación-colaboración, toma de decisiones, y transferencia-aplicación de tecnologías generadas.

El psicólogo estadounidense Philip Zimbardo (2012), explica cómo el ejercicio del poder está sustentado en la generación de condiciones dentro de un espacio social determinado, alimentado por las reglas establecidas por el sistema en que se desarrolla, de tal modo que la cooperación es el resultado de la vinculación del capital cultural con el social, se sostiene en las relaciones de confianza establecidas por las redes sociales, y no se puede obligar ni imponer sólo con la creación de un título institucional que lo sugiera, sino que es necesario generar las condiciones dentro de un espacio social específico para que surja y fluya de forma casi espontánea.

Para dar explicación a la manera en que se define la toma de decisiones, se determinó hacer uso de la teoría de juegos, la cual estudia las interacciones estructuradas (acciones permitidas y resultados) para llevar a cabo procesos de toma de decisión. La teoría del juego se basa en la idea de representar el posible comportamiento futuro como un árbol en el que varias ramas nacen de cada punto de elección, de modo que el individuo debe seleccionar la rama a seguir, que idealmente será el 'minimax', es decir el mejor resultado frente a un adversario, como definición de la elección racional en una situación de competencia.

Esta elección podría basarse en una estrategia para impedir que los movimientos propios sean descubiertos por el adversario, en una situación de competencia. Cuando hubiera más de dos jugadores, cabría la posibilidad de formar coaliciones (Shafritz and Steven, 2001). Sin embargo, la premio Nobel de Economía Elinor Ostrom (2008) señala que la teoría de juegos clásica tiene el problema de asumir relaciones (posiciones) y posibilidades (tiradas) estáticas entre los jugadores, cuando en la realidad éstas son dinámicas y cambian constantemente. Para ella, las instituciones, entendidas como conductas repetitivas y predecibles respecto a situaciones concretas, están conformadas fundamentalmente por normas, que a cada momento les dicen a las personas lo que es correcto o no, para resolver problemas específicos en una gran diversidad de escenarios. Las normas cambian de acuerdo con su alcance, siendo más fácil modificar las normas de menor alcance (de uso específico o limitadas a grupos pequeños como la familia o los amigos, por ejemplo a qué hora llegar a casa luego de una fiesta), que las normas de mayor alcance o constitucionales (que definen la posición que tienen grandes grupos frente al mundo, por ejemplo, si es válido o no el aborto o la eutanasia). Parte del objetivo de este trabajo en el largo plazo será identificar las normas de la colaboración, así como su alcance, para entender el nivel de agregación en el que deben ser abordadas, pues Ostrom indica que dichas normatividades son como un mapa, que es útil dependiendo del alcance que se busque, de tal modo que un mapa del mundo será útil para ubicar un país, pero no para señalar una calle, lo cual no quiere decir que ninguno de estos mapas esté equivocado.

Por su parte Stephen Robbins propone en su libro “Comportamiento Organizacional” que la toma de decisiones grupal consume más tiempo porque es común que los grupos tarden más en llegar a una solución final. El hecho de que los grupos sean más eficaces que los individuos depende de los criterios de eficacia. En términos de rapidez, los individuos son superiores, pero si la creatividad es un criterio importante, los grupos suelen ser más efectivos que los individuos, así como en el grado de aceptación que logra la solución final (Robbins, 2004).

Respecto al análisis de la transferencia de tecnología como una práctica sociocultural, partimos del hecho de que se debe incluir a los dos grupos que participan en ella: los que la generan y los que pueden apropiársela. La transferencia de tecnología debe abarcar la manera en que cada grupo involucrado genera sus valores y referencias para darle sentido a sus prácticas.

Tomas estas consideraciones se pusieron en práctica herramientas metodológicas diversas, acordes a los objetivos, situaciones, grupos y supuestos teóricos en un sistema complejo en autoconstrucción como es la red Biómica.

Aplicación metodológica.

En general el planteamiento consistió en poner en juego tres estrategias de investigación, una basada en el método antropológico, otra más cercana al método experimental y una tercera de carácter comparativo.

El componente antropológico de la metodología se basó en la aplicación de entrevistas a 39 de los 45 investigadores integrantes de la red y a su equipo de trabajo (incluido sus estudiantes) dentro de sus espacios laborales, complementadas con trabajo etnográfico (observación in situ y registro con diario de campo). La entrevista se enfocó en diversos temas, y fue dividida en cuatro partes. La primera sobre historia de la red y del investigador dirigida a la forma en que se integraron al proyecto, a través de quién, cómo se enteraron, cuáles fueron aquellos puntos que valoraron al tomar la decisión de integrarse a la red, así como

una descripción de su participación específica dentro de la misma. La intención fue conocer que aspectos motivan la integración en un proyecto que requiere y promueve la creación de relaciones de colaboración entre los investigadores.

La segunda parte fue enfocada hacia conocer su percepción individual del trabajo en red, cuáles son sus intenciones de participar en proyectos interdisciplinarios e interinstitucionales, cómo lo visualizan a futuro, cuál es su ideal del correcto funcionamiento y qué es lo esperan obtener de su colaboración. Ello comprender qué es lo que consideran correcto o incorrecto dentro de un proyecto de investigación de esta naturaleza.

La tercera parte se enfocó en conocer la relación con el resto de los miembros de la red; qué tanto y desde cuándo se conocen. El objetivo fue identificar de qué manera las relaciones personales, de amistad o compañerismo, influyen en las relaciones de colaboración.

La última parte de la entrevista se basó en la definición del concepto de cooperación y las vicisitudes propias del mismo: costos y beneficios de colaborar, diferencia entre colaborar con colegas o alumnos, así como la diferencia que ven entre colaborar dentro de su institución y colaborar con otras instituciones. El objetivo fue obtener un panorama general del concepto y obtener datos para el análisis posterior de las diferencias entre una colaboración horizontal (investigador-investigador) con otra más jerarquizada y vertical (investigador-alumno)

La entrevista aplicada a los alumnos tenía como objetivo identificar los mismos elementos, con la variante de conocer la visión que estos tienen sobre liderazgo, refiriéndose en específico al investigador con el que colaboran.

Durante esta etapa se utilizó el método etnográfico, observando y registrando la relación entre alumnos e investigadores en sus áreas de trabajo con el objetivo de comparar los resultados de las entrevistas, con la observación de las prácticas cotidianas por parte de ambos.

Se utilizó el programa DragonNaturallySpeaking 12.0 para transcribir las entrevistas y ATLAS.ti 7 para el análisis cualitativo.

Con la información obtenida se generó un mapa de relaciones cuyo objetivo era representar de manera gráfica el entramado de vínculos que conforman la red. El “mapa de relaciones” permitió identificar claramente los principales nodos, la institución a la que pertenecen, el tiempo que tienen de conocerse, relaciones conflictivas, institución de origen y el grado de vinculación tanto a nivel personal como institucional. Inicialmente se intentó hacer el mapa a manera de telaraña con los nodos entrelazados, ya que esta es la forma más común de representar este tipo de fenómenos, sin embargo este formato impedía la inclusión de más variables a observar, obstaculizando su análisis. Se pensó entonces en buscar alguna metáfora visual que permitiera ordenar los nodos y sus relaciones, poniendo en igualdad de circunstancias a todos los elementos para que su jerarquización no fuera marcada por el lugar que ocupan, sino por la densidad de las conexiones. De esta forma surgió un mapa circular, dentro del cual los investigadores fueron agrupados en el contorno de acuerdo con la institución a la que pertenecen, dejando el espacio interior para las líneas de relación. Esto delimitó al mismo tiempo el sistema, marcando un dentro y un fuera de la red. Así mismo se utilizaron herramientas de visuales como colores y matices, para diferenciar variables como centro de adscripción e institución de procedencia.

Del mismo modo, haciendo uso del formato circular, se diseñó un mapa de valor recolectando información sobre los entregables que cada miembro dijo estar generando. Se le denomina “mapa de valor” a la representación gráfica de los procesos de generación y aplicación de conocimiento mediante el trabajo de los investigadores. Permite simplificar su complejidad para analizarlos, tomando elementos de los diagramas de flujo que se utilizan en informática y de los mapeos de procesos utilizados en las áreas de calidad, producción o certificación. Indica los inputs que detonan tareas dentro de la red, así como los outputs que se pueden convertir en elementos de transferencia. Al unir los entregables que cada investigador produce como parte de su trabajo dentro de la red, debería ser posible delinear el proceso completo de desarrollo de las tecnologías prometidas hasta su transferencia. Sin embargo se detectaron muchos procesos incompletos, esfuerzos desarticulados y actividades que no conducen a un resultado transferible.

Por su parte, el componente de tipo semiexperimental, consistió en la elaboración de talleres con alumnos de los investigadores involucrados en el proyecto. La dinámica a seguir, está basada en la observación de su desenvolvimiento en un juego de mesa llamado “Pandemic”. La situación que plantea el juego es la siguiente: se ha desencadenado una epidemia a nivel mundial que involucra a cuatro enfermedades distintas. Para combatirlas, se contrata a especialistas en diferentes áreas, cuyo objetivo es encontrar la cura de las cuatro enfermedades mientras son contenidas por ellos mismos a lo largo del juego. A cada uno de los jugadores le es asignado un rol al azar. Para evitar sesgos en el muestreo y la metodología les otorgamos los mismos roles en todos los juegos, algunos de los roles posibles son: médico, planeador de contingencias, científico y operador de campo, cada uno de estos roles tiene capacidades y limitaciones distintas. Para eliminar otros posibles sesgos, los roles fueron previamente jerarquizados en orden de importancia, esto para minimizar la diferencia entre los resultados obtenidos de cada taller. El número máximo de participantes por taller es de seis jugadores y el mínimo de cuatro. Las reglas del juego someten a los jugadores a la resolución de problemas en conjunto, intercambiando opiniones y trabajando en equipo, de tal modo que o ganan o pierden todos.

En cada taller se pone a jugar a dos grupos al mismo tiempo y en cada grupo se encuentra un asistente que hace el papel de árbitro, cuidando que no se rompan las reglas del juego y registrando el número de participaciones de cada uno de los jugadores, así como el número de veces en que su participación fue tomada en cuenta por el resto y se hizo lo que sugirió. Durante el taller, el juego se repite dos veces, la primera es para que los participantes aprendan y dominen las reglas del juego y la segunda es cuando se hace el registro. Los elementos a observar durante los talleres son: identificación de tipo de liderazgo si es flexible y rotativo (cuando las decisiones las toman en conjunto dependiendo sus capacidades) o rígido y unipersonal (cuando las decisiones las toma una sola persona, quien decide lo que se debe hacer, independientemente de las capacidades de su rol), capacidad de organización (división de funciones) y toma de decisiones, siendo el primero el que ha arrojado mayor información hasta el momento. Antes y durante la realización del taller no se les menciona a los participantes cuáles son los elementos a observar, esto para evitar que pongan especial empeño en cumplirlos “satisfactoriamente”. Por el contrario, se les explica que se medirá su inteligencia con base en el tiempo que tarden en terminar el juego. Al finalizar el taller se les explica el objetivo real del mismo, y se les realiza un cuestionario grupal que es registrado con grabadora portátil para sistematizar los resultados posteriormente. El cuestionario está compuesto de cuatro aspectos que son: en términos generales ¿qué te pareció el taller?; desde tu perspectiva ¿cómo fueron tomadas las

decisiones durante el juego o quién las tomó?; se les mencionan los elementos a observar y se les pregunta si notaron algo adicional al respecto; por último un espacio para comentarios adicionales. El nivel de estos estudiantes que han participado hasta el momento va de licenciatura hasta doctorado.

Esta herramienta ha superado nuestras expectativas, ha demostrado ser de gran ayuda para identificar tipos de liderazgo y verlos en acción en un caso específico, ya que permite observar en un ambiente controlado, y con posibilidades de acción estandarizadas, los tipos de liderazgos posibles, así como su influencia e impacto en las relaciones de colaboración en situaciones que exigen la acción conjunta. Esta metodología ya pasó la etapa de piloteo, y actualmente se continúan realizando talleres con el objetivo de llegar a un punto de saturación (repetición de resultados de manera consistente).

La estrategia comparativa consistió en hacer un análisis de la experiencia generada por otras redes de investigación, buscando las mejores prácticas para capitalizar dicha experiencia, evitando aquello que no ha funcionado y buscando promover la adopción de acciones que le han resultado benéficas. Para realizar el ejercicio se elaboró un marco muestral de redes en el país a partir de una revisión en internet, se localizaron las redes temáticas del CONACyT y se eligieron aleatoriamente seis de ellas para llevar a cabo el trabajo de campo, así como otras tres que no forman parte de ese sistema y que permitieran contrastar la información. Se preparó un guión de entrevista donde se abordaron cinco categorías principales: historia académica del investigador, participación, organización interna de la red, la experiencia del investigador dentro de la red y la percepción de los investigadores sobre el ámbito científico en México. Las entrevistas fueron aplicadas a dos miembros de cada red seleccionada, uno del comité organizador o representante y un miembro común.

Para llegar a los resultados sobre las mejores prácticas, se transcribieron las entrevistas con el programa DragonNaturallySpeaking y se codificaron con el programa de análisis cualitativo Atlas ti. Elaborándose un cuadro de análisis de fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas (FODA) sobre las prácticas más recurrentes en otras redes temáticas de CONACyT.

Reflexiones Finales

Consideramos que la metodología aplicada nos permite comprender la estructura interna de un sistema complejo que se está autoconstruyendo como es el caso de la referida Red Biómica.

La metodología antropológica destaca por estar en constante interacción con el grupo de estudio, en este caso, los investigadores de la Red y sus estudiantes. Fue así como además de la información proporcionada mediante las entrevistas las cuales se establecieron con anticipación por medio de citas, también se obtuvo información de las charlas informales, de las reuniones generales informativas, de ejercicio administrativo propio del proyecto y de la cercanía con los responsables técnicos del mismo. Presentarnos como parte de la Red nos abrió puertas e hizo posible cotejar datos, preguntar con mayor confianza y trabajar como colaboradores pares. Dichas experiencias han cambiado por completo la percepción de la antropología en círculos científico-académicos como al que pertenece la Red Biómica, y en contrapartida, abre nuevas posibilidades de intervención antropológica con amplios alcances para su aplicación.

El uso de diferentes herramientas permite la observación de un mismo fenómeno desde diferentes perspectivas, pues toda herramienta y metodología tiene un enfoque que destaca ciertos aspectos de la realidad, pero también un área de puntos ciegos todavía más amplia, condicionada por el papel que el

observador tiene dentro de una estructura social, sus propias filias y fobias teóricas, la cercanía que tienen con el fenómeno que observa y sus actores, sus habilidades interpersonales, la forma en que se lleva a cabo el trabajo en equipo e incluso su propio estado de ánimo al hacer la observación. El uso de diferentes acercamientos a un mismo fenómeno no garantiza en sí mismo una mayor objetividad, pero sí proporciona un abanico más amplio de datos que pueden ser comparados, para identificar tendencias que permitan llevar a cabo análisis más sólidos, y por tanto, proporcionar información más confiable para la toma de decisiones, que es uno de los objetivos más importantes cuando se pretende influir en un fenómeno en formación, pues permite reducir la complejidad de manera organizada.

El paradigma metodológico de las ciencias sociales y particularmente de la antropología está cambiando y, al igual que otras disciplinas de las ciencias naturales, básicas, químicas o de las denominadas “duras”, de manera gradual va incorporando técnicas, herramientas y procesos que generan innovaciones, en aras de participar más activamente en la comprensión y sobre todo en la intervención de procesos de generación de conocimientos y de aplicación de los mismos.

Referencias

- Adler Lomnitz, Larissa. 1975. Como sobreviven los marginados. México: Siglo Veintiuno.
- Adler Lomnitz, Larissa y Marisol Pérez Lizaur. 2006. Una familia de la élite mexicana. Parentesco, Clase y Cultura, 1820-1980. México: Porrúa.
- Arnold-Cathalifaud, Marcelo. 2008. Las Organizaciones desde la Teoría de los Sistemas Sociopiéuticos. Cinta Moebio 32: 90-108. Disponible en: <http://www.moebio.uchile.cl/32/arnold.html>
- Carrillo, Jorge, Alfredo Hualde y Daniel Villavicencio (coords) 2012. Dilemas de la innovación en México: dinámicas sectoriales, territoriales e institucionales. Tijuana, Baja California: El Colegio de la Frontera Norte.
- De Gortari, Rebeca, Matilde luna, María Josefa Santos y Ricardo Tirado (Coords). 2001. La formación de redes de conocimiento: una perspectiva regional desde México. México: Anthropos Editorial.
- Hempel, C. G., 1978. Filosofía de la ciencia natural. Madrid: Alianza.
- Katz, Daniel y Robert L. Kahn. 1989 (1966). Psicología social de las organizaciones. México: Trillas.
- López Millán, Minerva. 2008. Sin ayuda no hay fiesta. Relaciones de reciprocidad en Santa Catarina del Monte. Tesis Doctoral. México: Universidad Iberoamericana.
- Luhmann, N., 1996. Introducción a la teoría de sistemas. México: Universidad Iberoamericana; ITESO.
- Martínez Sánchez, América y Martha Corrales Estrada (coords), 2011. Administración de conocimiento y desarrollo basado en conocimiento: redes e innovación. México: Cengage, Learning.
- Maturana, Humberto R., 1989. La ciencia y la vida cotidiana: la ontología de las explicaciones científicas. En: Watzlawick, Paul y Krieg, Peter (Comps.) (1989) El ojo del observador. Contribuciones al constructivismo.; Gedisa; España; pp. 157-194.
- Maturana, Humberto y Varela, Francisco (1979). Autopoiesis and Cognition: The Realization of the Living (Boston Studies in the Philosophy of Science). Paperback, 1991
- Mauss, Marcel. 1971 (1923). “Ensayo sobre los dones. Razón y forma del cambio en las sociedades primitivas”. En Mauss, Marcel. Sociología y Antropología. 1971. Madrid: Editorial Tecnos.

- Mercado Celis, Alejandro. 2006. Pequeños exportadores y desarrollo regional. La formación de capacidades locales en un distrito industrial mexicano. México: Plaza y Valdez y Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Mittelman, J. H., & Pasha, M. K. (1997). Out from underdevelopment revisited: Changing global structures and the remaking of the Third World. New York: St. Martin's Press.
- Nooteboom, Bart, W.P.M. van Haverbeke, G.M. Duijsters, V.A. Gilsing & A. v.d. Oord. 2007. 'Optimal cognitive distance and absorptive capacity'. Research Policy, 36. PP: 1016-1034.
- Ostrom, Elinor. 2005. Understanding Institutional Diversity. USA: Princeton University Press.
- Robbins, Stephen. (2004) "Comportamiento Organizacional" Décima edición por Pearson Educación de México S.A de C.V
- Santos, María Josefa y Rebeca de Gortari (2003) "De contactos a redes: la construcción de redes de conocimiento a través de la formación de recursos". En Matilde Luna (Coord.) Itinerarios del conocimiento: formas dinámicas y contenido. Un enfoque de redes. IIS/Anthropos: México
- Salen, Katie y Eric Zimmerman (2004) "Rules of Play - Game Design Fundamentals" Ed. Massachusetts Institute of Technology.
- Shafritz, Jay and Steven Ott (editors). 2001. Classics of organization theory. Belmont, CA: Wadsworth Group / Thompson Learning.
- Storper, Michael. 1999. "Globalization, localization and trade". En A Handbook of economic geography. Oxford: Oxford University Press. Pp 1-31.
- Villavicencio, C. Daniel H. y Pedro L. López de Alba (codos). 2009. Sistemas de innovación en México: regiones, redes y sectores. México: Plaza y Valdés : CONACYT : CONCYTEG.
- Wartofsky, M. W., 1973. Introducción a la filosofía de la ciencia. Madrid: Alianza.
- Zimbardo, Philip. 2008. El efecto Lucifer: el porqué de la maldad. México: Paidós.

Una escritura colectiva para las ciencias sociales

Elisa Bertha Velázquez Rodríguez

UAEMex

elisaber46@hotmail.com

Carlos Ulises Cortez Velázquez

FES Aragón UNAM

ucortez13@hotmail.com

La desigualdad es la base de la exclusión social, se trata de una acción del sujeto dominante que se despliega sobre la diferencia racial, religiosa, sexual y de género y está cimentada sobre la razón que esgrime la desigualdad en correspondencia con la inferioridad. Si un individuo es diferente, en automático es desigual e inferior. Se le aplica en derechos políticos y económicos, traspasa las estructuras del trato cotidiano para alterar la interacción social, creando comportamientos polarizados que tienden a suprimir los derechos humanos.

En el mundo contemporáneo, las Ciencias Sociales dinamizan sus construcciones teóricas en nuevas perspectivas, para responder con explicaciones e interpretaciones a los cambios que irrumpen en los contextos mundiales. La presencia de la sociedad opresiva en la circunferencia planetaria, ha impuesto modelos políticos, económicos y sociales que atentan contra la dignidad humana, con el respeto a las diferencias, y se apoya en pedagogías autoritarias que han borrado de las prioridades, el valor de la tolerancia.

La experiencia de construir este libro en las aguas de las Ciencias Sociales, respondió a una convocatoria que nos hicimos los autores de este libro, para que nuestros pensamientos confluyeran acerca del problema de la des-humanización de la sociedad, de sus formas de violencia que se manifiestan en la exclusión como brazo armado del poder totalitario, y en la perversa conducta de la apropiación del otro. La des-humanización de los individuos se muestra en la familia, en la escuela, en la Universidad, en la alcoba matrimonial, en el transporte aéreo, marítimo y terrestre, en la depredación de la naturaleza, en las relaciones laborales, en las organizaciones religiosas, y en todos los discursos practicados en donde existan grupos humanos. El temor a la inseguridad y el desconocimiento del futuro económico, político y social que como individuos tenemos, hacen de nuestra existencia algo leve, sin sustento, más aún, sin certidumbre. Zygmunt Bauman (2008) dice en su texto *Tiempos líquidos*:

El miedo constituye, posiblemente, el más siniestro de los múltiples demonios que anidan en las sociedades abiertas de nuestro tiempo. Pero son la inseguridad del presente y la incertidumbre sobre el futuro las que

incuban y crían nuestros temores más imponentes e insoportables. La inseguridad y la incertidumbre nacen, a su vez, de la sensación de impotencia: parece que hemos dejado de tener el control como individuos, como grupos y como colectivo... El demonio del miedo no será exorcizado hasta que encontremos o construyamos las herramientas... [para derrotarlo](Bauman: 2008, 42)

Nuestra pasión y conocimiento de los temas expuestos se derrama en los capítulos que componen el texto, es la concreción de las voces de una comunidad académica que propone alternativas de comprensión a la diversidad, más que de integración. Comprensión del otro, de su lengua, de su cosmovisión, de sus mitos, de sus modos de hacer política, de su cultura y educación, de sus símbolos religiosos, de sus formas de fusión con la naturaleza, con el agua, con la tierra, con el cielo, con los mares, en una perspectiva Intercultural como episteme dialógica de los pueblos y la academia.

En los tejidos de las palabras que constituyen este texto, deambulan posturas teóricas, posiciones políticas instituyentes que elaboran escenarios sociales donde las utopías sepueden convertir en realidades. Son las voces de distintos modos de investigar en ciencias sociales y de educar a nuevas generaciones, en la comprensión de los derechos humanos y el sentido de la justicia impartida a la diversidad en donde caben temas acerca de la formación de la ciudadanía femenina, los derechos de los adultos mayores, la salud en la sexualidad de los géneros, la formación de profesores en la interculturalidad, las experiencias narradas de indígenas en albergues escolares y alternativas para disminuir el impacto de la exclusión y modificar nuestra relación con la naturaleza y el medio ambiente, preservando los ecosistemas, propuestas para que el Estado implemente políticas compensatorias entre las demandas de la diversidad y las respuestas gubernamentales, a pesar de la racionalidad del capitalismo que se empeña en mantener la hegemonía del antropocentrismo y los efectos colaterales de des-humanización.

Una escritura colectiva para las Ciencias Sociales se hizo con las manos de trece investigadores posicionados en la interrogación de una nueva episteme, cuyo fundamento es el reconocimiento del otro. Saber del otro no significa poseerlo, secuestrar su existencia y pedir a cambio de su libertad, el sufrimiento, la humillación, la indignidad, que en forma paralela producen un plus de goce en el secuestrador. El otro lucha por tomar la palabra en el escenario que domina la racionalidad hegemónica, el choque de fuerzas es explosivo, y apuesta las vidas de los diferentes por su color, raza, género, religión y pobreza. Es una palabra que de pronto se hace silenciosa, pero insiste en el estruendo de un grito que se levanta para denunciar la corrupción que ampara el poder, señalando la exclusión y la discriminación como agentes de la desigualdad.

La búsqueda de un mundo mejor donde todos podamos convivir con respeto a nuestras diferencias, nos llevó a escribir acerca de los horrores de la des-humanización, en los ejemplos de la apropiación de la tierra, su deterioro y explotación; de las mujeres, que habitan los imaginarios antropocéntricos en donde están destinadas a convertirse en mercancías de primer orden en el consumo masculino; de la existencia indigna de los ancianos que no tienen el estatuto de personas, sino de viejos que estorban el progreso familiar y económico de la economía global. De los indígenas, que han aprendido desde hace varios siglos a vivir en los márgenes del texto social, donde se les mantiene invisibilizados y su palabra solo pronuncia silencios. De todos aquellos que representan a los otros, lo diferente, lo especular, que como seres fantasmáticos se alojan en los rincones del discurso dominante. De la exclusión, la desigualdad y la discriminación que impactan el cuerpo, el pensamiento, la sexualidad, la salud y el medio ambiente, al amparo de una racionalidad procaz, levantamos la voz plasmada en un texto.

La exclusión es consecuencia de la intolerancia, como dice Michelle Perrot, “peligrosa compañera del totalitarismo” (2002, 89). La exclusión se hace acompañar del negacionismo, desde la realidad de los campos de exterminio judío hasta las limpiezas étnicas de Latinoamérica, incluyendo la presencia y los modos de gobernarse que tienen, desde hace mucho tiempo, los indígenas tzeltales y tzotziles, huicholes, yaquis, rarámuris y demás etnias en México. El acto de excluir y negar a los otros como práctica política, deja asomar los oprobios de la intolerancia que es la contracara del odio y el miedo a lo otro, a lo que no es igual a sí mismo.

“Lo que la intolerancia... no soporta es que el otro pueda tener el dominio de sí mismo y erigirse en sujeto, esto es, en actor social, como agente libre, como sujeto de Derecho. La libertad que se levanta frente a la nuestra y frente a nuestros posibles fracasos es intolerable para el intolerante.” (Douste-Blazy, 2002: 187).

La interculturalidad es uno de los ejes fundamentales que articulan los discursos teóricos. La interculturalidad propone un modelo de sociedad basado en tres grandes principios: A) La igualdad de oportunidades para todas las personas que comparten un espacio, b) El respeto a la diversidad, c) La creación de entornos sociales en donde convivan los diversos pueblos originarios, respetando sus diferencias y se incorporen a las fuerzas productivas.

La educación es el siguiente eje de análisis que comparten los autores de este libro, refiriendo el sentido de formación de los individuos a la apertura a nuevas cosmovisiones, proponiendo prácticas, métodos, modelos, reflexiones profundas en torno a la construcción de sujetos. Es el caso del problema de la ciudadanía, la formación es la conciencia de los actos que se han elegido con plena libertad e independencia, es un modo de ser fiel a los principios fundamentales del ser humano. Como explica Gadamer (1988):

Cuando en nuestra lengua decimos formación nos referimos a algo más elevado e interior, al modo de percibir que procede del conocimiento y el sentimiento de toda la vida espiritual y ética y se derrama armoniosamente sobre la sensibilidad y el carácter. (Gadamer: 1988, 39)

La ciudadanía solo se puede construir desde la conciencia cognitiva y sensible para romper las cadenas de la condición de las mujeres, condición que hace de las mujeres un conglomerado que se encuentra encerrado en la esfera privada reproduciendo su domesticación a través de los sistemas educativos, que son fuertes dispositivos que resguardan la exclusión social. No son personas dueñas de sí mismas entregadas a la reflexión y el análisis de su existencia, de su cuerpo, de su placer y de su sexualidad; vive para otros, no para sí mismas. El discurso antropocéntrico en todo el planeta las distribuyó en un espacio reservado para la servidumbre humana, a causa de una supuesta debilidad ante la fortaleza de los hombres.

En especial, es interesante reflexionar acerca de la salud femenina como un deseo de bienestar. La salud que no se reduce al concepto del cuidado para no contraer cáncer de mama o de útero, lo trascendental es construir la conciencia social de la necesidad que tienen las mujeres del cuidado del espíritu, de la sensibilidad hacia la sexualidad, buscando el bien por medio del equilibrio y la armonía entre cuerpo, mente y proyecto de vida.

Como grupo de exclusión que poco se ha mencionado están los adultos mayores, esos individuos atravesados por la vejez, una condición del ser humano que lo acerca a su fin. En tanto no ocurre la muerte como punto final de la existencia, el maltrato no se hace esperar, manifiesto en los planos emocional y corporal. Indiferencia, hostigamiento, intimidación que confluyen en el confinamiento familiar, primer

momento de la violencia que continúa en los sistemas de salud donde no son atendidos geriátricamente y nutricionalmente. El menosprecio que se recicla en la interacción social se hace presente en las expresiones de ridiculización y omisión en las decisiones importantes de la familia y de las estructuras gubernamentales; sus ojos húmedos enlazan la vida con la muerte, el ayer y el hoy, lo cual no es relevante para la funcionalidad del aparato productivo.

Y ¿cómo acceder a estos aprendizajes, si no es por medio de los docentes?, ¿Acaso la formación de nuevos sujetos es algo que se pueda dar en automático? La apuesta de una de las autoras es que hay una cultura intercultural que se transmite en el mundo de los profesores. Sus prácticas, si se erigen sobre un sistema de valores de tolerancia y respeto, como el que se ha implementado entre la comunidad de docentes tzeltales, puede funcionar para toda la sociedad. Se trata de un modelo social. La idea es que los maestros transmitan a sus alumnos, mediante las prácticas docentes, la complejidad del modelo. En consecuencia, los beneficiarios de esta transmisión pueden generar una dinámica social impulsada por los procesos de intercambio, de enriquecimiento compartido y la cooperación entre personas y grupos. La apuesta es romper el etnocentrismo cultural por medio de la reflexión constante acerca de la coexistencia con la diversidad cultural.

Por otra parte, se alza la voz de un escritor para reconsiderar la intervención del Estado con la aplicación rigurosa de las leyes, que pueden transformar el abuso y la exclusión, las prácticas de discriminación y las formas de desigualdad, en viejos problemas destinados al olvido. Se trata de instaurar políticas socioculturales que no invaliden el principio de modernidad, que se plasma en la globalización, con los mecanismos legales y políticos que sostengan el respeto a las culturas de la diferencia. La pobreza y la distribución desigual de la riqueza en la globalización, ha provocado el levantamiento armado de diversos grupos sociales, que más allá de mostrar un posicionamiento contestatario, exige restituir el estado de derecho, vigilando la aplicación de las leyes sin interpretaciones tendenciosas y el establecimiento de la justicia social.

De nada sirve establecer leyes autoritarias que impongan un estilo de vida bajo la vigilancia judicial. La concertación de los intereses por medio de la escucha de sus demandas, obligan a la autoridad del Estado a comprometerse por la transformación de la sociedad opresiva. No más ancianos excluidos, ni mujeres al servicio de la racionalidad masculina, de indígenas silenciados con las armas del terror, el desplazamiento de sus tierras, la supresión de su existencia convertida en telenovela mediática, y encima de todo, la depredación de la naturaleza, que acompaña la miseria de los pueblos.

Depredar la naturaleza pone en riesgo a la humanidad entera, el respeto a su equilibrio, la preservación de mares y ríos, de selvas y bosques, de hielos y estrellas, es la condición primordial para la sobrevivencia. Mientras las transnacionales y los monopolios encabezados por el crimen organizado que se enmascara en las cámaras legislativas y en los grandes consocios de empresarios no respeten el medio ambiente, la fuerza de los pueblos se levantará siempre para denunciar los crímenes ambientales, como la contaminación de las aguas, especialmente de los cenotes del sureste mexicano, del saqueo arqueológico, la tala de árboles, las poluciones con químicos y la supresión de la medicina herbolaria, patrimonio de los pueblos originarios, que se trata de invalidar con el modelo de salud occidental que siempre se sostiene en la escala de valores conceptuales formulado por la racionalidad moderna.

La naturaleza y sus ecosistemas son un sujeto social que también se revela, escribiendo la fuerza implacable de sus lluvias, terremotos, erupciones y sequías que producen catástrofes ambientales: lluvias torrenciales, sequías interminables, elevadas temperaturas y gélidos vientos, marcan el planisferio donde se cifran las tragedias de la pobreza.

La educación ambiental clama por el respeto al comportamiento de la naturaleza, reconociendo que somos parte de ella y no estamos por encima para dominarla y alterar sus sabios códigos.

Como investigadores cabe la pregunta ¿qué vamos a hacer y cómo contribuir a la solución de problemas nacionales e intercontinentales?

LAS NUEVAS VENAS DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Hoy en día los temas de la inseguridad y la migración son las preocupaciones de la población que con más énfasis aturden la convivencia humana. Además de la exclusión que se practica con grupos vulnerables, causada por la concentración del poder en organizaciones estratégicas que tienen vasos comunicantes con miembros claves de los gobiernos, se instaura la pobreza como un estilo de vida entre los individuos que llevan la insignia “del otro”, de tal forma que los otros son pobres, están al margen de la economía y los avances tecnológicos, viven en el imaginario de los discursos políticos, habitan en una atmósfera de inseguridad y asumen la migración como única posibilidad de existencia. En un mundo de realidades polimorfas, el tiempo es líquido, como asegura Bauman (2008), que refiere el tránsito de una modernidad sólida y estable, a una líquida, flexible, voluble, en la que las estructuras sociales ya no perduran el tiempo necesario para solidificarse y no sirven como marcos de referencia para la acción humana. De repente, los individuos flotan en un espacio sin contornos. Los tiempos líquidos señalan el debilitamiento de los sistemas de seguridad que protegían al individuo y la instauración del miedo y la incertidumbre al futuro.

La era de la incertidumbre causa miedo, miedo a no tener trabajo, territorio, alimentos, oxígeno, agua, salud, equilibrio emocional, amor, pertenencia a un grupo, a sucumbir a las formas de violencia, desde las internas en la familia, y las autorizadas por los usos y costumbres de los pueblos; las del terrorismo, el narcotráfico, y los virus y bacterias del medio ambiente contaminado.

Miedo a perder la identidad, el credo religioso, los valores universales y el espíritu de la cultura, a ser desplazados de su tierra y víctimas de la esclavitud contemporánea que penetra los mercados y la globalización. A convertirse en seres transitorios como los refugiados y los inmigrantes que vienen de tierras remotas con el intento de establecerse en algún vecindario, sin evitar la amenaza de extinción que tiene el desperdicio humano. Al respecto señala Bauman (2008),

...La <industria de eliminación de desperdicios humanos> , repercute en el trato que dan a los refugiados y a los solicitantes de asilo aquellos países hacia los que miran los inmigrantes globales en su búsqueda de seguridad ante la violencia, y de pan y agua potable, y está modificando de manera radical también la difícil condición de los <excluidos internos> en aquellos países. (Bauman: 2008,73-74)

En todo el planeta y especialmente en América Latina, los actos políticos que emergen de la globalización, ponen en riesgo a las sociedades, a los pueblos y a los individuos. Latinoamérica es el lugar más rico y más pobre a la vez, la que tiene potencial humano para transformar los vínculos de opresión, pero también es capaz de alimentar a las huestes del poder, mediante revueltas pasajeras que dejan masacres y fortalecen el

miedo. Los grupos organizados para la autodefensa de los pueblos encarnan igualmente la violencia, solo que en el contexto de diversos argumentos que la justifican. Los grupos organizados que defienden su tierra y su patrimonio, operan bajo la misma estrategia del crimen organizado: los individuos son colocados en la bandeja del desperdicio humano.

Nos acercamos al final de esta reflexión, y compartimos con ustedes la idea en torno a que las Ciencias Sociales abren sus vasos comunicantes con nuevos paradigmas para explicar, comprender e interpretar las acciones presentes y venideras de los pueblos, de las sociedades urbanas y rurales, de las avanzadas en tecnología y de las rezagadas, de las preocupadas por el futuro y de las adormecidas por el imaginario bienestar del confort que produce la industria humana de la globalización.

Nosotros, en este encuentro de escritores, desde la reflexión, hemos elaborado propuestas para modificar las conciencias y las prácticas educativas de salud, de formación en el respeto y la tolerancia, en fin, de encuentros con el otro, partiendo de lugares en común, como lo son las aulas, los saberes y el deseo de transformar el mundo para las generaciones venideras.

BIBLIOGRAFÍA

Bauman Zygmunt (2008) **Tiempos Líquidos**. México, Tusquets editores.

Douste-Blazy Philippe. **La acción de los políticos. Por una política de intolerancia**, en Ricoeur, Kristeva... et. al. **La intolerancia** (2002) Barcelona, Granika.

Gadamer, Georg (1988) **Verdad y Método**, Salamanca, edit. Sígueme.

Perrot Michel. **Lo intolerable**, en Ricoeur, Kristeva... et. al. **La Intolerancia** (2002) Barcelona, Granika.

**Etología, primatología y ciencia social:
construyendo una nueva perspectiva en las ciencias sociales**

Alberto Conde Flores

Centro de Investigaciones Interdisciplinarias Sobre Desarrollo Regional

Universidad Autónoma de Tlaxcala

Resumen

A partir del siglo de la luz occidental se genera una particular forma de crear conocimiento, la ciencia. Esta peculiar manera de abordar la realidad nace a la par con una manera de ver el mundo, el excepcionalismo humano, el antropocentrismo. Un modo ideológico donde el humano es un ser supremo, desprendido del mundo animal. Esto es un paradigma que ha imperado desde la ilustración hasta el presente, la situación permeó especialmente en un campo del conocimiento: la Ciencia Social. Las disciplinas sociales desde entonces han ubicado a su objeto de estudio en la sociedad humana, explicándola en términos de cultura. Se expone cómo es que operan las ciencias sociales en la construcción de su conocimiento científico, mediante el excepcionalismo y el antropocentrismo; igualmente se muestra cómo es que en ese proceso que manejan las ciencias sociales quedan fuera perspectivas emanadas de las ciencias naturales. Ante este panorama, se muestra una limitante epistemológica al abordar el objeto de estudio de la ciencia social; posteriormente se sugiere un giro, un cambio paradigmático, donde se aborde a la sociedad humana desde la visión de dos disciplinas de la biología: la etología y la primatología. Con ellas se presenta una somera discusión para considerar al humano como un primate al momento de trabajar a y con éste en las ciencias sociales. Se propone que para un acercamiento distinto a las sociedades humanas las ciencias sociales deben partir de que el humano es un primate, en esa lógica tomar en cuenta los aportes que disciplinas como la primatología y la etología hacen sobre el primate humano. Es decir generar conocimiento tomando en cuenta un modo ideológico denominado pensamiento evolucionista, con esto se considera y recuerda el hecho de que muchas de las situaciones que genera el primate humano son heredadas del mundo animal al que pertenece, por lo tanto se cree que el estudio de humano y grupo humano tomaría un matiz distinto. Se resalta el proceso evolutivo de la especie humana, biológico y cultural; basándose en principios de la ciencia natural se opina que etología y primatología son adecuadas para aplicarse al humano y su quehacer, planteando que a partir de ello es posible construir una nueva ciencia social. La intención es empezar a colocar un puente de diálogo entre ciencia social y ciencia natural.

Palabras clave: Humano, Primate, Excepcionalismo, Antropocentrismo, Ciencia Social

Introducción

Las ciencias sociales han asumido como su objeto de estudio al humano, a lo social. Así, a lo largo de su existencia, específicamente desde la Ilustración, las ciencias sociales han asumido al humano como un ser

excepcional, dotado de capacidades extraordinarias para vivir. En esta lógica las disciplinas de las ciencias sociales han generado tratados donde se aprecian las virtudes del humano, llegando a decir que sólo a través de la cultura se puede comprender a este ente. A este tipo de pensamiento se le denomina excepcionalismo y antropocentrismo, en donde todo gira en torno al humano; con esta ideología el humano ha tomado una connotación donde éste está en la cúspide de todo.

En este trabajo no se comparte esta tendencia, por lo que se propone virar a otra forma de razonar, al pensamiento evolucionista, donde el humano es asumido como una forma de vida más; en esta perspectiva, se recuerda que este ser es producto de la naturaleza, y se reitera que bajo esta lógica la vida es sólo un fortuito acontecimiento que en algún momento tuvo lugar dentro de la naturaleza.

Tomando en cuenta esto, aquí se plantea abordar al humano como primate humano, teniendo como referente a la primatología y la etología humana. Se opina que a la luz de tales disciplinas las ciencias sociales modifiquen el abordaje del humano, y de que exista un acercamiento entre las ciencias naturales y las ciencias sociales, con el fin último de intentar comprender al primate humano.

En torno a las ciencias sociales

En la historia de la ciencia se aprecian dos campos del conocimiento: las ciencias naturales y las ciencias sociales (Szostak, 2003), ambos han caminado por senderos distintos; dicho andar separado tiene sus orígenes en los siglos XVII y XVIII, durante los periodos conocidos como la era de la razón y la ilustración (Harris, 2009; Ritzer, 2001; Williams, 2007). El pensamiento en estas épocas permitió al humano ser consciente de muchas situaciones, la mitología y la religión fueron abandonadas para dar paso a otro tipo de ideología; el humano empezó a construir su mundo bajo una nueva tendencia.

El origen de las ciencias sociales estuvo permeado por esta naciente forma de pensar, incluso desde el conglomerado de pensadores sociales se propició ésta; con lo que en las disciplinas sociales se asumió que el humano era un ser con habilidades y capacidades exclusivas; características que a los ojos del mismo humano, convertían a éste en una forma de vida superior. Con esto, se está ante una separación, un desprendimiento del humano de la naturaleza; Williams (2007) y Schaeffer (2009) al hablar sobre esta situación la denominan como el excepcionalismo humano.

Así, desde el XVII y el XVIII el humano ha sido abordado desde la ciencia social, reconociendo que éste es un ente supremo, y que tiene facultades para poder hacer todo sobre la naturaleza, en palabras de Foucault, el biopoder:

“...el estudio de algo que hace un tiempo llamé, un poco en al aire, biopoder, es decir, una serie de fenómenos que me parecen bastante importante, a saber, el conjunto de mecanismos por medio de los cuales aquello que, en la especie humana, constituye sus rasgos biológicos fundamentales, podrá ser parte de una política, una estrategia política, una estrategia general de poder; en otras palabras, cómo, a partir del siglo XVIII, la sociedad, las sociedades occidentales modernas, tomaron en cuenta el hecho biológico fundamental de que el hombre constituye una especie humana. Esto es, en líneas generales, lo que llamo, lo que he llamado biopoder” (Foucault, 2008:13).

Esta forma ideológica, permitió el desarrollo de la sociedad del humano, tal y como se conoce al día de hoy, donde el logro de las ciencias sociales, en torno a su objeto de estudio, opera en dicha lógica; Engels al respecto dice:

“El rápido progreso de la civilización fue atribuido exclusivamente a la cabeza, al desarrollo y a la actividad del cerebro. Los hombres se acostumbraron a explicar sus actos por sus pensamientos, en lugar de buscar ésta explicación en sus necesidades (reflejadas, naturalmente, en la cabeza del hombre, que así cobra conciencia de ellas). Así fue cómo, con el transcurso del tiempo, surgió esa concepción idealista del mundo que ha dominado el cerebro de los hombres, sobre todo desde la desaparición del mundo antiguo, y que todavía lo sigue dominando” (Engels, 1991:13-14).

Las ciencias sociales de hoy día continúan operando en esta visión, estando de acuerdo en que el humano es un ser con atribuciones extraordinarias, el único capaz de crearse condiciones de vida portentosas, objetiva y subjetivamente: política, religión, familia, Estado, creencias, naciones, instituciones, edificios, autos, casas, etc. Por tal razón, la percepción y adjudicación del mundo del humano se hace mediante una terminología propia para ello, por mencionar: civilización, raciocinio, humanización, organización, comunicación, inteligencia, conocimiento, social, moral, lenguaje, valores, tecnología, sociedad, cultura, entre otros; éstos son de uso exclusivo y para tratamiento del humano.

En esta tendencia, las ciencias sociales han trabajado, no permitiendo al momento de analizar al humano que otras visiones se aproximen; delimitando el ámbito de ‘lo social’, dejado fuera contribuciones con connotaciones naturales, ‘lo biológico’; en palabras de Leslie White:

“la cultura debe ser explicada en términos de cultura” (White, 1949a:141, en Harris, 2009:550).

La lógica de abordar al humano por las ciencias sociales, donde el humano es el centro de todo, es conocida como antropocentrismo (Riba, 1990), la manera excepcional del humano en el conocimiento científico; Riba, al disertar sobre el antropocentrismo, recuerda ante todo que es una ideología:

“El antropocentrismo se desarrolla en el campo de las ciencias del comportamiento a lo largo de dos caminos, principalmente. Ante todo nos encontramos con un camino que conduce a todos los demás: en todas las culturas un profundo valle separa el mundo de la naturaleza del de la sociedad, introduciendo al hombre en una perspectiva que, en mayor o menor grado, le hace contemplarse como un ser viviente por encima de los otros, segregándole del resto de organismos gracias a una ruptura con lo vivo que fundamentan las representaciones colectivas en el grupo social [...] En segundo lugar, dado que esta separación intelectual entre hombre y naturaleza se cumple a través del lenguaje y el pensamiento, los cuales le sirven de instrumento y de tejido de soporte al mismo tiempo, la vía principal de desarrollo y el caldo de cultivo más importante de esta ideología deberían ser y son las ciencias del lenguaje y la semiótica, por paradójico que resulte, así como las vecinas ciencias cognitivas. En todas ellas la dirección del sesgo ideológico es clara, manifestándose en la promoción de comparaciones logocéntricas entre códigos humanos saturados de lenguaje y códigos animales desprovistos de él [...] Además, la imagen del hombre despertando del sueño de la naturaleza, o soñando su deserción de ella, se realiza dentro del mito y, consecuentemente, dentro del lenguaje y del pensamiento” (Riba, 1990:124-125).

Las ciencias sociales, en su base epistémica, no escapan de este sentido ideológico; Schaeffer (2009) considera que existe una protección de las ciencias que tratan sobre el humano, contra las ciencias que

tratan sobre la naturaleza; él denomina a tal artificio el principio de inmunización epistémico, el cual opera con el fin de que no existan contradicciones en las ciencias sociales.

Esto consta en la historia de las ciencias sociales, perceptible en los diversos trabajos que existen, los cuales se han abocado a ver, describir, conocer, entender y explicar cómo es que el humano ha sido capaz de crear un universo, de aprehender el mundo para hacerlo propio. Algunos escritos clásicos dan cuenta de cómo las sociedades humanas se han organizado para poder tener civilización y progreso, desde los grupos denominados primitivos, salvajes, hordas, tribus, cazadores, nómadas, etc., llegando a las sociedades sedentarias modernas (Childe, 1986; Durkheim, 2007; Marx y Hobsbawm, 1999). Las ciencias sociales enfatizan en este tránsito que el humano y sus sociedades generaron infinidad de objetos y situaciones para vivir -las ciudades, el Estado, el trabajo, las instituciones, la religión, la familia, el dinero, la economía, la justicia, la moral, etc.- (Durkheim, 2007; Engels, 1987; Marx y Hobsbawm, 1999; Weber, 2010); cabe señalar que los trabajos contemporáneos en la ciencias sociales no difieren mucho de los aquí referidos.

Por el contrario, existen intentos por ofrecer nuevos horizontes, donde se procura mirar a la naturaleza, “lo biológico” (Dunlap, 2008; Dunlap y Catton, 1994; McShane, 2007; Murdoch, 2001; Scarfe, 2008; Strongman, 2008, Williams, 2007), documentos donde se trata el excepcionalismo y el antropocentrismo, y de cómo el conocimiento del humano funciona asumiendo a éstos como eje rector. La intención de tales escritos es propiciar un diálogo con las ciencias naturales, sin embargo, tal como lo plantea Schaeffer (2009), el paradigma filosófico en el cual trabajan las ciencias sociales es lo que sigue imperando, el humano fuera de la naturaleza.

Ante tal visión ideológica instituida en las ciencias sociales y en la sociedad, en este escrito se propone una tentativa de acercamiento al humano donde se procure alejarse que el excepcionalismo y el antropocentrismo: el pensamiento evolucionista (Riba, 1990), una perspectiva apuntalada en dos disciplinas: la primatología y la etología humana. Con esta proposición, en este documento, en principio, se intenta responder qué es el humano, posteriormente se muestra una posible vía para entenderlo; así, en este trabajo se habla del humano como el primate humano.

El humano como primate

Para tratar de ofrecer a las ciencias sociales otra óptica, se juzga necesario saber qué es el humano; en este entendido el apartado pretende responder a dicho cuestionamiento, para esto se esboza una breve remembranza de cómo surgió el humano.

El universo, producto de una serie de situaciones, estudiadas por la física, aparece aproximadamente hace 15,000 millones de años (m.a.); al paso del tiempo, en el interior de éste surgen galaxias, sistemas solares, diversos cuerpos celestes -estrellas, cometas, meteoros, lunas, planetas- (El País, 2004), esto es conocido como: la naturaleza.

Al interior de un cuerpo celeste, un planeta llamado Tierra, cuyo nacimiento data de hace 5,000 m.a. conjuntamente con el Sistema Solar donde se encuentra (El País, 2004), sucedieron diversos fenómenos, denominados de orden geológico (Prager *et al*, 2001); pasados varios millones de años, suceden situaciones conocidas como de tipo biológico; la vida ocurre hace unos 3,000 m.a., más o menos es la datación de las primeras células eucariotas, de materia orgánica (El País, 2004).

La aparición de la vida fue totalmente fortuita, azarosa, casual; fue así, pero pudo haber acontecido de otra manera o pudo haber surgido otra cosa totalmente distinta; con el paso del tiempo, la naturaleza gestiona la aparición de una variación de formas de vida; la evolución por medio de la selección natural, hace que la vida aparezca y desaparezca, formas de vida van y vienen.

En este sentido, hace 70 m.a. surge el orden *Primate*, pasados unos millones de años, y varias situaciones propias de la evolución, aparecen los homínidos, hace unos 7 m.a. (Arsuaga y Martínez, 2002), homínidos como *Orrorin*, *Ardipitecus*, *Australopitecus* y especies de *Homo* -*hábilis*, *erectus* y *sapiens*- (Arsuaga y Martínez, 2002; Berger y Hilton-Barber, 2001; Clark, 2003; National Geographic, 2003; Sept, 2002; Stanford, 2002; Veà, 1997; Vera, 2002); el humano ve la luz entre 100,000 y 300,000 años antes de la era actual (Arsuaga y Martínez, 2002; Berger y Hilton-Barber, 2001; National Geographic, 2003).

Esta materia orgánica, el humano, construye su mundo y él mismo se trata de manera peculiar; esta situación lo ha llevado a clasificar todo lo que tienen en su entorno, él incluido; así, existe una catalogación para las formas de vida, la cual divide en tres dominios: *Bacteria*, *Archaea* y *Eukaria*; este último contempla cuatro reinos: *Animalia*, *Plantae*, *Fungi* y *Protista* (Woese et al, 1990).

El humano se situó en el dominio *Eukaria*, reino *Animalia* -animal-, clase *Mamalia* -mamíferos-, orden *Primate* -primates-; a decir de este documento, dicha ubicación fue hecha bajo el raciocinio del excepcionalismo y del antropocentrismo; Martínez y Veà lo expresan de la siguiente manera:

“*Primatis*, los creados en primer lugar, y entre ellos especialmente el Hombre (con mayúscula) fue la raíz latina usada por Lineo para fundar el orden *Primates* [...] Este orden nace entonces con un carácter privilegiado, pues se refiere a los seres más parecidos anatómicamente a Dios, quien creara al hombre en primer lugar, y a su semejanza” (Martínez y Veà, 2002:XI).

Para resaltar la forma excepcional y antropocéntrica de razonar que se adjudica el humano, se acentúa lo expresado por Jorge Martínez, fundamentándose en Linneo.

“Linneo creó el concepto de primates, que proviene del latín *primates*, los primeros (entiéndase los primeros en ser creados, con lo cual se debe concluir que Dios creó a los monos después de los humanos pero antes de cualesquiera otras criaturas y que lo hizo por “órdenes” taxonómicos, no totalmente *ad libitum*: Dios se autoimpuso normas). Los primates constituyen científicamente *nuestro* orden, nuestro subgrupo biológico” (Martínez, 2007:75).

Ahondando un poco, sobre qué es un primate, y enfatizando la intención bajo la cual se dio la ubicación del humano, se refiere a Conroy quien a su vez expone la definición de George Mivart, de 1873, para responder a qué es un primate.

“... primate es un animal ungulado (que tiene garras o uñas), clavicular (que tiene clavículas o huesos a la altura del cuello); es un mamífero placentario, con órbitas oculares rodeadas de hueso, que tiene tres tipos de dientes (incisivos, caninos y molares) por lo menos una vez en su vida; cuyo cerebro contiene siempre un lóbulo posterior y una fisura (es decir, un hundimiento en la superficie del lóbulo posterior); cuyos dígitos más internos, en por lo menos uno de los pares de extremidades, son oponibles; cuyo pulgar del pie tiene una uña plana o ninguna; un cacum o intestino ciego; un pene pendular; testículos escrotales y siempre dos mamas pectorales...” (Conroy, 1990:3-4, en Martínez, 2007:77).

Lo planteado por Mivart, por medio de Conroy y Martínez, es que los primates se caracterizan por rasgos físico-biológicos, entiéndase que éstos también son propios del humano sólo por el hecho de colocarse en el orden *Primate*.

Para definir su sitio el humano, orientado por el excepcionalismo y el antropocentrismo, recurrió a lo que considera una de sus particularidades: la sapiencia. Con esta forma de pensamiento y estructuración del conocimiento nació la noción que sustentaría y apoyaría la separación del humano respecto de la naturaleza: el género *Homo* y la especie *sapiens* -una forma de vida que se autonombró el *Homo sapiens*-; hoy día, los estudiosos de su filogénesis la llaman *Homo sapiens sapiens*. Así, la mayoría de autores coinciden en la siguiente clasificación general (Cuadro I):

Cuadro I. Taxonomía del *Homo sapiens sapiens*

CLASIFICACIÓN	NOMBRE	DESCRIPCIÓN
Reino	<i>Animalia</i>	Animales: Sistemas multicelulares que se nutren por ingestión
Clase	<i>Mamalia</i>	Mamíferos: Poseen pelos en la piel
Orden	<i>Primates</i>	Primates. Cerebro desarrollado. La vista es primordial; el olfato y el oído secundarios
Familia	<i>Hominidae</i>	Grandes simios y Humanos (Orangután, Gorila, Chimpancé y Humanos)
Género	<i>Homo</i>	Humanos
Especie	<i>Homo sapiens</i>	Primeros humanos
Subespecie	<i>Homo sapiens sapiens</i>	Humanos actuales

Fuente: Elaboración propia.

Sin embargo, a pesar de que el humano se ubica como un animal, éste ha asumido que su posición y papel en el planeta Tierra es de un tipo superior y distinto al compararse con otros animales, al resto de formas de vida, a la naturaleza misma -tal es la visión esbozada en el apartado anterior con el excepcionalismo y el antropocentrismo-; Morris lo manifiesta así:

“a pesar de su gran erudición, el *Homo sapiens* sigue siendo un mono desnudo [...] Esto es, frecuentemente, motivo de disgusto para él” (Morris, 1983:8).

Contrario al excepcionalismo y antropocentrismo del humano, este escrito manifiesta que ya que el humano es un animal -primate-, es necesario que sea tratado, concebido y asumido como tal; así, el término primate humano, para hacer referencia al humano, se juzga adecuado, ya que se reconoce al animal primate y se le ‘distingue’ del resto de primates. Igualmente se hace necesario reconocer que el primate humano como animal que es, como forma de vida que es, como materia orgánica que es, forma parte integral de la naturaleza; es decir, el primate humano está regido por las leyes de la evolución.

Arranz, parafraseando a Konrad Lorenz, lo plantea así:

“vivir consiste fundamentalmente en intercambiar energía y materiales con el entorno. Ahora bien, ese intercambio va a depender decisivamente de las informaciones que cada ser vivo posea de ese mismo entorno” (Lorenz, 1983, 1984, en Arranz, 1994:45).

Complementando la idea y aseverando la intención, Arranz, nuevamente con base en Lorenz, dice que:

“el hombre debe ser considerado ante todo como un hijo de la tierra [...] La especie humana, como cualquier otra forma de vida, no debe su existencia a ningún tipo de plan o previsión. Lo mismo que las demás especies, apareció de manera absolutamente imprevisible y como consecuencia de la evolución creadora, en una especie de juego en el que todo interacciona con todo y en el que lo único seguro parecen ser las reglas. La especie humana no es otra cosa que un efímero eslabón [...] en la cadena sin fisuras que, desde las formas más primitivas de vida, conduce hasta los mamíferos antropomorfos. Por lo tanto, no parece descabellado pensar que su evolución aún no está concluida y que la especie humana que nosotros conocemos no es más que un peldaño evolutivo provisorio [...] hacia otras formas distintas de humanidad. Consiguientemente, el hombre no debería sentirse ofendido, si se afirma que tanto él como sus problemas son completamente indiferentes para el mundo” (Lorenz, 1983, en Arranz, 1994:47).

Con todo esto, se tiene que el primate humano no es un ser excepcional; a partir de tal punto de vista, no antropocéntrico, se observa que la dinámica de la evolución es la única regla imperante. Importante señalar que en este proceso existe una sucesión de materia orgánica, se está en un constante reemplazamiento de formas de vida, algunas se extinguen otras aparecen; la evolución, impone vida y muerte como parte de los procesos naturales; así, la vida es parte de la muerte y la muerte es parte de la vida, la vida da muerte y la muerte de vida; tal ciclo es significativo ya que permite la circulación de formas de vida, todo totalmente estocástico.

Sin mayor pretensión, tal cosa es el primate humano en la naturaleza; sólo una forma de vida resultante de situaciones imprevisibles, como todas las demás; un tipo de materia orgánica más que compone, de manera no imprescindible, la naturaleza.

Para finalizar este apartado, se señala que la evolución no ha terminado; el universo sigue en expansión, la naturaleza continua sus acciones, la vida apremia su curso; la Tierra cambiará, las condiciones serán distintas, algunas formas de vida se extinguirán, otras surgirán. Más allá de la imaginación del primate humano la vida probablemente desaparecerá, pero la naturaleza continuará.

Primatología y etología humana

Ante el excepcionalismo y al antropocentrismo implementado en el quehacer de las ciencias sociales, y bajo el punto de vista de que el primate humano es sólo una forma de vida más en el planeta, se opina que dos disciplinas ‘biológicas’ pueden fortalecer el análisis del humano en las ciencias sociales: la primatología y la etología humana.

Como ya se mencionó, las ciencias sociales se han limitado a enaltecer al primate humano, que es visto como un ser superior en y a la naturaleza, argumentando que ninguna especie ha logrado lo que él ha conseguido; se le considera, desde la visión del excepcionalismo y antropocentrismo, como una forma de vida extraordinaria. Antagónicamente, se opina que esa ideología no ha considerado el hecho de que el primate humano es un ser generado por la dinámica impuesta por la evolución; por lo tanto, se juzga conveniente

que disciplinas que ven al primate humano desde otra óptica puedan decir algo del mismo y su sociedad, en este tenor la primatología y la etología abordan al primate humano como el animal que es y toman en cuenta el entorno donde acata las reglas de la evolución para vivir. A continuación, brevemente se exponen a ambas disciplinas.

Primatología: La primatología es una disciplina zoológica, definida por su objeto de estudio: los primates (Estrada, 2003; Estrada et al, 1993), éstos son simios y monos, incluido el primate humano. A decir de Martínez y Estrada y colaboradores:

“La primatología es, se ha dicho, el estudio de los primates” (Martínez, 2007:86).

“La Primatología: es una disciplina científica definida por los sujetos de estudio y no por la especialidad académica del investigador. Es una ciencia en la que se amalgaman las ciencias naturales y sociales” (Estrada et al, 1993:11)

Los estudios en primatología son vastos, confluyen disciplinas de toda índole, naturales y sociales; por ejemplo, el uso de primates no humanos como material biológico en las ciencias naturales, biomédicas y de la salud ha sido un elemento para impulsar las investigaciones y programas en esas áreas; de gran relevancia son la lucha contra enfermedades infecciosas, la regulación de la fertilidad humana, los efectos de fármacos, la cirugía experimental; de igual manera, las investigaciones etológicas y psicobiológicas sobre las bases biológicas de la conducta social, sexual y agresiva se encuentran entre los tópicos relativos al uso de primates no humanos (Estrada et al, 1993). Los conceptos: primate no humano y primate humano se utilizan únicamente para ‘diferenciar’ a los humanos del resto de primates (p.e. Estrada, 2003; Estrada et al, 1993; Lagarde, 2007; Morris, 1983; Ponce de León, 2007; Sabater, 1985, 1992, 2002; Veà, 1997)

La apertura de la primatología para hacer converger perspectivas, provenientes de las ciencias naturales y sociales en torno a intereses comunes, permite la integración y el diálogo de información de áreas tan diversas con el objeto de contribuir a la solución de problemas científicos así como a la aplicación práctica (Estrada et al, 1993).

Igualmente, el estudio de los primates no humanos sirve de modelo para la reconstrucción de los orígenes del primate humano, en el ámbito de la evolución; así, los paleoantropólogos buscan en los restos fósiles características que puedan aportar algo de información, y los paleoetólogos intentan reconstruir la evolución de la conducta de los homínidos. Dado que la conducta social no deja huella, estos estudios se basan en inferencias a partir de restos fósiles y arqueológicos, modelos basados en analogías y homologías con primates actuales y en modelos ecoetológicos (Veà, 1997).

Evidente es que desde la primatología se aporta al conocimiento acerca del primate humano, ahí la importancia de la misma para con las ciencias sociales, parafraseando a Washburn:

“...la promesa de la primatología es un mejor entendimiento de una peculiar criatura que nosotros llamamos hombre” (Washburn, 1973:182, en Ponce de León, 2007:57).

Etología humana: La etología es una disciplina, biológica, que tiene como objetivo el estudio de la conducta de los animales, con sus determinantes fisiológicos y ambientales (Campan, 1990); la ciencia de la conducta comparada (Alsina, 1986) acude al escenario de la ciencia cuando sus precursores, Konrad Zacharias Lorenz, Kart Ritter von Frisch y Nikolaas Tinbergen, recibieron el premio Nóbel en 1973 (Alsina, 1986; Estrada, 2003;

Lagarde, 2007). La importancia de la propuesta realizada por ellos radica en el planteamiento sobre la necesidad de tener presente dos aspectos, al momento de estudiar la conducta animal:

1. el bagaje conductual de cualquier especie es producto de su historia evolutiva, lo mismo que su morfología; ambas son adaptaciones, condicionadas por el medio, en el proceso de la evolución y regidas por la selección natural.
2. el estudio de la conducta debe de realizarse en el medio natural, donde la especie objeto se encuentra (Alsina, 1986).

Con esta lógica surge la etología humana, Irenäus Eibl-Eibesfeldt, discípulo de Lorenz, fundador de la etología humana dice que ésta se puede definir como la biología de la conducta humana, la cual sigue las directrices de la zooetología clásica (Klein, 2000); Eibl-Eibesfeldt coincide con Lorenz y Tinbergen, al plantear que el humano tiene en común con otros animales gran número de pautas atávicas conductuales (territorialidad, agresividad, sociabilidad, etc.) preprogramadas, y sin embargo esta herencia ancestral de comportamiento no determina al humano, sino que le limita y condiciona, a la vez que le posibilita una abertura al mundo; esta preprogramación del humano hace que muchos aspectos de sus conductas no sean maleables por la educación, cultura o contexto social (Eibl-Eibesfeldt, 2004); reforzando el planteamiento, Estrada dice:

“los etólogos nunca han afirmado que todo es de origen genético ni que todo es aprendido. Los etólogos ven tanto la aportación de lo que viene determinado genéticamente como lo adquirido en la ontogenia por medio de procesos de aprendizaje, reconociendo que hay formas de conducta que adquirieron su adaptabilidad específica a lo largo de la historia evolutiva de la especie” (Estrada, 2003:88).

En este sentido, se parte del supuesto de que la conducta del primate humano es parte de una herencia compartida en el reino animal, y que se hace evidente en especies de mamíferos y primates, la cual se va enriqueciendo conforme el primate humano va descubriendo y conociendo el mundo; en este tenor, Estrada manifiesta:

“La etología no asume, como lo hacen las ciencias sociales, que el hombre llegó al mundo como una hoja en blanco donde serán escritos los programas de comportamiento que adquirirá a través de la experiencia” (Estrada, 2003:88).

Con la primatología y la etología, al primate humano no sólo se le ve como una forma de vida más, sino que es conceptualizado y asumido como el animal primate que es. En este sentido, ubicado el primate humano dentro del reino *Animalia* y dentro del orden *Primate*, no es de extrañarse que disciplinas que habían estudiado otro tipo de animales le den un vistazo al quehacer del primate humano, Desmond Morris lo expresa así:

“Hay ciento noventa y tres especies vivientes de simios y monos. Ciento noventa y dos de ellas están cubiertas de pelo. La excepción la constituye un mono desnudo que se ha puesto a sí mismo el nombre de *Homo sapiens*. Esta rara y floreciente especie [...] Es un mono muy parlanchín, sumamente curioso y multitudinario, y ya es hora de que estudiemos su comportamiento básico [...] Yo soy zoólogo, y el mono desnudo es un animal. Por consiguiente, éste es tema adecuado para mi pluma, y me niego a seguir

eludiendo su examen por el simple motivo de que algunas de sus normas de comportamiento son bastante complejas y difíciles” (Morris, 1983:7).

En este contexto de pensamiento, el primate humano es susceptible de ser abordado por estas disciplinas, ya que a juicio de este escrito la primatología y la etología reconocen en el entorno del primate humano a la naturaleza misma, además de enfatizar que el primate humano es también naturaleza; en este sentido, se opera fuera del excepcionalismo y del antropocentrismo.

Con esto, en el presente documento, se considera que la primatología y la etología humana están en el sentido de lo que Riba (1990) retoma como el pensamiento evolucionista; si bien es cierto que la teoría de la evolución ha sido pensada desde el primate humano, ésta es una posición ideológica capaz de aceptar que la naturaleza está formada por materia inorgánica y orgánica, por formas de vida y por la no vida; en el pensamiento evolucionista, por ejemplo:

“Se puede creer a pies juntillas que las aves tienen a los reptiles por antepasados o, incluso, el propio observador puede admitir que desciende de ciertos simios arborícolas (*Dryopithecinae*), sin tolerar que estas tendencias conmuevan lo más mínimo el absolutismo de los juicios sobre intencionalidad o la competencia comunicativa de los animales. Sobre todo, se puede creer formalmente que existe un continuo que nos vincula al resto de especies vivientes y no vivientes, pero no tener en cuenta, como *primera piedra de una teoría del conocimiento*, el dato básico de que el mundo y los animales existían antes que el hombre y que, por consiguiente, fenómenos radicalmente biológicos como el comportamiento activo dirigido a meta, la conducta expresiva y sociocomunicativa, no han aparecido con nosotros ni desaparecerán con nosotros” (Riba, 1990:134).

Arranz, reforzando al pensamiento evolucionista, como resultante de su lectura de Lorenz, habla de epistemología evolutiva y menciona que es un cuerpo doctrinal estructurado en el que se da una nueva interpretación de las facultades humanas (Arranz, 1994); el autor dice que:

“Lo que la epistemología evolutiva se propone es investigar, una vez más, la problemática del valor de los conocimientos humanos, pero en el contexto general de nuestra actual visión evolutiva del universo [...] La epistemología evolutiva parte de la constatación de que todos los organismos, incluidos los más primitivos y rudimentarios, poseen una serie de órganos y facultades que les permiten relacionarse *informativamente* con su entorno” (Arranz, 1994:48-49).

Bajo esta posición, Arranz expresa que aquella sapiencia del primate humano no es otra cosa más que un rasgo animal, producto de la evolución; bajo el raciocinio del pensamiento evolucionista cerebro y mente simplemente son un instrumento de supervivencia (Arranz, 1994), similar a otras particularidades propias de otras especies; la sapiencia no es un detalle que otorgue supremacía, con base en Lorenz, Arranz, dice:

“como todas las cosas del mundo, la facultad humana de pensar y relacionar se habría originado por fases y evolutivamente y que su advenimiento sería el efecto de la integración de varias capacidades cognitivas [...] previamente existentes” (Lorenz, 1983, en Arranz, 1994:50).

Al respecto, el mismo Lorenz, manifiesta:

“Las gafas de nuestras formas y categorías, como la de causalidad, sustancialidad, espacio o tiempo, no son otra cosa que funciones de una organización sensorial, *aparecida al servicio de la supervivencia de la especie*” (Lorenz, 1984:18, en Arranz, 1994:53).

En el presente trabajo, al amparo del pensamiento evolucionista se manifiesta que la naturaleza, el universo, el planeta y la vida ya existían cuando el primate humano apareció, y es muy probable que todo eso no acabe, que todo eso siga existiendo cuando el primate humano deje la faz de la Tierra. Absolutamente todo obedece a las leyes de la evolución, contexto ante el cual una forma de vida, como el primate humano, es insignificante en cuanto a ser componente de un sistema amplio y complejo. En expresiones más llanas, nada es a partir del primate humano, nada es en atención a él, nada ocurre por él y para él, nada gira alrededor de él; más bien, él es parte de algo, donde su presencia y esencia son totalmente intrascendentes.

Bajo esta posición, la primatología y la etología, actualmente, son disciplinas que intentan acercarse, conocer, interpretar y/o explicar los cómo, cuándo, dónde y por qué del primate humano, al igual que otras disciplinas de las ciencias sociales.

Primate humano y ciencias sociales: ¿es posible?

En los siglos XVII y XVIII la manera de razonar del primate humano se transformó radicalmente, los intelectuales de esos siglos apoyaron los nuevos pensamientos; bajo estos procesos sociales todo apuntó a otorgarle el crédito al cerebro del primate humano, a su capacidad de raciocinio; con lo cual el *Homo sapiens sapiens* dejó de ser animal y se transformó en ser superior, ajeno a todo proceso de la naturaleza, un ser excepcional (Schaeffer, 2009; Williams, 2007); una connotación del ‘poder’ de estos seres -biopoder (Foucault, 2008)- se instauró e impregnó en toda forma de pensar del primate humano, con esto, una visión excepcionalista se estableció en el primate humano y en la ciencia; en la ciencia social nació el enfoque antropocentrista, donde este ser es el único ente inteligente, civilizado, culto, evolucionado, etc.

La posición mencionada por Foucault (2008), como seres superiores, es el enfoque que ha venido acompañando los diversos trabajos que disciplinas de las ciencias sociales han propuesto, donde, además, ‘lo biológico’ no tiene nada que ver con ‘lo social’; de ahí que White sentenciara que la cultura -sociedad del humano- sólo es comprensible en términos culturales (Harris, 2009).

Con este punto de vista, el primate humano, desde su conocimiento construido, se ha ubicado como un animal más, como una forma de vida en la naturaleza; sin embargo, en realidad no ha asumido este papel, ya Schaeffer (2009) menciona que a pesar de todo lo que se conoce, y se ha generado como conocimiento científico, el primate humano no concibe la realidad desde la forma de naturaleza que es; igualmente, Morris (1983) manifiesta que dentro del discernimiento que se ha cimentado se ha eludido lo más innegable, el hecho de que el primate humano es un animal; esta negación de la animalidad del primate humano es evidente en innumerables textos de las ciencias sociales.

Ante este panorama, con la intención de unir ideas y esfuerzos, algunos autores manifiestan que se hace necesaria una posición ideológica humilde (De Waal, 2002; Estrada, 2003; Morris 1983), en la cual se considere y procure distanciarse del excepcionalismo y del antropocentrismo; una perspectiva donde la guía se fundamente en el pensamiento evolucionista, aceptando y asumiendo que el primate humano sólo es una

forma de vida más regida por leyes de la evolución. Presumiblemente esto propiciaría un vínculo entre las disciplinas sociales y naturales, con un fin colaborador para entender qué/quién es el primate humano.

Con esta intención, la primatología y la etología humana, desde una posición evolucionista, abordan sus realidades investigativas con conceptos como: sociedad, organización, civilización, cultura, grupo social, inteligencia, entre otros, en el entendido que no son categorías atribuibles sólo al primate humano, evidenciando que estas son situaciones resultantes de la evolución de las formas de vida; esto puede representar una opción distinta para tratar de comprender al primate humano y sus sociedades, enfatizando la idea, Lorenz, vía Arranz, dice:

“Se podría decir, por lo tanto, que la filogénesis es, ante todo y sobre todo, un *proceso cognitivo* [...] consistente en el descubrimiento, comprensión y utilización de *una nueva correspondencia entre el propio modo de ser y las cambiantes circunstancias ambientales*. Del mismo modo que la filogénesis ha dado lugar a nuevas estructuras fisiológicas destinadas a la adquisición y utilización de energía, también ha producido órganos cuya función consiste en la adquisición y utilización e informaciones, destinadas precisamente a regular las “relaciones energéticas” de cada ser vivo con su entorno. Toda innovación en este sentido daría lugar a nuevos aparatos cognitivos y a nuevas formas de experiencia [...] no se puede decir, que la filogénesis esté orientada hacia metas previamente determinadas. Lo que según Lorenz caracteriza a la cosmogénesis en general y a la aparición de nuevas formas de vida en particular, es su carácter absolutamente *imprevisible*” (Lorenz, 1983, 1984, en Arranz, 1994:45-46).

Tomando en cuenta lo anterior, si de lo que se trata en ciencias sociales es intentar aportar conocimiento sobre la(s) sociedad(es) del primate humano, por qué no contar con herramientas como lo pueden ser la primatología y la etología humana, fundamentalmente porque éstas brindan elementos olvidados y propios del primate humano; estableciéndose un nexo donde la naturaleza se entienda con ‘lo social’, en una lógica en que ‘lo biológico’ puede colaborar a dar cuenta de ‘lo social’.

Así, sería posible percibir, desde la ciencias sociales, que la estrategia conductual de vivir en grupo es una forma de organización efectiva gracias a las relaciones sociales, éstas pautas comportamentales permiten al primate humano satisfacer necesidades -alimentación, reproducción, protección, etc.- en la naturaleza, ya que como la mayoría de formas de vida los individuos encuentra todo lo necesario gracias al colectivo (Fatic, 2007). Esta manera de vivir tan segura del primate humano, va aparejada y forma parte de la evolución de la especie misma; a la luz de la arqueología y la prehistoria, donde además la primatología y la etología humana han aportado, existen rastros materiales que dan cuenta de esas conductas, los vestigios muestran que el primate humano generó información que le permitió integrarse en grupos para buscar y disponer de recurso natural, lo cual le proporcionó información adicional a la genética que ya portaba al nacer, así acrecentó la información y aprovechó más y mejor los entornos ocupados; como toda forma de vida se ha valido de esos ambientes, los ha moldeado, los ha manejado, en esos espacios y de esos lugares el primate humano ha sobrevivido. Todo esto no es más que su manera de ser naturaleza.

Si esta perspectiva fuera considerada por las ciencias sociales, tal vez las aportaciones sobre el primate humano y su quehacer serían más amplias; los asentamientos -comunidades, pueblos, ciudades-, las creencias, hábitos, conocimientos, organización, educación, tecnología, la cultura del primate humano, se entenderían como conductas heredadas y transformadas en el proceso evolutivo de este primate.

En este sentido, el presente documento reconoce inquietudes con miras a hacer otro tipo de ciencias sociales; a decir de Sahagún (1994), es necesario tomar en cuenta otras perspectivas para acercarse al primate humano, inquietudes que deben encaminarse a enfoques integradores; al respecto Lucas y Sahagún, citando a Morin, mencionan que:

“el ser humano, en su discurrir existencial y biográfico, se encuentra enmarcado en un cuadro de relaciones que denuncian otras tantas vertientes constitutivas de su ser, sin que ninguna de ellas sea exclusiva” (Lucas, 1994:10).

“una antropología aislacionista es hoy incomprensible porque han aparecido una serie de brechas en el seno de cada paradigma cerrado, a través de las cuales se efectúan las primeras interacciones que actúan, a un mismo tiempo, como apertura hacia los otros campos y como nuevas emergencias teóricas” (Morin, 1947:23, en Sahagún, 1994:11).

En el entendimiento de este escrito, hay muy pocos intentos en las ciencias sociales por enfocar al primate humano desde otras ópticas, muy someramente se refieren tres ejemplos: Eibl-Eibesfeldt (1996), Flores (2004) y Luhmann (1997).

Eibl-Eibesfeldt -padre de la etología humana- dice que las dinámicas de las sociedades occidentales son excesivamente propensas a la violencia, donde los grupos reaccionan ante los diferentes con agresividad, léase territorialidad, etnocentrismo, xenofobia (Eibl-Eibesfeldt, 1996); Flores, quien se ocupa de grupos juveniles, plantea al interaccionismo simbólico enriquecido con el concepto de display, elemento de orden etoprimatológico, desde el momento mismo en que dos individuos se conocen, presentan su fachada y se dan las primeras interacciones; en su trabajo la autora intenta explicar cómo y por qué surge el grupo, con sus elementos y procesos identitarios (Flores, 2004); ambas investigaciones se ubican en los estudios de formación de grupos, donde ‘lo biológico’ orienta las tendencias grupales, modela los primeros acercamientos/interacciones entre individuos y consolida y/o difumina el grupo y todo su arsenal de patrones conductuales; finalmente, Luhmann al hablar de sistemas que se reproducen a sí mismos, que se autoorganizan -autopoiesis- con elementos y estructuras, encuentra y ubica a la comunicación como la parte más elemental del sistema social; si se entiende que la comunicación es de donde parte todo lo que es el grupo del primate humano -el sistema social, la sociedad-, se refiere a la apuesta por encontrar el elemento básico de toda sociedad; el componente que hace que toda sociedad sea, el que origina todo proceso de autoorganización; este documento hace hincapié en que esa parte elemental que menciona Luhmann, la comunicación, tiene mucho de biológico precisamente por ser algo común a toda la especie, a todo primate humano.

En este contexto, la posición planteada en este trabajo considera que el apego al pensamiento evolucionista desde la óptica de la primatología y la etología, respecto del primate humano, es una posibilidad para las ciencias sociales al momento de realizar sus análisis.

Igualmente, se invita a la reflexión acerca del primate humano en la naturaleza, sobretodo si realmente éste está más allá del resto de formas de vida, de animales, de primates y de la naturaleza misma.

Para ir haciendo camino en esa posición humilde, planteada por algunos (De Waal, 2002; Estrada, 2003; Morris 1983), de inicio, se propone que el humano empiece a concebirse y a asumirse como primate humano,

favoreciendo dejar de lado la supremacía del *Homo sapiens sapiens*; un buen comienzo sería que de aquí en adelante a este ser simplemente se le denomine primate humano.

Desde esta nueva conceptualización del primate humano, como especie, como organismo, se debe tener presente que la naturaleza, donde se incluye la vida, es obra de un proceso llamado evolución, gracias al cual todas las formas de vida han desarrollado sus particulares maneras de ser, y donde las pautas conductuales de cada una contienen una herencia ancestral y a la vez permiten la generación y el enriquecimiento de todos y cada uno de sus comportamientos. Con todo esto en mente, tal vez el desarrollo del conocimiento del primate humano, y de la naturaleza misma, tome otro rumbo.

No conclusión

Lo presentado aquí es sólo una reflexión, producto de inquietudes en torno al primate humano y su hacer cotidiano; es el primer intento por ordenar una serie de ideas, someramente expuestas en este trabajo; una tentativa de propuesta para abordar al primate humano desde las ciencias sociales, donde éstas y las ciencias naturales converjan para el conocimiento de este ser. A manera de hasta la próxima, se cierra citando a Morris.

“Me doy cuenta de que al tratar estos problemas corro el riesgo de ofender a mucha gente. Hay personas que prefieren no ver su propio ser animal. Consideran, quizá, que degrado a nuestra especie al hablar de ella en crudos términos animales [...] Otros se quejarán de la invasión zoológica de su propio estudio especializado. Pero yo entiendo que este estudio puede ser de gran valor, y que, a pesar de sus defectos, arrojará una nueva (y, en cierto modo, inesperada) luz sobre la compleja naturaleza de nuestra extraordinaria especie” (Morris, 1983:11).

Bibliografía

- Alsina, José (1986). *Etología, Ciencia Actual*. Barcelona, Anthropos.
- Arranz Rodrigo, Marceliano (1994). “La antropología de Konrad Lorenz”. En Sahagún Lucas, Juan de (coord.) *Nuevas Antropologías del Siglo XX*. Salamanca, Ediciones Sígueme.
- Arsuaga, Juan Luis y Martínez, Ignacio (2002). *La especie elegida. La larga marcha de la evolución humana*. Madrid, Booket.
- Berger, Lee R. y Hilton-Barber, Brett (2001). *Tras las huellas de Eva*. Barcelona, Ediciones B.
- Campan, Raymond (1990). “Historia de la Etología y Tendencias Actuales”. En De Reyna Martínez, L.A.; Recuerda Serrano, P. y Redondo Nevado, T. (coords.) *Principios en Etología*. Córdoba, Publicaciones del Monte de Piedad/Caja de Ahorros de Córdoba.
- Childe, Gordon V. (1986). *Los Orígenes de la Civilización*. México DF, Fondo de Cultura Económica.
- Clark, Desmond J. (2003). “The Evolution of Hominid Behavior in Africa During the Late Pliocene and Earlier Pleistocene”. En Veà, Joaquim J.; Serrallonga, Jordi; Turbón, Daniel; Fullola, Josep M. y Serrat, David (eds.) *Primates. Origin, evolution and behavior. Homage to Jordi Sabater Pí*. Barcelona, Edicions del Parc Científic de Barcelona.
- Darwin, Charles (2000). *El Origen del Hombre*. México DF, Editores Unidos.
- Darwin, Charles (1994). *El Origen de las especies*. Madrid, Akal.

- De Waal, Frans (2002). *El Simio y el Aprendiz de Sushi. Reflexiones de un primatólogo sobre la cultura*. Barcelona, Paidós.
- Dunlap, Riley E. (2008). "Promoting a Paradigm Change: Reflections on Early Contributions to Environmental Sociology". *Organization & Environment* 21(4):478-487.
- Dunlap, Riley E. y Catton, William R. Jr. (1994). "Struggling with Human Exemptionalism: The Rise, Decline and Revitalization of Environmental Sociology". *The American Sociologist* 25(1):5-30.
- Durkheim, Émile (2007). *La División del Trabajo Social*. México DF, Colofón.
- Eibl-Eibesfeldt, Irenäus (2004). *Amor y odio. Historia natural de las pautas elementales de comportamiento*. México DF, Siglo XXI.
- Eibl-Eibesfeldt, Irenäus (1996). *La Sociedad de la Desconfianza. Polémica para un mundo mejor*. Barcelona, Herder.
- El País (2004). *Historia Universal*. Vol. 1 Los Orígenes. Barcelona, Salvat.
- Engels, F. (1987). *El Origen de la Familia, la Propiedad Privada y el Estado*. México DF, Quinto Sol.
- Engels (1991). *El Papel del Trabajo en la Transformación del Mono en Hombre*. México DF, Distribuciones Fontamara.
- Estrada, Alejandro (2003). *Comportamiento Animal. El caso de los primates*. México DF, Fondo de Cultura Económica.
- Estrada, Alejandro; Rodríguez-Luna, Ernesto; Coates-Estrada, Rosamond y López-Wilchis, Ricardo (1993). "II Simposio de Primatología (Sinopsis del Evento)". En Estrada, A.; Rodríguez-Luna, E.; López-Wilchis, R. y Coates-Estrada, R. (eds.) *Estudios Primatológicos en México Vol. I*. Xalapa, Universidad Veracruzana.
- Fatic, Aleksandar (2007). "What has happened to firstborn social theory: the social contract". En *South-East Europe Review* 3:121-131.
- Flores Moreno, Carmen Leticia (2004). "El estar dentro, el estar fuera" *Procesos rituales juveniles y la dinámica de formación de grupos*. Tesis de Master. Barcelona, Facultad de Filosofía y Letras, Departamento de Antropología Social y Prehistoria, Universidad Autónoma de Barcelona.
- Foucault, Michel (2008). *Seguridad, Territorio, Población*. Madrid, Akal.
- Harris, Marvin (2009). *El Desarrollo de la Teoría Antropológica. Una Historia de las Teorías de la Cultura*. México, Siglo XXI.
- Klein, Zdenek (2000). "The Ethological Approach to the Study of Human Behavior". *Neuroendocrinology Letters* 21:477-481.
- Lagarde, Margarita (2007). "La Parentalidad como un Eje en el Estudio de la Evolución Humana". En Platas Neri, Diana A. y Serrano Sánchez, Carlos (eds.) *Encuentro: Humanos-Naturaleza-Primates*. México DF, Universidad Nacional Autónoma de México/Instituto de Investigaciones Antropológicas/Asociación Mexicana de Primatología A.C.
- Luhmann, Niklas (1997). *Organización y decisión. Autopoiesis, acción y entendimiento comunicativo*. Barcelona, Anthropos/Universidad Iberoamericana/Instituto de Sociología de la Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Martínez Contreras, Jorge (2007). "Primates, Primatólogos y Primatología". En Platas Neri, Diana A. y Serrano Sánchez, Carlos (eds.) *Encuentro: Humanos-Naturaleza-Primates*. México DF, Universidad Nacional Autónoma de México/Instituto de Investigaciones Antropológicas/Asociación Mexicana de Primatología A.C.
- Martínez Contreras, Jorge y Veà, Joaquín J. (eds.) (2002). *Primates: Evolución, Cultura y Diversidad. Homenaje a Jordi Sabater Pí*. México DF, Centro de Estudios Filosóficos, Políticos y Sociales Vicente Lombardo Toledano.
- Marx, Karl y Hobsbawm, Eric J. (1999). *Formaciones Económicas Precapitalistas*. México DF, Siglo XXI.

- McShane, Katie (2007). "Anthropocentrism vs Nonanthropocentrism: Why Should We Care?". *Environmental Values* 16:169-185.
- Morris, Desmond (1983). *El Mono Desnudo. Un Estudio del Animal Humano*. Barcelona, Plaza y Janes.
- Murdoch, Jonathan (2001). "Ecologising Sociology: Actor-Network Theory, Co-construction and the Problem of Human Exemptionalism". *Sociology* 35(1):111-133.
- National Geographic (2003). *Los orígenes del hombre. De los primeros homínidos al Homo sapiens*. Barcelona, National Geographic/RBA Publicaciones.
- Ponce de León C., Aura L. (2007). "Washburn y Leakey: La Primatología como Fuente para la Paleoantropología". En Platas Neri, Diana A. y Serrano Sánchez, Carlos (eds.) *Encuentro: Humanos-Naturaleza-Primates*. México DF, Universidad Nacional Autónoma de México/Instituto de Investigaciones Antropológicas/Asociación Mexicana de Primatología A.C.
- Prager, Ellen J.; Williams, Stanley; Hutton, Kate y Synolakis, Costas (2001). *La furia de nuestra madre Tierra. Ciencia y naturaleza de los terremotos, volcanes y tsunamis*. México DF, McGraw-Hill.
- Raya, Juan Carlos (sin año). "Etología humana". En *Publica tu obra* [en línea] Universidad Nacional Autónoma de México, disponible en: www.tuobra.unam.mx/hitPDF.php?obra=644 [consultado el 7 de septiembre de 2010].
- Riba, Carles (1990). *La comunicación animal. Un enfoque zoosemiótico*. Barcelona, Anthropos.
- Ritzer, George (2001). *Teoría Sociológica Clásica*. México DF, Mc Graw Hill.
- Sabater Pí, J. (1992). *El chimpancé y los orígenes de la cultura*. Barcelona, Anthropos.
- Sabater Pí, Jordi (1985). *Etología de la Vivienda Humana. De los nidos de gorilas y chimpancés a la vivienda humana*. Barcelona, Editorial Labor.
- Sabater Pí, Jordi (2002). "Protoculturas materiales e industrias elementales de los chimpancés en la naturaleza". En Martínez Contreras, Jorge y Veà, Joaquim J. (eds.) *Primates: Evolución, Cultura y Diversidad. Homenaje a Jordi Sabater Pí*. México DF, Centro de Estudios Filosóficos, Políticos y Sociales Vicente Lombardo Toledano.
- Sahagún Lucas, Juan de (coord.) (1994). *Nuevas Antropologías del Siglo XX*. Salamanca, Ediciones Sígueme.
- Scarfe, Adam C. (2008). "Overcoming Anthropocentric Humanism and radical Anti-Humanism: Contours of the Constructive Postmodernist Environmental Epistemology". *Process Studies Supplement* 12:1-58.
- Schaeffer, Jean-Marie (2009). *El fin de la excepción humana*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Sept, Jeanne M. (2002). "Chimpanzees on the edge: The implications of chimpanzee ecology in "savanna" landscapes for hominid evolution". En Martínez Contreras, Jorge y Veà, Joaquim J. (eds.) *Primates: Evolución, Cultura y Diversidad. Homenaje a Jordi Sabater Pí*. México DF, Centro de Estudios Filosóficos, Políticos y Sociales Vicente Lombardo Toledano.
- Stanford, Craig B. (2002). "Cousins: What the great apes tell us about human origins". En Martínez Contreras, Jorge y Veà, Joaquim J. (eds.) *Primates: Evolución, Cultura y Diversidad. Homenaje a Jordi Sabater Pí*. México DF, Centro de Estudios Filosóficos, Políticos y Sociales Vicente Lombardo Toledano.
- Strongman, Luke (2008). "The Anthropomorphic Bias: How Human Thinking is Prone to Be Self-referential". *Working Paper* 4(7):1-40.
- Szostak, Rick (2003). "Classifying Natural and Social Scientific Theories". *Current Sociology* 51(1):27-49.

- Veà, J. J. (1997). "Modelos primatológicos de la evolución conductual humana: la caza en los chimpancés". En Pelaez, F. y Veà, J.J. (eds.) *Etología: Bases biológicas de la conducta animal y humana*. Madrid, Pirámide.
- Weber, Max (2010). *Obras Selectas*. Buenos Aires, Distal.
- Williams, Jerry (2007). "Thinking as Natural: Another Look at Human Exemptionalism". *Human Ecology Review* 14(2):130-139.
- Woese, Carl R; Kandler, Otto y Wheelis, Mark L. (1990). "Towards a natural system of organisms: Proposal for the domains Archaea, Bacteria and Eucarya". *Proc. Natl. Acad. Sci. USA*. 87:4576-4579.

Un espacio olvidado en el horizonte, Isla de Cedros, Baja California: desde la perspectiva de la geografía

Lilia Susana Padilla y Sotelo

padilla@igg.unam.mx

Rosa Alejandrina de Sicilia Muñoz

aledsm@igg.unam.mx.unam.mx

Instituto de Geografía, UNAM

Resumen

Isla de Cedros se localiza en el Océano Pacífico al noroeste de la costa del estado mexicano de Baja California Sur, aunque no pertenece a él, sino al estado de Baja California, es un espacio poco conocido por su aislamiento con respecto al resto del país, no obstante su relevancia geoestratégica e importancia de las actividades económicas que en ella se desarrollan: el embarque de sal proveniente de la península de Baja California y la pesca de abulón y langosta, ambas insertas en el proceso de globalización. El analizar un sitio como este implica conocer las dimensiones que conforman la organización y configuración de los asentamientos humanos con que cuenta y el territorio como totalidad. El objetivo del trabajo es dar a conocer las problemáticas que su población registra, el cual responde a la necesidad de orientar el desarrollo integrado de políticas y estrategias locales y territoriales, así como conocer los obstáculos que la población enfrenta -en términos de dinámica social, ambiental, económica, cultural- en estrecha relación con los espacios naturales de la isla. El estudio se aborda desde la perspectiva holística de la complejidad con una concepción relacionada con los ámbitos sociales en los subsistemas: naturaleza, población, economía y cultura, enfoque propuesto para un análisis referido a tres islas Cedros, Carmen y Cozumel en un proyecto que se lleva a cabo en el Instituto de Geografía, de la UNAM¹²³. La información se maneja mediante técnicas cualitativas y cuantitativas con la consiguiente triangulación de datos, teorías y métodos, la metodología se ajusta a la investigación de campo. El abordaje analítico se desarrolla en tres niveles: primero el examen del nivel del entorno a través de los recursos naturales; segundo el nivel de la dinámica demográfica y cultural del principal actor del espacio, quien lo vive que es la propia población y la sectorización de su economía con base a las actividades económicas, y tercero el nivel de los componentes interactuantes en redes de interacciones locales y globales; todos ellos profundamente relacionados en un territorio que es un

¹²³ La investigación forma parte del proyecto “Carácter Geoestratégico de tres islas de México Cedros, Carmen y Cozumel: desde la perspectiva de su territorio, población y economía” Clave IN300512 auspiciado por la Dirección General de Asuntos Académicos (DGAPA) de la Universidad Nacional Autónoma de México a través del Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT).

conglomerado articulado, con objetos y fenómenos orgánica y recíprocamente vinculados que dependen y se condicionan los unos a los otros.

1. INTRODUCCIÓN

México cuenta con litorales en el Océano Pacífico y en el Océano Atlántico -de este en el Golfo de México y Mar Caribe- su ubicación estratégica le convierte en altamente competitivo en el aspecto marítimo. De manera que es importante analizar algunas porciones de estas regiones marítimas, como las islas, cuyo medio ambiente en ocasiones es adverso para el desarrollo de la población, ya que los problemas de la naturaleza y el medio ambiente no eran vistos como indispensables para explicar el porqué y el cómo de un determinado orden social y/o económico. Pero la cuestión de la sustentabilidad social ha cobrado interés en función de que anteriormente la comprensión acerca de la organización social se centraba en relaciones o contradicciones sociales, sin embargo a partir del surgimiento de inconvenientes ocasionados por el accionar humano en sus actividades económicas y la presión que ejercen sobre el medio ambiente, han hecho que contemporáneamente, el interés en la relación sociedad-naturaleza se incorpore a esta interpretación.

Cabe destacar la significancia de las islas, ya que gracias a ciertas de ellas, las mas alejadas, como Guadalupe, Clarión y Socorro en el Océano Pacífico, y en el Golfo de México por la de Alacranes y Cayo Arenas, México tiene una Zona Económica Exclusiva de mas de 3 millones de km², mayor que la superficie continental. El territorio insular mexicano representa también un componente esencial del territorio nacional.

En el presente estudio se considera la Isla de Cedros del Océano Pacífico, principalmente por el valor específico que significa para la nación, así como para contribuir a ampliar el conocimiento de este territorio olvidado en el horizonte.

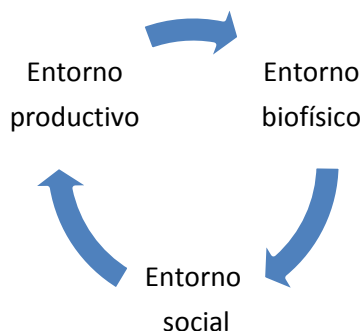
2. PERSPECTIVA DE ANÁLISIS

Al estudiar sistemas territoriales o geosistemas, opera la categoría de, territorio, sobre el cual se ejerce control político, con límites jurídicamente establecidos (localidad, municipio, estado, etc.) y la de, espacio geográfico, que precisa lo que acontece en la superficie terrestre resultante de la actividad humana y la herencia de su historia ambiental, dado por la configuración de componentes naturales, económicos y sociales, diferenciables y distinguibles. El espacio geográfico como totalidad se apoya en elementos que se configuran en la superficie terrestre, relacionados con algún tipo de significación, con los procesos y fenómenos que sobre ella ocurren: paisaje natural, espacio social, según afirma Mateo (2002) y el ámbito productivo. La insularidad es especificidad ligada a la discontinuidad geográfica entre tierra y mar, cuantificable en tamaño, distancia, profundidad, origen, o vínculos geomorfológicos con los continentes aledaños, depende de sus características sociales, pero el tamaño y otros referentes de su fisiografía son menos importantes que la ocupación humana, por ello es de gran complejidad

De modo que la perspectiva de la complejidad¹²⁴ resulta idónea para analizar un lugar, ya que en su accionar gnoseológico: holístico, sistémico, integrativo y dinámico, como método de operar de su campo de estudio (el medio), esencialmente inter-trans-disciplinar permite analizar a Isla de Cedros como un geosistema a

¹²⁴ Edgar Morín es el iniciador y propulsor del nuevo paradigma de la complejidad, quien dice que esta perspectiva aborda la construcción del conocimiento como un proceso que es a la vez biológico, cerebral, espiritual, lógico, lingüístico, cultural, social, económico e histórico, considera el tejido de lo uno y de lo múltiple

partir de tres entornos particulares que forman parte del entorno general y se correlacionan entre sí (Figura 1).



Fuente: Elaboración propia de las autoras.

Figura 1. Perspectiva de análisis con base a entornos que configuran el espacio geográfico

No obstante que las actividades económicas de la población de Isla de Cedros, contribuyen a la economía del municipio al que pertenece (Ensenada) y que se insertan en una economía local-global, su insularidad le confiere un significativo aislamiento y situación marginal, y un rezago respecto a los ejes económicos dinamizadores del mismo municipio. A lo que se agrega el desconocimiento acerca de las islas del país, incluso la mayoría de personas de México a las que se le pregunta por esta isla, desconoce su existencia, y por otro lado, muchos de sus habitantes no han salido nunca de la misma. Ello conlleva hacer una reflexión respecto a Isla de Cedros, que si bien tiene un lugar en el mapa de México, puede decirse que es un espacio olvidado en el horizonte nacional y por lo tanto surge el cuestionamiento ¿dónde queda su población?

Para contestar, la Geografía de la Percepción permite reconocer la existencia de dos tipos de espacio, uno absoluto y otro relativo; el primero objetivo, reflejado en la cartografía oficial, los datos estadísticos y la escuadra y cartabón; el segundo subjetivo, de la palabra (la percepción, la opinión, las preferencias, la valoración, la descripción) y de los hechos (los desplazamientos y el comportamiento) de los ciudadanos, quienes viven el espacio. Además, con un enfoque geográfico analiza el objeto (espacio) que tiene relación con el sujeto (hombre); así, la percepción del segundo acerca del primero se jerarquiza de acuerdo a sectores vividos; por tanto, la riqueza de este enfoque es que el espacio-objeto, al transformarse por el sujeto-hombre, está ligado a lo simbólico, lo afectivo, lo vivido y lo subjetivo, que se denomina "espacio percibido" (Bora *et al.*, 1994:85).

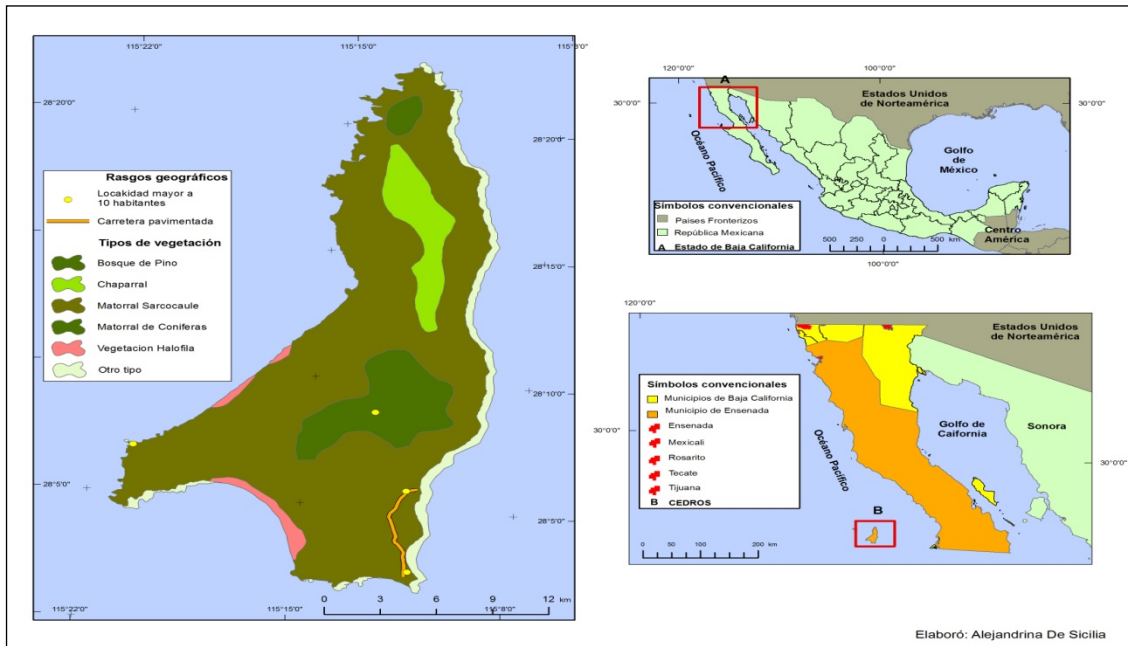
Asimismo la fotografía es otro elemento de importancia en este rubro, ya que trasciende y confirma porciones del espacio.

3. ENTORNO BIOFISICO

3.1 Rasgos geográficos

Isla de Cedros, cuarta isla más grande del país, de jurisdicción federal, es una delegación de las 23 que existen en el municipio de Ensenada al que pertenece, por cierto el mas grande del país. Su situación geográfica y carácter insular dificultan su accesibilidad. Se localiza en las coordenadas: 28° 13' 0" N, 115° 15' 0" W., con extensión de 16 kms. de largo por 32 de ancho y superficie de 347 kms² rodeada por aguas del Océano

Pacífico en la región marítima Pacífico Norte de México, a 22 km al noroeste de Punta Eugenia (en la península de Baja California) (**Figura 2**). Se sitúa en la zona pesquera más rica del país, dentro de la influencia del Sistema de la Corriente de California, y de surgencias oceanográficas de ecosistemas complejos con diversos resultados sobre el ecosistema marino con altos niveles de producción pesquera y por ende con grandes repercusiones económicas. Es de origen continental, estuvo unida a la península de Baja California, por lo que pertenece a la Discontinuidad fisiográfica del Desierto de San Sebastián continuación peninsular de la plataforma continental, parte de la subprovincia se proyecta hacia el oeste desde la cordillera bajacaliforniana, finalizando en punta Eugenia que continua hasta Isla de Cedros (INEGI, 2011).



Fuente: INEGI, 2011

Figura 2. Localización geográfica de Isla de Cedros en el contexto nacional, estatal y municipal

Presenta topografía accidentada con una cadena montañosa abrupta, predominan los acantilados y costas escarpadas, entre las elevaciones importantes están el Pico Gil (1,063 msnm) y Cerro de Cedros (1,200 msnm). Sus playas son de extensión reducida y rocosa. Cuenta con especies endémicas en buen proceso de conservación de varios niveles taxonómicos como: cactáceas, pinos y encinos (Romo, s/f), reptiles, mamíferos y aves marinas. En ella se encuentran áreas para conservación de la biodiversidad tanto terrestre como marina (Internet 1).

Su clima es seco desértico (BW) con precipitación irregular y escasa todo el año, llueve menos de 50 mm anuales en promedio en los meses de invierno, y el verano es seco. Su temperatura oscila entre los 16° y 23°C entre el día y la noche durante todo el año, no suele haber cambios bruscos de temperatura o de lluvia. Tiene presencia de nieblas la mayor parte del año que pueden alcanzar hasta 600 o 700 metros. La neblina se presenta en el verano por la mañana y en invierno durante la mayor parte del día, favorece la humedad, por lo tanto, facilita la presencia de agua, la cual no existiría ya que, la precipitación es escasa. La regularidad de las nieblas es un factor determinante de su existencia, por lo que algunos llaman a Isla de Cedros la Nebulosa (**Imagen 1**).



Fuente: fotografías tomadas por las autoras

Imagen 1. Vista aérea de Isla de Cedros

Cuenta con dos asentamientos humanos principales y dos puertos, comunicados por carretera pavimentada (**Imagen 2**) de aproximadamente 10 km, que los comunica y además une con el pequeño aeropuerto (**Imagen 3**), uno al sureste de la isla denominado Cedros, en este se ubica el Puerto Pesquero de Cabotaje de Isla de Cedros que pertenece a la Secretaría de Comunicaciones y Transportes, en donde se encuentra una cooperativa pesquera de langosta y abulón para exportación; y el otro es El Morro (Punta Morro) en donde se localiza el Puerto de Altura y Cabotaje de Morro Redondo, pertenece a la Compañía Exportadora y de Sal, S.A de C.V (ESSA). La sal, también de exportación proviene de las salinas de Guerrero Negro (en la península de Baja California) constituye la principal carga de este puerto (Baxin, 2010). Existen algunos campos pesqueros: La Concordia, San Agustín, Cerro Waile (campo de vigilancia y pesca) en Punta Norte.



Fuente: fotografía tomada por las autoras.

Imagen 2. Carretera El Morro Cedros



Fuente: fotografía tomada por las autoras.

Imagen 3. Instalaciones del aeropuerto

ENTORNO SOCIAL

4.1 Antecedentes Históricos

En la época Prehispánica las islas del Océano Pacífico cercanas a la península de Baja California, entre las que se incluye la de Cedros y la cercana San Benito, fueron pobladas por grupos nativos/indígenas de la península de Baja California. Se cree que era el grupo de los *Cochimies*, en la lengua nativa la isla se conocía como *Huamalguá*, lo que significa La Nebulosa (Baxin, *Op cit*).

Durante la época Colonial las excursiones en estas latitudes marcaron rutas de navegantes españoles, sirvieron como base para la apropiación de los territorios continentales. Hacia 1730 la isla se despobló, ya que los padres de la orden Dominicana, quienes evangelizaban la Península de Baja California, deciden mudar a los grupos indígenas al continente para facilitar esta labor. Durante siglo y medio la isla fue ocupada para resguardo de piratas y cazadores de mamíferos marinos.

En la época Independiente la reinstalación de la población se dio a fines del siglo XIX, estableciéndose compañías mineras, cuya actividad se desarrolló hasta la segunda década del siglo XX. Después los habitantes volcaron sus expectativas hacia la que hasta hoy sigue siendo una de sus principales actividades económicas, la pesca de langosta roja y abulón (Hernández, 2013).

El pueblo de Cedros se fundó en 1922, sin planeación alguna, entonces los pescadores trabajaban para empresas de Abelardo L. Rodríguez (presidente de México en la década de 1930), más tarde para empresas japonesas, y recientemente para la Cooperativa Pescadores Nacionales de Abulón; en ese año se fundaron la villa pesquera y la enlatadora de Puerto Cedros que propiciaron el incremento de población. En la década de 1960 se construyó el muelle para cargar sal, por lo que trabajadores de la empresa salinera se establecieron formando el poblado “El Morro”.

Isla de Cedros sostiene vínculos con la península de Baja California, en específico con Ensenada (Estado de Baja California) hacía donde se traslada el producto obtenido de la pesca de especies de alto valor comercial como abulón, langosta roja y erizo que en 2010 generó a nivel nacional una derrama económica de más de 600 millones de pesos en el Puerto de Isla de Cedros; también con Guerrero Negro (Estado de Baja California Sur) en donde se encuentra la Laguna Ojo de Liebre con extensas salinas, de donde proviene la sal, que al presente constituye la principal carga del puerto Morro Redondo localizado en Punta Morro, por el volumen que mueve lo convierte en uno de los puertos principales de México, en 2010 registró una exportación de 13,673,798 toneladas de sal (SCT, 2010).

4.2 Dinámica Demográfica

Referente a los aspectos demográficos, cabe mencionar la dificultad para obtener información actualizada para algunos temas, ya que el último Censo de Población (2010) no coincide con los que le preceden, situación que dificulta el seguimiento y comparativos de algunos datos.

4.2.1 Evolución de la Población

En Isla de Cedros, la población por lo general ha descendido por carencia de fuentes de trabajo, instituciones de educación superior y de especialidades médicas, y aun cuando se han desarrollado algunos servicios, no absorben a la población económicamente activa. Se supondría que existe posibilidad de empleo en la cooperativa pesquera pero son pocas las ofertas de trabajo. Si bien la exportación de sal en la zona portuaria

de Punta Morro, ocupa algún personal, son también escasas las contrataciones nuevas. Por otro lado, existen instalaciones de la Secretaría de Marina en donde se encuentran grupos de marinos para el periódico arribo de buques de la propia Marina. Debe destacarse que recién hay interés por rutas turísticas relacionadas con torneos de pesca deportiva y buceo que incluyen a Isla de Cedros e islas cercanas.

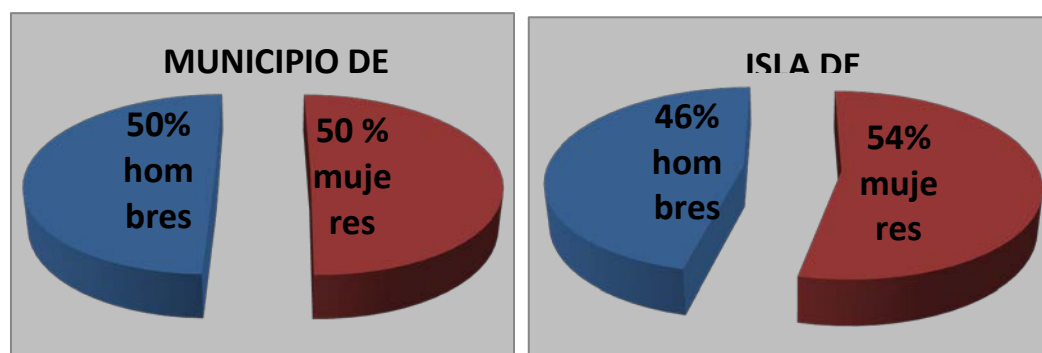
En la evolución de la población a partir de la instalación de la compañía de sal en la década de 1960 y de forma significativa hacia 1990, los datos marcan para 2000 un decrecimiento de mil personas, con tasa negativa de -0.40%, que hace pensar en un error en el registro censal, la cifra es demasiado elevada en comparación con la de 2010, en que el descenso sólo registró cerca de 300 personas menos, la proporción fue de -0.18% (**Cuadro 1**).

Año de Censo	Población total (nacional)	Población total Baja California (estatal)	Población total Ensenada (municipal)	Tasa C (%)	Población total Isla de Cedros (delegacional)	Tasa C (%)
1960	34,923,129	520,165	64,934	-	1,409	-
1970	48,225,238	870,421	115,423	0.78	1,972	0.40
1980	66,846,833	1,177,886	175,425	0.52	1,696	-0.14
1990	80,840,622	1,630,516	255,776	0.46	2,696	0.59
2000	95,753,396	2,286,879	338,298	0.31	1,627	-0.40
2010	110,991,953	3,155,070	466,814	0.38	1,339	-0.18

Tasa de crecimiento. Fuente: Hernández, 2013.

Cuadro 1. Evolución de la Población, Estatal, Municipal y Local 1960 – 2010

La composición de población del municipio de Ensenada al que pertenece Isla de Cedros, muestra diferencia en las proporciones, en el primero son semejantes con un valor de 50% en ambos casos y en la segunda predominan las mujeres con un porcentaje de 54% (**Figura 3**).



Fuente: elaboración propia con base en INEGI, 2011

Figura 3. Composición de la Población Municipal y Local 2010

De acuerdo con Baxin, 2010, Isla de Cedros es de las del Pacífico la de mayor número de población civil, por consiguiente es muy valiosa para un análisis de un espacio insular humanizado, que pone en juego elementos básicos como: aislamiento, pequeña área, escaso poder político, dependencia económica y fragilidad ambiental.

4.2.2 Migración

De la migración en isla de Cedros, aunque no existen datos oficiales, se sabe por entrevistas locales, que hay un constante movimiento de personas en la ESSA en Punta Morro, varios de sus trabajadores no son locales, ya que en ciertos puestos se requiere de personal especializado que demanda preparación que en la isla no existe, no así para quienes trabajan en la Cooperativa Pesquera, que se encuentra en Cedros actividad en la que muchos de sus miembros son locales. Existe además la presencia de la base naval perteneciente a la Secretaria de Marina con elementos de otros estados del país. El total de la población nacida en otras entidades fue de 394 personas en 2010.

4.2.3 Educación

En cuanto a educación el nivel máximo con que cuentan es bachillerato, los jóvenes cuyos padres tienen la posibilidad económica los envían a alguna de las ciudades de la península de Baja California, Ensenada, Guerrero Negro o la Paz, a la primera y la última principalmente, sin embargo ello tiene un alto costo. Existen dos jardines de niños, dos primarias y dos secundarias, cada una en las principales localidades, con lo que se cubre el nivel básico de educación (**Imagen 4**).



Fuente: fotografía tomada por las autoras.

Imagen 4. Instalaciones de la escuela secundaria en el poblado de Cedros

4.2.4 Vivienda

Con el fin de tener una idea de la escala de Isla de Cedros, se comparan los datos con el municipio de Ensenada, al que hay que recordar pertenece, según datos del Censo de Población de 2010, cuenta con 160,914 viviendas el 14.8% del estado, de este total en la ciudad de Ensenada hubo 100,634 que equivalen al 59.6% del municipio. En contraste de este universo, las 549 viviendas que existen en la Isla de Cedros representan solo el 0.32% del municipio, de las que cabe destacar se advierten diferencias en las ubicadas en Cedros y en El Morro (**Imágenes 5 y 6**).



Fuente: fotografías tomadas por las autoras

Imágenes 5 y 6. Vista de las viviendas de las localidades de Cedros y El Morro

Las proporciones de servicios que se registran en las viviendas en cuanto al drenaje son de 37.2% menos de la mitad en cifras absolutas (204), las que cuentan con agua entubada es el menor de todos estos servicios (141) las que tienen luz eléctrica representan 25.7%, las líneas telefónicas y el servicio de internet responden a 63.6% y 73.8%, respectivamente.

4.2.5 Equipamiento para Salud

Rubros muy deficiente en Isla de Cedros es el equipamiento para la salud, hay tres “clínicas” realmente solo son consultorios, del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMMS), del Instituto de Seguridad Social y Servicios para los trabajadores del Estado (ISSSTE) y de la Secretaria de Salud (SS), pero ninguna cuenta con lo indispensable para atender en forma y tiempo urgencias graves, porque carecen de instalaciones o recursos humanos, prácticamente no hay quirófanos. En entrevista directa con los directivos de ESSA se mencionó que cuentan con un quirófano. La población sin derechohabencia acude a las instalaciones de la SS.

4.2.6 Población económicamente activa (PEA)

La cantidad de PEA del municipio de Ensenada es de 44.2% del total municipal, el de la de Isla Cedros es de 41.51% (**Cuadro 2**). El desglose de este aspecto se dificulta, ya que para el censo 2010 a escala local no se registra la información por sectores.

Año	Ensenada /Municipio	%	Isla de Cedros	%
2010	206,680	44.26	556	41.51

Fuente: Elaboración propia con base a INEGI, 2011.

Cuadro 2. Población Económicamente Activa, 2010

Hasta los años cuarenta del siglo pasado el único medio de vida era la pesca que demandaba mano de obra que llegaba principalmente del entonces territorio de Baja California Sur. Es con la presencia de ESSA, cuyas instalaciones se construyen en el decenio de los sesentas, con lo que se complementa su economía.

4. ENTORNO PRODUCTIVO

5.1 Componentes Interactuantes

Las actividades económicas que se desarrollan en Isla de Cedros, dependientes de la exportación de sal y pesca de langosta y abulón, esencialmente, están insertas en el proceso de globalización, presentan eslabonamientos hacia adelante y hacia atrás. Dichas actividades son componentes interactuantes porque aunque se desarrollan en esferas distintas de la actividad sectorial productiva que plantea distintos formas de organización y relación multiescalar en espacios de flujos y de redes, forman parte de un todo.

En cuanto a la actividad original, la pesca, la Cooperativa Pescadores Nacionales de Abulón nació en 1936 (**Imagen 7**). Se convirtió en compañía líder de la actividad pesquera en México por la calidad, volumen y variedad de sus productos, así como por el desarrollo tecnológico, económico y social alcanzado que la ubican como una sólida empresa en su ramo (Internet 2).



Fuente: Internet 2.

Imagen 7. Logotipo de la Cooperativa Pesquera en Cedros

Para la captura operan 40 embarcaciones menores de propósitos múltiples. Tiene cuatro barcos grandes para transporte de carga, recolección de producto y avituallamiento a los campos pesqueros (en entrevista directa con el Presidente de Vigilancia de la Cooperativa mencionó que eran 133 socios y 85 pescadores, pero tienen en realidad 71 barcos chicos de 22 pies, 11 1/2 ton).

Para el procesamiento, dispone de una planta en la isla con diversas líneas de empaque, para manejo de organismos vivos, enlatados de caracol y abulón, así como cocidos y congelados. Para la administración y comercialización, posee un edificio en la ciudad de Ensenada. Cuenta para el transporte del producto terminado a Ensenada, con dos avionetas, y de ahí es distribuido a Asia y la costa oeste de Estados Unidos, principalmente. La proximidad con el puerto y el aeropuerto internacional de Los Ángeles agiliza el envío de sus productos a cualquier región del mundo (Internet 2).

Las operaciones portuarias para exportación de sal en la Isla de Cedros iniciaron por la presencia de sal en la Laguna Ojo de Liebre en la Península de Baja California. El puerto de Morro Redondo acredita a la empresa, conforme a la Ley General de Sociedades Mercantiles el 7 de abril de 1954, el primer embarque de sal sale del puerto llamado entonces Venustiano Carranza en marzo del 1957 con una carga de 8,708 toneladas a partir de esta fecha se han renovado y expedido nuevos permisos y concesiones ante diversas instancias (Internet 3) (**Imágenes 8 y 9**)



Fuente: fotografía tomadas por las autoras

Imagen 8 y 9. Barcaza de traslado de sal y zona de acopio de sal en ESSA.

En 1960 se inició la participación de ESSA en el mercado japonés, cinco años después se desarrolla un programa de inversión para aumentar la capacidad, producción y comercialización, además se construyen nuevas instalaciones portuarias y una planta lavadora en el interior de la Laguna Ojo de Liebre, en el puerto de Chaparritos, también Isla de Cedros se vio beneficiada con tal programa, las instalaciones portuarias, infraestructura industrial y habitacional, se habilitaron y se han ido desarrollando hasta su conformación actual.

“El 15 de noviembre de 1966 se constituyó la Empresa Transportadora de Sal, S.A., empresa filial de ESSA, para transportar sal por medio de barcazas y remolcadores de Guerrero Negro a Isla de Cedros, en donde embarcaciones de gran calado reciben la sal y la transportan hacia su destino final en el mercado internacional” (Internet 4) (**Imagen 10**).



Fuente: Internet 4

Imagen 10. Logotipo de Exportadora de Sal (ESSA).

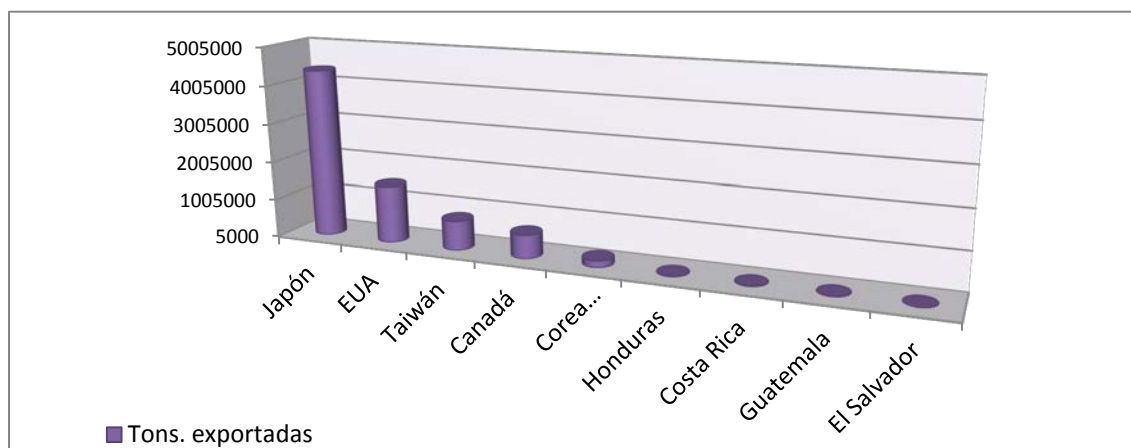
Cabe aclarar que de Isla de Cedros, los datos estadísticos en la estadística portuaria oficial, pertenecen al puerto de Punta Morro Redondo de donde se exporta la sal, ya que son los registrados oficialmente de acuerdo a la Secretaría de Comunicaciones y Transportes, dado que es un lugar de gran importancia para la industria, pero aparecen registrados bajo el nombre de Cedros, esto no es correcto, ya que el puerto de Cedros es en donde se realizan las actividades principalmente de pesca. Para tener idea de las significativas cantidades de producto que se exporta en el lapso de 2000 a 2011, el año con menor movimiento fue 2002 con 5,962,590 tons. de sal, 9 años después se registraría la carga transportada más alta en este periodo con 7,485,584 tons. (**Cuadro 3**).

Año	Importaciones	Exportaciones
2000	0	7,446,275
2001	0	6,927,379
2002	0	5,962,590
2003	0	6,324,488
2004	0	6,900,134
2005	0	7,320,676
2006	0	6,791,359
2007	0	6,720,901
2008	0	7,094,705
2009	0	6,340,540
2010	0	6,862,860
2011	0	7,485,584

Fuente: elaboración propia con base en. SCT.

Cuadro 3. Movimientos de Altura por Exportaciones en Isla de Cedros (toneladas)

En Isla Cedros no existe movimiento de altura de importación, esta actividad se suple con los movimientos de entrada. De Guerrero Negro arribaron para 2011, más de 7 millones de toneladas de mineral de sal, que posteriormente se convierten en exportación dirigida a nueve países en total, principalmente llega a Japón, 4 millones de toneladas, en segundo lugar a Estados Unidos con casi millón y medio, le siguen Taiwán, Canadá, Corea del sur, Honduras, Costa Rica, Guatemala y en ultimo y noveno lugar El Salvador con cinco mil (Figura 4). Los lugares con los cuales está conectado Cedros en cuanto a movimientos de salida en México son: Ensenada y Bahía de Tortugas en la misma península, y Lázaro Cárdenas en Michoacán.



Fuente: Elaborado en base a Hernández, 2011.

Figura 4. Países destino de movimiento de exportación de mineral de sal desde Isla de Cedros

5. Aislamiento, abandono e insularidad: elementos que hacen de Isla de Cedros un espacio olvidado en el horizonte.

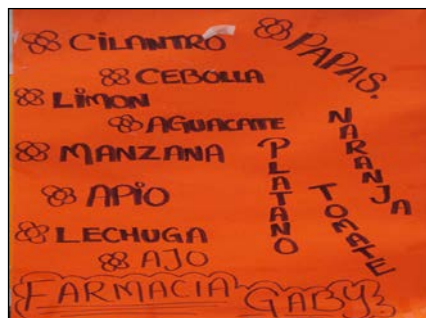
Acordes con las tendencias de investigación en Geografía, orientadas a investigar motivaciones de hechos socioespaciales y explicar sus significados, valores e interpretaciones a través de la observación directa y contacto con la población (García, 1998), para conocer -la percepción de la población de Isla de Cedros acerca de su pertenecía al país y su situación socioeconómica- la metodología de la Geografía de la Percepción fue una herramienta útil en el trabajo de campo que permitió lo anterior y corroborar datos numéricos de la economía y la sociedad y la situación real de los residentes. Cabe mencionar la buena disposición de los isleños a contestar preguntas e informar acerca de su percepción.

A manera de recorte metodológico, se hace mención sólo de algunos problemas significativos, en la certeza de que existen más, que por la extensión del trabajo se imposibilita enumerar.

Las dificultades se inician desde el acceso a Isla de Cedros que es básicamente por vía aérea desde Ensenada o Punta Eugenia en Guerrero Negro, en este caso fue desde Ensenada, traslado que tuvo que reservarse con tres meses de anterioridad; también se puede llegar por lancha desde Bahía de Tortugas o desde Punta Eugenia aunque no es muy usado este transporte por la inseguridad dadas las fuertes corrientes marinas¹²⁵.

El traslado se hace en una avioneta de 14 lugares, sale del Aeropuerto militar de Ensenada “El Ciprés”, va rodeando la costa de la península, dura 1 hora 45 minutos, el costo es de 3,800 pesos viaje ida y vuelta – Ensenada, Cedros, Ensenada- el de -Punta Eugenia, Cedros, Punta Eugenia- cuesta igualmente el viaje redondo 1,800 pesos. Los vuelos se realizan tres veces a la semana: lunes miércoles y viernes

En la avioneta se trasladan también algunas verduras y hay otra avioneta que se dedica solo al traslado de víveres, lo cual aumenta el costo de los productos (un vaso de jugo de naranja costó 60.00 pesos). Quienes salen de la isla y pueden trasladar productos lo hacen, así se encontró el curioso aviso de la **Imagen 11** de venta de alimentos en la farmacia.



Fuente: fotografía tomadas por las autoras

Imagen 11. Aviso de venta de alimentos en la farmacia

En los vuelos provenientes de Ensenada van muchos estadounidenses a la pesca deportiva en alta mar, los recogen en el aeropuerto en camionetas “pick up” y los trasladan rápidamente a los barcos desde el mismo,

¹²⁵ Las autoridades pesqueras mencionaron que recientemente fallecieron en un naufragio el director de Pesca del Gobierno Estatal y un grupo de pescadores.

pero sorpresivamente el grupo de esta investigación se encontró con el primer problema en este trabajo de reconocimiento, ya que no hay ningún tipo de transporte en el aeropuerto, situación que no obstante haber contactado a personal de ESSA, con quienes se tuvo entrevista posteriormente, no se le comentó al grupo.

Se pasa a la revisión aduanal y el aeropuerto queda prácticamente vacío, este es un galerón habilitado para la revisión de aduana que se hace en unas mesas por militares y vistas aduanales, cuenta con una “tienda” donde se venden alimentos, refrescos y *souvenirs*, un joven la atendía provisionalmente y se le preguntó si podía llamar un taxi, dijo que solo hay dos en la isla y uno estaba descompuesto, se supuso que el grupo tendría que caminar hasta la localidad de Cedros en donde estaba el hotel, “milagrosamente” llegó su mamá en una camioneta de hace bastantes años y hubo un arreglo económico para el traslado e incluso se le contrató como transporte para el resto de la estancia.

Solo hay dos hoteles, en el que pernoctó el grupo de trabajo es el “mejor”, solo cuenta con ocho cuartos y falta el agua constantemente, instalan a los visitantes y se van a su casa, no hay nadie en la administración, entonces no hay a quien reclamar, ni pedir nada, se comentó entre el grupo, ni llevarse nada, pues no dejarían salir de la isla. El segundo y tercer día no hubo agua en algunos cuartos del hotel y el tercero en ninguno, hay mucho problema de agua en la Isla especialmente en la localidad de Cedros, no así en El Morro que cuenta con una desaladora, y solo en casos extremos les proporciona agua por el alto costo del proceso.

La ciudad no tiene planificación de la traza, ya que las casas se edificaron sin haber calles, entonces quedan algunas como con dos metros de distancia e incluso algunas están construidas en forma diagonal en los callejones, lo que dificulta el tránsito de personas, ya que el de vehículos se reduce solo a algunas calles. En contraste en El Morro donde está ESSA sí hay planificación de la zona habitacional. Solo algunas calles están pavimentadas (**Imagen 12**).



Fuente: fotografía tomadas por las autoras

Imagen 12. Vista de la calle principal de Isla de Cedros

En cuanto a la salud las instalaciones son deficientes, a las embarazadas las trasladan a Guerrero Negro un mes antes de término, sin embargo tienen que pagar el traslado, buscar dónde hospedarse y en ocasiones llevarse a los otros niños, si es que los tienen. Obviamente dan prioridad a los enfermos en las avionetas, por lo que se corre el riesgo de no salir en el vuelo adquirido.

En ambas localidades existen supermercados pero muy elementales en cuanto a los productos con que cuentan.

Se mencionó que la Isla es la delegación de Cedros del municipio de Ensenada, sin embargo es de administración federal, debido a esto los terrenos no se otorgan como propiedad, si no como concesión.

Hubo personas que informaron que nunca han salido de la isla, ya que la economía familiar no lo permite, por lo que se sienten olvidados del gobierno, consideran que ellos necesitarían mayor atención por parte de la autoridades, por ejemplo empezar por implementar un sistema económico de poder trasladarse a la península.

El problema de la isla lo atribuyen más al gobierno municipal que al del estado¹²⁶; y además consideran que es necesario garantizar el abasto de combustibles, alimentos y agua en la isla (de esta mencionaron que les traían agua de Canadá, cuando vienen por la sal que les venden) así como terminar con el mercado negro de estos productos y con el *narcomenudeo*¹²⁷.

No existen sitios para distracción como cines o teatros, recientemente se construyó un deportivo, al cual acuden muchos jóvenes. En entrevista con el Delegado dijo que tienen problemas para proporcionar actividades a los adolescentes, la principal distracción es estar en la playa o en los juegos llámense “maquinitas”. Incluso tienen problemas de drogadicción en jóvenes, ya que a veces llega la droga a la playa de los barcos que la sueltan para no ser detenidos, misma que tenía como destino Estados Unidos.

De acuerdo a la apreciación de la población en general se detectó en Isla de Cedros, dos líneas de donde provienen los problemas, una debido a que en la Cooperativa pesquera consideran que existe un monopolio con las plazas nadie puede entrar y el producto se compra solo a ciertos pescadores, y, por otro lado en la Exportadora de Sal, de igual modo no es fácil incorporarse, ya que las plazas se dan con preferencia a familiares y además algunos de los ingenieros no son de la isla debido a la preparación especializada que requieren (**Imágenes 13 y 14**).



Fuente: fotografía tomada por las autoras

**Imagen 13. Barco de la
Cooperativa Pesquera**



Fuente: fotografía tomada por las autoras

**Imagen 14. Proceso de refinación de la
sal para envío**

¹²⁶ La Cámara de Diputados aprobó el 13 de noviembre de 2012 acuerdo para solicitar a los gobiernos federales y de Baja California la aplicación de un plan de rescate de la comunidad que vive en la Isla de Cedros, perteneciente al municipio de Ensenada (Méndez y Garduño (2012).

¹²⁷ Existe en la isla un Centro de Rehabilitación para Drogadicción.

CONCLUSIONES

- La falta del conocimiento del territorio insular de México hace imprescindible abordar análisis de estos espacios.
- Isla de Cedros requiere ser diferenciada del resto del territorio para su análisis, ya que dado el aislamiento y las desigualdades en la dinámica de su desarrollo socioeconómico presenta características disimiles a las del estado al que pertenece y al país.
- Resalta que una de las características más acentuadas que se detectó en la población de Isla de Cedros, fue acerca de su concepción de pertenencia al país, ya que se siente aislada y olvidada.
- El binomio población-actividades portuarias es de relevancia en Isla de Cedros no puede haber uno sin el otro.
- A pesar de sus difícil conectividad y reducida población, registra un movimiento portuario de consideración, que abarca en el alcance nacional a Baja California Sur y la misma entidad a la que pertenece, Baja California, a escala global tiene gran presencia, especialmente en Asia.
- La principal actividad es la exportación de mineral de sal. Asimismo es significativa su actividad pesquera de langosta y abulón.
- Educación, salud, recreación y empleo son rubros que merecen particular atención por las deficiencias que presentan.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baxin, I. (2010). *La Isla de Cedros en el contexto insular del Pacífico Mexicano: un estudio desde la geografía cultural*. Tesis para obtener el título de Licenciado en Geografía, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Bora, J., P. Reques y X. Souto (1994). *Espacio Subjetivo y Geografía*, Edit. NAU Ilibres, Valencia, España.
- Hernández, D. (2013). *Alcance Regional de los puertos de Ensenada y Cedros, Baja California*. Tesis para obtener el título de Licenciado en Geografía, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- García, A (1998). *Coord; Métodos y Técnicas Cualitativas en Geografía Social*, Oikos-tau, Barcelona, España
- Instituto Nacional de Geografía y Estadística (INEGI) (2011). *Censo de Población y Vivienda 2010*. Consulta diciembre de 2013.
- <http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/ccpv/cpv2010/Default.aspx>
- Mateo, J. y Rodríguez (2002). *El Pensamiento Geográfico ante el Paradigma Ambiental*, Facultad de Geografía, Universidad de La Habana, Cuba.
- Méndez y Garduño (2012) *Acuerdan diputados solicitar rescate de la población de Isla de Cedros, en BC EN La Jornada* 14 de noviembre de 2012. Consulta enero 2014
- <http://www.jornada.unam.mx/2012/11/13/index.php?section=politicaque>
- Romo, C. (s/f). *Cedros, la isla en la niebla* (Baja California) en *México Desconocido*. Consulta febrero 2014
- <http://www.mexicodesconocido.com.mx/cedros-la-isla-en-la-niebla-baja-california.html>,

Secretaría de Comunicaciones y Transportes (SCT) (2010). *Anuario Estadístico de los Puertos de México, 2009*. Consulta mayo 2013. <http://www.sct.gob.mx/fileadmin/CGPMM/estadisticas/anuarios/2009/index.htm>

SITIOS EN INTERNET

www.digaohm.semar.gob.mx/cuestionarios/cnariolslacedros.pdf,

<http://www.cedmex.net/esp/index.php?mod=info&op=quienes>

http://www.essa.com.mx/historia_de_la_salina.aspx

<http://www.essa.com.mx/>

Una propuesta metodológica para dialogar y trabajar desde la universidad con organizaciones sociales¹²⁸

Antonio Flores González

Universidad Autónoma de Querétaro

En una de sus últimas conferencias, José Saramago, premio nobel de literatura, propuso concebir la formación de ciudadanía como el principal reto de las universidades en el siglo XXI, independientemente de las disciplinas a que cada institución se aboque. Esto implica que nuestras instituciones contribuyan socialmente en la formación de personas con espíritu crítico, capacidad de análisis, informadas, activas en la transformación de sus sociedades y sobre todo, que no se resignen ante las realidades injustas¹²⁹. En este sentido la tradición en la formación universitaria para el desarrollo comunitario tiene mucho que aportar, pero a la vez, repensar críticamente de su propia práctica.

El Centro de Asesoría y Capacitación para el Desarrollo Comunitario “Ricardo Pozas Arciniega” es inaugurado el 22 de agosto del 2012 como instancia de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ) y teniendo como sede el campus en Amealco. Nace como resultado de los trabajos y reflexiones del programa de Especialidad en Gestión para el Desarrollo Comunitario fundado en 1990¹³⁰. El nombre es dado en homenaje al antropólogo y sociólogo, impulsor temprano del Desarrollo Comunitario, de la crítica a éste con su propuesta de la Investigación Acción Autogestionaria y autor de diversas obras clásicas de las ciencias sociales en México como lo son “Los Indios en las Clases Sociales de México” y “Juan Pérez Jolote, biografía de un Tzotzil”.

El centro abre con el objetivo general de “Acercar a la Universidad a las necesidades de comunidades, regiones y organizaciones sociales, para responder a ellas, desde las funciones universitarias de formar, investigar, prestar servicios a la comunidad y de constituirse como agente de cambio y promotor social, como lo establece su objeto en la Ley Orgánica de la UAQ.”

Sus objetivos particulares son:

- *Desarrollar modelos universitarios de acompañamiento a procesos de autogestión para el desarrollo comunitario y local con un carácter transdisciplinar.*
- *Diversificar y descentralizar espacios de formación en ciencias sociales para la UAQ, orientados principalmente al desarrollo comunitario y local.*
- *Brindar servicios de capacitación y asesoría para el desarrollo.*

¹²⁸ Una versión previa de este trabajo se presentó en el XI Congreso de Psicología Social de la Liberación, celebrado en Bogotá en noviembre del 2012.

¹²⁹ La conferencia aquí mencionada se publicó integra en: Saramago, José (2010). Democracia y Universidad.

¹³⁰ Originalmente este programa de especialidad recibió el nombre de “Desarrollo Comunitario”.

- *Promover la investigación aplicada para el desarrollo social.*

Tras el diagnóstico y su análisis, se definió trabajar bajo los siguientes ejes transversales: la *interculturalidad*, aprovechando la riqueza y diversidad cultural de la región; la *transdisciplinariedad*, pensando en involucrar y compartir los trabajos con compañeros de diversas facultades, rompiendo la parcialización de los esfuerzos; y el *fomento a la autogestión*, asumiendo que ésta debe ser un impulso en todos los trabajos como parte central de las perspectivas del desarrollo que asumimos.

A partir de los objetivos particulares, una de las tareas es el impulsar programas educativos con el tema del desarrollo en el campus Amealco. Como resultado, en el semestre julio – diciembre 2013 inició trabajos la licenciatura en *Desarrollo Local*, que plantea como objetivo el formar profesionistas con conocimientos, actitudes y habilidades capaces de intervenir críticamente para la promoción del desarrollo local con comunidades, instituciones públicas, organizaciones de sociedad civil y otros grupos sociales.

La licenciatura brinda una formación científico social, tanto teórica como metodológica para la investigación - acción, que considera diversas líneas terminales acordes a las problemáticas y necesidades que la realidad social regional demande (por ejemplo: salud comunitaria, derechos humanos, desarrollo agropecuario sustentable y género y desarrollo).

Otra de las tareas que asume el centro es la de brindar servicios de capacitación y asesoría para el Desarrollo Comunitario. Estas tareas de capacitación se suman a los procesos que ya se han iniciado con productores de maíz de la región y de los cuales nos ocuparemos más adelante.

Una tercera línea de tareas que se emprende lo es la promoción a la investigación aplicada y pertinente para el desarrollo local, la cual se irá definiendo con el avance de los trabajos y la vinculación con especialistas de diversas facultades.

METODOLOGÍA DE PROBLEMATIZACIÓN

Tarea derivada de los objetivos del centro es la de desarrollar metodologías para impulsar y apoyar, desde los espacios universitarios, procesos de desarrollo comunitario. La primera con que iniciamos nuestros trabajos y que identificamos como una metodología de problematización, tiene como objetivo proponer líneas generales de la manera en que el Centro de Capacitación y Asesoría para el Desarrollo Comunitario “Ricardo Pozas Arciniega” se acerque y colabore con organizaciones sociales para enfrentar sus problemas y necesidades sociales. Describimos así la propuesta en sus diversas etapas:

1.- Acercamiento a la realidad y a sus actores.

Consiste en realizar un primer diagnóstico, principalmente a través de entrevistas o encuentros con los diversos actores sociales involucrados en la región en general o en una problemática en particular. De este acercamiento se definen los problemas o demandas desde los que se puede partir a trabajar. Serán la trama con que se hilen los trabajos de un tejido social complejo y que permita ir abordando otras situaciones que la praxis irá priorizando.

Paralelamente pueden desarrollarse acciones puente o de acercamiento de la institución educadora educanda (capacitaciones o servicios concretos), lo que permitirá espacios de observación y de vinculación con las organizaciones y comunidades.

En nuestra experiencia inicial resultó para la región de Amealco, que debíamos abordar trabajos en torno a las diferentes problemáticas que rodean a la producción y comercialización del maíz y a la conservación de las semillas nativas o criollas. Se propuso una posterior reunión del centro con las organizaciones directamente involucradas en la problemática seleccionada para perfilar, en líneas generales, cuales son las necesidades y problemas particulares. En esta reunión, a manera de taller, se realizó un acercamiento autodiagnóstico específico a las problemáticas.

De esta manera se llegó a un segundo momento que consistió en vincular a los universitarios cuyas disciplinas pueden aportar algo en el caso particular, se les presentó la propuesta de metodología y los ejes que cruzan el trabajo del centro como ordenadores (interculturalidad, transdisciplinariedad y autogestión). De esta manera se pudo pasar al encuentro entre los saberes de los actores sociales y los de los universitarios que en nuestra propuesta hemos denominado como *Tianguis de Saberes*.

2. - Asamblea Problematicadora o Tianguis de Saberes.

Tianguis de Saberes es entonces el espacio y el proceso en que depositarios y creadores de saberes diferentes, intercambian conocimientos, ideas, experiencias y propuestas para trabajar en aras de la solución de problemas o de la satisfacción de necesidades de una población. Se propone como un espacio de comunicación¹³¹ (entre la institución educadora educanda, actores sociales y en su caso instituciones gubernamentales) en que se ubique el problema, se le desmitifique y resulten acuerdos para proyectos y acciones concretas orientadas desde la comunicación y no de la labor meramente extensionista. De esta manera, que sea un espacio para aprehender la realidad y actuar críticamente sobre ella.

Cabe aclarar que tianguis es una palabra de origen náhuatl usada comúnmente en México para denominar a los mercados tradicionales, generalmente instalados de manera semifija y sólo en ciertos días marcados por la costumbre, en plazas o calles de pueblos, localidades, barrios o colonias urbano populares. En ellos se comercializa una gran diversidad de productos y en algunos casos aún se intercambian sin mediación monetaria (trueque). Propongo entonces usar este término para referir al espacio de intercambio de saberes de diferente origen epistemológico, en alusión a los llamados “mercados científicos” implementados en otros países y que implican el encuentro de universitarios para compartir con la sociedad sus conocimientos y propuestas sobre problemáticas sociales.

Para trabajar una primera asamblea problematicadora en este tianguis, se propone crear cartas descriptivas que:

- a.- Partan de la **vivencia del problema**, las soluciones abordadas, los saberes involucrados y los resultados. Es un primer momento de los saberes de los actores sociales. Puede en su caso presentarse los resultados de los autodiagnósticos y las reflexiones que de él surjan.
- b.- En un segundo momento se trabaje exposición de datos cuantitativos y de **perspectivas científicas** de la problemática (participa la institución educadora educanda, el conocimiento científico) y en su caso abordajes institucionales.

¹³¹ Comunicación en los términos planteados por Freire en *¿Extensión o Comunicación? La concientización en el medio rural* (Freire, 2007).

c.- En un tercer momento se constituya en **asamblea**, plenaria de saberes y de propuestas de trabajo que puedan registrarse a manera de lluvia de ideas.

d.- Un último momento de **primeros acuerdos** de donde surjan grupos de trabajo que preparen proyectos o acciones concretas en sesiones de trabajo posteriores. Se propondría calendarizar siguientes fechas para continuar trabajando como tianguis de saberes y compartir los avances.

3.- Planeación y ejecución de proyectos concretos.

En esta etapa posterior del proceso del Tianguis de Saberes, se deberá de planear y gestionar proyectos concretos o programas estratégicos, contando con recursos universitarios que a la vez impulsen espacios para investigaciones pertinentes, para el desarrollo de tecnologías apropiadas y para el fortalecimiento de espacios de formación de estudiantes (en servicio social o prácticas profesionales).

La propuesta es realizar la praxis desde la reflexión, tanto la hecha en el mismo trabajo de campo, como aquella dada en las aulas e investigaciones al llevar al límite nuestros conceptos y teorías frente a la realidad de lo que se esté trabajando.

4.- Evaluación y replanteamiento de trabajos

Para este momento, que podría ser tras de uno o dos años, según el ritmo de los trabajos, se plantea el quehacer de evaluación del proceso, realizado de manera conjunta con las organizaciones o comunidades y prevaleciendo un espíritu crítico y a la vez de reconocimiento de lo avanzado. Podría trabajarse nuevamente en la lógica de tianguis de saberes o desde nuevos trabajos diagnósticos.

FUNDAMENTO TEÓRICO

Esta metodología busca trabajar problematizando la realidad concreta, tanto de la institución educadora educanda como de la población con la que se trabaja, en este caso, organizaciones sociales. Entendemos problematizar, desde Freire, como el captar la realidad y situaciones concretas de manera crítica, para actuar también críticamente sobre ellas (Freire, 2007 p.23). De ahí que entonces para recibir el nombre de problematizadoras, nuestras reflexiones y acciones deben ser críticas en cada uno de los pasos de nuestros proyectos. Por crítica entendemos la perspectiva que: “... denuncia, demuestra y rechaza el mantenimiento y la justificación de condiciones injustas de vida y de modos de conocer insatisfactorios” (Montero 2004, p. 130), perspectiva que no se complace con las explicaciones dadas sobre lo social o de fatalismos con respecto a la realidad o al futuro de éste.

Debe partir de la crítica de las ideas y de la praxis del desarrollo social, cuestionar qué nos han dejado los modelos imperantes y así permitirnos plantear qué es lo que nosotros queremos construir. La pobreza, degradación ambiental, desigualdad social, colonización y empobrecimiento de la diversidad biológica y cultural, son elementos desde los que podríamos emprender esta crítica. Hay que reconocer también cuáles han sido nuestras prácticas de intervención social y cuales las vividas por las poblaciones “intervenidas”, para que, más allá de una evaluación, reconozcamos lo que se ha aportado a favor y en contra de la constitución o reconocimiento de sujetos históricos.

La perspectiva que se propone construir en este proceso es interdisciplinar, donde diversas parcelas de conocimiento dialoguen con la intermediación de la realidad y con la finalidad de responder a ella. Más allá, se encuentren y compartan también con otros saberes no científicos: aquellos de carácter popular, del

sentido común (entendido como aquel que se orienta más hacia la resolución de problemas que a la búsqueda de relaciones causales), aquellos socialmente construidos desde la experiencia y también de saberes elaborados críticamente desde la intervención social de las instituciones públicas. El reto aquí es grande y no exento de obstáculos dado la cultura y prácticas verticales a que estamos acostumbrados desde el trabajo de vinculación universitaria y de todas aquellas de la que la población es objeto.

El reconocimiento de esta diversidad de saberes, así como el diálogo entre ellos, le podrá dar al trabajo un carácter intercultural. Particularmente en esta experiencia por el trabajo que se realiza incluyendo localidades con población indígena ñaño del municipio de Amealco, Querétaro.

La búsqueda de la participación social se da entendiendo la necesidad de contribuir en la formación o consolidación de sujetos históricos, mediante el desarrollo de sus capacidades de comprensión de la realidad y de asumirse como actores transformadores de ella. Ha sido importante a este respecto repensar la propuesta de Boaventura de Sousa Santos, en el sentido de trabajar desde la Sociología de las Ausencias y de la Sociología de las Emergencias.

Para el mencionado autor, cobra importancia en aras de la decolonización y de la justicia cognitiva, el asumir desde las ciencias sociales, como Sociología de las Ausencias, la investigación que evidencie aquello que es negado, que desde el poder no existe o es producido como no existente, no verosímil: *Se trata de transformar objetos imposibles en objetos posibles, objetos ausentes en objetos presentes. La no existencia es producida siempre que cierta entidad es descalificada y considerada invisible, no inteligible o desechada....* (Santos, 2010. P. 49) Encuentra el autor 5 modos de producción de estas ausencias: el ignorante, el retrasado, el inferior, el local o particular y el improductivo o estéril.

Ello no resulta aún suficiente y propone trabajar la Sociología de las Emergencias que “... consiste en sustituir el vacío de futuro, según el tiempo lineal (un vacío que es tanto todo como nada), por un futuro de posibilidades plurales y concretas, simultáneamente utópicas y realistas, que se van construyendo en el presente a partir de las actividades de cuidado”. (Santos, 2010. P. 45).

La Sociología de las Emergencias consiste en la investigación de las alternativas que cambian en el horizonte de las posibilidades concretas. En tanto que la sociología de las ausencias amplía el presente uniendo a lo real existente lo que de él fue sustraído por la razón eurocéntrica dominante, la sociología de las emergencias amplía el presente uniendo a lo real amplio las posibilidades y expectativas futuras que conlleva (Santos, 2010. P. 46).

Se reconoce entonces aquello negado de la riqueza cultural y social creada por los grupos subordinados y que, en el interés de nuestro tema, consiste en un importante patrimonio de concepciones del mundo, estrategias sociales, deseos, formas de organización, alternativas de desarrollo, etc. Es la Epistemología del Sur que reclama “...nuevos procesos de producción y de valoración de conocimientos válidos, científicos y no científicos, y de nuevas relaciones entre diferentes tipos de conocimiento, a partir de las prácticas de las clases y grupos sociales que han sufrido de manera sistemática las injustas desigualdades y las discriminaciones cusadas por el capitalismo y por el colonialismo (Santos, 2010. P. 49).

El diálogo como forma de praxis del desarrollo comunitario, necesario para trabajar esta Epistemología del Sur, permite a su vez la democratización del conocimiento y del quehacer epistémico, al poner en colaboración formas diferentes de saber. Resultado de esto deben ser métodos que permitan hacer

autocrítica constante de la intervención y la promoción sociales, es decir, sean dinámicos. Sólo de ésta manera lograrán a la vez transformar en la práctica reflexiva la realidad social.

Para esta perspectiva se recupera de la tradición antropológica mexicana la *Teoría del Control Cultural* planteada por Guillermo Bonfil Batalla (Bonfil, 1995) y cuya pertinencia es vigente. Esta teoría propone considerar la importancia que para un grupo representa el control sobre los recursos culturales, sean estos propios o ajenos. Para el caso en cuestión, están en juego como recursos culturales, no sólo recursos materiales, sino de organización, de conocimiento, emotivos, simbólicos y de comunicación.

Lo importante es ilustrado con el siguiente cuadro y radica en el control sobre estos elementos culturales y no en su originalidad para el pueblo o grupo al que pertenece. Se habla pues de una cultura propia cuando existe autonomía en el manejo de elementos culturales sin importar si son originados por el grupo o no.

CONTROL CULTURAL

	Decisiones Propias	Decisiones Ajenas
Recursos Propios	Autonomía cultural	Enajenación cultural
Recursos Ajenos	Apropiación cultural	Imposición cultural

Elaborado a partir de Bonfil, 1995.

En la apropiación y replanteamiento de nuestro modelo, se busca trabajar en aras de una *Cultura Apropriada* en algunos casos y en otros con elementos de una *Autónoma*, en los términos presentados por el citado autor. Lo importante es lograr el control sobre estos elementos, proceso necesario para la construcción de la autogestión y en relación directa con la desideologización.

Para lograr esta autonomía, Bonfil analiza y distingue, para el caso de las políticas públicas indigenistas, diferentes formas en que se hace intervención o promoción social desde programas oficiales para el desarrollo. Desde estas propuestas planteamos reconocer 3 formas en general de llevar a cabo la intervención social. Su reconocimiento permitirá ubicar nuestro quehacer y aclarar su finalidad:

a.- La forma de intervención integracionista.

Caracterizada principalmente por ser y trabajar como una expresión del desarrollismo y de las perspectivas clásicas y liberales sobre el desarrollo. Parte de la concepción del otro como inferior, lo que lo sitúa como sólo un objeto de caridad o asistencia y al que se le debe incorporar a la dinámica de desarrollo dictada desde el poder. Al minimizar y discriminar al otro diferente, sólo lo alcanza a ver a él y a su cultura, cuando mucho de una manera folklorizada e incluso mercantilizada. Asume un presunto carácter científico para legitimarse. Su labor de intervención corresponde a lo que en México se ha denominado extensionismo.

b.- Intervención para la participación.

Parte de la legitimación del pluralismo, reconociendo la validez del otro como diferente y visualizando entonces ya a “sujetos” del desarrollo. Rescata alternativas de la diferencia y es capaz de aprender del otro. Promueve el desarrollo de capacidades y se concibe como un quehacer no “para”, sino “con” la gente. Busca involucrar a la población en diferentes etapas de la acción y fomenta la toma de decisiones.

El desarrollo participativo sin embargo implica riesgos, pues su aceptación acrítica (común en el discurso oficial e incluso en organizaciones civiles), nos impide ver que en muchas ocasiones los análisis y diagnósticos realizados bajo esta perspectiva, pueden dejarnos en una comprensión superficial de los fenómenos sociales que no revela la complejidad de la realidad. Mijangos Noh nos advierte que “...las técnicas participativas aisladas de su matriz liberadora son una tergiverzación del contenido original de la propuesta, donde funcionan básicamente, como instrumentos que facilitan la comunicación y la reflexión grupal, al menos en niveles incipientes” (Mijangos, 2006, p. 61). Este riesgo sin embargo creo que debe ser asumido dado la importancia para un proceso de concientización o de desideologización, pero abordando reflexiones de mayor complejidad a lo largo de los procesos mismos y también en espacios preponderantemente académicos.

La participación parte de la concientización, quehacer central del desarrollo comunitario crítico. Entendemos por concientización “... el proceso de movilización de la conciencia, de carácter liberador, respecto de situaciones, hechos o relaciones, causas y efectos hasta ese momento ignorados o inadvertidos, pero que inciden de una manera que los sujetos de ese proceso consideran negativa” (Montero 2004, p. 262).

Para este quehacer concebimos entonces a la participación como: “Un proceso organizado, colectivo, libre, incluyente, en el cual hay una variedad de actores, de actividades y de grados de compromiso, que está orientado por valores y objetivos compartidos, en cuya consecución se producen transformaciones comunitarias e individuales”. (Montero 2004, p. 229)

c.- Intervención desde el Autodesarrollo.

Es resultado del fomento de la participación. Implica trabajar con colectividades que se asumen ya como sujetos históricos plenos. Con respecto a la diversidad cultural, esta perspectiva de intervención abona por su ampliación y consolidación. Existe en estos casos una población con capacidad autónoma de decisión, organización y ejecución. Por tanto el trabajo del agente externo es “desde la población” y concebido como el de un acompañante de los procesos a los cuales acompaña.

Para llegar a él y reconociendo que deben desarrollarse capacidades que producto de la colonización están menguadas, Bonfil Batalla (2005) propone cinco campos de trabajo con las colectividades, pueblos y comunidades:

1. La recuperación del tiempo: de su historia, reconociendo los procesos de los que son resultado y se asumen como actores.
2. La recuperación de los conocimientos: revalorando sus saberes en diversos ámbitos y en apertura a otros conocimientos e innovaciones.
3. La recuperación del espacio: sus territorios, formas de vivirlos y prácticas en ellos.
4. La recuperación de la palabra: al retomar la capacidad de expresar su pensamiento, sentimientos y aspiraciones.

5. La recuperación de la identidad: como resultado de los campos anteriores y como base para el autodesarrollo.

Asumimos que en estos campos se debe trabajar en cada uno de los programas y proyectos para que sean así considerados como necesarios para un trabajo de desarrollo realmente integral.

INTENCIONALIDAD DE ESTA METODOLOGÍA

La podemos señalar en los siguientes aspectos:

- Contribuir desde un espacio universitario al abordaje de diversas problemáticas sociales como acompañantes de diversos sujetos sociales.
- Promover la participación, autogestión y democratización con comunidades y organizaciones sociales.
- Promover el pluralismo mediante el intercambio de conocimientos y experiencias a nivel local y regional, contribuyendo así al reconocimiento de la Ecología de Saberes y al diálogo entre diferentes formas de conocimiento.
- Incrementar el capital social de los actores involucrados, tanto de los profesionistas y sus universidades como de los diferentes sujetos sociales.
- Cumplir con la función universitaria de convertirse en agente de cambio y promotor del desarrollo, mediante el vínculo con la sociedad civil.

AVANCE EN LOS TRABAJOS

Tras el diagnóstico inicial realizado por el centro con la colaboración, al menos como informantes, de una docena de organizaciones sociales de la región de Amealco, Qro., se definió que la problemática priorizada eran los bajos rendimientos en la producción del maíz y la pérdida de control sobre elementos de este proceso.

Siguieron entonces a estos trabajos la realización de reuniones con organizaciones de productores de este grano para iniciar el proceso de autodiagnóstico. Asistieron a ellas 4 organizaciones regionales, además de la participación de representantes de 3 comunidades y del Consejo de Mujeres Indígenas con Equidad del Estado de Querétaro. En estas reuniones se caracterizó la situación tanto en la producción, como en la comercialización, conservación, usos y organización en torno del maíz en el municipio de Amealco.

Tras de las reuniones con productores se convocó a sectores y especialistas universitarios de diversas áreas que pudieran acompañar y apoyar a los productores, a ella asistieron 14 compañeros de las facultades de Ciencias Naturales, Ciencias Políticas y Sociales, Filosofía y Psicología, además de universitarios del campus de Jalpan y de la Dirección de Vinculación Social.

El momento central de estos trabajos se dio con la realización del Primer Tianguis de Saberes, con asistencia de 81 personas entre productores, organizaciones sociales y universitarios, tanto profesores, investigadores y estudiantes.

En este encuentro se lograron definir tres líneas estratégicas de trabajo (Estudios de Mercado, Bancos de Semillas y Procesos Culturales y Sociales en torno del maíz) y dos programas permanentes de capacitación

(uno en torno a la producción a lo largo de este ciclo y otro en torno a los procesos organizativos y sociales). Mucho hay que aprender de esta primera experiencia, pues habrá que afinar la manera en la que se trabajó para poder hablar verdaderamente de un tianguis de saberes, pues predominaron aún lógicas verticales e intentos de protagonismos academicistas y políticos.

Para el “Taller integral sobre producción y mejoramiento de semillas”, como se denominó al proceso de capacitación a lo largo del ciclo productivo, se calendarizó una primera capacitación en conocimiento y análisis de suelos, seguido de capacitaciones en manejo de plagas, selección y mejoramiento de semillas criollas, conservación, manejo de abonos orgánicos, fertilizantes y plaguicidas orgánicos, así como de ensilajes. Se ha incluido aquí una campaña informativa sobre el maíz transgénico en más de veinte reuniones y capacitaciones sobre selección de semillas y organización de bancos comunitarios de semillas de maíz. Estos trabajos se han realizado en diversas localidades y contando como facilitadores con profesores universitarios, estudiantes prestadores de servicio social y con el acompañamiento de la organización campesina “Vicente Guerrero” del estado de Tlaxcala, estos últimos bajo la metodología de Campesino a Campesino.

Para los talleres de análisis y asesoría para organizaciones se ha trabajado puntualmente con dos de ellas, tanto en la elaboración de un reglamento interno como en la definición de una nueva figura asociativa y sus posibles estatutos. Ello a partir de autodiagnósticos y contando con el acompañamiento de estudiantes de la Especialidad en Gestión para el Desarrollo Comunitario de la misma UAQ.

Dos vertientes de investigación se han iniciado, una primera sobre los ciclos sociales y usos culturales del maíz y una específica sobre el mercado del grano en la región. En ambas colaboran estudiantes y profesores universitarios en coordinación con organizaciones campesinas y planteando materiales de difusión amplia como resultado de sus labores.

Como resultado de estos trabajos se prepara actualmente la primera Feria del Maíz y de la Agricultura Orgánica en el municipio, convocada por la universidad, cuatro organizaciones campesinas y dos delegaciones municipales. En este evento se ha programado el intercambio de variedades de semillas criollas entre los campesinos, la exposición y venta de productos derivados del maíz y de producción orgánica, además de mesas de diálogo con las temáticas de: “El maíz transgénico y la economía campesina”, “Experiencias locales de agricultura orgánica” y “Experiencias de legislación en defensa del maíz”.

REFLEXIONES Y CONSIDERACIONES PARA PENSAR MODELOS UNIVERSITARIOS DE INTERVENCIÓN

Una de las principales reflexiones que se han alcanzado al inicio de estos trabajos lo ha sido la necesidad, tanto en beneficio del quehacer universitario, como para lograr auténticos procesos autogestivos, de asumir tareas que permitan el diálogo cultural y el reconocimiento de la diversidad, lo que implica antes intencionar procesos de desideologización y asumir el reto de vivir y construir desde la praxis nuestra nación como intercultural.

Existe una contradicción entre el quehacer universitario, como institución educativa que es dentro del capitalismo, con éste sistema. Asumirla implica superar la idea de que la práctica educativa es un reflejo exclusivamente del sistema y que sus alcances entonces, dada su determinación, no podrían impulsar o abonar un trabajo de liberación. Desde Gramsci entendemos y asumimos la articulación y mutua influencia entre la estructura dada por el sistema económico y la superestructura de la que forman parte las

instituciones y los procesos educativos formales (relación entonces no determinista desde la estructura, como en algunas visiones marxistas ortodoxas). Puede entonces el quehacer universitario, formalmente denominado de extensión, convertirse en una práctica crítica que desde la tarea sustantiva de la formación de profesionistas y las otras de investigación y de intervención social, adquieran un carácter liberador. Carácter éste, tanto para la institución educativa, como para los educandos involucrados y para la población sujeta de la promoción social.

Esto implica lo que Saramago calificó como el principal reto de las universidades en el siglo XXI: la difusión y ejercicio de la ciudadanía. Pensemos esta ciudadanía desde un trabajo asumido en relación horizontal con los sectores subalternos de la sociedad, capaz de reconocer otros saberes, que fomente en las tareas de vinculación universitaria la diversidad de formas de participación y el acompañamiento a procesos de organización popular.

El quehacer del desarrollo comunitario, sea desde la universidad o desde cualquier otro organismo promotor, es un fenómeno histórico social y por tanto puede asumir la lucha política de los subalternos y sus alianzas en la construcción de contrahegemonías. De aquí la importancia de partir siempre en los trabajos desde la comprensión y análisis de la realidad que permitan contribuir a la concienciación de todos los involucrados.

Particularmente en el programa con que hemos iniciado nuestros trabajos, nos encontramos con la dificultad que implica el construir concepciones y propuestas alternativas para la producción, fuera de las lógicas *productivistas* y *tecnicistas*, en las que fácilmente caemos. Tenemos también riesgos de caer en el activismo y el *proyectivismo* cada vez más en boga ante el retiro del Estado mexicano de muchas de sus obligaciones sociales y que han sido apuntalados en muchas instituciones educativas de nivel superior. Para nuestro caso concreto el gran reto es encontrar la manera de mantener en los trabajos un análisis crítico que permita entender y enfrentar en la praxis las contradicciones y conflictos: los monopolios, las prácticas políticas viciadas, la priorización del mercado frente a la alimentación de autoconsumo, la defensa y cuidado de la tierra, etc. Frente a ello están oportunidades que presenta el insistir en trabajar intercambios de experiencias de campesino a campesino y el asumir la propuesta de la Ecología de Saberes.

El trabajo del desarrollo comunitario debe tener claro sus alcances; pueden éstos limitarse a hacer frente a los estragos que el sistema capitalista deja en las mayorías, funcionando quizás como un paliativo y peligrosamente como un legitimador de relaciones desiguales y de un Estado desobligado socialmente; o puede apostar a procesos de largo alcance, en que a la vez de aportar alternativas económicas, sociales y culturales inmediatas, pueda ir construyendo las bases de nuevas relaciones y nuevas mentalidades para la conformación de emergentes hegemonías de carácter popular. Sólo el avance en procesos locales de organización social y económica, podrá permitir a la larga acercarnos a una justicia cognitiva y social.

Esta tarea requiere de métodos y de estrategias que permitan responder a las demandas y limitaciones que nos imponen nuestras instituciones, al carácter aún emergente de la conciencia que de lo social encontramos en muchos sectores de la población y a las condiciones histórico sociales particulares de cada experiencia. Lo anterior se posibilita manteniendo presente el reto cotidiano de cómo hacer pensamiento desmitificador de la realidad y decolonizador, tarea que sólo es posible desde la praxis misma y desde procesos que apunten a la emancipación social, aún cuando, como en el caso de esta propuesta, se asuman desde momentos todavía emergentes.

BIBLIOGRAFÍA

- Bonfil Batalla, Guillermo (1995), *Obras Escogidas de Guillermo Bonfil*, INI, INAH, CIESAS – CP – SRA, México.
- Freire, Paulo (2007), *¿Extensión o Comunicación? La Concientización en el Medio Rural*, Siglo XXI 24ª edición, México.
- Martín Baró, Ignacio (2006), “Hacia una Psicología de la Liberación”, en: *Psicología sin Fronteras*, Revista electrónica de Intervención Psicosocial y Psicología Comunitaria, vol. 1 no. 2, San Salvador.
- Mijangos Noh, Juan Carlos (2006). *Educación Popular y Desarrollo Comunitario Sustentable. Una experiencia con los mayas de Yucatán*, FLACSO – Plaza y Valdés, México.
- Montero, Maritza (2004), *Introducción a la Psicología Comunitaria. Desarrollo, Conceptos y Procesos*. Ed. Paidós, Buenos Aires.
- Portelli, Hugo (2000), *Gramsci y el Bloque Histórico*, Siglo XXI 21ª edición, México.
- Santos, Boaventura de Sousa (2009), *Una Epistemología del Sur; La reinención del Conocimiento y la Emancipación Social*, CLACSO- Siglo XXI, México.
- Santos, Boaventura de Sousa (2010), *Refundación del Estado en América Latina. Perspectivas desde una Epistemología del Sur*, Universidad de los Andes – Siglo del Hombre Editores y Siglo XXI, México.

La relevancia del quehacer sociológico. La propuesta de Niklas Luhmann frente a las teorías de la acción

Roy Marín Rivera

Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. UNAM

Resumen

Tradicionalmente se ha entendido a la ‘acción social’ como la unidad última de análisis de las ciencias sociales. A principios del siglo XX, Max Weber logró sistematizar a la sociología sobre la base de la teoría de la acción, que a la postre adoptó el nombre de ‘sociología comprensiva’. Esta corriente (que algunos teóricos contemporáneos como Giddens han querido fusionar con la ‘sociología estructural’) entiende a la sociedad como el resultado de una multiplicidad de actos diferentes que se entrecruzan y, gracias a las consecuencias no buscadas de la acción, dan como resultado instituciones que permanecen en el tiempo (estructuras).

Décadas después Parsons intentaría dotar de un cuerpo teórico general a la sociología, capaz de dar explicación a un rango muy amplio de fenómenos. Sin embargo, la poca audiencia que dio a los conceptos de cambio, conflicto y poder fragmentaron el consenso ordotexo. Los sociólogos tuvieron entonces dos opciones: refugiarse en alguna de las distintas perspectivas que trataban de explicar una parte de la realidad social, o regresar a los clásicos para reinterpretarlos.

Ante la ausencia de una teoría universal de la sociedad (universal no en el sentido de absoluta, sino de aplicable a cualquier fenómeno social), Niklas Luhmann comienza el proyecto de la teoría de sistemas. Esta teoría se aleja de cualquier otra propuesta en ciencias sociales. No sólo desafía a la teoría de la acción con conceptos como los de autorreferencia o autopoiesis, sino que dentro de la arquitectura luhmanniana el sujeto no forma parte de la sociedad. Con este paso, Luhmann destrona a la acción social como la base de todo fenómeno social y coloca a la comunicación como lo socialmente compartido por antonomasia.

El objetivo de esta ponencia será demostrar que la teoría de sistemas puede ser un paradigma con mucho más alcances explicativos para la sociedad contemporánea -en comparación con las teorías basadas en la acción-, dado que su delineamiento teórico ilumina fenómenos más relevantes para el mundo de hoy.

Introducción

La exposición que a continuación desarrollaré se enmarca en el eje temático número ocho: “el quehacer de las ciencias sociales: una visión desde adentro”, y una vez dentro de este, se ubica dentro del contenido temático “nuevos temas, nuevos paradigmas”. Mi ponencia se titula “la relevancia del quehacer sociológico. La propuesta de Niklas Luhmann frente a las teorías de la acción”. Sin embargo, antes de comenzar propiamente, quiero hacer una advertencia al auditorio en relación a los contenidos específicos de esta presentación.

El título que he escogido para este trabajo no es del todo afortunado. Lo que en ciencias sociales se llama “teoría de la acción”, no es para nada un tema acabado ni homogéneo. Si bien, a principios del siglo XX Max Weber logró sistematizar la Sociología sobre la base de la acción social, han habido múltiples desarrollos en torno a este concepto. Pasando por Parsons y Schütz hasta llegar a Habermas o Touraine, la acción social entendida desde Weber ha tenido una evolución notable.

Por lo tanto, cuando hablo de la propuesta de la teoría de sistemas de Niklas Luhmann frente a las teorías de la acción, no queda claro a qué teoría de la acción me estoy refiriendo. En relación a esto, quiero acotar la ruta teórica que seguiré para finalmente confrontar a dos autores contemporáneos que, de acuerdo a mi criterio, sintetizan tradiciones de gran calado dentro de la Sociología.

En primer lugar, adordaré brevemente los aportes de dos sociólogos clásicos: Emile Durkheim y Max Weber. Analizaré del primero sus aportes en torno al entendimiento de una teoría de las instituciones, principalmente los conceptos de división del trabajo, socialización e integración social. Remarcaré también sus aportes en torno a su visión holística sobre lo social. Del segundo, su propuesta de entender la sociedad sobre la base de la teoría de la acción.

Más tarde, abordaré algunas ideas de Talcott Parsons, quien desarrolló una teoría universal de la sociedad, universal no en el sentido de absoluta, sino de aplicable a cualquier fenómeno social. Me centraré en algunos de sus aportes principales, entre ellos el concepto de medios de regulación.

Finalmente, confrontaré a dos sociólogos contemporáneos que desarrollan propuestas para entender la producción y reproducción social. Uno de ellos es Niklas Luhmann y el otro Anthony Giddens. Para concluir esta parte y comenzar propiamente, quiero agregar que esta exposición no pretende ser un estudio exhaustivo de la obra de Luhmann, Giddens u otro sociólogo citado, ya que es notoria su complejidad y amplitud. A lo mucho, mi intención es compartir mis primeras reflexiones en torno a algunos conceptos importantes de la teoría sociológica contemporánea.

Marx y su concepto de sociedad

Karl Marx es el primero en darle sentido/objeto de estudio a la ciencia social introduciendo una idea clave: el ser determina la conciencia. No obstante, para Marx y una larga tradición de brillantes pensadores, su idea no funda (o re-funda, luego de Kant) la ciencia social, sino que inaugura el Materialismo Histórico.

Marx critica primero a Hegel y luego a Feuerbach por su concepción paradójicamente ahistórica de la historia, ya que dentro de sus concepciones se acepta implícitamente las relaciones de propiedad del capitalismo. Por otro lado, Marx critica a pensadores del siglo XVIII por sus “robinsonianas” ideas, ya que colocan al pescador o al agricultor de pronto, como “echado” al mundo, sin explicar las condiciones materiales que lo pusieron ahí.

Para Marx, el trabajo -entendido como principio de vida- será el que configure en un primer momento el factor simbólico: será la actividad transformadora de lo real (la actividad productiva) sobre lo que se fundará luego el Estado, la iglesia, el arte, etc. El proceso entre trabajo (o economía) y cultura se desarrollará con recíproca influencia. Esta idea es importantísima, ya que lo que explica es que el fundamento de toda sociedad es su estructura económica.

Del desarrollo del anterior argumento quizá se desprende la explicación más buscada por la Sociología: ¿cómo funciona la sociedad? Marx explica que las múltiples voluntades individuales que chocan en el mercado producen resultados que les son ajenos a sus propósitos inmediatos, y que crean condiciones (estructuras) que juegan papeles (funciones) en dicha sociedad.

Dichas condiciones se manifiestan como estados de cosas que, aunque son resultado de procesos históricos, ante los ojos del sujeto se presentan como condiciones naturales y evidentes. A esto Marx le llama “cultura burguesa”. Lo que el Materialismo Histórico realiza es “desenmascarar” la ilusoria cultura burguesa para evidenciar el proceso histórico real, dominado por las leyes generales de la historia. Posteriormente se ubican el desarrollo de las fuerzas productivas dentro del proceso total de desarrollo histórico, y se encuentra la etapa en la que se haya una determinada sociedad.

Marx explica que el primer hecho histórico es que el hombre tiene necesidades y que por ende debe producir los medios indispensables para la satisfacción de esas necesidades (Marx, 1982: 27). La producción de la vida se manifiesta siempre en una relación natural y en otra social, ya que requiere la cooperación entre los individuos. De esta relación aparece la conciencia, que al principio sólo es del mundo inmediato.

Con la división del trabajo y la alienación del sujeto (el extrañamiento con otros sujetos, su actividad productiva y su modo de producción), se produce una “falsa conciencia”, que mantiene diluidos el origen y significado reales del Estado, la iglesia, etc., lo cual prolonga la dominación de la clase burguesa.

Es sólo con el advenimiento de la clase proletaria y el entendimiento de la marcha general de la historia, que el proletario puede situarse a sí mismo en el proceso histórico y crear conciencia de clase. La conciencia de clase es valiosa para el proletariado, ya que sólo con ella los proletarios podrán entender la verdadera relación con la burguesía.

Si dejamos de lado el hecho de que para Marx existía una conciencia verdadera y una falsa, podemos sacar mucho provecho del concepto de conciencia para el análisis de lo social. Primero: aceptar que existe una conciencia verdadera sería reconocer el hecho de que, en términos de Kant, la cosa y el concepto de la cosa son lo mismo, y eso transformaría a la teoría marxista en poseedora de la verdad absoluta.

Lo anterior tiene complicaciones en algunos contextos, como el político, ya que si una teoría afirma tener la verdad, cualquier divergencia estaría de antemano eliminada por estar intrínsecamente equivocada. Sin embargo, si entendemos a la conciencia como una compleja red de significados no homogéneos ni estáticos que se manifiestan vivencialmente, encontramos un rico terreno de análisis (objeto de estudio de la sociología de la cultura).

Marx dice que a lo largo de la historia han habido grupos oprimidos y grupos opresores: «la historia de todas las sociedades hasta el día de hoy es historia de luchas de clases» (Marx, 2001: 49). Amo y esclavo en el esclavismo, señor feudal y siervo en el feudalismo y burguesía y proletariado en el capitalismo. La división de burguesía y proletariado en el capitalismo se basa en que el primer grupo es el dueño de los medios de producción, mientras que el segundo sólo posee su fuerza de trabajo. Para Marx, el capitalismo es un sistema depredador que devora las bases mismas que lo alimentan, por lo que es inevitable que eventualmente colapse. Una de las contradicciones más importantes es la contradicción general entre relaciones de producción y fuerzas productivas.

Marx nos presenta un modelo de sociedad constituido como un sistema de relaciones sociales (de producción). Cada individuo tomará una posición en el sistema que coincidirá con su posición en el proceso de producción: «Tal y como los individuos manifiestan su vida, así son. Lo que son coincide por consiguiente, con su producción, tanto con lo que producen como con el modo como lo producen. Lo que los individuos son depende, por tanto, de las condiciones materiales de su producción» (Marx, 1982: 19-20).

Sin embargo, ocurre que la actividad productiva es social, pero el producto no lo es. El trabajo, en lugar de ser la manera en que los individuos se realizan en la historia, queda en manos del capital que administra la fuerza de trabajo y dirige lo social en dirección del interés privado: «[...] cada uno obstaculiza recíprocamente la realización del interés del otro, de modo tal que, en lugar de una afirmación general [...] resulta una negación general. [...] el propio interés privado es ya un interés socialmente determinado, y puede alcanzarse solamente en el ámbito de las condiciones que fija la sociedad [...]».

De lo anterior se observa que existe una separación entre la fuerza de trabajo y los medios de producción, y las mercancías producidas les son ajenas a los trabajadores. En otras palabras, un obrero no puede reclamar el producto que él mismo ha fabricado. De aquí se desprende la explotación de una clase por otra y la detonación del conflicto de clases, que constituirá el motor de la historia.

Durkheim y la teoría de las instituciones

Para Durkheim, existen una serie de formas de actuar, pensar y sentir que sobrepasan a las conciencias individuales. Estas formas que se transmiten por medio de la socialización están dotadas de un poder coercitivo sobre el sujeto. Muchas de estas formas se ven cristalizadas en rituales religiosos o códigos legales, sin embargo también existen otras más difusas a las que Durkheim llama corrientes sociales.

Estas estructuras, dice Durkheim, «al no tener por sustrato al individuo, no pueden tener otro que la sociedad» (Durkheim, 2000: 58-59). Son estas estructuras y formas las que configuran a los hechos sociales. Durkheim los define como «todo modo de hacer, fijo o no, que puede ejercer una coerción exterior sobre el individuo; o, también, que es general en todo el ámbito de una sociedad dada y que, al mismo tiempo, tiene una existencia propia, independiente de sus manifestaciones individuales» (Durkheim, 2000: 68).

Sin embargo Durkheim advierte que es fácil confundir un hecho social con algo simplemente colectivo o que todos repiten. El autor francés explica que aunque el sustrato del hecho social son creencias o prácticas que sin duda se evidencian en acciones cotidianas, no es igual a la suma estos actos individuales. El hecho social aparece en el todo, y no en la suma de las partes.

Los hechos sociales poseen tres propiedades fundamentales: exterioridad, coerción y generalidad e independencia. La primera característica se manifiesta en los esquemas culturales que perduran en el espacio tiempo y que se le presentan al sujeto como universos simbólicos que a los que debe adaptarse e interiorizar. La coerción se expresa en la presión que ejerce una norma implícita o explícita sobre el sujeto para que este la acate, sin embargo para el sujeto es útil esta propiedad, ya que le permite encauzar sus fuerzas no dirigidas. Por último, la generalidad tiene lugar en la presencia de los marcos culturales en todos o casi todos los miembros, pero sin que dependa de éstos, siendo al mismo tiempo independiente.

Durkheim reivindica para los hechos sociales una condición que poseen los objetos de estudio de las ciencias naturales: su existencia -relativamente- independiente del observador, es decir, su objetividad. Durkheim

dice: «[hay que] considerar los hechos sociales como cosas» (Durkheim, 2000: 69). Bajo esta primera premisa (sobre la que se desarrolla toda la demás sociología durkheimiana) desarrolla tres principios para estudiar los hechos sociales.

El primero de ellos es deshacernos de todas nuestras preconociones. Durkheim, fiel seguidor de Descartes, sostiene que el mundo de lo social está lleno de conceptos que aglutinan ideas contradictorias, o que se encuentran contaminados por los sentimientos. Esto es peligroso, pues los resultados de una investigación científica pueden ser parciales y reflejar sólo una parte o nada del hecho social. El sentimiento, pues, no es criterio de verdad científica.

No obstante, si nos deshacemos de todas nuestras preconociones, no sabríamos cómo abordar los hechos. Durkheim señala que el primer paso debe ser definir la determinada realidad que queremos estudiar. Empero, se debe ser cuidadoso de no definir de acuerdo a las vulgares representaciones mentales, sino a propiedades observables del objeto (aunque Durkheim acepta que en principio el investigador se ve obligado a partir de los “conceptos vulgares” (Durkheim, 2000: 92)). Luego de esto, la tarea será encontrar patrones y categorizar los distintos fenómenos que se desarrollan dentro del fenómeno más general.

Por último, dice que los conceptos, al generarse de observaciones de las propiedades del objeto, deben emerger de las sensaciones, pero no de cualquiera. El peligro, dice Durkheim, de que los conceptos tengan origen en las sensaciones es que los primeros pueden impregnarse de subjetividad. Por lo anterior es necesario que el científico tendrá que seleccionar sólo las propiedades más generales que presenten un punto de referencia constante. Debe «considerarlos desde un ángulo en que se presenten aislados de sus manifestaciones individuales» (Durkheim, 2000: 101).

La conciencia colectiva es el conglomerado de creencias compartidas que mantiene unidos a los miembros de una sociedad y que al mismo tiempo constituye un estado mental general de una sociedad. Durkheim la define como: «El conjunto de las creencias y de los sentimientos comunes al término medio de los miembros de una misma sociedad, constituye un sistema determinado que tiene su vida propia» (Durkheim: 61) La conciencia individual se desarrolla y sólo es posible en el seno de la colectiva, que podrá desarrollar “estilos”, “interpretaciones” o “alternativas” a la conciencia colectiva.

Las sociedades con un tipo de solidaridad mecánica serán aquellas en donde la estructura social se muestre mucho más coercitiva y haya poca división del trabajo. En este tipo de sociedades la religión se encarga de crear creencias ampliamente compartidas y con poca divergencia entre sí. Dependiendo el grado de división del trabajo que exista y a medida que el medio social se haga más complejo, las tradiciones y creencias adquirirán un carácter menos estable, lo cual posibilitará -y sólo entonces- el desarrollo de la conciencia individual reflexiva. Será entonces cuando aparezca la sociedad con un tipo de solidaridad orgánica.

Durkheim explica el desarrollo de la división del trabajo a partir del concepto de solidaridad. Para él, los sujetos construyen vínculos sobre la base de creencias compartidas. Los sujetos, a medida que se relacionan unos con otros, encuentran que tienen vínculos con otros, y así se van asociando en ciertas actividades dentro del seno social más amplio. Esta unión configura un sentimiento de pertenencia con el todo al que se le llama solidaridad social.

La dependencia mutua de los sujetos emerge de esta fuerza coercitiva cultural llamada solidaridad, la cual será la que posibilite la proliferación, diversificación y estratificación de actividades. Gracias a ella los sujetos

deben entrar en contacto frecuentemente, y con ello, entrelazar sus vidas y necesidades con las de los otros. De este modo, la división del trabajo desarrolla un proceso doble: mientras más grande sea la sociedad y dependiente sea el sujeto de ella, un mayor proceso de individualización se verá reflejado. Lo anterior se debe al distinto desarrollo de capacidades de cada sujeto en su actividad productiva.

Conforme las sociedades mecánicas van transformándose en sociedades orgánicas, los medios técnicos van perfeccionándose y la población va creciendo. De estos dos factores anteriores se extrae una relación proporcional: mientras más población y técnica haya, más intensos serán los contactos de los sujetos, y con ello, mayores serán las diferencias individuales. La conciencia colectiva debe dejar de ser represora (como en las sociedades de tipo mecánico) para dar más espacio de acción al sujeto.

Durkheim explica que además de ser biológico y psicológico, el sujeto es social. La sociedad, conforme se va desarrollando en la historia, va acumulando creencias de distinta índole que se le presentan al sujeto como representaciones mentales, las cuales actúan coercitivamente, pero también como guías de acción.

El sujeto, durante su niñez se encuentra con un conjunto de objetos culturales que inicialmente son exteriores a él, pero que en el curso de su proceso de socialización irá asimilando y haciendo propios. Entre los estímulos orgánicos y sus respuestas concientes habrá complejos sistemas simbólicos de ubicación/interpretación de sus percepciones. Sin la existencia de estos esquemas exteriores y coercitivos, cada individuo tendría que empezar su aprendizaje de la realidad desde cero. Es por eso que Durkheim afirma que el sujeto es el resultado de fuerzas sociales.

Al respecto a lo anterior dice: «No cabe duda que es de toda evidencia que nada hay en la vida social que no se encuentre en las conciencias individuales; sólo que todo lo que se encuentra en estas últimas procede de la sociedad. La mayor parte de nuestros estados de conciencia no se habrían producido entre los seres aislados, y se habrían producido de forma muy diferente entre seres agrupados de otra manera. Derivan, pues, no de la naturaleza psicológica del hombre en general, sino de la manera como los hombres, una vez asociados mutuamente, mutuamente se afectan, según sean más o menos numerosos y se hallen más o menos unidos» (Durkheim: 262)

Ahora bien, no es lo mismo el primitivo nivel de individualidad que se encuentra en sociedades poco diferenciadas, que la riqueza simbólica que se halla en las sociedades orgánicas. Dependiendo el tipo o nivel de diferenciación que exista en una sociedad, así será el modo de subjetivación del sujeto.

Weber y la teoría de la acción social

Max Weber considera que la sociología es la disciplina que debe entender e interpretar la acción social. En este último concepto encontramos la unidad última de análisis de lo social. Weber define la acción social como toda acción que tenga un sentido para quienes la realizan, y que esté dirigida a otros. Por tanto, como la acción es significativa, debe entenderse significativamente por la “sociología comprensiva”.

Weber elabora la clásica tipología de la acción: acción afectiva, acción tradicional, acción racional con arreglo a valores y acción racional con arreglo a fines. Weber consideraba la acción racional con arreglo a fines como el paradigma de la acción racional. A esta forma se le conoce como integración estratégica. Weber explica: «actúa racionalmente con arreglo a fines quien orienta su acción por el fin, medios y consecuencias

implicados en ella, y para lo cual sopesa racionalmente los medios con los fines, los fines con las consecuencias implicadas y los diferentes fines posibles entre sí» (Weber, 2012: 21).

Parsons y la «gran teoría»

Parsons escribe *La estructura de la acción social* para poner de manifiesto su desacuerdo con la versión “utilitarista” de la acción. Esta perspectiva sostenida por filósofos y sociólogos anglosajones pretendía resumir toda la acción social a aquella que es motivada por intereses de los actores.

Para Parsons, al igual que Weber, la acción debía ser entendida como intencional o impregnada de sentido. Sin embargo, Weber olvida definir el concepto de sentido, por lo que Parsons incluye dentro de su análisis al lenguaje como algo que preexiste y envuelve a lo individual, y que al mismo tiempo posibilita la intención subjetiva del individuo.

Para Parsons existen valores culturales compartidos que para él solucionan el problema de la integración social, a saber, la cuestión de la estabilidad de los órdenes sociales. Parsons dividirá por ende en tres sectores su teoría: teoría de la personalidad, teoría de la cultura y teoría de los sistemas sociales. De acuerdo a este sociólogo, los sistemas sociales representan un vínculo entre la personalidad y la cultura, ya que describe cómo se integran los individuos en el sistema cultural.

La sociedad es concebida como un sistema de normas o elementos normativos (Parsons, 1968: 102) y la estabilidad de la misma se debe a los ajustes que los individuos realizan a estas normas compartidas.

La teoría de la estructuración y la teoría de sistemas

Giddens parte de los puntos de encuentro y diferencia del funcionalismo y el estructuralismo por un lado, y de la hermenéutica y las sociologías comprensivas por el otro. Dentro de la primera dualidad encuentra como puntos comunes que los dos prefieren un enfoque naturalista y se inclinan por la objetividad. Sin embargo señala que el funcionalismo se identifica con los modelos de la biología, mientras que el estructuralismo rechaza esa analogía y encuentra semejanzas entre el enfoque cognitivo y la ciencia social. La hermenéutica por otra parte pone acento en la subjetividad y supone una interacción entre sujeto y objeto. Las sociologías de la comprensión acción y sentido son elementos esenciales. Las primeras dos dan primacía al sujeto, mientras que el segundo par se la otorga al objeto social.

Giddens pretende crear un tercer enfoque que fusione de alguna manera ambas interpretaciones –una explicativa, la otra comprensiva- en una teoría de la estructuración. Nos dice que no son ni la vivencia del actor individual, ni la posibilidad de existencia de una totalidad societaria los elementos que se les debe dar central importancia en teoría social, son más bien las prácticas sociales ordenadas en un espacio y un tiempo (Giddens, 2003: 40). La teoría de la estructuración surge entonces como una teoría integradora de elementos subjetivos y objetivos.

Giddens explica que las actividades humanas sociales son recursivas, es decir, tienden a repetirse y establecer pautas* de conducta que trascienden los límites del espacio-tiempo. Explica que los actores individuales no crean estas actividades, sino una vez constituidas las recrean por los mismos medios por los cuales ellos se expresan como actores, es decir, al llevar a cabo las actividades cotidianas los actores reproducen las condiciones que hacen posibles esas actividades. Un enfoque hermenéutico de interacción entre sujeto y objeto se adopta inicialmente por Giddens. Las propiedades recursivas de las prácticas

sociales suponen una reflexión, que al mismo tiempo sólo es posible si se continúa con las prácticas sociales. La reflexividad se presenta como un «cúmulo de conocimiento» social, en palabras de Schütz, o como un registro reflexivo colectivo y continuo en el tiempo de la vida social (acciones) según Giddens. Este registro lleva a una progresiva racionalización y objetivación de las prácticas sociales en la realidad social, lo que las constituye en rutinas. Lo anterior constituye lo que Giddens denomina «modelo de estratificación» (Giddens, 2003: 41).

Las aptitudes reflexivas son intrínsecas al actor. Este comprende lo que hace en tanto que lo está haciendo. Giddens divide el saber cotidiano del actor en conciencia práctica (referente a conocimientos de receta sobre cómo actuar en determinada situación, que nos permiten encaminar la acción y defendernos –según Giddens- del explosivo inconsciente) y conciencia discursiva, que se refiere a un saber teórico más profundo sobre lo que se hace. Además Giddens retoma de la teoría psicoanalítica el concepto de inconsciente, que incluye aquellas formas de cognición y de impulso que o bien están enteramente reprimidas de la conciencia o bien aparecen en esta sólo bajo una forma distorsionada (Giddens, 2003: 42).

Giddens observa siguiendo los planteamientos de Garfinkel, la existencia de «posturas» del actor en los encuentros sociales, que son maneras instituidas de la acción (concepto que se adecúa al rol social de Parsons). Al estar instituidos, los encuentros sociales están «situados» en algún punto espacial-temporal, y pueden ser vistos como escenarios de interacción, que a su vez se instituyen porque poseen también propiedades recursivas (Giddens, 2003: 24-26). Pero no sólo los actores tienen posturas, también los escenarios de interacción social tienen posturas colectivas con respecto a otros escenarios. Los encuentros sociales, como ya se dijo, están situados. Esto significa que suceden en el continuo del tiempo y el espacio, no se agotan en una situación específica. Al tener continuidad temporal, pueden verse como «episodios» de la vida social. El registro reflexivo de una acción junto con el registro del escenario de esa interacción constituye la «copresencia» (Giddens, 2003: 41).

Giddens explica luego un esquema de acción, explicado por los conceptos anteriores. La racionalización de la acción lleva a la conformación de registros reflexivos de la acción, que dan pautas de acción a los actores. La acción tiene un fundamento racional, pero también posee motivos emocionales que la mueven. Los actos se dividen por su capacidad transformadora en actos que el actor simplemente hace, y actos encaminados a algo, es decir, que buscan un fin. La vida cotidiana puede verse como un flujo de acciones que, con un objetivo intencional o accidental, se interconectan. Al entrar en contacto unas acciones con otras, el resultado provocado directamente por el individuo se debilita, y brotan consecuencias no buscadas de la acción que están fuera del control del actor inicial. Esto genera a su vez condiciones inadvertidas de la acción (Giddens, 2003: 43-47).

Giddens designa como «efecto acordeón» a las consecuencias no buscadas de la acción. También es conocido esto como «efecto mariposa». Básicamente conforme la acción inicial va teniendo consecuencias y generando nuevas condiciones, el poder de la intención inicial se desvanece en las contingencias de la red de actos. Esta red producida desde muchos puntos en el sistema, pero no controlada por ninguno de ellos, es uno de los principales aspectos para el cambio de las estructuras sociales. La estructuración de instituciones en los sistemas sociales existe sólo cuando las prácticas sociales, entendidas como formas de conducta social (actividades repetitivas) localizadas tienen consecuencias regularizadas, es decir, se reproducen a través del tiempo y del espacio. Giddens cita el 18 Brumario de Luis Bonaparte de Marx enunciando la famosa

frase: «los hombres hacen la historia, pero no en circunstancias elegidas por ellos mismos»(Giddens, 2003: 22).

El poder es entendido por Giddens como la capacidad de hacer; la capacidad transformadora de un determinado acto. Todos los actores poseen una «dosis» de poder, que es medida en relación a las consecuencias intencionales que tiene un acto producido por ellos mismos. Giddens retoma de Bachrach y Baratz la idea de que el poder posee dos caras: una es la habilidad del actor para poner en práctica decisiones a voluntad y la otra la movilización de influencia de una determinada institución (Giddens, 2003: 52). El poder en los sistemas sociales se identifica con recursos de significación y legitimación no conectado con intereses sectoriales ni con tipos específicos de conducta, sino que está expandido a toda acción ejercida desde él. No hay una omnipotencia del poder institucional, se dan relaciones que son a la vez autónomas y dependientes entre el sistema social y actores y colectividades. Hay espacios para que los subordinados influyan sobre los superiores.

Giddens retoma elementos de las definiciones clásicas de estructura por parte del funcionalismo y del estructuralismo. El primero las define como un diseño de relaciones o fenómenos sociales, pensadas comúnmente como «armazones» teóricos en donde la realidad se acomoda. Por otro lado el estructuralismo las concibe como códigos enterrados que salen a la luz tras sutiles manifestaciones. La estructura se entiende entonces como reglas y recursos con implicación discursiva en una reproducción social; ciertos aspectos institucionalizados de sistemas sociales poseen propiedades estructurales en el sentido de que por un tiempo y por un espacio algunas relaciones se estabilizan. Las estructuras poseen elementos normativos y códigos de significación. En el análisis de las relaciones sociales se deben considerar tanto la reproducción de prácticas situadas, como los modos de articulación de esas prácticas.

Existen en la matriz de la estructura, reglas y recursos de transformación. Estas reglas tienen una serie de propiedades: 1) Están sujetas a una diversidad mucho mayor de cuestionamientos que las reglas de los juegos; 2) La organización de las reglas no se les puede referir rígidamente, su caracterización es laxa; 3) Las propiedades estructurales expresan formas de dominación y poder; 4) Las reglas implican procesos de integración social; y 5) Las reglas representan dos aspectos: la constitución de sentido y la sanción de los modos de conducta social (Giddens, 2003: 55). Las reglas son entendidas como procedimientos prácticos generalizables de la acción. Estas se aplican en la reproducción de las prácticas sociales. Una regla codificada discursivamente, como el derecho, no es más que una interpretación reglamentada objetivamente de una regla que ya existía. Las reglas, pues, actúan como esquemas generalizados, es decir, como conocimientos «de receta» sobre lo que se debe hacer en determinadas prácticas sociales. Las cualidades articuladoras de esas normas se miden en relación a la formación, sostenimiento y remodelación de encuentros(Giddens, 2003: 59).

A pesar de que las estructuras –por sus propiedades de «solidez» y permanencia a través del tiempo y el espacio- no dependen de actividades de actores individuales, es claro que estas dejarían de existir sin los agentes que actúan para su formación. Las reglas y los recursos que se aplican a la producción y reproducción de una acción social, son al mismo tiempo los medios para la reproducción sistémica. En este punto recae la dualidad de estructura, puesto que las estructuras no sólo limitan las acciones sino que también las posibilitan. Mientras que la estructura es entendida como un «modelo práctico» de la acción, los sistemas se piensan como relaciones reproducidas entre actores o colectividades, organizadas como

prácticas sociales regulares (Giddens, 2003: 61). Las propiedades articuladoras de cohesión están implícitos en el sistema, pero este asimila también prácticas sociales situadas en el tiempo y el espacio.

En palabras de Giddens el análisis estructural de los sistemas sociales implica lo siguiente: «analizar la estructuración de sistemas sociales significa estudiar los modos en que esos sistemas, fundados en las actividades inteligentes de actores situados que aplican reglas y recursos en la diversidad de contextos de acción, son producidos y reproducidos en una interacción» (Giddens, 2003: 61). Las propiedades estructurales de sistemas sociales son tanto un medio como un resultado de las prácticas que ellas organizan de manera discursiva. La estructura se ubica más en una «internalización» en el actor, que como algo exterior a él. El saber cotidiano constituye un elemento constitutivo del diseño de las propiedades estructurales y al mismo tiempo una regla que da pautas de conducta. Es de esta forma que al actuar, los agentes reproducen los contextos donde se escenifica cotidianamente la vida social y con ello se auto-regula el sistema.

Según Giddens, la geografía histórica y el urbanismo son elementos esenciales para una teoría de la estructuración de las sociedades modernas. Nos dice que no es lo mismo integración social, que integración sistémica, la sociedad tiene distintos grados de «sistemicidad». La integración social denota interacción cara-cara, mientras que la interacción sistémica indica conexiones más allá del tiempo y el espacio, es decir, señala institucionalización, o como Giddens señala, relaciones de copresencia (Giddens, 2003: 64). Una estructura posee, como ya se mencionó, elementos de significación, pero también de dominación y legitimación. Estas propiedades se ven objetivadas como órdenes simbólicos en el primer caso, instituciones políticas y económicas en el segundo e instituciones jurídicas en el tercero.

No es difícil ver que Giddens combina un enfoque micro-subjetivo de un enfoque fenomenológico de la sociología del conocimiento en su análisis de la rutina, el actor y la institucionalización, mientras que retoma elementos del enfoque macro-objetivo del estructural-funcionalismo para el análisis de las grandes estructuras políticas, económicas y jurídicas ya instituidas.

La teoría de los sistemas se trata de una innovación en la ingeniería producto de las relaciones hombre-máquina. Se trata de un campo matemático asociado sobre todo a la actividad computacional. Bertalanffy explica que son tres los aspectos principales de la teoría de los sistemas: 1) La teoría de los sistemas es una doctrina de principios aplicables a todos los sistemas. Se presenta con una alternativa a la ciencia clásica que suponía que al aislar los elementos de un sistema observado, resultaría inteligible conceptual o experimentalmente la totalidad analizada, mientras que la teoría de los sistemas es la exploración científica de totalidades, pasa del modelo todo-partes al modelo de la unidad de la diferencia; 2) La teoría de los sistemas encuentra terreno de acción en aquellos problemas complejos donde se interrelacionan gran número de variables que se encuentran en constante interacción y 3) La teoría de los sistemas, en contraste con el paradigma analítico, mecanicista y unidireccionalmente causal de la ciencia clásica, parte del supuesto filosófico de que el mundo es una gran organización determinada por muchas variables que requiere nuevas categorías de análisis que reconozcan que la percepción no es una reflexión de “cosas reales”, ni el conocimiento una mera aproximación a la “verdad” o la “realidad”, sino una interacción entre conocedor y conocido (Bertalanffy, 1989: 15-20).

Según Bertalanffy, los sistemas se definen como un conjunto de elementos dinámicamente relacionados que se organizan para alcanzar un objetivo. También explica tres puntos elementales sobre el funcionamiento de

los sistemas: a) los sistemas existen sólo dentro otro sistema más grande; b) los sistemas son abiertos, y su homeostasis (equilibrio interno) depende del flujo de energía que obtiene del sistema más grande, si este flujo se detiene, el sistema dependiente sufrirá de entropía (pérdida de energía) y se desintegrará y c) las funciones de un sistema (el orden de sus procesos) dependen de su estructura (orden de sus partes): un cambio en algún elemento del sistema producirá cambios en los demás elementos, provocando la reorganización interna con el fin de lograr un nuevo equilibrio. (Bertalanffy, 1989: 39-53)

Humberto Maturana y Francisco Varela presentan una forma más acabada a los sistemas. Ante la pregunta de ¿Cuál es el origen de los seres vivos? Maturana y Varela desarrollan la autopoiesis como concepto central para entender a estos como entes discretos y autónomos. Para la biología clásica, los fenómenos quedaban revelados por el solo hecho de enunciar una función que se les atribuía; desde este enfoque la función revela los procesos relacionales que dan origen a un sistema dado. El concepto de autopoiesis intenta reflexionar sobre dos dominios: a) el dominio de su operar como totalidad en su espacio de interacciones con la totalidad y b) el dominio del operar de sus componentes en su composición sin referencia a la totalidad que constituyen. Dentro de un sistema ocurre una dinámica de realización de una red de transformaciones y producciones de componentes, y estos componentes al operar dentro de esta misma red forman un flujo que constituyen a la red por sus interacciones, al mismo tiempo los componentes producen sus bordes y extensión. En otras palabras, los componentes que produce la red la constituyen al generar las dinámicas de producciones por las que fueron producidos. La posición en la red de un componente cualquiera queda especificada por su función de producción y reproducción de la red misma. A esta red de producciones cerrada en sí misma (cuando algún componente deja de operar sobre la red, pasa a ser parte del entorno) se le llama “organización circular” o autopoiesis. A esta condición cerrada de un sistema se le llama “clausura operacional”. Hay que hacer notar que un sistema autopoietico debe estar siempre bajo condiciones de continua perturbación y compensación de esas perturbaciones, ya que es este constante cambio el que posibilita las relaciones de producción de componentes. Las relaciones de producción de los componentes de un sistema autopoietico son constituidas por 1) las relaciones constitutivas que determinan que los componentes producidos constituyan la autopoiesis, 2) las relaciones de especificidad que determinan que los componentes producidos sean aquellos definidos por su participación en la autopoiesis y 3) las relaciones de orden que determinan que la concatenación de los componentes en sus relaciones de especificidad, constitutivas y de orden sean las especificadas por la autopoiesis.

Maturana y Varela se distancian de Bertalanffy al asumir que no es el flujo de materia o de energía del medio lo que define al ser vivo como tal, sino que es la dinámica relacional de los componentes de un sistema independientemente del entorno los que le dan existencia. Todas las dinámicas productivas (operaciones) que se dan al interior de un sistema los definen y constituyen como autónomos. Existen varios órdenes de sistemas, pero estos nunca se intersectan porque las organizaciones permanecen independientes y distinguibles unas de las otras. Es la determinada relación estructural dentro del sistema la que establece influencias e interacciones entre las distintas organizaciones sistémicas y el entorno. La organización (que es una) se refiere a las relaciones que determinan la dinámica de interacciones de los componentes y con ello la identidad del sistema, mientras que la estructura (que es variable) es el determinado sentido de flujo de los componentes con el fin de mantener las dinámicas reproductivas del sistema en un estado o en otro. La dinámica estructural cambia recursivamente, es decir, cada que un observador espera ciertas regularidades al estimular un sistema, se encuentra con que por este estímulo las estructuras han cambiado y responden

de manera diferente. Lo anterior hace referencia a la manera en la que un sistema interactúa con su entorno, que se le conoce como “acoplamiento estructural”.

Cuando los autores dicen que los sistemas están estructuralmente determinados, lo único que hacen es reafirmar la autonomía del sistema: lo que le ocurre a un sistema no está determinado por el entorno, cualquier influencia del entorno en el sistema desencadena un cambio estructural interno que modifica la dinámica de interacciones entre los componentes que puede llevar a la reorganización estructural exitosa o a la desaparición del sistema. Maturana y Varela explican el origen de los sistemas de una manera sencilla: en el momento en el que un conjunto de elementos comienzan a estabilizarse en una dinámica de interacciones pueden separarse del entorno y constituir un sistema. La dinámica de formación de sistemas es espontánea o surge del caos, ya que el observador no puede ver las coherencias estructurales que existen en un momento dado y que le dan sentido a una nueva configuración relacional. Finalmente Maturana y Varela hacen la distinción entre máquinas triviales y máquinas autopoieticas, en donde las primeras necesitan de flujo de energía por parte del entorno, y poseen inputs y outputs. Las máquinas autopoieticas son las producen su propia organización a través de la producción de sus propios componentes. El cambio dentro de un sistema no representa el paso de un estado incompleto a otro más completo, sino la manifestación del devenir de un sistema.

Bibliografía

Marx, Karl. *La ideología alemana*, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1982

Marx, Karl y Engels, Friedrich. *Manifiesto del Partido Comunista*, Editorial Alianza, Madrid, 2011

Durkheim, Emile. *Las reglas del Método Sociológico*, Editorial Alianza, Madrid, 2000

Durkheim, Emile. *De la División del Trabajo Social*, Editorial Akal, Madrid

Weber, Max. *Economía y sociedad*, Editorial FCE, México, 2012

Weber, Max. *Ensayos sobre metodología sociológica*, Editorial Amorrortu, Buenos Aires,

Parsons, Talcott. *La estructura de la acción social*, Editorial Guadarrama, Madrid, 1968

Giddens, Anthony. *Las nuevas reglas del método sociológico*, Editorial Amorrortu, Buenos Aires, 2003

Giddens, Anthony. *La constitución de la sociedad. Bases para una teoría de la estructuración*, Editorial Amorrortu, Buenos Aires,

Luhmann, Niklas. *La sociedad de la sociedad*, Herder, México, 2007

Luhmann, Niklas. *Sistemas sociales. Lineamientos para una teoría general*, Anthropos, Barcelona, 1998

El impacto del arte de la persuasión en las Ciencias Sociales¹³²

Fernando Ayala Blanco

Centro de Estudios Políticos.

Facultad de Ciencias Políticas y Sociales UNAM.

ayalafernando80@hotmail.com

Resumen/abstract: La persuasión y el diálogo han sido esenciales en la historia política de los seres humanos. Necesitamos de estas herramientas para construir consensos. Por eso la importancia de la persuasión política en una sociedad y la relevancia que se le ha dado a la teoría argumentativa. La persuasión es sin duda un arte. La persuasión puede conseguir una vinculación de las acciones e influencias entre los tomadores de decisiones en una comunidad política, la ciudadanía y un contexto particular.

La estética, la ética y la política han determinado la realidad que vivimos en comunidad. Y esto es factible gracias al poder dominador del lenguaje y del arte, que nos ayudan a reconocer la importancia histórica del papel atribuido a la retórica, en lo que se ha considerado como un hecho de civilización. De ahí, pues, la importancia del arte de la persuasión en las ciencias sociales y en la esfera política.

Palabras clave: Persuasión, política, arte, retórica, elocuencia.

EL IMPACTO DEL ARTE DE LA PERSUASIÓN EN LAS CIENCIAS SOCIALES

El diálogo ha jugado un papel muy importante en el ejercicio de la política. Los seres humanos requerimos de él para establecer consensos y matizar disensos. De ahí la importancia de la persuasión política en una sociedad y la relevancia que se le ha dado a la teoría argumentativa hoy en día. La persuasión es –desde mi punto de vista— todo un arte. Cabe señalar que aquí se entenderá como arte de persuasión la capacidad de crear consensos en una comunidad política, sin perder de vista desde luego su correlato ético. El resultado es la vinculación de las acciones e influencias en la que toman parte los tomadores de decisiones, la ciudadanía en su conjunto y un contexto particular.

Heidegger ha planteado que el ser del hombre se funda en el habla, el cual acontece primero en el diálogo. Desde el momento en que podemos comunicarnos, expresarnos e interpretarnos mutuamente somos un diálogo. En el instante en que el tiempo se convirtió en pasado, presente y futuro fuimos atravesados por un proceso dialógico. El tiempo convirtió al hombre en un ser histórico. Y por eso cabe

¹³² La realización de este artículo-ponencia para ser presentado en el IV Congreso Nacional de Ciencias Sociales COMECOSO “La construcción del futuro. Los retos de las Ciencias Sociales en México” fue financiado y apoyado por la Dirección General de Asuntos del Personal Académico, de la Universidad Nacional Autónoma de México, mediante el Proyecto “El estudio de la relación arte y poder a la luz de la hermenéutica” coordinado por el Dr. Fernando Ayala Blanco.

preguntarse, ¿cómo se inició este diálogo del cual somos parte? ¿Quién realiza aquel nombrar de las cosas y de los seres? ¿Quién percibe el discurrir del tiempo que desgarrar algo permanente y lo detiene en una palabra, en un símbolo o en una obra de arte?

La persuasión puede tomar pues un camino que va más allá de lo propiamente dicho, un sentido oculto a la visión directa o aparente y a la que se abreva a través de una visión transversal, en la que interviene la mediación de la imagen, del símbolo o del arquetipo. Esto permite comunicar y dialogar a dos partes entre sí.

Si se considera al lenguaje como mensaje para el hombre. Si el lenguaje nos permite recibir un mensaje, interpretarlo y comprenderlo, como el diálogo desarrollado históricamente entre los hombres, con su mundo, entonces el lenguaje no actúa únicamente como mecanismo de conocimiento racional y dominio del mundo. El diálogo nos permite adentrarnos en la comprensión del ser mediante la interpretación del lenguaje. Heidegger asegura que la base de nuestra existencia es un diálogo.

Lo cierto es que la persuasión y la aplicación de sus recursos se vinculan con diversas esferas: histórica, política, estética, ideológica, ética, etc. Podemos decir que la persuasión es una técnica y es un arte en el sentido clásico del término, ya que se parte de una teoría de la argumentación –a través de un conjunto de reglas— para convencer y generar adhesión (incluso si el objeto de la persuasión es falso). No cabe duda que aplicar con maestría una técnica persuasiva conecta a ésta con el arte (Barthes, 1974: 9).

La persuasión también se refiere a una enseñanza, ya que primero se transmite mediante un proceso que va de maestro a discípulo y en consecuencia se establece en las instituciones de enseñanza. Asimismo es una ciencia pues significa un campo de observación autónomo que delimita los fenómenos y los efectos propios del lenguaje, clasificándolos y elaborando un conjunto de tratados sobre retórica, cuya materia es un lenguaje argumentativo y un lenguaje figurado. De igual forma se conecta con la ética y la moral pues siendo un sistema de ‘reglas’ necesariamente está afectada de la ambigüedad de la palabra, o sea, es un conjunto de prescripciones morales encaminadas a vigilar los ‘desvíos’ del lenguaje pasional. Finalmente, es una técnica privilegiada que se aplica en el ámbito sociopolítico. En efecto, mediante recursos retóricos se puede conseguir que las élites dirigentes aseguren el control de la palabra, por ejemplo, en el campo de la opinión pública o en el ejercicio del poder político (Barthes, 1974: 9-10).

Con base en lo anterior se puede decir que la persuasión es una ciencia, técnica o arte. Por eso se ha sustentado en normas y principios, mismos que se han desarrollado gracias a la observación y la utilización del lenguaje y que tienen como finalidad la elaboración de un discurso. Su intención es persuadir acerca de una materia dada, por ejemplo, en cuestiones políticas, filosóficas, estéticas, ideológicas, por mencionar algunas (Fernando Ayala, 2013: 9-21).

Ahora bien, una de las características del siglo XX fue el desarrollo publicitario, la propaganda política y la opinión pública. Por eso debe señalarse que la persuasión política ha recorrido caminos que algunas veces chocan entre sí. Ciertamente la persuasión en la esfera política ha intentado legitimar la posesión de la “verdad” pero también ha ocasionado malentendidos ante la imposibilidad de alcanzarla. El mismo Platón sostuvo argumentos contradictorios en torno a la capacidad de persuadir al otro: por un lado contendió contra la retórica de los sofistas que argumentaban la imposibilidad de alcanzar la verdad, resultando en un

“derecho” de hacer pasar por verdadero lo que se puede conseguir, y por otro la dirigió hacia el ámbito del arte de la política como *psicagogía*.¹³³

El paradigma de persuasión que más ha influido en la tradición occidental es el aristotélico. Aristóteles plantea la posibilidad de poseer la verdad mediante la capacidad estética que encierra este arte, pues embellece la comunicación de esa verdad y la hace comprensible y expresiva. Dicho con otras palabras, el arte de la argumentación, el arte de la persuasión o el arte de la retórica tienen la capacidad de mantener a los seres humanos a la altura de las circunstancias. No es casual que Hans Blumenberg haya escrito que “el hombre en cuanto ser rico dispone del patrimonio de verdad que posee gracias a los medios operativos del *ornatus* retórico. El hombre en cuanto ser pobre precisa de la retórica como de un arte de apariencias que hace que se las arregle en su posición de carencia de verdad” (Blumenberg, 1999: 130).

Lo más característico de los seres humanos en una comunidad ha sido el lenguaje. El lenguaje hace resaltar el carácter racional del hombre, su logos, permitiéndonos sociabilizar unos con otros. Desde el momento en que Aristóteles se refirió al hombre como *zoon politikon*, la política se levantó sobre un espacio superior: la vida en sociedad. Sin duda existen vasos comunicantes entre el ejercicio de la política y el arte de la persuasión, pues el persuadir a alguien en un ámbito político es un acto lingüístico por excelencia. El lenguaje consigue que los integrantes de una comunidad política interactúen entre sí, es decir, les permite realizar un comportamiento ético-político dentro de una sociedad. Si se considera a la ética como la piedra de toque en el ejercicio de la política, la persuasión tendría que buscar el bien de la sociedad en su conjunto.

En mi opinión no se trata simplemente de persuadir porque sí o para cualquier cosa. En las ciencias sociales la persuasión debe partir de una teoría argumentativa que se vincule con la ética y la acción política. En virtud de la primera, mueve a los hombres a actuar buscando el bien; en virtud de la segunda, intenta convencer a los ciudadanos (algunas veces a la minoría y otras a la mayoría) de las bondades que tiene para la comunidad realizar ciertas políticas públicas, por ejemplo, buscar un pacto, realizar un proceso electoral, castigar o perdonar, premiar o alabar, en pocas palabras, generar grandes consensos en torno a una política de Estado.

Para aclarar estas ideas tomemos como ejemplo a Cicerón. Él conjugó la tradición griega de la retórica –la que recogió de los diálogos platónicos y la sistematización aristotélica— con la *res pública* romana, colocando a la primera como el arte de las artes o como la reina del saber (Barilli, 1989: 26). La elocuencia se encuentra en las artes de los hombres, escribió Cicerón, y descubrimos en ella una condición estética (Cicerón, 1997: 86). Las reflexiones ciceronianas en torno a la persuasión y la retórica se encaminaron principalmente hacia la disposición que deben tener los seres humanos para la elocuencia, pero sin dejar de lado el estudio que ayuda a adquirir y mejorar esa disposición natural. Así encontramos que hay un arte de la persuasión y que aprenderlo no es suficiente. Por eso escribí:

“Una parte importante y considerable de ésta la constituye la elocuencia según las reglas del arte, a la que llaman *retórica*. No estoy de acuerdo con quienes piensan que la política no necesita de la retórica, pero me opongo aún más a quienes piensan que ésta se reduce a la eficacia y habilidad retórica. Por ello consideraré la capacidad de la oratoria como algo de lo que puede decirse que es parte de la ciencia de la política. [...] Parece evidente que la *función* de la retórica es hablar de manera adecuada para persuadir y

¹³³ *Psicagogía*: conducción y formación de las almas a través de la palabra.

que su *finalidad* es persuadir mediante la palabra. Entre función y finalidad existe la siguiente diferencia: en la función se considera lo que conviene hacer, en la finalidad, lo que conviene conseguir; [...] se comprenderá qué entiendo por función y finalidad del orador si digo que la función es lo que éste debe hacer y, la finalidad, aquello por lo que debe hacerse” (Cicerón, 1997: 92-93).

En este momento cabe preguntarse ¿qué se entiende por arte? En su acepción más amplia se refiere a una actividad que necesita de un aprendizaje y que puede limitarse a una simple habilidad técnica. Sin embargo, dicha habilidad puede ampliarse hasta el punto de englobar la expresión de una visión particular del mundo. El término deriva del latín *ars*, que significa habilidad y denota la realización de acciones que requieren una especialización. De modo que el concepto denota tanto la habilidad técnica como el talento creativo en un contexto musical, literario, visual, de puesta en escena e incluso político (la oratoria). El arte proporciona a las personas que lo practican y a quienes se deleitan con él una experiencia que puede ser de orden estético. Y el término *estética* ha sido considerado como reflexión acerca del arte.

Es importante destacar que el término *arte* llega a ser ambiguo. Hoy refleja el carácter heteróclito de la expresión artística. Lo que podría considerarse como artístico en una época determinada, no ha sido independiente de las transformaciones culturales que han hecho aceptar el arte donde la generación anterior no consideraba más que productos vacíos y sin sentido. El desarrollo de los distintos estilos artísticos, en las diferentes épocas o periodos históricos, establece un orden nuevo que fractura el código o sistema formal anterior, transformándose a su vez en un código convencional. Tomemos como ejemplo el *Impresionismo* en el siglo XIX. Actualmente constituye uno de los movimientos artísticos más populares en el mundo. Pero en sus orígenes era un término peyorativo; hacía referencia a una exposición de pinturas que se consideraron ofensivamente inacabadas, como simples bosquejos. Los artistas impresionistas por su parte rechazaron en su tiempo el arte tradicional y ‘domado’. En 1874, una treintena de artistas boicotearon el Salón (exposición artística anual en Francia) y organizaron su propia exposición que se conoció como la primera “Exposición Impresionista” (Welton, 1994: 19).¹³⁴

Reflexionemos un momento sobre las concepciones platónicas del arte. Para Platón el arte es imitación o copia de la realidad, por lo tanto es la copia de una copia. Y si pretendemos desentrañar la ‘verdad’ en la forma arquetípica, la creación artística se encuentra entonces dos grados alejada de la verdad: “... el arte mimético está sin duda lejos de la verdad, según parece; y por eso produce todas las cosas pero toca apenas un poco de cada una, y este poco es una imagen” (Platón, 1992: 462). En el momento en que hay falsedad aparece el engaño; y en el momento en que hay engaño, se llena el mundo de imágenes, de copias y de ilusiones. La tragedia griega por ejemplo “es un cierto engaño, en la que el que había engañado era más justo que el que no lo había hecho; y el que había sido engañado era más sabio que el que no lo había sido en absoluto, porque demostraba que sabía distinguir entre la realidad y la ficción y que no caía confundido y preso de la magia del arte” (Azara, 1995: 35).

Así pues, el arte puede encontrar su fundamento en la mimesis, la ilusión o el engaño. La metáfora del espejo platónico nos ayuda a entender este planteamiento. Ciertamente existe una Idea, única, para cada multiplicidad de cosas, pero ningún artesano es capaz de fabricar la ‘idea en sí’. No obstante este mismo

¹³⁴ El título del cuadro de Claude Monet *Impresión, sol naciente* condujo inadvertidamente al surgimiento del término impresionismo. Haciendo referencia al título de esta obra, el crítico Louis Leroy, en su satírica revista *Le Charivari*, bautizó peyorativamente y con un grave prejuicio en contra del grupo de artistas rebeldes como la primera “Exposición Impresionista”.

artesano o cualquier otra persona son capaces de recrear la multiplicidad de las cosas utilizando un simple espejo, pues con el artificio de un espejo se pueden imitar y reproducir todas las cosas: “...hay muchas formas de que el prodigio se realice pronto y fácilmente. Ninguna más rápida que la de hacer girar un espejo: pronto veréis hacerse el sol, el cielo, la tierra y vosotros mismos y otros animales y plantas y todas las otras cosas de las que ahora mismo hemos estado hablando, en el espejo” (Platón, 1992: 459).

Es importante resaltar que toda reflexión que considere a la persuasión política como un arte no puede hacer de lado la filosofía del lenguaje y los estudios sobre retórica de Aristóteles. En su libro *Retórica*, por ejemplo, señaló lo negativo de los desvíos retóricos que recurren a lo que es ajeno al asunto e insisten en ponderar las emociones y las pasiones del oyente, en detrimento de una teoría argumentativa. A este tipo de hombre retórico le interesa no el arte de la persuasión, sino únicamente la eficacia de los resultados al margen muchas veces del correlato ético.

En un sentido estricto la retórica, considerada como una técnica expresiva construida de acuerdo a principios y reglas, se conecta con la dialéctica. Tanto una como otra tienen que ver con la argumentación y con lo agonístico. Ahora bien, la retórica ha sido un fenómeno esencialmente oral, en el cual un orador se adelanta a hablar mientras el público escucha. Cualquier intervención del orador es juzgada por un público que está a la expectativa de las participaciones de los distintos oradores. En la dialéctica por su parte la persuasión no se puede conseguir si no es mediante un certamen o una competición entre dos individuos. Lo cierto es que mientras que en la discusión dialéctica el interrogador combate para subyugar al interrogado y dominarlo con los recursos de su argumentación, en el discurso retórico el orador lucha para cautivar al público que lo escucha y así poder convencerlo (Colli, 1994: 83-87). Gracias a la terminología aristotélica ha sido posible un acercamiento entre la técnica argumentativa y la dialéctica, concebida por el propio Aristóteles como el arte de razonar a partir de opiniones generalmente aceptadas.

El camino dialógico que comenzó Sócrates a través de su mayéutica y que se consolidaría con Platón y la importancia puesta en la aporía, coronándose con las reflexiones aristotélicas, dio sustento a una teoría argumentativa. En la base del pensamiento encontramos siempre una dialéctica de pregunta y respuesta que trasciende lo propiamente dicho, lo aparente. De modo que comprender lo que alguien dice no significa asimilar abstractamente su opinión personal y privada, sino interpretar y reinterpretar la pregunta –reconstruyéndola. Ciertamente, una pregunta ya no es simplemente ‘privada’ puesto que en ella está implicado también el intérprete. De tal suerte que el saber y el pensamiento están estrechamente relacionados con la esfera ética, que puede conectarse con la noción de diálogo de la filosofía clásica.

Me atrevo a decir que la vieja concepción de la realidad última, estática, racional e inteligible ha sido desbordada por una interpretación dinámica de la existencia como lenguaje. Esta nueva concepción de la realidad, que ha puesto el acento en el lenguaje y en el diálogo, ha conseguido acontecer en la vida de los hombres gracias a la palabra que es portadora de un sentido. Dicho sentido se ha manifestado en la multiplicidad de sus interpretaciones y representaciones. En consecuencia, la estética, la ética y la política determinan la realidad que vivimos en comunidad. Y esto ha sido posible gracias al poder dominador del lenguaje y del arte, que nos ayudan a reconocer la importancia histórica del papel atribuido a la retórica, en lo que se ha considerado como un hecho de civilización. De ahí la importancia del arte de la persuasión en la esfera política y en las ciencias sociales.

Bibliografía:

- Aristóteles, 2002. *Retórica*. México: ed. UNAM.
- Aristóteles, 1995. *Política*. España: ed. Alianza Editorial.
- Aristóteles, 1946. *Poética*. México: ed. UNAM.
- Aristóteles, 1994. *Moral, a Nicómaco*. México: ed. Espasa-Calpe, col. Austral.
- Ayala Blanco, Fernando, 2013. *El poder de la retórica*. México: ed. UNAM.
- Ayala Blanco, Fernando, 2006. *El arte de la política*. México: ed. Innovación Editorial Lagares de México.
- Azara, Pedro, 1995. *La imagen y el olvido. El arte como engaño en la filosofía de Platón*, España: ed. Siruela.
- Barilli, R., 1989. *Rhetoric*. Minneapolis: ed. University of Minnesota Press.
- Barthes, Roland, 1974. *La antigua retórica*. Argentina: ed. Tiempo contemporáneo.
- Blumenberg, Hans, 1999. *Las realidades en que vivimos*. España: ed. Ediciones Paidós.
- Calasso, Roberto, 1994. *Los cuarenta y nueve escalones*. España: ed. Anagrama.
- Cicerón, 1997. *La invención retórica*. España: ed. Gredos.
- Colli, Giorgio, 1994. *El nacimiento de la filosofía*. España: ed. Tusquets Editores.
- Colli, Giorgio, 1996. *Filosofía de la expresión*. España: ed. Siruela.
- Colli, Giorgio, 1988. *Después de Nietzsche*. España: ed. Anagrama.
- Heidegger, Martin, 1973. *Arte y poesía*, México: ed. Fondo de Cultura Económica.
- Perelman, CH. y Olbrechts-Tyteca, L., 1989. *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*. España: ed. Gredos.
- Platón, 1975. *Diálogos*. México: ed. Porrúa.
- Platón, 1992. *República*. España: ed. Gredos.
- Welton, Jude, 1994. *Impresionismo*. España: ed. Blume, en colaboración con The Art Institute of Chicago.

Relación sociedad-naturaleza

Madai Soria Teloxa

Estudiante de Maestría en el
Centro de Investigaciones Interdisciplinarias Sobre Desarrollo Regional
Universidad Autónoma de Tlaxcala

RESUMEN

El siguiente trabajo es una idea de la relación sociedad-naturaleza, no es una visión acabada de cómo es o cómo debe ser entendida dicha relación.

A continuación se plantea que la relación sociedad-naturaleza es y ha sido objeto de discusión en diversas disciplinas: sociología, antropología, geografía, ecología, y biología, entre otras.

Distintos autores han abordado este tópico ya sea desde su formación disciplinar o su visión epistémica, utilizando diversos enfoques. Es decir el análisis de esta relación se ha hecho a través de “la distribución de los conocimientos en disciplinas separadas” (Duval, 2008:221).

El presente está desarrollado a la luz de diversos autores: 1) Marx y Durkheim, quienes plantean la idea utilitarista y del control del medio ambiente para la producción de la sociedad.

2) José Luis Lezama, quien destaca el papel de la ciencia social, su protagonismo ante el análisis y planteamiento de la relación sociedad-naturaleza.

3) José Luis Coraggio, en el ámbito regional introduce la cuestión territorial y espacial.

4) Javier Delgadillo Macías y Bernardo García, destacan el papel del espacio y la construcción del paisaje para entender cómo vivimos la relación con el medio.

5) Toledo, V.M. Manuel González de Molina quienes a partir del concepto de metabolismo analizan: las relaciones entre la sociedad y la naturaleza.

6) Urquijo Torres y Pedro Bassols, Narciso, quienes a lo largo de su trabajo Historia y paisaje muestran una visión distinta la de un acercamiento monista para entender la relación sociedad naturaleza.

7) Finalmente Leonardo Tyrtania, desde la perspectiva de los sistemas complejos y la energética, se entiende a la relación sociedad-naturaleza como un continuo proceso de intercambio energético, lo cual permite la existencia del sistema socio ambiental.

Por lo que planteo la necesidad de re-pensar la relación sociedad naturaleza en términos del acercamiento con otras categorías de análisis, otras posturas científicas como la biología o la física las ciencias sociales, los sistemas complejos, que dejen entrever que las sociedades, los humanos se encuentran en un continuo proceso de intercambio energético lo cual permitirá su existencia.

En esta mecánica este escrito es una idea gestada alrededor del principio energético que se da en todo tipo de sociedades. Todo ello bajo la propuesta de pensar distinto la relación sociedad-naturaleza de incluir y abrir el abanico disciplinar para el análisis de dicha relación.

“... si alguien tuviese una percepción suficiente de las partes de las cosas y bastante memoria y entendimiento, sería un profeta y vería el futuro en lo presente, ...”

Gottfried Wilhelm Leibniz

TEMATICA: RELACION SOCIEDAD – NATURALEZA

A la luz de la teoría social, desde la mirada de los clásicos hemos venido edificando el camino de la ciencia. Se han desarrollado teorías, y junto con ello se han venido construyendo formas de pensar alrededor de la historia de la ciencia y de sus objetos o sujetos de estudio.

Es decir algunos teóricos por su atributo de clásicos han sido un punto de partida, que la mayoría de nosotros ha internaliza luego entonces el trabajo de la ciencia en general y de la ciencia social radica en la construcción de un marco para ver analizar, interpretar y hasta explicar la realidad bajo alguna teoría.

Como ejemplo esta el trabajo de Galafasi que propone “El complejo naturaleza sociedad alienación” para lo cual:

“Implica empezar a construir una mirada sobre la realidad desde una perspectiva integradora y articuladora del conocimiento (abandonando la especialización alienante), que comience superando el proceso de cosificación y homogeneización científica vigente para recién así poder comprender y superar los mecanismos de alienación social, cultural, económica y política de nuestra sociedad con predominio absoluto del mercado, que no se limita (aunque se construye desde) a una simple explotación económica” (Guido, 2004: 155)

En esta visión del autor confluyen varios elementos la construcción de una ciencia positiva, el evolucionismo de Darwin y Spencer como referentes para el estudio de la naturaleza-cultura.

Para continuar con el desarrollo de la modernidad y finalmente se centra en el pensamiento capitalista describiendo la construcción de la corriente que comprenda la relación sociedad-naturaleza.

Menciona que en el mejor de los casos la inclusión disciplinar es una opción para el análisis de la relación sociedad- naturaleza pero no dice cómo y bajo qué criterios.

Pero al final de cuentas hace hincapié en la razón instrumental del hombre el cual en su visión utilitarista dominante en pro de la civilización, hace uso de la naturaleza y crea una relación de correspondencia para la continua reproducción del sistema de producción capitalista.

También han visto la luz algunas otras investigaciones que se han centrado en la sociedad de la modernidad y las problemáticas que se presentan en determinados contextos sociales como es el caso de Araya Dujisin

en “*Ecología de la información*” o de Eduardo Gudinas en la misma obra, pero con un trabajo dedicado a aspectos de política ambiental y el papel de la ciencia en la toma de decisiones.

Estos trabajos van de la mano y evidencian un fiel seguimiento por las ideas Marxistas; ideas que intentan responder a las siguientes interrogantes ¿Por qué se dan las cosas de determinada manera? En términos más simples ¿Por qué ocurre lo que ocurre? ¿Qué pasa con la sociedad?

Bajo las ideas marxista podemos inferir que si las cosas en la sociedad tienen cabida gracias a la sociedad a las clases sociales, a un modo de producción cambiante, a las formas de relacionarse que tienden a desaparecer y formarse otras en el devenir histórico.

Entonces en el devenir histórico, las sociedades los seres humanos por la incesante necesidad de reproducirse tienden hacia la apropiación del recursos para existires evidente que estamos ante una postura utilitarista

Postura que destaca ha las relaciones sociales centradas en: El “supuesto de apropiación colectiva (temporaria) del suelo y de su utilización” (Marx1999:68), sirve únicamente para la satisfacción de necesidades y para la reproducción de las relaciones de producción afirmando que “toda producción es apropiación de la naturaleza”(Marx,2001:37), el hombre y por ende las sociedades, ven a la tierra como un medio de producción que existe para su utilización, y/o satisfacción.

Es decir las sociedades producto de esa relación con el la tierra, en correspondencia con sus diferentes necesidades llevan al hombre a organizarse para producir, provocando devenir de información, donde el hombre y las sociedades tiene una percepción de lo que le rodea de la naturaleza el entorno, tierra, y la sociedad, misma y es ahí donde “una casa deshabitada no es en realidad una verdadera casa” (Marx,2001:41), las sociedades que miran la tierra, la naturaleza y lo transforman para la satisfacción de sus necesidades.

Por su parte es Durkheim, quien plantean la idea utilitarista y del control del medio ambiente para la producción de la sociedad, es decir veía a la “División del trabajo” como un estado de control para la satisfacción específica y variada de necesidades que trata de “hacer posibles sociedades que sin ella no existirían” (Durkheim, 1999:69), por qué es a través de la división del trabajo social, que se da lugar a la organización y relación con el medio, en dado caso con la tierra como un medio para producir lo necesario.

Por lo que en primer lugar se reconoce que existe la naturaleza y en ella se presentan un conjunto de mutuas relaciones que dan lugar a necesidades diversas de correspondencia en donde las sociedades encuentran su continua reproducción

Pero también esta organización de mutuas relaciones constituye igualmente determinadas funciones y diversas por lo que me sirvo de la categoría propuesta por Durkheim para evocar el carácter de función de la siguiente manera:

“La palabra función se emplea en dos sentidos diferentes; o bien designa un sistema de movimientos vitales abstracción hecha de sus consecuencias, o bien expresa la relación de correspondencia que existe entre esos movimientos y algunas necesidades del organismo (Durkheim, 1999:57)

Con estos elementos antes descritos la función que corresponde a un conjunto de movimientos vitales para la reproducción de la sociedad, movimientos y acciones que corresponden a una determinada necesidad específica.

Para la cual las sociedades hacen uso de la naturaleza, tomando de ella lo que les permite satisfacer sus necesidades y existir.

Además estos movimientos vitales le dan sentido a la naturaleza ya la transforman o razón de la construcción de una imagen de la naturaleza para su reproducción y para la intervención transformadora, y respecto del cual es posible también reconocer los procesos naturales o antrópicos tienen lugar en el espacio y que a su vez lo han transformado a razón de intereses y procesos que dan lugar la satisfacción de necesidades en continua correspondencia.

Y ahora toca el turno ha José Luis Lezama, destaca el papel de la ciencia social, su protagonismo ante el análisis y planteamiento de la relación sociedad-naturaleza.

José Luis Lezama, en su escrito *Epílogo 2002: Teoría Social y Medio Ambiente*” en donde destaca el papel de la ciencia social y el protagonismo de esta última ante el análisis y planteamiento de la relación sociedad-naturaleza.

En este trabajo Jose Luis Lezama hace un recorrido por la discusión de la temática naturaleza sociedad en donde podemos decir que la continua comunicación entre las generaciones entre los diferentes grupos de la sociedad entre las diferentes discusiones propicia la inquietud de investigación de conocimiento que ha guiado la creación de diferentes teorías o visiones alrededor de la relación sociedad naturaleza que se ha vivido en las sociedades y que sigue su curso.

Pero aquí cabe señalar que las diferencias encontradas en las teorías en el discurso en la discusión ha propiciado cambios producidos en la opinión general, que dieron lugar variaciones en el devenir de la ciencias en las distintas investigaciones y teorías que han tenido como objeto el estudio de las sociedades

En primer lugar el autor destaca que desde el inicio de la ciencia social esta mantuvo su atención en los cambios que ha sufrido la sociedad por tal motivo los estudios sociológicos se ha centrado en los cambios en la estructura, en los modos de producción, el devenir histórico, las culturas sociales, la industrialización, los periodo de transición.

Pero también desde sus inicios la sociología se ha vislumbrado como ciencia de la modernidad de las formas de organización del continuo cambio que viven las sociedades haciendo evidente, sin embargo, que las sociedades se caracterizan, por el cambio.

Por lo que se le ha atribuido la tarea al análisis sociológico de descubrir cómo se relacionan mutuamente procesos que dan lugar a las sociedades.

Por lo que la sociología ha sido permeada por la visión positivista a la hora de plantear cualquier tipo de análisis de la sociedad se “busca la regularidad de los eventos que permitan su control y previsión“(Lezama,389:2010) es decir hasta cierto punto se exige la búsqueda de la predicción.

Jose Luis Lezama menciona que testimonio de ello es el intento de Marx por explicar a las sociedades a la “sociedad moderna” por lo que “Marx explico a las sociedades a partir de las relaciones de producción, pero dejando de lado algunos elementos.

Es decir “los principales problemas de interpretación de la teoría Marxista, particularmente en lo relativo tanto a su naturalismo, como a su falta de una reflexión sobre el daño ambiental provocado por el daño de las fuerzas productivas en la sociedad moderna” (Lezama, 390: 2010) es allí precisamente donde se encuentra permeado el pensamiento de Marx por control, social de la naturaleza a la hora de ver a la naturaleza con algo en extenso para la apropiación.

Y al igual que Marx Durkheim “quería establecer una distinción de lo social que permitiera su análisis autónomo: esta esfera del conocimiento tenia que estar separada de la naturaleza” (Lezama, 390:2010) en estos términos según el autor tanto Marx como Durkheim reconocen el indicador de apropiación y una distinción dicotómica de la relación a la sociedad y naturaleza como elementos diferentes y autónomos.

Si bien es cierto que la producción es siempre social y lleva consigo una apropiación de la naturaleza para la reproducción de las sociedades el individuo también juega un papel importante el forma parte de la relación inmediata con la naturaleza

Además la naturaleza es una categoría social es decir ocurre la relación entre la naturaleza y la sociedad y el hombre es también la percepción la imagen es el ajuste ente lo que es la naturaleza lo que representa y el significado socialmente determinado.

Además en este recorrido el autor hace alusión a Eder mostrando su propuesta “para el la apropiación de la naturaleza no es solo una adaptación a la naturaleza. De manera contraria al análisis naturalista de la relación entre naturaleza y sociedad la interpretación culturalista ve a la naturaleza como simbólicamente constituida y no como algo objetivamente dado” (Lezama, 391: 2010)

También muestra la propuesta de Hajer (1995) quien incluye otro indicador al hablar de la relación sociedad naturaleza a través del discurso, Hajer menciona que “la naturaleza aparece como el resultado de percepciones y estas son el producto de la experiencia, el lenguaje imágenes y fantasías” (Lezama,391: 2010)

Y además esboza la idea de Macnaghten y Urry (1998) y menciona que “aun cuando para estos la naturaleza es una construcción social, en muchas ocasiones reducen esta carácter social ya sea al aspecto cognitivo, al normativo o al simbólico, pero no como la combinación de los tres” (Lezama,393: 2010).

Pero también a lo largo del trabajo se presenta la visión de una sociología ambiental o del medio ambiente bosquejada por distintos autores que evidencian que “es necesario pensar a la sociedad humana en el contexto del mundo natural y analizar la forma en la cual las sociedades interactúan con la naturaleza” (Lezama,395:2010) en donde la naturaleza es vista por medio de distintos indicadores como un discurso, como parte de una imagen, a través del lenguaje de distintas interacciones, y como construcción social.

Las distintas visiones y procesos que son tomados en cuenta para atender la discusión de la relación sociedad naturaleza emergen como parte de nuevas discusiones de inquietudes de investigación por lo que finalmente el autor propone que:

“Para pesar sociológicamente la relación naturaleza-sociedad es el análisis de la manera en que el conocimiento socialmente producido, las normas los símbolos, las imágenes y el discurso, generan

una estructura social que permite a la gente percibir, vivir y enfrentar de maneras muy distintas la relación necesaria, entre el hombre y la naturaleza”(Lezama,2010:397).

Pensar en otros términos tal relación implica dejar de pensar en requisitos de control y/o conquista, valoración intrínseca de la naturaleza por su contribución a la mejora de la calidad de vida humana

Como si los humanos controláramos procesos vitales bióticos, abióticos y sistémicos, puesto que, si los hombres y/o humanos no formaran parte del mismo proceso energético, como si los sujetos dominantes fuesen los únicos en reproducirse.

Y como menciona Wallerstein “somos arrogantes” somos nosotros mismo quienes escribimos y hablamos de nuestras realidades el antropocentrismo nos permea y la división disciplinar bajo la cual se ha construido la ciencia cuarta la forma de hacer ciencia.

Debemos en palabras de este autor “reconocer nuestras anteojeras” (Wallerstein, 2001:291) reconociendo el papel y el desarrollo de las ciencias o mejor dicho de las disciplinas y apostar por decisiones ampliadas de abrir el diálogo y la discusión para ver la realidad con otros ojos el de la multi, trasndisciplinariedad.

Incluir otros elementos como el caso del trabajo de Toledo, V.M. Manuel González de Molina quienes a partir del concepto de metabolismo analizan: las relaciones entre la sociedad y la naturaleza, considerando la existencia de flujos de materia, energía.

Y el proceso metabólico es considerado como apropiación, transformación, de la naturaleza por parte de la sociedad humana y distribución y excreción de materia y energía por parte de la sociedad así la naturaleza, “naturaleza definida como aquello que existe y se reproduce independiente de la actividad humana pero que al mismo tiempo representa un orden superior al de la materia (Rousset, 1974). (Toledo, 1990:3, 4)

Es decir “durante este proceso general de metabolismo, se genera una situación de determinación recíproca entre la sociedad y la naturaleza, pues la forma en que los seres humanos se organizan en sociedad determina la forma en que ellos afectan, transforman y se apropian a la naturaleza, la cual a su vez condiciona la manera como las sociedades se configuran.(Toledo, 1990: 4) Y también de la manera en que los seres humanos extraen de la naturaleza, excretan y forman nexos para su existencia y reproducción.

El trabajo a continuación descrito proporciona otra visión la del paisaje como una totalidad, totalidad en la que los elementos del paisaje están en unión y a partir de esta visión se ha analizado la dicotomía naturaleza sociedad, dicotomía que forma parte del pensamiento científico, dicho trabajo versa alrededor de la siguiente idea

La naturaleza y la sociedad se ubican inseparablemente, en un marco común o como una totalidad, enfatizando la vinculación holística del ser humano en los procesos ecológicos e incluyendo aspectos que las ciencias biológicas pasaban por alto, tales como la mente humana, la religión, el ritual y la estética (Urquijo, 2009:229)

La postura monista permite ubicar a la naturaleza como una totalidad en donde el ser humano se encuentra vinculado a lo que le rodea por lo que el concepto paisaje se puede vislumbrar de una manera distinta a partir de quien lo estudia de una disciplina o la integración de otros enfoques

Además entendiendo las relaciones de la sociedad con la naturaleza bajo la idea de una unidad monista territorializada, es posible hablar del paisaje como unidad de análisis de la relación sociedad naturaleza y entendiendo esta última bajo una postura monista.

Es posible entender la relación sociedad naturaleza bajo la postura monista lo cual permitirá según el autor superar la falsa dicotomía o visión dualistas en donde la naturaleza y sociedad son sistemas separados y autónomos. Es decir es la de una unidad en interacción en relación en donde la humanidad y la naturaleza no son la una sin la otra

Ahora bien otro trabajo que se suma a la discusión de la relación sociedad naturaleza es el de Coraggio José Luis (1994) en su trabajo "*Territorios en transición crítica a la planificación regional en América Latina*" insiste desde la perspectiva de la teoría social, y a partir de la cuestión regional y del espacio como una configuración como el conjunto de relaciones inscritas en una determinada geometría que la relación naturaleza.

Luego entonces la sociedad no puede verse o entenderse como algo independiente ya que está inscrita en contextos, situaciones, entornos naturales que determinan su existencia. Además se plantea que la naturaleza y sociedad dos unidades separadas que "interactúan" mejor dicho estas sociedad y naturaleza se articulan

El análisis hecho enmarca diferentes sistemas de articulación, sistema social sistema físico biológico, además del regional, y en este último la región inscrita en un espacio y territorio específicos, además existen elementos inscritos en el espacio como el sistema económico, los ecosistemas que se relaciona entre sí además de los sistemas antes mencionado (sistemas social, físico, biológico y regional) relaciones reciprocas.

El autor destaca que para hacer un adecuado análisis de la articulación de espacio territorio y región es necesario entender las relaciones que en el espacio se presentan relaciones entre la naturaleza y la sociedad, además es necesario realizar un análisis de la categoría espacio tomando en cuenta los procesos naturales y procesos sociales a través de la relación entre naturaleza y sociedad y detectar cuál es su relación con el espacio.

Además es importante entender que la categoría de espacio es condición de existencia de lo real de las relaciones, que se inscriben en el espacio es decir el espacio es y existe gracias al conjunto de relaciones que le dan sentido

Nuestra propuesta se basa en admitir que, si bien el espacio de lo real es único, (no hay un espacio físico, otro espacio biológico, otro social, etc.) la espacialidad de los diversos fenómenos varía con la naturaleza diferencial de los mismos: que, en particular, la espacialidad de los fenómenos sociales es indirecta y está basada en la articulación entre naturaleza y sociedad, pero con las leyes sociales sobreconstruyendo a la legalidad natural. Implica, asimismo, ver la espacialidad social como históricamente determinada y no como de carácter universal (Coraggio, 2001 :44)

Pero también el autor destaca que el hombre en su paso y actuación dentro de la sociedad se inscribe intrínsecamente en su relación con la naturaleza, también se apropia de ella para subsistir por lo que realiza la tarea de extraer adaptar para satisfacer sus necesidades

Además la cuestión regional, nos permite entender que la naturaleza está medida, y percibida socialmente y permite entender las relaciones sociales que mantienen un sustrato material natural

Es decir incluir otros elementos implica como en el caso de José Luis Coraggio, desde la regional introducir la cuestión territorial y espacial, En donde elementos y procesos disímiles, sistémicos tiene lugar que se llevan a cabo en un determinado espacio en donde existen procesos naturales, energéticos y “procesos sociales a través de la relación entre naturaleza y sociedad y, asimismo, ver cuál es su relación con el espacio ideal de las geometrías. (Coraggio,27:1994)

Las sociedades y la naturaleza confluyen y tienen cabida a través de procesos energéticos, biológicos, naturales, antrópicos y hasta autopoieticos complejos que los hace converger. Sean cuales sean las condiciones los humanos y el medio natural obedecen a procesos dinámicos.

En estos términos podemos hablar de sistema pero no como un cumulo de cosas unidas y separadas sino como un carácter complejo de los sistemas mismos de una inclusión. De procesos y sistemas en interacción dinámica de información, materia y energía porque es ahí donde se ha logrado evolucionar entonces.

La complejidad resultante se debe a la interconexión entre los procesos energéticos de distintos niveles: físico, químico, biológico, económico, social, cognitivo, cultural y los demás por aparecer. (Tyrntania 2008 57)

Se entiende que los sistemas se encuentran en la naturaleza y por ende en la sociedad que no pueden existir los unos sin los otros en donde la complejidad es una característica propia de los sistemas.

Y que al mismo tiempo nos permiten explicar la relación sociedad naturaleza a partir de espacio dimensional de relaciones sociales y naturales dependientes entre si y de sistemas abiertos y disipativos.

He aquí el centro de la discusión los procesos energéticos distintos obedecen a sistemas dinámicos, disipativos, distintos, y a elementos físicos, químicos, biológicos, (naturales) sociales tecnológicos, y que

“A pesar de la diferencia de esos materiales son combinaciones posibles porque tienen un denominador común: la estructura básica de los vehículos de supervivencia, la cual consiste en esta combinación de energía e información que es la forma energética” (Tirtanya,2009:57)

Por lo que todo sistema energético es en sí mismo autopoietico, dinámico de intercambio energético, materia y energía, en palabras de Luhmann “un sistema autopoietico produce las operaciones que son necesarias para producir más operaciones, sirviéndose de la red de sus propias operaciones.(Luhmann,2002:90) es decir, dicho sistema autopoietico se reproduce a sí mismo y si esa estructura está en desequilibrio el sistema es capaz de absorber energía para funcionar.

En donde el conjunto de materiales y energía, constituyen una región la cual “es concebida como un sistema territorial abierto, entendiendo por sistema a un conjunto de elementos interdependientes, regidos por los mismos procesos que lo conducen hacia determinados objetivos (Delgadillo, 2011:83) un sistema territorial que incorpora la cuestión espacio tiempo, en donde confluyen distintos elementos interdependientes que nos permiten describir al objeto que nos atañe.

Luego entonces las sociedades y los hombres que forman parte de ella constituye un sistema autopoietico, porque es una continua red de comunicación, energía que al mismo tiempo es disipativo ya “que requiere de

un constante insumo de energía e información para perpetuarse (Tyrtania, 2009:104), cualquiera que sea su cualidad requiere de intercambio de energía para su reproducción y que atañe a propiedades distintas físicas, químicas, biológicas, social y cultural.

Por lo que a manera de colofón sociedades, humanos y/o hombres, tecnologías, medios de comunicación y cultura, espacio, territorio, forman parte y son sistemas energéticos, autopoieticos y disipativos ya que todo sistema y cada uno de los elementos inscritos en toda sociedad necesitan estar en un continuo proceso de intercambio energético lo cual permitirá la existencia.

Además el trabajo anteriormente desarrollado muestra que en el devenir de la historia el tema de naturaleza ha sido tomado a discusión por algunos autores y su idea ha sido guiada por una visión disciplinar o en apego de algún enfoque o teoría,

Además desde la perspectiva de los autores clásicos o del devenir de la ciencia se han dividido las visiones a razón de hablar bajo un enfoque disciplinar, ya sea el de las ciencias, sociales, y/o naturales.

Y a lo largo de los distintos trabajos revisados se ha pensado la relación sociedad naturaleza, excluyendo elementos o no se han tomado en cuenta las discusiones en auxilio de otras disciplinas.

Por lo que gracias a la revisión de los autores manejados anteriormente se ha nutrido la idea de trabajada en este escrito la “Relación Sociedad Naturaleza” en auxilio de la perspectiva sistémica.

FUENTES DE CONSULTA

Araya Dujisin Rodrigo (2001) “*Ecología de la información. Escenarios y actores para la participación ciudadana en asuntos ambientales*” Nueva sociedad, Venezuela.

Coraggio José Luis (1994) “*Territorios en transición crítica a la planificación regional en américa latina*”, Universidad Autónoma del Estado de México Instituto Literario, Toluca, México.

Delgadillo Macías Javier, Felipe Torres Torres(2011),“*Los estudios regionales en México : aproximaciones a las obras y sus autores: “El desarrollo regional como concepto consolidado”* UNAM, Instituto de Investigaciones Económicas, Mexico.

Durkheim, Émile (1999), *La División del Trabajo Social*. Colofón S.A.

Gudynas Eduardo (2001), “*Incertidumbre, riesgo y conocimiento experto: implicaciones para las políticas ambientales*”. En *Ecología de la información. Escenarios y actores para la participación ciudadana en asuntos ambientales*. Nueva sociedad, Venezuela

Guido P. Galafassi(2004) , “*Naturaleza, sociedad y alienación: Ciencia y desarrollo en la modernidad*” Editorial Nordan-Comunidad

Lezama, José Luis (2010). “Epílogo 2002: Teoría Social y Medio Ambiente”. En *Teoría Social, espacio y ciudad*, El Colegio de México. México, Pp 389-416.

Luhmann, Niklas (2002),“*Introducción a la Teoría de Sistemas*”,tr. de Javier Torres Nafarrete. Universidad Iberoamericana, México.

Marx, Karl (1999). “*Formaciones Económicas Precapitalistas*” S. XXI.

Marx, Karl (2001). *Introducción General a la Crítica de la Economía Política (1857)*, Siglo XXI.

- Toledo, V.M. Manuel González de Molina (1990) “El metabolismo social: las relaciones entre la sociedad y la naturaleza, UNAM, México:
- Tyrtania, Leonardo (2008), “La indeterminación entrópica. Notas sobre disipación de energía, evolución y complejidad”. En *Desacatos*. Pp 41-68.
- Tyrtania, Leonardo (2009), *Evolución y sociedad. Termodinámica de la supervivencia para una sociedad a escala humana*. México DF, UAM-Iztapalapa/Juan Pablos Editor.
- Immanuel Wallerstein (2001) El legado de la Sociología, la promesa de la ciencia social, en “*Conocer el mundo, saber el mundo, el fin de lo aprendido. Una ciencia social para el siglo*”, Ed. XXI, Siglo XXI

FUENTES DE CONSULTA HEMEROGRAFICAS

- Urquijo Torres, Pedro S.;BarreraBassols, Narciso (2009) Historia y paisaje. Explorando un concepto geográfico monista, Andamios. Revista de Investigación Social, Vol. 5, Núm. 10, abril-sin mes, pp.227-252, Universidad Autónoma de la Ciudad de México, México

Historia para el futuro

Elisa Cárdenas Ayala

Departamento de estudios sobre los movimientos sociales

Universidad de Guadalajara

Un panorama paradójico

El interés de esta ponencia parte de una paradoja: México es un país con una historia muy rica y una pobre valoración del saber histórico. Al tiempo que el caudal de saberes se enriquece y diversifica por la vía de la investigación especializada, se extiende en diversos espacios una actitud de desinterés cuando no de desprecio por estos saberes, que se expresa -por citar el caso más importante- en la gradual relegación de la enseñanza de la historia en áreas donde no se la considera indispensable. Se va así de la disminución a la desaparición de las asignaturas relativas a la historia en las áreas distintas a las humanidades y las ciencias sociales.

Entre otras cosas, esto muestra que existe la necesidad de renovar las diversas formas en que el conocimiento histórico se pone a disposición de la sociedad en términos generales. Sin duda aprovechando las nuevas tecnologías y los medios de comunicación masiva, pero muy especialmente en las aulas escolares de todos los niveles.

El fracaso de la didáctica de la historia en la enseñanza primaria en nuestro país es a todas luces evidente y quizás sólo equiparable al de la enseñanza de las matemáticas. De manera general, las formas en que la historia es enseñada generan rechazo hacia el campo del saber histórico especialmente entre los jóvenes, entre otras razones porque transmiten verdades incuestionables de manera vertical en las cuales pocas personas se sienten representadas. La necesidad de renovar las prácticas de transmisión del saber histórico es patente. Y no se oculta que esto implica también cambios en su escritura.

Pero semejante tarea no es únicamente para las aulas, elaborada dentro de ellas; es preciso que la renovación de la enseñanza de la historia se abra a la relación viva de la sociedad con sus pasados múltiples. Es urgente que la agenda de trabajo de los historiadores tanto para la investigación como para la docencia tome en cuenta lo que sucede fuera del mundo académico y entre en diálogo con los no especialistas.

La memoria pública y la historia fuera del aula

En términos de la memoria pública (entendiendo por ella aquella memoria común impulsada por el Estado), en nuestro país hemos tenido una combinación de lo que Paul Ricoeur llama “abusos de memoria”¹³⁵, con

¹³⁵ Paul Ricoeur, *La memoria, la historia, el olvido*, traducción de Agustín Neira, Madrid, Trotta, 2003.

políticas que se pueden calificar de desmemoria. No hay tiempo aquí para detenerse en la historia de dos siglos de construcción de memoria pública a partir de la existencia formal de este país, pero sí pueden rescatarse algunos rasgos dominantes de la historia del último siglo, del triunfo de la Revolución (me permito insistir en la mayúscula) hasta la conmemoración de su centenario.

El uso político del concepto Revolución por parte del Estado, su abuso y el desgaste a que esto condujo llevaron al momento de la conmemoración a una tendencia a la desmemoria. El impulso hacia el olvido de la revolución, dado por gobiernos que buscaban desmarcarse de la instrumentalización política de la historia, también es una forma de instrumentalización de la historia.

El uso del espacio público para la memoria pública, marca la relación de la comunidad con su historia en la medida también en que señala una jerarquía de acontecimientos, de protagonistas de la historia. Los monumentos, las plazas, pero también los nombres de calles y de parques... las ceremonias públicas, los desfiles... cumplen una función didáctica que posiciona elementos en la memoria pública común y opaca elementos del pasado que se consideran de menor categoría o que no alcanzan el rango de “históricos” a juicio de quienes dominan el discurso. La lógica de este discurso del que participan tanto voces como usos del espacio, durante décadas ha sido la que tiene en su cima a la nación como sujeto/objeto venerado.

La didáctica de la historia, una didáctica del fracaso

Desde la lógica de la contribución a la consolidación de la nación, una lógica que no ha dejado de presidir la elaboración de los programas de enseñanza de la historia, queda claro que en la actualidad la enseñanza de la historia a nivel básico es en nuestro país un rotundo fracaso.

En el ánimo de los jóvenes escolares, solamente las matemáticas compiten con la historia en el desprestigio. Si las matemáticas son la asignatura de la dificultad, la historia es la asignatura del tedio. El membrete se lo ha ganado a pulso durante generaciones de ejercicio de una transmisión vertical de saber, que privilegia la memorización de fechas, nombres y toponimias cuya jerarquía está presidida por el interés abstracto de la patria¹³⁶.

Esta manera de enseñar la historia no es solo el producto de las prácticas de enseñanza prevalecientes (aunque la inercia en ellas pueda ser muy difícil de romper), sino que mantiene una estrecha relación con las formas dominantes de escritura de la historia nacional y con la construcción y usos de la memoria pública. Habría que interrogarse por la velocidad a la cual los avances que la investigación logra en la crítica de ciertas formas de discurso historiográfico llegan a las aulas de la enseñanza básica y media. Para esto no solamente habría que atender a las transformaciones de los contenidos de los textos de los manuales escolares, y a los procesos de formación de profesores, sino a los procesos de construcción de memoria pública fuera del aula y a los usos del pasado que se dan en el espacio público. Pues la relación de una comunidad con su pasado está presente en los espacios públicos, en la memoria pública del pasado, la oficial y la no oficial.

Por otra parte, si jerarquía definida por el lugar de la patria era desde diversos puntos de vista cuestionable hace ya varias décadas (por la exclusión de los vencidos, por la presentación de una versión única indiscutida, por la lógica de héroes y villanos, por la representación privilegiada de las élites...) cada

¹³⁶ Esta generalización es evidentemente injusta con muy honrosas excepciones que sí las hay, pero no deja de corresponder a una realidad dominante.

vez lo es más en la medida en que el propio concepto de patria ha perdido y sigue perdiendo mucho de lo que hiciera su fuerza en otros tiempos. En las actuales generaciones vivas, en nuestro país son pocas las personas dispuestas a morir por el concepto de patria. La relación afectiva con lo nacional ha mutado radicalmente incluso en los medios urbanos pasados por la criba escolar.

Además, en las últimas décadas, “lo nacional” enfrenta otra mutación muy importante: la de su vínculo con el Estado. Desde cierta óptica se puede sostener que lo nacional ha sido en alguna medida creación del Estado. Las historias nacionales si bien no fueron producto directo del Estado, sí le beneficiaron y contribuyeron a su fortalecimiento. Además, el discurso nacionalista tuvo en el Estado uno de sus principales promotores y reproductores. Ahora bien, en la actualidad, el Estado mexicano se aleja de una retórica que movilice sistemáticamente los acontecimientos del pasado. La nación ocupa un lugar menor en la retórica estatal. El Estado se diluye a favor de los poderes fácticos. También el lugar de la historia patria dentro de las enseñanzas prioritarias para el Estado parece diluirse.

Pero no solo se diluye el lugar de la historia patria; el sitio de la historia disminuye en términos generales: la tendencia es cada vez mayor a no enseñar historia a los futuros médicos, a los futuros ingenieros, cada vez menos a los futuros abogados... en lo que algunos interpretan como una deshumanización de las profesiones liberales, por la vía del acrecentamiento de una brecha con las llamadas “humanidades”.

Este panorama, que podría suponer un estado catastrófico, también puede incitarnos a reconocer una oportunidad de movimiento y de creatividad en nuevas direcciones. Y no poco en la dirección de la emancipación como habría gustado de decir Joseph Jacotot a finales del siglo XVIII¹³⁷.

Así pues ¿qué, de la historia común, tiene sentido para las nuevas generaciones? ¿Cómo puede enseñarse una historia que las jóvenes generaciones gusten de apropiarse? ¿Acaso alguna forma de trabajar sobre el vínculo con el pasado común puede en alguna medida contribuir a renovar vínculos sociales?

Experiencias del tiempo y las grietas del Occidente. Algunas paradojas

La situación arriba esbozada no corresponde a un tema no es exclusivamente mexicano, ni tiene como única fuente de explicación las reformas educativas inspiradas en el mayor provecho del mercado, la pérdida de peso de las humanidades en el ámbito educativo de nuestro país etc. Una parte de la explicación está en lo sucedido a eso que en bloque denominamos “cultura occidental”. Tiene que ver con lo que Reinhart Koselleck denomina la “experiencia del tiempo”. En esta perspectiva, el tiempo no es un simple dato invariable, derivado del movimiento cósmico, sino una relación, una experiencia humana históricamente variable. La experiencia del tiempo, luego, no es igual en todas las sociedades ni en todas las épocas.

François Hartog, en una reflexión sobre los “órdenes del tiempo”, siguiendo la etiqueta empleada antes por Roger Chartier, explorando la relación histórica de sociedades concretas con el concepto de tiempo y con una temporalidad específica, ha acudido al término “presentismo” para designar la experiencia del tiempo en la sociedad occidental contemporánea:

¹³⁷ Véase Jacques Rancière, *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*, traducción Claudia Fagaburu, Buenos Aires, Libros del Zorzal, 2007.

«Or, n'est-ce pas une configuration passablement différente qui s'est imposée depuis? Celle, au contraire, d'une distance devenue maximale entre le champ d'expérience et l'horizon d'attente, à la limite de la rupture. De sorte que l'engendrement du temps historique semble comme suspendu. D'où peut-être cette expérience contemporaine d'un présent perpétuel, insaisissable et quasiment immobile, cherchant malgré tout à produire pour lui-même son propre temps historique. Tout se passe comme s'il n'y avait plus que du présent, sorte de vaste étendue d'eau qu'agite un incessant clapot. Convient-il alors de parler de fin ou de sortie des temps modernes, c'est-à-dire de cette structure temporelle particulière ou du régime moderne d'historicité? nous n'en savons rien encore. De crise sûrement. C'est ce moment et cette expérience contemporaine du temps que je désigne comme présentisme.»¹³⁸

En el horizonte de esta reflexión se encuentran las aportaciones de Reinhart Koselleck al tema del tiempo histórico, en torno a los conceptos centrales de espacio de experiencia y horizonte de expectativa, como categorías que permiten analizar la historia de la humanidad y especialmente su relación con el tiempo (como concepto y como experiencia)¹³⁹. Espacio de experiencia y horizonte de expectativa están en tensión constante y de su relación específica en sociedades concretas depende precisamente eso que Hartog llama órdenes del tiempo.

En ese sentido, el presentismo expresa una relación con el tiempo que se separa radicalmente de aquella que fuera característica de la modernidad. Crisis, dice Hartog, de la experiencia moderna del tiempo. Una década atrás lo había expresado ya Eric Hobsbawm, en el prefacio a su *Era de los extremos*, consignando el cada vez más escaso interés por la historia de sus (y nuestros) contemporáneos: "The destruction of the past, or rather of the social mechanisms that link one's contemporary experience to that of earlier generations, is one of the most characteristic and eerie phenomena of the late twentieth century."¹⁴⁰

Pero si la experiencia moderna del tiempo estaba en crisis a finales del siglo XX, probablemente esta haya sido la condición del siglo entero, pues el desencanto de que da cuenta Hobsbawm como característica de la humanidad que entra en el siglo XX saliendo de la primera gran guerra (la llamada primera guerra mundial) pareciera estar señalando ya una situación de crisis en la experiencia del tiempo y en la relación de las sociedades occidentales con el horizonte de porvenir, que en las décadas siguientes parece haberse agudizado. Tanto el concepto de historia como la experiencia del tiempo sufrieron así mutaciones importantes.

De los anteriores planteamientos parece desprenderse que la humanidad (en realidad las sociedades occidentales) se refugió en un acelerado presente y se desinteresó por el futuro o, a pesar suyo, dejó de contar con el futuro. El alejamiento del futuro también implicó un desinterés por el pasado. Sin horizonte de expectativa no hay pasado que importe (pareciera ser la conclusión obligada).

Ahora bien, paradójicamente, Hans Ulrich Gumbrecht, en una importante contribución a la experimentación escrituraria de la historia, subrayó la permanencia del interés –y aún la pasión– por el

¹³⁸ François Hartog, *Régimes d'historicité. Présentisme et expériences du temps*, París, Seuil, 2003, p. 28.

¹³⁹ Reinhart Koselleck, *Futuro Pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*, Barcelona, Paidó, 1993.

¹⁴⁰ Eric Hobsbawm, *Age of Extremes. The short Twentieth Century 1914-1991*, Londres, Michael Joseph, 1994, p. 3.

conocimiento del pasado, en generaciones que han dejado atrás la idea de que la historia pueda tener alguna utilidad práctica¹⁴¹. Dice Gumbrecht:

“En la medida en que no sabemos qué hacer con nuestro vasto y rápidamente creciente conocimiento acerca del pasado (no teniendo ya la historia ninguna función pragmática obvia), debemos examinar los impulsos más o menos preconscientes que pueden motivar nuestra fascinación con la historia”¹⁴²

Estas discusiones que atraviesan a la historiografía occidental, nos incumben sin duda –es muy difícil, cuando no imposible desprender una reflexión sobre la disciplina de la historia de su matriz europea-, pero no podemos pasar por alto que nos incumben de una manera particular, simultáneamente inscrita en, mas no enteramente absorbida por ellas.

Desde nuestro continente, la pregunta ¿qué es el Occidente? admite varias respuestas y lleva en direcciones que rebasan las cuestiones geográficas. Algunos ángulos de respuesta incitan a mirar el Occidente como una realidad dominante pero no uniforme, atravesada por agujeros, un concepto poblado de incertidumbres, de espacios inciertos. Una realidad con la cual coexisten espacios no atrapados por el Occidente o no sometidos enteramente a las dinámicas occidentales (lo que no quiere decir que no dialoguen con él).

Así, el orden del tiempo dominante en Occidente no es el único que existe en estas regiones del mundo. Primero porque es indudable que convive con otros, pues desde diversas perspectivas, especialmente los pueblos originarios de este continente muestran que pueden existir experiencias del tiempo distintas, derivadas de una relación no capitalista con la tierra y los recursos naturales y que por lo mismo mantienen una relación distinta con el pasado.

Y luego porque ese mismo orden del tiempo, derivado de las relaciones capitalistas de producción, sin duda es susceptible de conocer las que John Holloway denomina “grietas” del sistema capitalista, pues sin duda en la propuesta que hace de “agrietar el capitalismo” pueden ocupar un espacio singular las grietas practicadas en las representaciones que refuerzan las jerarquías de este orden y algunas de esas representaciones, de importancia no menor, están asociadas con la experiencia del tiempo y por lo tanto con la relación de las sociedades con su(s) pasado(s)¹⁴³.

En consecuencia, se puede hacer la hipótesis de que la experiencia del tiempo no está en todos sitios y por igual sometida a la dinámica de ese presentismo que Hartog señala, especialmente allí donde las comunidades humanas han preservado una relación con el entorno que dota de un significado pleno al pasado en el presente (es la hipótesis que me parece comprobarse en el caso de la comunidad indígena de Mezcala). Por otra parte, además, también se puede formular la hipótesis de que es posible agrietar las representaciones dominantes del pasado y el tipo de relación dominante de las generaciones actuales con el pasado mediante un hacer concreto en la labor de escritura de la historia desde horizontes renovados (esta es la hipótesis que se puede poner a prueba en el caso del taller de escritura de historias llevado a cabo en la Universidad Intercultural de Chiapas). Por esa razón ahora paso a exponer brevemente ambas experiencias.

¹⁴¹ En 1926. *Viviendo al borde del tiempo*, traducción de Aldo Mazzucchelli, México, UIA, 2004, p. 13.

¹⁴² *Ibid.*, p. 13.

¹⁴³ John Holloway, *Agrietar el capitalismo. El hacer contra el trabajo*, 1ª ed., México, D.F., Sísifo Ediciones, Bajo Tierra Ediciones y el Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades “Alfonso Vélaz Pliego” de la BUAP, 2011.

Dos experiencias alentadoras

Se trata de dos experiencias singulares de escritura de historias con comunidades específicas: la realizada con niños de la comunidad indígena de Mezcala de la Asunción, Jalisco en el año 2009 y la efectuada con estudiantes de la licenciatura en comunicación intercultural de la Universidad Intercultural de Chiapas en el año 2011, para valorar el ejercicio directo de escritura como medio de apropiación del saber histórico y sus posibilidades para el enriquecimiento de una nueva didáctica de la historia nacional. Ambas experiencias comparten algunas premisas comunes:

* La relación de una sociedad con su pasado no se reduce a la relación de los sujetos con lo expresado en los libros de texto o lo aprendido en las aulas.

* Lo que sucede en las aulas, en cambio, puede nublar la relación cotidiana de los sujetos con la historia de su comunidad inmediata. Sobre todo cuando se transmite una historia nacional que se yergue en Historia y obliga a organizar jerárquicamente en niveles inferiores a las pequeñas historias locales u otras.

* Ahora bien: si la relación que surge del proceso escolar está dominada por la jerarquía del saber propia de la escuela (el maestro es el que sabe, el alumno en principio es ignorante, puede dejar de serlo), fuera del aula existen otras jerarquías que también tienden a opacar la relación cotidiana de los sujetos con la historia común: se trata de las jerarquías de la palabra, que traducen también una relación de autoridad por género y generación: el saber es masculino y a mayor edad mayor saber. La consecuencia directa de esta jerarquía es que las mujeres hablan poco cuando hay varones que hablan de historia y que la palabra de los jóvenes se considera desprovista de conocimiento sobre el pasado.

* Por otra parte, en ese espacio académico que produce y renueva los textos de historia, que dialoga con las aulas y a veces con el exterior de ellas, se imponen los criterios de ese que Michel de Certeau llamó “el lugar social” en la definición de las agendas de trabajo para la investigación y de escritura de la historia nacional¹⁴⁴.

Mezcala

Durante el año 2009, mediante el trabajo de un pequeño equipo académico-pedagógico (6 personas), y el de 106 niñas y niños, con el apoyo del Comisariado de Bienes Comunales de Mezcala de la Asunción, Jalisco, se llevaron a cabo talleres cuyo objeto era la recuperación de una versión escrita de la historia de Mezcala y de la participación de la comunidad durante la guerra de independencia¹⁴⁵.

En el corazón del lago de Chapala, en la pequeña isla de Mezcala, luego de la derrota sufrida por Hidalgo en Puente de Calderón, los insurgentes se hicieron fuertes y resistieron los embates realistas durante 4 años (1812-1816). La historiografía decimonónica reservó a este episodio un lugar importante, mientras que los textos elaborados en el siglo XX lo fueron diluyendo. Cercano ya el final del siglo, algunos historiadores iniciaron el rescate del episodio¹⁴⁶. Este episodio, del cual la comunidad conserva por vía oral la

¹⁴⁴ Michel de Certeau, *La escritura de la historia*, traducción de Jorge López Moctezuma, México, Universidad Iberoamericana, 3ª edición (trad. revisada), 1993.

¹⁴⁵ El equipo científico-pedagógico estuvo integrado por Blanca Solís, Rosalba Ramírez, Lourdes Volcán, María Guadalupe Moreno Bayardo y Gabriela Reynoso, bajo mi coordinación. El taller contó además con el aval de la Secretaría de Educación Jalisco y muy señaladamente con el apoyo de la maestra María Guadalupe del Socorro Vega Nevárez, directora de la escuela primaria “Virrey Antonio de Mendoza” en cuyas instalaciones pudimos, gracias a su amabilidad, trabajar los domingos.

¹⁴⁶ El primero, Álvaro Ochoa, cuyo interés por esta historia puede documentarse al menos desde 1985, fecha en que defiende su tesis de tema mezcalense en El Colegio de Michoacán, *Los insurgentes de Mezcala*. También Christon I. Archer, “The Indian Insurgents of

memoria, constituye un elemento central de la identidad mezcalense y se le vincula a la defensa de la tierra y de la existencia misma de la comunidad¹⁴⁷.

Los niños trabajaron en talleres dominicales y plasmaron por escrito y gráficamente su versión de la historia, en módulos. De los abundantes materiales que resultaron, se hizo con el equipo pedagógico la selección y, con la colaboración de una diseñadora editorial, quedó conformado el cuerpo del libro *Mezcala ¡se querían llevar la isla!*, que editó el Congreso del Estado de Jalisco en 2010¹⁴⁸.

Entre lo más relevante de esta experiencia está la demostración de la capacidad memoriosa en las más jóvenes generaciones de la comunidad así como también la afirmación del lugar central de la comunidad como sujeto de la historia. Igualmente el reconocimiento de un lugar en la acción para los diferentes miembros de la comunidad, de todo género y generación. Es, además, una historia en donde el enemigo (los realistas) ocupa también un papel importante. Otro aspecto digno de ser destacado es que en la narración histórica de los niños mezcaleños el acto mismo de narrar lo acontecido ocupa un lugar destacado. Así, la historia se cierra con la narración de la gesta, cuando los héroes vuelven a sus casas, cansados de luchar por cierto, sin duda hambrientos y luego de haber limpiado el espacio de las batallas. El relato así se acerca en muchos sentidos a nuestros afanes contemporáneos por recuperar la historia de la vida cotidiana, la dimensión del dolor y del sufrimiento en su aspecto más humano.

El taller chiapaneco

En el año de 2011, gracias a la disposición de la Universidad Intercultural de Chiapas, y de su entonces Rector, Andrés Fábregas Puig, se realizó el taller de escritura de historias “mosaico de historias chiapanecas”, con la participación de 16 jóvenes chiapanecos¹⁴⁹, en su inmensa mayoría estudiantes de la licenciatura en comunicación intercultural, bajo mi coordinación¹⁵⁰.

Además del proyecto de publicación de un libro conjunto, un resultado importante de este taller ha sido la titulación de 5 de los participantes (3 de ellos con tesis) con trabajos que en buena medida son producto del taller. Lo que esto demuestra es que se puede romper con la idea de que la reconstrucción de la historia o su estudio es una actividad tediosa. ¿De qué manera se logró esto en un conjunto de personas que no formaban parte de un grupo especialmente interesado por el estudio de la historia?

Mezcala Island on the Lake Chapala Front”, en Susan Schroeder, *Native Resistance and the Pax Colonial in New Spain*, The University of Nebraska Press, 1998, pp. 84-128. Más recientemente, véase: Álvaro Ochoa Serrano en *Los insurrectos de Mezcala y Marcos*, Zamora, Michoacán, El Colegio de Michoacán, 2006; Carmen Castañeda y Laura Guillermina Gómez Santana, *Los pueblos de la Ribera del Lago de Chapala y la isla de Mezcala durante la independencia (1812-1816)*, Guadalajara, Gobierno del Estado de Jalisco, 2006; Rosa María Castellero, *Mezcala: expresión de un pueblo indígena en el periodo colonial. Vicisitudes y fortalezas*, Guadalajara, Universidad de Guadalajara, 2006.

¹⁴⁷ Véase la tesis de maestría de Blanca Rocío Martínez Moreno, *Tierra, historia y pueblo. Memoria y acción política en la comunidad indígena de Mezcala, Jalisco*. Maestría en Historia de México, Universidad de Guadalajara, julio de 2012.

¹⁴⁸ VV.AA. *Mezcala ¡se querían llevar la isla!*, Guadalajara, H. Congreso del Estado de Jalisco, 2010. Los resultados de esta experiencia están analizados parcialmente en Elisa Cárdenas Ayala “Memoria mexicana: cosa de niños”, en Santiago Bastos (coordinador), *Mezcala: la memoria y el futuro. La defensa de la isla en el bicentenario*, México, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, 2012, pp. 125-141.

¹⁴⁹ Participaron en el taller: Karen Liliana Pérez Martínez, Francisca Bautista Gómez, Gabriela Trujillo Vázquez, Luis Enrique Antonio Niño, María Elisena Sánchez Román, Montserrat Guadalupe Morales Esponda, Elena Anajanci Burguete Zúñiga, Iliá Bertha Cifuentes Martínez, José Pablo de León Mejía, **Luzbey Méndez Sántiz**, Francisco López Ruiz, Erika Deyarina Vázquez Sántiz, Manuel Gómez Portillo, Bernardino López de la Cruz, Jonathan Guadalupe Zárate Tecó, Arely Janeth Vázquez Cruz.

¹⁵⁰ La experiencia de este taller ha sido analizada parcialmente en “Historia nacional e interculturalidad. Apuntes chiapanecos”, en *Liminar, estudios sociales y humanísticos*, vol. XI, núm. 1, pp. 13-28.

La primera apuesta fue por la escritura. La hipótesis central del taller era que se podía involucrar mucho más a las personas en el conocimiento de la historia invitándolas a escribir por ellas mismas que llamándolas solo a incorporar saberes ya escritos por otros. Para que esto pudiera suceder era preciso (parecía lo más pertinente) que esas mismas personas definieran los temas que podían considerar históricos. Eso permitió poner a prueba la etiqueta “histórico”/ “historia”, partiendo de la pregunta ¿quién decide lo que es histórico, lo que forma parte de nuestra historia? Y subvirtiendo en ese sentido la jerarquía tradicional de construcción del saber sobre el pasado. Confiando a los jóvenes la decisión de qué puede caber dentro de una historia común. Así, las temáticas de escritura fueron determinadas en libertad por los autores. Ellos enseguida interrogaron a diversas generaciones. Ciertamente también indagaron a través de materiales escritos previamente cuando los hubo aunque en varios casos los temas no habían sido objeto de investigación anterior.

Del conjunto de temas abordados en las historias, destacan los siguientes rasgos: en su gran mayoría los textos se ubican en lugares conocidos por los autores, en muchos casos sus lugares de origen o de residencia; sin embargo muchos de ellos en su formulación toman distancia con relación a lo que de manera convencional se espera de una interrogación histórica; además, el mayor interés de los autores se centra en la forma en que la historia está presente en las generaciones vivas. Los títulos de los textos que finalmente se produjeron dan idea de estos intereses:

Caminando la ciudad; Amatenango del Valle: una mirada a los quehaceres cotidianos; Los colores del amanecer. La pérdida de la vestimenta ch'ol en la comunidad de Nuevo Mérida; Inmigración en el Soconusco, la comunidad japonesa en el municipio de Acacoyagua, Chiapas; Josefina García: una memoria a contraluz; Teopisca, iniciándome en su historia; Caminar histórico de la XERA- Radio Uno; El café, aroma y sabor de Bella Vista; Marimbas que entonan en mam: una identidad musical transcultural en El Porvenir, Chiapas; La vida en ámbar; Corralito: Apellidos Indígenas; Pozuelos: rincón de Chiapas oculto; Los zinacantecos; La comunidad gay en la capital cultural de Chiapas; Desde nuestra ventana: “La esencial Heterogeneidad del ser”.

Historias de la vida cotidiana, enlazadas con acontecimientos políticos y cruzadas por interrogantes como éstas: ¿por qué ha dejado de ser lo que fue: por qué se han perdido usos musicales y vestimentarios, lenguas, usanzas? ¿cómo pudo haber sido aquello de que solo da cuenta la memoria de los mayores o los relatos que lindan con lo legendario? ¿cómo están entretnejidos en la vida cotidiana de los pueblos lo material y lo simbólico? ¿Cómo usan distintas generaciones los mismos espacios? ¿Cómo se abren paso las diferencias dentro de lo convencional?

En ambas experiencias, un principio importante fue el de la ignorancia de quien intervenía pedagógicamente coordinando el taller o trabajando en calidad de guía con los niños y los jóvenes. Ignorancia de las historias particulares que permitió el despliegue sin cortapisas de las inteligencias abiertas por la curiosidad y del conocimiento propio.

Estas dos experiencias singulares, dentro de sus límites, sugieren que una vía de renovación de la didáctica de la historia pasa por una práctica a fondo de la escritura por parte de los sujetos involucrados, en calidad de escritores de pleno derecho de una historia. Esta práctica, es experimental para quien orienta y para quien escribe, renovadora de las formas de escritura y de la definición de las agendas del hacer historiográfico.

**Los usos sociales de la arqueología:
¿un estudio del pasado sólo?**

Gillian E. Newell

Escuela de la Arqueología, UNICACH

Emiliano Gallaga Murrieta

INAH Chihuahua & Visiting Scholar, Universidad de Arizona, EEUU

INTRODUCCIÓN

“¿Para qué sirve la arqueología?”, “¿Cuál es su utilidad?” ¿De qué o donde voy a trabajar?” estas son algunas de las preguntas que normalmente recibimos, tanto directamente de los estudiantes como indirectamente de sus padres o familiares, aquellos que nos dedicamos a enseñar estas artes que implica el quehacer arqueológico. Los alumnos, por lo general inquisitivos, hambrientos de conocimiento y ansiosos para adentrarse en una profesión de lo más romantizada, cuestionan cual es la aportación social-legado del arqueólogo. Sus ojos comunican miedo, duda y controversia. Podemos, si sabemos escuchar, casi oír a los padres que dicen: “¿De qué te va a servir ser arqueólogo? ¿De qué vas a vivir? ¿Dónde vas a trabajar?” Y por otro lado, también podemos imaginar a los padres cuestionarse así mismos: “¿Habré invertido correctamente? ¿Será que mi hijo va a aprender un oficio que valga la pena? ¿Hice bien en permitirle al estudiar un campo tan incierto, peligroso o tan lejano de lo que yo conozco?” Cuestionamientos con clara respuesta en realidad, aunque cuesta entenderlos de vez en cuando.

Como lo veremos a lo largo de la ponencia trataremos de llegar a un bosquejo entre los escritos de los mismos arqueólogos mezclado con nuestra experiencia ya algo acumulada. Así como información proveniente de diferentes países, México, los EEUU, Canadá, Inglaterra y Holanda para contestar la pregunta principal: ¿Cuál es la relevancia social de la arqueología? Lo preguntamos en tiempos de trans- (Rodríguez Magda 1989), pos (Lyotard 1984) o pos-posmodernidad.

El tiempo ya se concibe de diferentes maneras, “líquido” según Zygmunt Bauman (2000), “capitalista tardío” según Fredric Jameson (1991) y “comprimido” según David Harvey (1989). Sin embargo, la arqueología tiene su propio ritmo como iremos viendo en esta ponencia.

En tercer punto, somos padres de familia y comprendemos los cuestionamientos por parte de los progenitores, ya que siempre velaremos por el bienestar de nuestros vástagos. También somos profesionistas de la materia y practicantes de la arqueología y antropología tanto fuera como dentro de las aulas y eso nos ha permitido, a un lado, conocer la incertidumbre de nuestra profesión pero también lo seguro y las ventajas de nuestra disciplina. Es cierto que la evolución nos empuja cada vez más hacia los brazos de la tecnología y

ella avanzara a pasos cada vez más agigantados, casi inmedible, procurando que la individualidad desaparezca y la socialización de uno con el otro se complique. Hará bien la sociedad al preguntarse ¿De qué sirve la arqueología? Por supuesto la técnica de reflexión es importantísima y al momento de que la sociedad y/o el gobierno hacen recortes a presupuestos en diversidad de países, es esencial que nos paramos a discutir el asunto-evidente para nosotros-pero mucho menos para otros.

¿Es cierto que no nos toman en cuenta? El *Chronicle of Education*¹⁵¹, la revista más concurrida para saber las últimas noticias en materia de educación universitaria diariamente está repleta con artículos que notifican de recortes y/o reestructuraciones que están ocurriendo en varios centros debido al deseo de acercar la educación universitaria al sector productivo según el esquema de educación por competencias (Delors 1996; González y Wagenaar 2005). Sin tomar en cuenta que limitan severamente la calidad educativa, el desarrollo de investigación, y la diversidad entre el cuerpo colegiado (favoreciendo fuertemente a los individuos sin hijos o familia). Mundialmente, hay artículos sobre Alemania, Canadá, los Estados Unidos, e Inglaterra (2014), donde las ciencias sociales y exactas, al igual que las humanidades y artes, están cada vez más cuestionadas, mutiladas, y coartadas poniendo, en realidad, en cuestión todo el sistema educativo. Disciplinas, como filosofía, letras, artes ciencias sociales y humanidades, y programas como estudios latinoamericanos, estudios étnicos o antropológicos, están siendo prácticamente eliminados o al menos marginados de la academia ya sea con reestructuraciones o falta de presupuestos (véanse el caso de *ethnic studies* en el sistema educativa del estado de Arizona en los EEUU). El cuestionamiento sobre la validez y la relevancia histórico-social de la arqueología en nuestra sociedad cobra cada día más fuerza. Uno podría decir que no son buenos tiempos para ser un antropólogo en general, aunque con una visión histórica-social uno puede decir que nunca han sido buenos tiempos para ser antropólogo—convirtiendo el tiempo así, posible- y irónicamente o dialécticamente, en retos de contemplación y tal vez en cosechas de oportunidad. Veamos pues.

INTERVENCION METODOLÓGICA

La presente ponencia tiene como objetivo de buscar respuestas a la interrogante de cuál es la relevancia social de la arqueología mediante una estrategia de investigación y escritura dialógica (Bakhtin 1981) y posestructuralista (Foucault 1970). Son tiempos líquidos y la educación por competencias (Delors 1999; González y Wagenaar 2005; Morin 1999) que se viene a ofrecer, maravillosamente impuesta o diseñada—dependiendo a qué lado del charco atlántico o línea ideológica se encuentre o quiere encontrarse uno— para lidiar con las pocas, y notase el tono de ironía aquí por favor, dificultades de *Un mundo feliz* (Huxley 1932).

Para entrar en la materia es útil iniciar con definiciones sobre nuestra profesión, solo así se puede construir un argumento y reflexionar ¿Qué entendemos por arqueología? Según los dos vocablos, siguiendo la etimología griega «ἀρχαίος» *archaios*, viejo o antiguo, y «λόγος» *logos*, ciencia o estudio, significa literalmente ciencia o estudio de lo viejo o de lo antiguo. Sin entrar en mucha discusión al respecto y en términos generalmente aceptados por el gremio, la arqueología, entonces, es la ciencia que estudia los cambios físicos que se producen a partir de las sociedades antiguas hasta las actuales, a través de los restos materiales que estas producen resultado de esos cambios, distribuidos en un espacio específico y conservados a través del tiempo. Debido a las características de nuestro objeto de estudio, el individuo

¹⁵¹<https://chronicle.com/section/Global/433/>, consultado Febrero 20, 2014.

como unidad mínima y la sociedad como la realidad concretan, la arqueología está dentro de las ciencias sociales.

Por lo anterior, la arqueología se practica en todos y cada uno de los lugares imaginados en el planeta, pero todos indistintamente sigue un proceso estándar para realizar una investigación. Como toda ciencia, nuestro proceder de investigación está sujeto a una metodología insertada dentro del método científico para darle validez y certeza a nuestros resultados. Donde, siguiendo los preceptos de este método, nuestras investigaciones necesitan contar con un problema o pregunta de investigación que debe de ser resuelto o contestada a partir del análisis de los datos obtenidos en campo. Aunque en la realidad, la gran mayoría de las veces surgen más preguntas de las que originalmente se querían responder (Bate 1989, Hernández et al. 2006, Peregrine 2001; Renfrew y Bahn 2003).

Existen dos tipos de preguntas: las descriptivas y las procesuales dándonos de entender que el ser humano funciona como entidad descriptiva y cambiante a la vez (Peregrine 2001). Esa idea curiosamente se verá reflejada también en teorías del constructivismo y cognitivismo. Es útil ampliar la explicación. Las **descriptivas** son aquellas que inquieren sobre la naturaleza del contexto arqueológico y que por lo general empiezan con QUIEN, QUE, CUANDO, o DONDE. Contestar alguna de estas preguntas nos lleva a la historia cultural de la sociedad en cuestión que habito una región o área específica. Las **procesuales** asumen que ya existe un conocimiento previo de la historia cultural del grupo, área, o región, e indaga sobre el proceso de la estabilidad cultural y su transformación en el tiempo, y poder establecer las singularidades culturales de la sociedad en estudio (Peregrine 2001; Renfrew y Bahn 2003). En otras palabras, se capta todo aspecto de una sociedad o tradición arqueológica que siempre existe de individuos pero que en el acervo rara vez son visibles explícita o completamente.

Una vez establecido nuestro problema o pregunta de investigación, y después de realizar una investigación previa sobre el mismo para establecer los alcances o parámetros a establecer en campo, el arqueólogo parte en busca de los datos que le ayudaran a contestar/resolver su problema de investigación. ¿Qué son los datos que el arqueólogo busca? Son los restos materiales producto de las actividades que el individuo/sociedad realiza para transformar/relacionarse con su entorno. El 90 % de las veces, para localizar el dato es necesario salir al campo, en otras ocasiones el dato se localiza ya en bodegas, museo, colecciones particulares.

Existen tres métodos para coleccionar información en campo, los cuales serán usados dependiendo de las preguntas previamente establecidas, estos son: recorrido de superficie, excavación (con todas sus variantes) y exploración remota (radar, electromagnética, química, etc.) (Peregrine 2001; Renfrew y Bahn 2003).

Recorrido de superficie: Es uno de los principales métodos en los que el arqueólogo localiza depósitos arqueológicos. Una de las principales limitantes de este método, es que solamente será posible identificar los restos materiales de aquellos contextos que se encuentre en superficie, pero de igual manera permite al arqueólogo conocer o identificar sitios o contextos potenciales para su posterior excavación. En algunas ocasiones, los proyectos combinan recorrido de superficie con pequeñas unidades de excavación o pozos de sondeo o “prueba de pala” (*shovel test*).

Exploración remota: Es la capacidad de conocer los posibles depósitos en el subsuelo sin necesidad de excavación. Se hace normalmente mediante tecnología (radar de penetración, electrodos, imagen infrarroja, etc.).

Excavación: este es el principal método para coleccionar información en arqueología. Sin embargo aquí es importante recalcar que “arqueología es destrucción”, por eso no es excavar por excavar, o escarvar. La excavación es y debe ser un proceso que está diseñado para recabar información específica que nos permita responder las preguntas de investigación e intentar reconstruir la realidad concreta de la sociedad que creó los contextos materiales descubiertos.

Es interesante observar un cierto vínculo hacia la filosofía de la educación en este punto que también habla de la destrucción como primer paso para el conocimiento y aprendizaje. Erik Erikson (1959) argumentaba que para poder entender era necesario una pequeña crisis de comprensión. La excavación no es muy diferente. En primer plano es destructiva y frecuentemente se destruye algo antes de descubrir lo que es/era. Un chiste frecuente en el campo es que te vas a dar cuenta que encontraste el muro cuando ya pasaste encima de él. La integración de lo antiguo con lo nuevo es entonces esencial para lograr un cambio. Esa comprensión es importantísimo para nuestra pregunta acerca de la relevancia social de la arqueología: la profundización de conocimiento o una aplicación correcta de nuevos aprendizajes obtenidos se logra a partir de lo viejo y lo nuevo. La arqueología, como el estudio del pasado, tendrá una validez por la cual mantener su importancia dentro de una sociedad para siempre. Vygotski (1986) estará de acuerdo en el sentido que la interacción de pasado y presente como se hace en la fase de asimilación, usando el concepto de crecimiento de Piaget (1962) en el que se creara un sistema de andamiaje: el más adecuado para un proceso de aprendizaje y crecimiento. Pero cuidado, el crecimiento al que se refiere Vygotski y Piaget es primeramente personal y se necesitan muchas personas para decir que hubo un cambio social. Es en segundo plano que viene el crecimiento acumulativo de la humanidad o de diferentes poblaciones en sí. La arqueología se presta, sin embargo, para una visión tanto en el plano micro como en el macro de una sociedad entera, como veremos más adelante.

La excavación, entonces, se realiza capa tras capa o estrato por estrato, lentamente, y documentando todo. Diarios de campo, formatos de registro para la excavación, dibujos, fotografías, la división en retículas y mediciones tridimensionales de la ubicación de los materiales, son solo algunas de las actividades normales de una excavación. Solamente se recaba información, más aun no analiza la información, ya que todos los materiales necesitan ser lavados, estabilizados (si es el caso) y preservados primero. La ventaja de eso es que el alumno empieza a apreciar el tiempo y los pasos de un proceso: una destreza ya poco conocida en estos tiempos líquidos y transmodernos. Se necesita hacer la catalogación, la enumeración, la fotografía y los dibujos y/o descritos. Todo esto antes de ser analizados.

De igual forma, en campo no solamente recopilamos materiales que podemos llevar a laboratorio. También existen los **elementos** que son contextos que no podemos sacar del sitio como pirámides, unidades habitacionales, fogones, hornos, etc., y que forman parte esencial para identificar las singularidades culturales de la sociedad que las creó y poder establecer la realidad concreta de esa comunidad. Una vez que toda información ha sido coleccionada y analizada, comienza el proceso de evaluación en términos de contrastarla con las preguntas de investigación, los modelos explicativos desarrollados y otros sitios

relacionados. Muchas veces, la información no es completa o a veces resulta contradictoria con lo que esperábamos. Comienza la fase de **reconstrucción**.

Contamos con diferentes tipos de artefactos y cada uno tiene su proceso de tratamiento y su abanico de posibilidades informativas, cada artefacto tiene y da su zona de desarrollo próximo para el análisis final! Uno avanza lento pero con el mayor grado de seguridad ya que interpretar el pasado, remoto o lejano, no es cosa ligera. Guerras completas se han destellado por asuntos de interpretación y hasta la fecha existen ejemplos de lugares que son visitados e interpretados bajo diferentes regímenes de creencia y dogmas de fe.

Apartir de estar estudiando una población, un lugar, o una cultura y analizando las evidencias materiales provenientes de estas, formamos un “tradición arqueológica,” (Litvak King 1986). Tomamos los artefactos, resultado de la labor de una persona(s) e implícitamente a la cultura que sustenta al individuo haciendo o dando forma y/o uso al objeto. Esto nos da pautas, pero pocas certezas ya que el sujeto frecuentemente ya se ha muerto, no está con el artefacto para dar mayor información acerca de él o se encuentra desaparecido en el acervo material sobreviviente. Para encontrar certezas en la arqueología uno tiene que destruir. Por eso se registra todo de manera sistemática.

Después del análisis de datos, sigue la fase de interpretación de resultados y construcción de una explicación del problema de investigación, de la población o del va y viene de una cultura entera. Los que han estudiado la arqueología saben que existen diferentes temporalidades y que no son igual los mayas de Yucatán-Chichen Itza que los mayas de Palenque para nombrar solo unos ejemplos emblemáticos. Al igual que el Chichen Itza de 700 d. C. no es lo mismo que el Chichen Itza del 1100 d. C., compartir el mismo espacio espacial no es compartir la dimensión temporal.

Esto nos lleva a establecer que los proyectos arqueológicos necesitan ser lo suficientemente flexibles para poder acomodar nueva información, información que no esperábamos, o información inexistente. De igual forma, tanto las preguntas como los modelos están constantemente cambiando, puestos a prueba, evaluados, o se crean nuevas preguntas de investigación. En sí, el trabajo arqueológico nunca termina, no es proyecto de un solo académico, sino de varios, y posiblemente a lo largo de varias generaciones.

El punto final, si es que lo hay, es la diseminación de la información generada. Es decir sacar la información en clases, conferencias, seminarios, panfletos, exposiciones, y libros. Lamentablemente no todos los arqueólogos hacemos este paso. Si no se disemina la información no somos mejores que los saqueadores de piezas, ya que la información que se genere no se comparte para poder avanzar en el conocimiento.

En la arqueología, siempre nos rigen los ejes de tiempo y espacio (Litvak King 1986; Peregrine 2001; Renfrew y Bahn 2003) y el arqueólogo aprende estar en paz con ellos. No se puede apurar la recuperación de datos. No se puede saber donde están los artefactos antes de obtenerlos o descubrirlos. Los datos tienen su propio ritmo y el campo nos lo impone. Pretendemos mostrarlo mismo en este trabajo. Quizás hasta el momento hemos trazado un croquis, que es una técnica frecuentemente usada en la arqueología para registrar mediante un dibujo algo rápido y de manera esquemática. Funciona para dar una primera impresión para después uno proceder con más cuidado y meticulosidad. Ahora hacemos lo mismo: seguimos con el

análisis del tema principal pero en manera más amplia y descubriremos la relevancia del tiempo en la arqueología y el análisis bien hecho. Trazaremos temporalidades de las arqueologías e identificaremos que tipo de arqueología servirá para el tiempo y espacio en que nos encontramos actualmente aquí en Chiapas, México, donde se acaban de sumar dos escuelas más al escenario de la arqueología mexicana: La Escuela de Arqueología de la UNICACH en Chiapas y la facultad de la arqueología en la Escuela de Antropología e Historia del Norte de México (EAHNM) en Chihuahua. Iniciamos con un análisis discursivo.

LA ARQUEOLOGIA MEXICANA Y OTRAS REALIDADES CONCRETAS

Jaime Litvak King, que en paz descansa, solía decir de manera emblemática “la arqueología es lo más divertido que se puede hacer con los pantalones puestos!” (1986) Haciendo investigación parece que es una cita que tomo o reconstituyo del arqueólogo Kent Flannery quien dijo dicha famosa frase en inglés en 1982. Para este ensayo no importa quién digo qué primero, ni cual país hace más aportaciones a la arqueología, - hay que saber convivir indica la educación por competencias (véase Delors 1999). Lo esencial de esta discusión es o son la(s) lección(es) aprendida(s): la arqueología es y tiene que ser divertida.

En el viejo mundo, a menudo identificado como más serio y menos divertido, la definición frecuentemente citada proviene de un libro, que ha tomado un lugar preponderante en la formación de los futuros arqueólogos, *Teoría y Práctica de la Arqueología* de Renfrew y Bahn (2003), y dice así “la arqueología es, en parte, el descubrimiento de los tesoros del pasado, el trabajo meticuloso del análisis científico y el ejercicio de la imaginación creativa” (pp. 1). Se nota de inmediato un tono más serio, pero también se encapsula lo divertido: ¡el ejercicio de la imaginación creativa!

Luis Felipe Bate, arqueólogo chileno radicado en México ya hace tiempo, dice que el fin de la investigación arqueológica “es la de generar conocimiento, que refleje la realidad concreta de la manera más objetiva posible” (Bate 1989: 7). Ubica nuestra profesión sin ambigüedad y centralmente dentro de las ciencias sociales. El marca también el territorio a partir del argumento aunque marca su distancia con el apartado de que “arqueología es arqueología” en clara contraposición de lo estipulado por Binford (1968) de que “la arqueología es antropología o es nada”. Estatuto final que marca fuertemente el Programa Educativo de Arqueología de Chiapa de Corzo así como en la Escuela de Antropología e Historia del Norte de México (EAHNM) en Chihuahua (donde el segundo autor labora). El estatuto que “arqueología es antropología” no debe ser tomado a la ligera, sobretodo en un país donde la arqueología tiene una gran representación, tanto física como en el imaginario colectivo, y por otro lado un alto porcentaje de población indígena que tendría mucho que ganar con la exploración/usufructo de su pasado o patrimonio cultural, pero que la gran mayoría de las veces no ha sido incluido o contemplado en ese proceso de exploración y mucho menos de explotación del recurso. La arqueología indígena (Watkins 2005) es todavía poco conocida en estas tierras y es aún menos entendida en un país donde el mestizaje sigue siendo el estilo *de rigueur*.

Luis Felipe Bate fue uno de los orquestadores y de los principales protagonistas de la llamada Arqueología Social Latinoamericana (ASL): escuela o corriente teórica que se fundó en 1975 con el Manifiesto de Teotihuacan (Lorenzo 1976). Preocupados por el devenir de una sociedad justa e igualitaria, por el respeto a los derechos económicos e intelectuales plurales, y saliendo globalmente de contextos fuertes de dictadura, represión y otros horrores tanto en el ámbito nacional e internacional, se creó el Grupo Oaxtepec. Un grupo integrado por una gran diversidad de intelectuales de claras tendencias teóricas de izquierda y de diversas nacionalidades, mexicanos, chilenos, venezolanos, argentinos, y españoles, cuya

finalidad fue la de criticar las actividades científicas de la práctica de las ciencias sociales, en especial dentro de la arqueología, y otorgarle una razón o utilidad social al conocimiento generado. Se buscaba más relevancia social, en otras palabras.

¿De qué consistía o consiste, esa forma de hacer más social a las ciencias sociales, más allá de lo ya establecido en el precepto de arqueología es antropología de Binford? En gran medida, y en parte a la decepción de los estudiantes, solo que la arqueología incorpora sensibilidad y metodología que contempla el materialismo dialéctico (Lorenzo 1976). En realidad, viendo la evidencia plasmada anteriormente en las citas de la definición de arqueología, estrategia justa del materialismo dialéctico, basar nuestro juicio en lo observable y no en dogma o creencia, uno puede citar a Litvak King, Luis Felipe Bate, o hasta Renfrew y Bahn, ¿los fríos británicos? Y percatarnos que no hay tanta diferencia. Todos hacen alusión a una parte divertida y una parte seria (ya que los pantalones quedan puestos!). Además es importante señalar que la aportación social más grande que puede hacer la arqueología y hace la arqueología como ciencia social, con alto contenido dialéctico ya que estudia los cambios sociales en el tiempo y en el espacio, consiste en dar explicaciones e interpretaciones basadas en el materialismo cultural. No se permiten interpretaciones rebuscadas, inventadas, y muy lejos de las evidencias concretas, medibles y siempre materiales. La arqueología, por ende, es la subdisciplina favorita para los marxistas, en cierta manera, aunque también indica que cualquier sociedad tiene poder y maneja poder de diferentes maneras, o por diferentes grupos-eso no siempre encaja bien en el esquema marxista radical, por cierto. Como es el caso de V. Gordon Childe, quien después de un viaje largo por el marxismo murió decepcionado con el mismo marxismo. La arqueología, en este sentido, agranda el panorama del tiempo, espacio y la sociedad concreta. Solo estudia la *longuedurée* y se especializa en el estudio de cómo la gente en tiempos anteriores lograban vivir y sobrevivir en un lugar/ecosistema y sistema religioso-político y social. En otras palabras, la arqueología crea y da contexto: el contexto nos sirve para comparar, para deambular y para concluir. Y ya es tiempo que empezamos a pensar en una conclusión en esta ponencia también. Solo nos falta deambular un poquito más, para lo cual continuaremos con el contexto marcado por el arqueólogo Litvak King.

Litvak King era un reconocido arqueólogo de la escuela procesual o Nueva Arqueología, como era llamada anteriormente. Y podríamos mencionar que Litvak fue uno de los principales exponentes de esta escuela arqueológica en México. Se caracterizó por estudios muy científicos bajo el más estricto rigor científico (pose neutral, datos fuertemente cuantitativo y un proceso fuertemente deductivo-nomológico). De hecho en su libro, *Las Piedras Tienen 2000 mil Años*, explica que la arqueología es y debe ser siempre una ciencia social. Explica que mientras la antropología social se dedica a estudiar sincrónicamente, la arqueología y la antropología física son diacrónicas en orientación. No es recomendable, por ende, hablar de emociones, experiencias y elementos personales. El estudio va en temporalidades grandes y con mediciones precisas, de material y no de elementos culturales al estilo de la etnología donde se mide el acontecimiento por como lo vivió una persona, un grupo social, o una sociedad.

Por otro lado, Luis Felipe Bate arqueólogo asociado con la ASL de corte marxista, se distingue poco en términos prácticos y aplicados de esos temas de la nueva arqueología. Menciona, por ejemplo, que uno de los objetivos de nuestra profesión son las “sociedades concretas, como totalidades históricas” (1989:8) y que no es necesario establecer objetivos más precisos dentro de nuestra disciplina. Me parece un consejo muy sabio para estos tiempos en donde la fragmentación y las listas de chequeo aparecen de nuevo como

nueva moda de vigor... y si, aquí me refiero a la educación por competencias. Hay elementos de este sistema que huelen al viejo programa particularista tipo Kroeber de lista de rasgos... en vez de ver el contexto de manera holística, cualidad *par excellence* de la antropología en general y puesta fuertemente en práctica por el arqueólogo/a. La construcción del panorama general de la realidad concreta cuesta dinero, esfuerzo, visión y ser un poco testarudo tal como lo indica Litvak King en su excelente libro aún vigente, *Todas las Piedras tienen 2000 Años*, pero tiene sus ventajas.

ENTONCES... ¿CUAL ES LA APORTACIÓN SOCIAL DE LA ARQUEOLOGÍA?

Pareciera que nos hemos divagado algo de nuestra pregunta inicial y algunos en el público ya estarán preguntado hacia dónde va este ponencia. Para no irritar más al personal, les decimos sin ánimo de ofender y citando al gran etnógrafo/antropólogo Clifford Geertz que “lo único que ha cambiado es la intensidad con que nos dedicamos a irritarnos el uno al otro hoy en día” (1973)

La arqueología, como ya lo mencionamos anteriormente, es en gran medida la habilidad de perderse, perderte en la sociedad, en tu individualidad, y en el tiempo y el espacio, ejes predilectos de la arqueología y generalmente de la antropología específicamente hablando. Uno se pierde, deambula, y se encuentra o encuentra algo. El encuentro es una aventura. El encontrarse es un reto aún más grande. La arqueología provee las dos cosas. Uno se encuentra en el campo, en el laboratorio, o atrás del escritorio. Allí, uno mismo encuentra los tesoros, los tesoros de una sociedad pasado, pero también los tesoros del momento en el presente. La arqueología da lugar a una sociedad y esa sociedad da sus tesoros metafóricamente hablando a la sociedad actual y así hallamos o creamos nuestros tesoros: nuestros tesoros del saber, el saber ser, el saber hacer y el saber convivir. Para nosotros, en este sentido, la arqueología es la disciplina *ultra plus non* en donde la sociedad se puede redescubrir, recrearse, surgir y formar para nuevos futuros y viejos pasados. Haciendo una analogía, es como el ave fénix, para poder renacer, necesita morir y nacer de sus cenizas. La arqueología lo que hace es investigar la cultura material para que la sociedad renazca de esas... sus cenizas.

Chiapas en particular, y México en general, son lugares donde todas o al menos la mayoría de las piedras tienen más de 2000 años. Lo triste o lo complicado es que no todas las piedras tienen conciencia objetiva de su estado de conocimiento. La educación, en este sentido, es la llave que abre ciertamente un tesoro (Delors 1999), pero los tesoros y las piedras se encuentran en los llanos, en los valles y en los ríos y se tienen que encontrar todavía. La educación permite ese proceso de autoreconocimiento, de conocimiento y de transmisión.

Trasladándonos a lo más práctico, recordemos que la praxis siempre debe ser la estrategia predilecta ya que la praxis nos da ese examen de admisión: ¿sirve? ¿De qué está constituido? ¿Puedo lograr algo con esto?—preguntas, por cierto, no muy diferentes a las que se plantearon al inicio por parte de los padres de familia o los alumnos mismos. En la práctica, el arqueólogo necesita desarrollar su ojo y mucho, o lo que conocemos como teoría de la observación. ¿Para qué? Para poder observar, reconocer, identificar cada detalle que nos indique un cambio, una transformación, un uso del entorno por parte del individuo. Para identificar cuáles piedras son tesoros, o materiales arqueológicos usando el lingo más científicamente justificado, y cuáles no. Esta cualidad, como todas las habilidades, toma tiempo y practica—aspectos que no concuerdan con las agendas y actores universitarios que recortan presupuestos y exigen maniobrar maravillas con tres pesos. Analizar estas piedras para descubrir la información que guardan en su interior, como indicamos en la sección anteriormente discutida, es un proceso largo, tedioso y de paciencia. Para que

la arqueología, entonces tenga cabida en un mundo pos-posmoderno hace falta saber apreciar y defender sus cualidades. Pocos han escrito de manera clara sobre las competencias de la arqueología (Caso 1962; Litvak King 1986; Peregrine 2001; Renfrew y Bahn 2003) y si lo han hecho ha sido desde marcos explicativos pasados. Si algo nos ha enseñado la arqueología es que el tiempo y el espacio nos muestran que todo es renovable y todo es pasajero o efímero, dependiendo de las circunstancias y leyes químicas. Para estos tiempos de transmodernidad donde el niño milenio está a punto de unirse a la fuerza laboral lleno de gente de la generación x, ambiciosos, flexibles, acostumbrados aunque no siempre respetuosos de las estructuras, así como los *baby boomers*, los supuestos constructores de estructuras obsoletas reconstruidas justamente y democráticamente por ellos mismos en protesta a la vieja guardia de los 20s, 30s y 40s:

Podemos mencionar cuatro razones por lo cual la arqueología es importante (Peregrine 2001). Todos al final de cuentas son social en aportación y origen contestando entonces por fin la pregunta del inicio:

- 1) **Para y por reconocer las contribuciones y logros de nuestros antepasados.** “nosotros existimos por lo que hicieron nuestros antepasados y es justo reconocerlos por eso”(Peregrine 2001: xv).

Marx mencionaba que el individuo hace su propia historia, pero no como él quiere ni bajo circunstancias por él establecidas, sino por aquellas establecidas en el pasado y transmitidas a él de manera consciente o subconsciente en la mayoría de los casos. El pasado está ligado con el presente y puede y es manipulado políticamente aunque también se presta a que cada persona lo reivindica y utiliza. En el tiempo entonces también se encuentra la libertad y el derecho de ser entendido.

- 2) **La arqueología nos ofrece información vital acerca de experimentos tecnológicos, económicos, y políticos que muchos han sido exitosos pero otros no.** Muchas veces estos experimentos no exitosos solo son perceptibles en el contexto arqueológico, pero que sirven para poder explicar los procesos sociales exitosos y no cometer los mismo errores. Ej. El estado. Que tienen en común, el Egipto faraónico, los incas, sumeria, etc.? Que ya no existen!

- 3) **La arqueología nos ayuda a entendernos mejor.** El pasado es único e irreplicable. Pero nuestro conocimiento del pasado en el presente está constantemente cambiando o la percepción del mismo. Nuestras reconstrucciones están basadas en una serie de inferencias e hipótesis que cambian constantemente.

Ej. Día de la raza o de Colon, su celebración no es lo mismo en 1892 que en el 2014, y tienen diferentes connotaciones. Solo el estudio de tiempo nos revela estos cambios.

Entonces, ¿porque es importante? Porque el registro arqueológico es irreplicable, es parte de nuestra herencia y patrimonio y que es necesario registrarlo y conservarlo. Es un poderoso, y muchas veces, mal usado instrumento político, porque nos provee de información relevante acerca de nuestras sociedad y de nosotros mismos. Porque nos provee de ideas de cómo usar y como no el conocimiento generado y acumulado, organizar nuestras sociedades, tecnologías y economías. Y...

- 4) **Y principalmente porque es divertida!!**

La arqueología, en otras palabras, es una ciencia que vale la pena y es importante para la sociedad y para las ciencias sociales mismos. Provee una línea en el tiempo donde otros no pueden o quieren llegar. Maneja los datos de los objetos mismos dejados en el tiempo, lo cual les da un valor y peso

inigualable a la verdad o realidad concreta, explora las diferencias de la diversidad en una sociedad y hace que la arqueología sea más social dentro de las ciencias.

A MANERA DE CONCLUSION

Hay algunos arqueólogos quienes han escrito sobre lo que hoy se llamaría competencias para un arqueólogo y nos gustaría plasmar uno aquí para apreciar mejor la función que puede jugar o juega un arqueólogo en la sociedad.

Litvak King indica que el arqueólogo tiene que ser “raton de biblioteca, boy scout, matemático, científico de alta tecnología y gerente” (1986:188), todo esto a la misma vez. Podemos destacar de esta lista las siguientes habilidades: destrezas y conocimientos: elementos integrales y integradores.

Se espera de un arqueólogo/a:

- capacidad de análisis,
- habilidad o capacidad de autosuficiencia
- habilidad o capacidad de adaptación a condiciones adversas o pocos usuales,
- paciencia
- habilidad de manejar diferentes tecnologías
- destrezas de creación
 - descubrimiento
 - cuestionamiento, y
 - interpretación
- habilidad de manejar muchos y variedad de datos
- una curiosidad innata
- la habilidad de persistencia
- conocimiento de muchas culturas
- conocimiento de técnicas de descubrimiento
- conocimiento de mapas
- conocimiento de computación
- conocimiento de escribir
- conocimiento y habilidad para la lectura
- conocimiento ecológica
- conocimiento paisajista
- ética de justicia

- ética de transparencia
- habilidad de trabajar en equipo
- habilidad para el trabajo independiente
- habilidad de establecer y seguir prioridades
- interés en protección y conservación

Es esencial que sigamos formando alumnos antropólogos con una especialidad en arqueología, porque es la única manera de preservar y posiblemente ampliar el campo de nuestra profesión y continuar con sus importantes aportaciones a la sociedad. Se espera por ende que el cambio recién de la Escuela de Arqueología a Facultad de Humanidades sea en incremento de la calidad de nuestra arqueología y que no haga desaparecer sus aspectos sociales y científicos.

Bibliografía

Bakhtin, M. M. [1930s] (1981) *The Dialogic Imagination: Four Essays*. Ed. Michael Holquist. Trans. Caryl Emerson and Michael Holquist. Austin and London: University of Texas Press.

Bate, Luis Felipe

1989 “Notas Sobre el Materialismo Histórico en el Proceso de Investigación Arqueológica”. En *Boletín de Antropología Americana* (19): 5-29.

Bauman, Zygmund

2000: *Liquid Modernity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Binford, Lewis R. (1962) *Archaeology as Anthropology* *American Antiquity*, 28 (2), pp. 217-225

Delors, Jacques

1996 *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. Paris: UNESCO.

Erikson, Erik

1959 *Identity and the Life Cycle*. New York: International Universities Press.

Foucault, Michel

1970 *The Order of Things: An Archaeology of the Human Sciences*. Nueva York: Pantheon Books.

Gonzalez, Julia y Robert Wagenaar

2005 *Tuning Educational Structures in Europe II. Universities' contribution to the Bologna Process*. Bilbao y Groningen: University of Deusto y University of Groningen.

Harvey, David

1989 *The Condition of Postmodernity: An Inquiry into the Origins of Cultural Change*. Oxford: Blackwell Publishers

Hernández Sampieri, Roberto; Carlos Fernández Collado, y Pilar Baptista Lucio.

2006 *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill Interamericana.

Huxley, Aldous

- 2007 [1932] *Un mundo feliz*. Traducción Ramón Hernández. Colección Diamante. Barcelona: Editorial Edhasa
- Jameson, Fredric
- 1991 *Postmodernism, or, the Cultural Logic of Late Capitalism*. Durham: DukeUniversityPress.
- Litvak King, Jaime
- 1986 *Todas las Piedras tienen 2000 años: Una introducción a la arqueología*. Mexico: Trillas.
- López Aguilar, Fernando.
- 2012 “Arqueología y complejidad sobre la naturaleza del dato arqueológico”. En:
17 temas de la Antropología Mexicana. Mayán Cervantes (Coord.), Academia Mexicana de Ciencias Antropológicas, A.
C.;México. Pp.239 – 262
- Liotard, Jean-François
- 1984 *ThePostmodernCondition: A ReportonKnowledge*. University of Minnesota Press
- Morin, Edgar
- 1999 *Los Siete Saberes necesarios para la educación del futuro*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación,
la Ciencia y la Cultura. Paris: UNESCO
- Peregrine, Peter N.
- 2001 *ArchaeologicalResearch: A BriefIntroduction*. Prentice Hall, New Jersey.
- Piaget, Jean
- 1962 *TheLanguage and Thought of theChild* London: Routledge&Kegan Paul
- Proyecto Tuning
- 2007 *Reflexiones y perspectivas de la educación superior de América Latina. Informe Final, Proyecto Tuning, América
Latina*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Renfrew, Colin y Paul Bahn.
- 2003 *Arqueología, Teorías Método y Práctica*, Editorial Akal, Madrid.
- Rodríguez Magda, Rosa María.
- 1989 *Hacia una Teoría Transmoderna*. Barcelona: Anthropos.
- Vygotsky, Lev
- 1968 *Thought and language*.MassachusetsInstitute of Technology
- Watkins, Joe
- 2005 *IndigenousArchaeology: American IndianValues and ScientificPractice*. Walnut Creek, Altamira Press.

¿Las ciencias sociales para qué?

Pensar juntos el sentido y el futuro de la antropología social y la creación de sociedad hoy

José Javier Maisterrena Zubirán

A partir de que la antropología estudia sociedades, preguntamos: ¿qué tipo de sociedad es capaz de crear con los estudios que realiza?. Si no crea ninguna y sólo se dedica a describir lo que sucede ¿para qué llega a servir eso que describe?, y sobre todo ¿a quién sirve y cómo le sirve a ese alguien esa descripción? ¿No puede servir la antropología para crear sociedad? ¿De qué tipo de sociedad en creación podremos estar hablando? ¿Acaso han servido esas descripciones para las repeticiones de las sociedades? ¿O para la expansión de las sociedades dominantes que se repiten a mayor dimensión? Muchos estudios antropológicos han permitido hacer evidente y mostrar las injusticias, desigualdades, explotaciones, también las formas organizativas, la creación artística y cultural, es cierto. No obstante, ¿es lo único que queremos hacer? En momentos me imagino como si la descripción fuera semejante a ir sacando fotografías de lo que va sucediendo. Algo así como el registro de la trayectoria de una o de muchas vidas entretrejidas y entretrejiéndose. Pero ¿esas imágenes para qué pueden servir? ¿a quién le corresponde el uso y la utilidad que pueden tener? ¿Quién lo decide? ¿Cómo y por qué lo decide?

Considero que en este momento es necesario preguntarnos sobre el sentido y el para qué de la antropología social en tanto ciencia social hoy y al mismo tiempo preguntarnos qué relación tiene, debe tener y queremos que tenga en y para la responsabilidad histórico social que tenemos como seres humanos de crear sociedad. ¿o será que como científicos sociales nos negamos ese derecho y esa responsabilidad? ¿Será que sólo nos circunscribimos a las fotografías de lo dado? Lo dado como si dijéramos así fue y así debe seguir siendo en una especie de fotocopia que se va deteriorando y paulatina y crecientemente va perdiendo su sentido. Me pregunto, nos hago la pregunta ¿Qué pasa con lo dándose? ¿Qué pasa con el hacer de nosotros creando una sociedad diferente? ¿la queremos? ¿Queremos crearla o les toca a otros, al Estado, a Dios o a la sociedad civil, hacerlo? ¿Somos nosotros parte de esa sociedad civil que le puede corresponder la responsabilidad de crear sociedad? Entonces ¿a quién le toca? ¿Nos toca?

Es posible que no nos podamos poner de acuerdo en qué sociedad queremos crear. Que unos la consideren de un modo y otros de otro. No obstante hay aspectos que podemos ir coincidiendo y precisamente para eso es este congreso y en particular es la propuesta de ésta ponencia: “pensar juntos...”

En los últimos tiempos he pensado en la creación de una sociedad autónoma. Pero no autónoma como algo dado sino precisamente como algo dándose, como en proceso en estar siendo. Al mismo tiempo esa sociedad autónoma en devenir no puede ser única ni la misma ni homogénea, entonces estamos hablando de sociedades (en plural) autónomas que están siendo. Y si son autónomas entonces no hay una que le quite

o le reste o se oponga o niegue las autonomías de las otras que pueden ser autónomas, por así decirlo, a su modo. Hasta aquí suena bonito, pero que sucede con los sujetos que crean y conforman esas sociedades autónomas, pues resulta que ellos no pueden crearlas si ellos a su vez no son autónomos junto con los otros de esa misma sociedad que la crearon autónoma. Bueno, así desde mi circunstancia y pequeñez, yo si quiero y pretendo ser autónomo, es decir libre en una sociedad libre interactuando con otros individuos igualmente libres. Pero no se trata de una libertad, a secas, así general, establecida, pre conformada, sino un ir estar siendo libre con los otros en sociedad haciéndonos librestodos nosotros. Todo en movimiento en el dándose. Pero lo interesante es que ese proceso inicia y puede iniciar desde aquí y ahora, si queremos. ¿Queremos? Entonces hablamos del proceso de libertad concreta aquí y ahora a partir de nuestro momento y circunstancia social. ¿lo pensamos posible? ¿Lo imaginamos posible? (este es un espacio paréntesis para la respuesta de los que estamos juntos)

Pero quizás habremos de regresarnos un poco, igual y no todos queremos ser individuos libres. Ese puede ser un punto de discusión. Otro punto puede ser ¿qué entendemos por ser libres? ¿Cómo podemos ser libres?

El hacer de las Ciencias Sociales no se puede reducir a la denuncia verbal escrita de lo que sucede –que consideramos es necesario y relevante hacerlo-debido a que no es suficiente. El desafío para la antropología en muestra opinión, consiste en realizar el cambio personal (autoalterarnos) dirigido a la creación de autonomía aquí y ahora con nuestra propia corporeidad y lazos de relaciones. ¿Les podemos pedir a otros que hagan lo que nosotros mismos dejamos de hacer o nos negamos a hacerlo? Ciertamente hay que denunciar hasta lo más posible pero no es suficiente sólo denunciar, sino que es necesario hacer que lo que puede ser y aún no es, llegue a ser. La libertad es la capacidad que tenemos de decidir y hacer lo que nosotros queremos. Esa libertad se constituye con la libertad del otro, nace con la libertad del otro y ambas con la libertad social y en una dinámica las tres libertades se necesitan y se hacen posibles. Por ello el sentido de la libertad propia es y necesita ser la libertad del otro y la libertad social. Esto es, sólo con la libertad del otro y desde la libertad del otro inicia mi propia libertad. El sentido de mi libertad ya no se reduce a hacer-lo-que-quiera sino en hacer que la libertad del otro y la libertad social sean. Entonces la libertad es posible que emerja con libertad y sólo con ella, creamos libertad con libertad.

En ese sentido y para tener congruencia en la ciencia social antropológica, el conocimiento conciencia se necesita adecuar(supeditado) a la dinámica de avanzar en la autonomía en un estar siendo. Subordinar el conocimiento y la ciencia para con la autonomía tanto en lo individual de hacer consciente lo inconsciente y en lo social para conocer las heteronomías instituidas interiorizadas. Entonces el conocimiento que creamos necesita estar adecuado supeditado al hacer de libertad que hacemos por nosotros mismos con los otros en la creación de una sociedad libre. Simultáneamente al crear libertad constituimos la democracía la cual consiste en que una colectividad pueda autoinstituirse explícitamente y autogobernarse.

Esto implica y requiere una ruptura con lo dado establecido marcado por la directriz del dinero, de los estímulos, de los puntos del S.N.I. y con cualquier tipo de requerimiento que provenga de la burocracia académica (en ocasiones representada por nosotros mismos). Problematizar el producir documentos que puedan ser utilizados por quién sabe quién y quién sabe cómo, para quién sabe qué. Esas indagaciones, realizadas por nosotros, muchas de ellas muy valiosas que representan esfuerzos de años o incluso de décadas, que están desarticuladas de la creación de realidad. Aun cuando muchas de ellas llegan a denunciar

las injusticias y contradicciones del capitalismo actual, se quedan en papel. Muchos de esos estudios, la sociedad dominante capitalista los absorbe y los usa para su propia repetición expansiva.

En contraprestación, nosotros recibimos nuestro salario, nuestro estímulo, nuestra compensación que nos permite vivir atomizadamente con relativo confort individual y en esta sociedad para repetir nuestra actividad y regresar a realizar otras indagaciones igualmente desarticuladas con la gente y con la realidad y carentes de la responsabilidad histórica de crear futuros.

Es posible que algunos piensen que lo que estoy proponiendo es una investigación acción participativa. Aunque puede parecerse no es lo mismo, implica un cambio en nosotros mismos (autoalterarnos) encontrarnos como iguales con los otros y aportar lo que somos y sabemos para crear nuestra libertad y la de los otros desde y a partir de nuestra específica circunstancia. Implica nuestro cambio como persona, como académico y ante el cambio del otro que simultáneamente avanza en su autonomía y nosotros en la nuestra vamos creando sociedad autónoma. Implica asumir desde ya –aquí y ahora-la disponibilidad y la voluntad de que queremos y necesitamos cambiar, que necesitamos hacerlo con el otro autónomo y que es imprescindible que sea en una sociedad autónoma creada por nosotros con nuestras limitaciones y circunstancias. No es algo que le dejamos a los demás, como si dijéramos: ellos serán los que harán la sociedad, nosotros sólo la pensamos o la describimos desde afuera. Tampoco va a llegar del cielo o por la magnanimidad de un gobernante o por decisiones de Estado. En mi opinión ese es parte del autoengaño. El no involucrarnos haciendo, el evitar equivocarnos evitando la responsabilidad creativa de sociedad con la pretendida justificación de circunscribirnos al registro o al pensamiento. En la posibilidad de equivocarse está también la libertad, pero sin perder de vista la autonomía como proyecto; el error realizado puede retomarse y servir para la creación más adecuada de libertad. O somos nosotros partícipes en la creación de libertad o no será, en todo caso no será con nosotros si nosotros no somos parte de su proceso creativo en nosotros, en los otros y en sociedad.

El lugar de partida para comenzar juntos radica en nuestro encuentro con otros que quieren como yo ser autónomos. Esa es la invitación ¿Quiénes estamos dispuestos a hacernos autónomos y crear autonomía como proyecto como estar siendo aquí y ahora? Entonces en esta nuestra circunstancia específica del encuentro del Congreso que plantea reflexionar “La construcción de Futuro, los retos de las ciencias sociales”. Los que queramos y estemos dispuestos en este momento necesitamos identificar qué estamos haciendo, cómo lo estamos haciendo, desde dónde y hacia dónde lo estamos haciendo, con quienes lo estamos haciendo. La situación de arranque dejará de ser, por el momento, lo que están haciendo los otros, aquellos a quienes investigamos, y ver-nos a nosotros los “científicos sociales”. Es mirarnos haciendo a nosotros mismos. Es conocer esa parte de lo inconsciente de cada uno y del poder absoluto y el sistema interiorizado en cada uno.

Entonces ahí, desde cada uno de los que decidamos y libremente estemos dispuestos a transitar por el incierto camino de la autonomía, iniciaremos su creación. Necesitaremos romper el acartonamiento académico, su rigidez, su cristalización y ver-nos a nosotros mismos en el andar de la autonomía como devenir. Partiendo desde nuestra circunstancia.

Si no logramos hacer algo, carece de sentido esta presentación que llegará a ser una más de las centenas que habrá para recibir una constancia de que se dijo algo que pudo ser importante ante esta congregación de colegas. Si no fuimos potenciados de avanzar algo en nuestra autonomía será un error del que habré de

aprender. Posiblemente, si por lo menos uno otro me encuentra y me dice caminemos, juntos pensaremos como seguir intentando crear autonomía en el otro y en la sociedad y ahí las Ciencias Sociales tomaran sentido hacia y por la autonomía. Así pues, su desafío es y será la autonomía como proyecto, nunca completado y permanentemente en devenir creando autonomías personales, colectivas y sociales.

Con la intención de ser congruente, expongo la trayectoria a través de la cual he llegado hasta el punto que he expuesto con anterioridad. Desde que inicié mi acercamiento a la antropología he buscado e intentado que la gente se apropie del conocimiento que he venido generando. Hasta la tesis de doctorado que la realicé por el oficio, por el gusto de investigar, por contribuir con el conocimiento a identificar los problemas y las tendencias amenazantes que vislumbrábamos en la región de estudio y en el campo mexicano. Que dicho sea de paso, lamentablemente muchas de ellas fueron acertadas. También reconozco que la escribí para obtener el grado dentro de la dinámica credencialista y de status de la formación de las ciencias sociales y la antropología en México. En ese entonces subordiné la indagación a la obtención del doctorado más que a la apropiación de los hallazgos por la gente. Aunque pienso que fui algo crítico en los planteamientos, muchos de ellos apoyados en la epistemología crítica que formuló el Dr. Hugo Zemelman, se quedaron en eso, en papel, en palabras. Como muchos otros, llevamos la tesis a la región e incluso hicimos una presentación del libro. Era un abismo de distancia entre lo que decíamos y ellos escuchaban. Años después (unos diez), curiosamente uno de los agroempresarios locales con quienes tuve amistad me dijo: “Tenía razón usted en lo que dijo y ahora el municipio se encuentra en condiciones muy difíciles, con alta migración y sin cohesión de la gente”.

Participé en proyectos colectivos sobre el encadenamiento migratorio del sur al norte. Villa de Arista de haber sido una zona atractiva de trabajadores se había convertido en un escalón de desarraigo, llegaban trabajadores de Huejutla; Hidalgo o de Veracruz y los locales partían con destino a Monterrey o Estados Unidos. Ambos grupos formulaban la misma frase según llegaran o salieran: “Es que allá (aquí) no hay trabajo y pagan muy poco, en cambio aquí (allá) si hay trabajo y pagan mejor”. Era el proceso de apropiación de la tierra por parte de agroempresarios que venían de otras entidades con mayor tecnología. Ahí confirmamos la tendencia de la contra-reforma agrarianeoliberal retomada por el presidente de la república en turno.

Una frase de un alumno entonces representa lo que pensábamos en ese momento: “es como si se estuviera inundando la población y nosotros como científicos registraríamos solamente el ascenso del agua: un metro, metro y medio, dos metros... y sin hacer nada, no podía ser”.

Ahí es cuando decidimos comenzar en una pequeña e inquieta comunidad: El Cedazo que continuaba luchando por la recuperación de sus tierras que habían sido usurpadas por un terrateniente con la complicidad del gobernador Gonzalo Santos.

Al inicio fue una experiencia difícil, no tenía muy claro cómo crear las condiciones para que la gente se fuera apropiando del conocimiento generado. Para entonces me apoyé en la epistemología crítica de Zemelman (1996: 43) que plantea en vez de reducir lo posible a lo dado, abrir lo dado a lo posible lo que implica subordinar la teoría a la realidad, también tuve acercamiento con los planteamientos de Paulo Freire sobre la educación liberadora, en particular su frase de “nadie libera a nadie, nadie se libera solo, o nos liberamos juntos o no podremos liberarnos”. También tuve acceso a los planteamientos de Carlos Lenkersdorf sobre el “nosotros”, la escucha y lo colectivo. Pero una cosa son las lecturas y otra cuando nos encontramos con lo

real de la gente concreta. Como cualquier antropólogo fuimos adquiriendo confianza con la comunidad. La gente, aunque no todos, me fue aceptando. El momento más relevante fue con la sequía del 2010 debido a la cual sus animales se les estaban muriendo y todas las familias estaban desesperadas.

En ese contexto caminamos juntos en la recuperación de sus tierras (3,200 hectáreas) que legalmente, conforme a la constitución de 1917, fueron otorgadas por el Gral. Lázaro Cárdenas en 1937. La fecha de movilización fue el 23 de septiembre del 2011 y desde entonces hemos venido dialogando, reflexionando y deliberando juntos con algunos aciertos y muchos errores que con estudiantes hemos venido registrando de manera colectiva y reflexionando también de manera colectiva. Esos diarios de campo han sido y son parte importante de la razón por la cual me he animado a exponer (me) ante ustedes para invitarlos a la libertad como proyecto. Lo expondré más adelante.

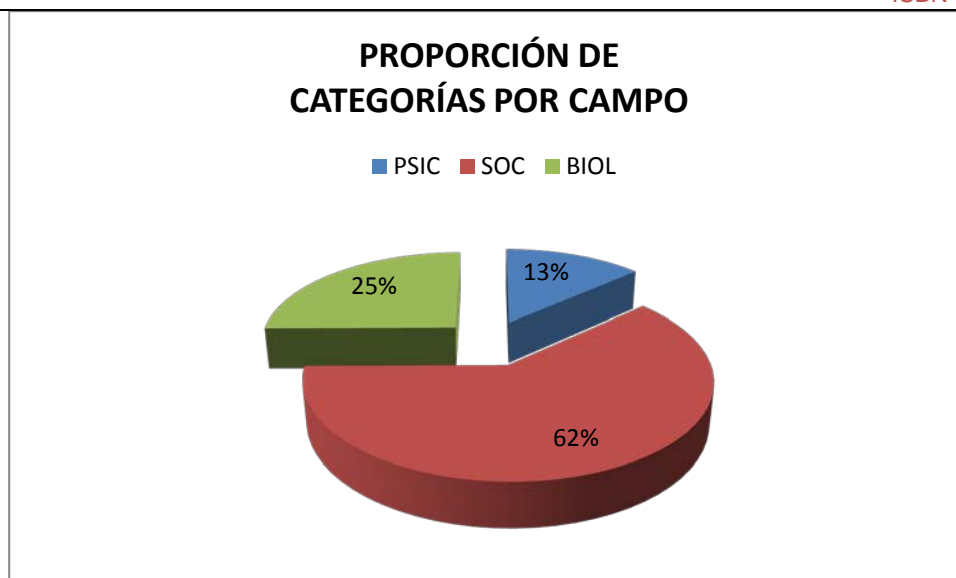
Al aniversario de la recuperación, con esa idea que ha permanecido en mi de la apropiabilidad del conocimiento que generamos (con el grupo que fuimos constituyendo con estudiantes y amigos), hicimos una devolución de videos y de la descripción de la historia y del proceso vivido por todos. Se los entregamos a ellos. Los videos se subieron a Facebook lo cual les permitió a los familiares migrantes hacerse partícipes de la acción colectiva. El texto lo entregamos a algunas familias y, pienso, es posible que se haya guardado en algunos cajones. La relación entre los otros (las familias del Cedazo) y nosotros fue y ha venido haciendo que tanto ellos como nosotros cambiáramos, lentamente.

La devolución fue más significativa y apreciada que la que realicé con la tesis de doctorado pero, me parece siguieron siendo ambas ajenas a la gente. Hasta el momento, todo lo que he venido compartiendo tiene que ver con “la construcción del futuro y los retos de las Ciencias Sociales en México” en tanto que de qué sirve el conocimiento de las Ciencias Sociales si no es para la misma gente se lo apropie, o en todo caso ¿desde dónde, con quiénes y cómo estamos queriendo construir el futuro? ¿Cuál futuro? ¿hacia dónde del futuro? Es decir ¿con qué sentido del futuro? ¿es un sentido hacia la autonomía?

La mirada que hacíamos al Cedazo era con una perspectiva de predominancia económica desde un referente marxista que guiaba mucho nuestra percepción sin dejar de lado el campo político dentro de un análisis categorial. En específico en cada una de nuestros registros pudimos constatar que había un movimiento de las categorías dadas por las circunstancias de cada momento (ver gráficos).

	Fecha		Fecha		Fecha		Fecha
	17 de abril 2012		23 de agosto 2012		23 de septiembre 2012		7 de octubre 2012
	Tierra		Confianza/ Acompañamiento		Autoridades		
	Agua		Parentesco		Política oficial		Confianza/
	Alimento, Cultivos y Ganado		Miedo/Rumores		División conflicto		Consejo de ancianos
	Solidaridad/Reciprocidad/Cooperación		Confianza/ Acompañamiento		Consejo de Ancianos		Autoridades
	Autoridades		Fiesta		Género		Presión
	Fiesta		Recreación		Abandono		Asamblea acuerdo
	Recreación		Solidaridad/Reciprocidad/ Cooperación		Migración		Pena
	Consejo de Ancianos		Agua		Fiesta		Solidaridad/Reciprocidad /Cooperación
	Seguridad legal		Alimento, Cultivos y Ganado		Recreación		Seguridad legal
	Parentesco		Política oficial		Construcción		División conflicto
	Recreación		Educación		Solidaridad/Reciprocidad/Cooperación		División conflicto
	Autonomía		Confort/ dinero/ comercio		Parentesco		Enemigos
	Control del permiso		Religión		Reflexividad		Transporte-traslado
			Tecnología comunicativa		Alimento, Cultivos y Ganado		Confianza/ Acompañamiento
			Confianza/ Acompañamiento		Confort/ dinero/ comercio		Solidaridad/Reciprocidad /Cooperación
			Reflexividad				Solos
			Autonomía				Desánimo
			Migración				

19 y 20 de enero 2013	15 al 17 marzo 2013	18 y 19 de mayo 2013	17 al 24 de julio 2013	5 y 6 de octubre 2013
Agua	Educación	Tierra	Agua	Confianza/ Acompañamiento
Necedad-persistencia	Agua	Religión	Tierra	Solidaridad/Reciprocidad/Cooperación
División conflicto	Género	Solos	Alimento, Cultivos y Ganado	Solidaridad/Reciprocidad/Cooperación
Solidaridad/Reciprocidad/Cooperación	Solidaridad/Reciprocidad/Cooperación	Programas de Gobierno y salarios	Alimento, Cultivos y Ganado	Salud
Alimento, Cultivos y Ganado	Salud	Seguridad legal	Solidaridad/Reciprocidad/Cooperación	Solidaridad/Reciprocidad/Cooperación
Recreación	Desánimo	Confort/ dinero/ comercio	Alimento, Cultivos y Ganado	Solidaridad/Reciprocidad/Cooperación
Solidaridad/Reciprocidad/Cooperación	Solidaridad/Reciprocidad/Cooperación	Confort/ dinero/ comercio	Migración	Asamblea acuerdo
Confianza/ Acompañamiento	Confort/ dinero/ comercio	Desigualdad	Transporte-traslado	Solidaridad/Reciprocidad/Cooperación
Educación	Parentesco	Alimento, Cultivos y Ganado	Confort/ dinero/ comercio	Género
Motivación	Autonomía	División conflicto	Salud	Educación
Confort/ dinero/ comercio	Reflexividad	Solidaridad/Reciprocidad/Cooperación	Religión	Solidaridad/Reciprocidad/Cooperación
Parentesco	Migración	Desánimo	Miedo/Rumores	Religión
Transporte-traslado	Confianza/ Acompañamiento	Fiesta	Memoria	Autonomía
Abandono	Confianza/ Acompañamiento	Confianza/ Acompañamiento	Confianza/ Acompañamiento	Género
Migración	Reflexividad	Migración	Solidaridad/Reciprocidad/Cooperación	Fallecimiento
Confianza/ Acompañamiento	Programas de Gobierno y salarios	Reflexividad	Reflexividad	Confianza/ Acompañamiento
Confianza/ Acompañamiento	Memoria	Asamblea acuerdo	Parentesco	Recreación
	Confianza/ Acompañamiento	Educación	Solidaridad/Reciprocidad/Cooperación	Memoria
	Asamblea acuerdo	Salud	Asamblea acuerdo	Recreación
	Tierra	Agua	Programas de Gobierno y salarios	Alimento, Cultivos y Ganado
	Parentesco	Educación	Fiesta	Migración
	Alimento, Cultivos y Ganado	Recreación	Recreación	Robo
	Alimento, Cultivos y Ganado		Autonomía	Programas de Gobierno y salarios
	Recreación		Programas de Gobierno y salarios	Transporte-traslado
	Solidaridad/Reciprocidad/Cooperación		Educación	Agua
			Confianza/ Acompañamiento	Alimento, Cultivos y Ganado
			Confianza/ Acompañamiento	Alimento, Cultivos y Ganado
				Alimento, Cultivos y Ganado



Como se puede observar en la gráfica de pastel, a partir de la diferenciación de colores (rosa, verde y azul) de las respectivas categorías, prevalece la perspectiva social compuesta por lo económico-político, seguida por lo biológico y una mínima parte el registro de lo que corresponde a lo emocional psicológico. Lo que por el momento quiero compartir es la variabilidad de las categorías de cada momento, así como el relativo sesgo de nuestra mirada. Lo que queríamos y nos preguntábamos era como construir un “nosotros”, una comunidad emergente de conocimiento que es el nombre definido al proyecto.

En nuestras discusiones y reflexiones aparecerá el concepto de Autonomía hasta principios del 2013. La autonomía la vamos relacionando estrechamente con el concepto de “nosotros” y nos comenzamos a preguntar qué tanto en nuestra relación con las familias del Cedazo estamos o no contribuyendo a la creación de autonomía y simultáneamente del “nosotros”.

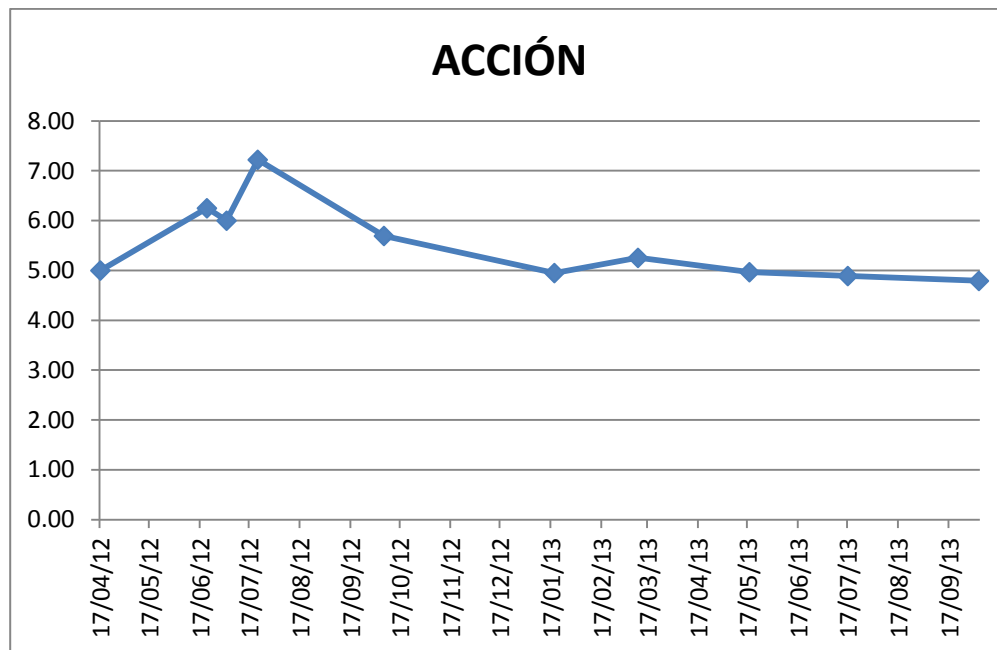
Para identificar la contribución o no con la autonomía y el nosotros, definimos unas categorías que desde nuestro punto de vista están articuladas con el desarrollo y el ejercicio de la autonomía y el nosotros:

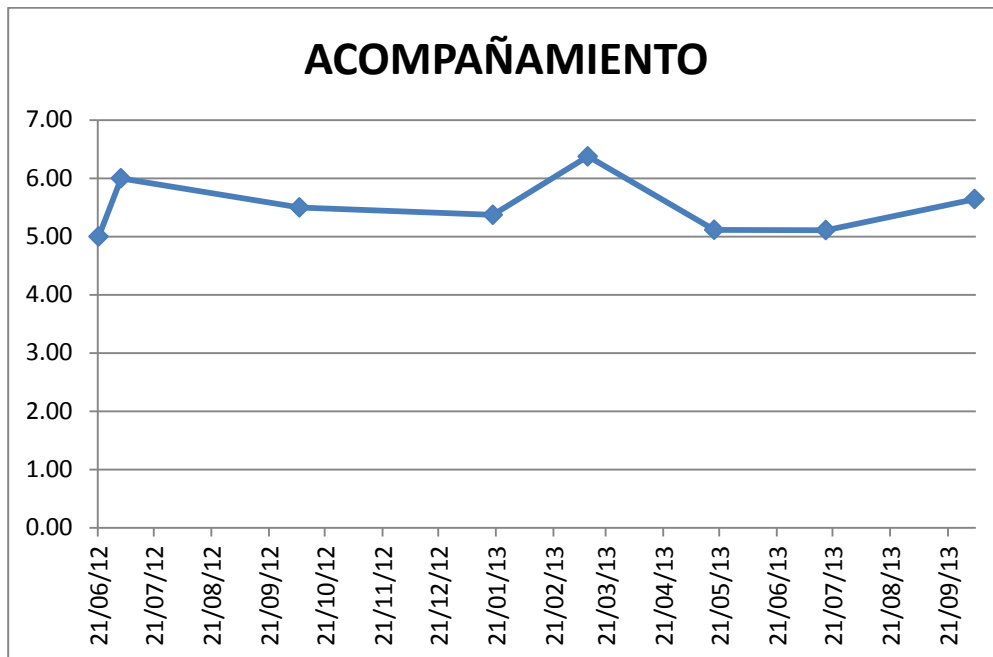
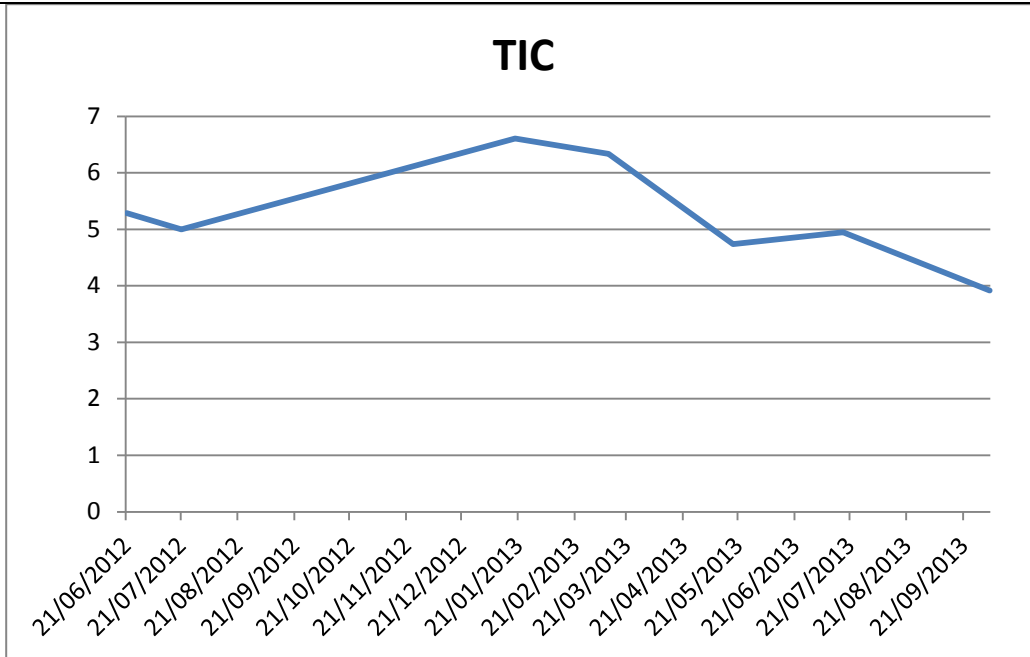
Acción colectiva con un fin	AC
Teoría-Ideología Conocimiento	TIC
[ZDP] Acompañamiento	ZDP
Reflexividad	RX
[Conectividad-dependencia]	CN
[Emparejarnos-escucha-acuerdo Tiempo]	EEA
Memoria	MM
Imaginación, Arte y recreación	IMD
Normatividad	NM

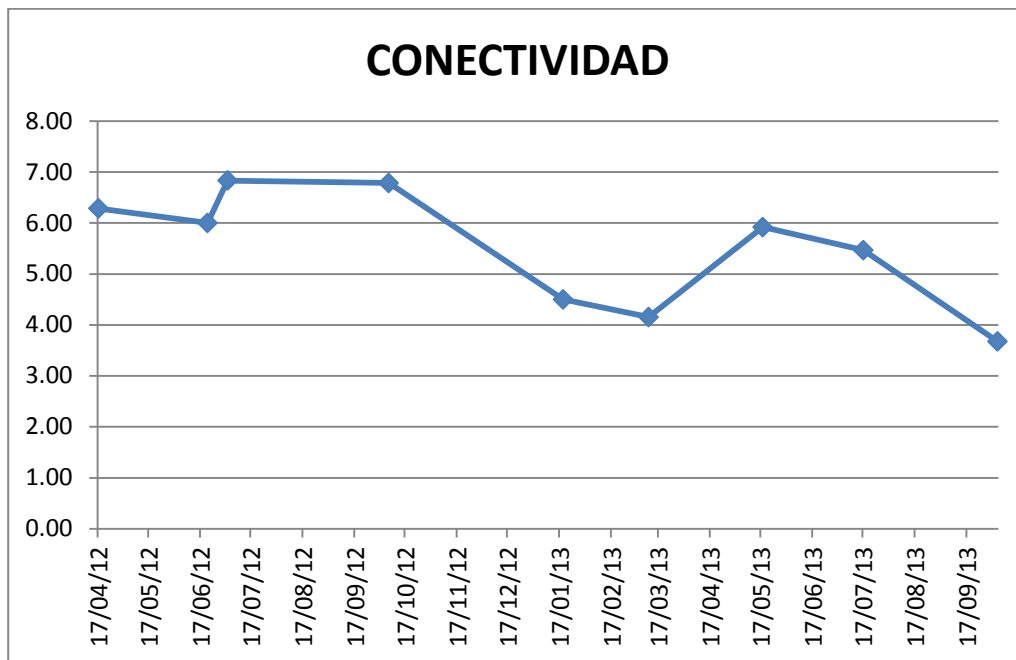
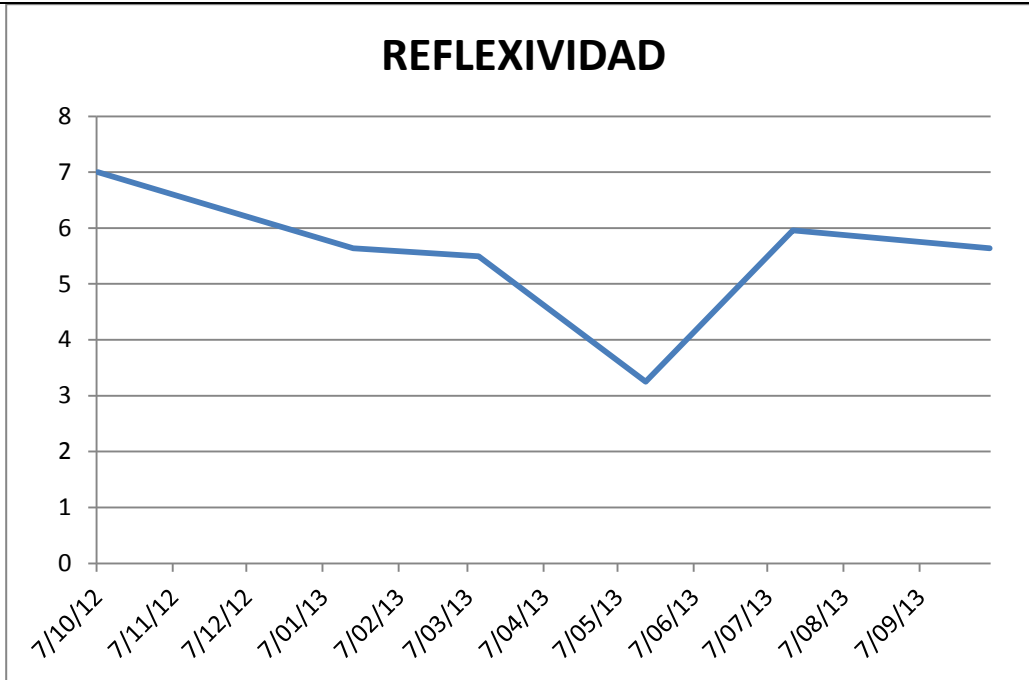
Las distintas categorías las tomamos de diferentes autores como Freire, Lenkersdorf, Vigotzki. Todas ellas si lo observamos están relacionadas a su vez con la praxis relacionada con la conciencia y reflexividad que plantean Freire y Zemelman. Establecimos una valoración como referente para poder saber si contribuíamos o no en la autonomía.

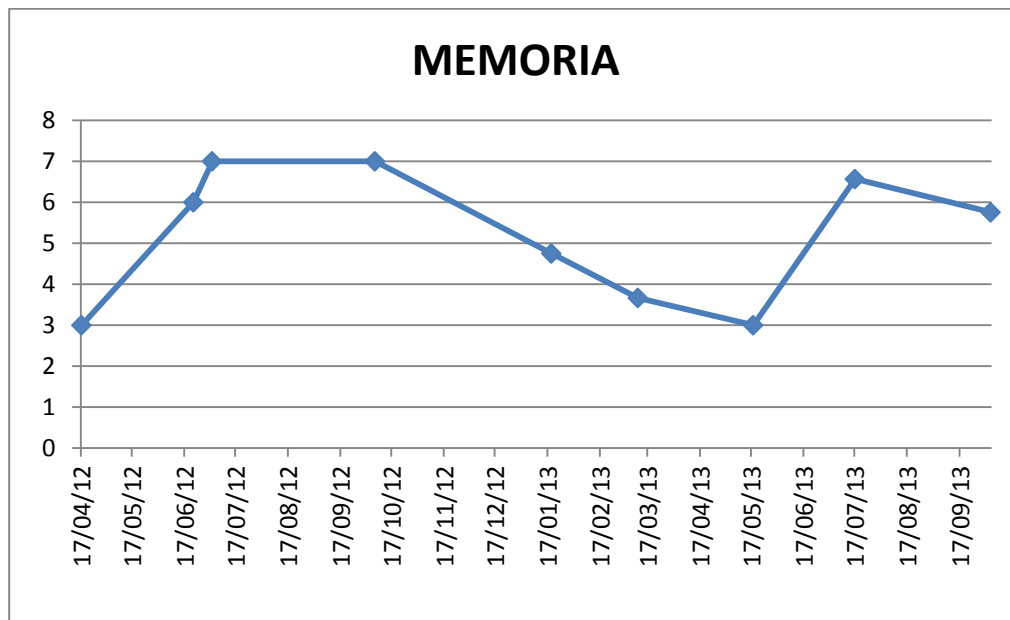
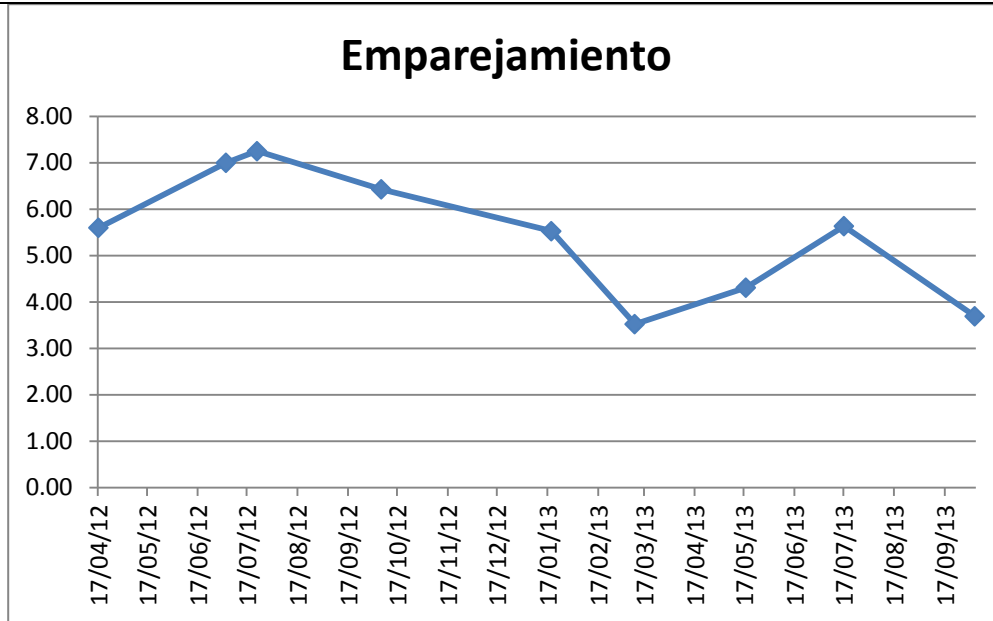
VALORACIÓN	
punto	opinion
1	opuesta
2	adverso
3	Indistinta
4	muy poco
5	poco
6	S
7	B
8	MB
9	E

A partir de las valoraciones respecto a la aportación hacia la autonomía que hicimos a las notas de nuestros diarios de campo revisados y valorados colectivamente obtuvimos los siguientes resultados:









No ahondaré en lo que implicó el ejercicio de los gráficos ni en su interpretación que al haberlo relacionamos con lo que hicimos como equipo en el Cedazo nos permitió ver-nos. Ese hecho que pudiera ser marginal e incluso parte del diario oculto del antropólogo y algo ajeno a la investigación científica, nos mostró a nosotros mismos haciendo en el Cedazo ese intento de crear autonomía. Así que nuestra mirada a partir de la reflexión de nuestros diarios y notas ahora nos invitaba a vernos a nosotros mismos. Lo relevante ahora ya no era ver a la comunidad, sino vernos a nosotros como equipo que se supone va a estudiar a la comunidad y mirar-nos que tanto éramos congruentes en esa “construcción de futuro” autónoma y colectiva que nos habíamos planteado.

Así pues, decidimos enfocarnos hacia aquellos registros que habían tenido una calificación negativa (menor o igual a tres), de este modo caímos en la cuenta que el haber hecho promedio afectaba el indicador. Unas (las negativas) se dirigían en sentido contrario a la autonomía y el nosotros. Era una relación más bien de fuerzas encontradas en lugar de promedios. Algunas eran por parte de acciones del equipo y otras de la gente del ejido. Decidimos revisar las que correspondían a nuestras acciones y actitudes y en detalle pudimos vernos y observar nuestros errores en los detalles respecto a la contribución genuina de crear autonomía y nosotros. Lo que concluimos fue que si no nos vemos a nosotros mismos tampoco podremos ver qué futuro ni cómo lo estamos creando ni qué sentido tiene.

La noción de autonomía

El acercamiento al concepto de autonomía fue con los planteamientos de Cornelius Castoriadis. En este dialogo con Castoriadis consideramos que si realmente queremos transformar la sociedad y crear una sociedad autónoma necesitamos hacerlotransformándonos nosotros, autoalterándonos, creando libertad en el otro y con los otros haciendo que sea lo que no era. La manera de hacerlo, como apuntaba al inicio, no consiste en llevarles el conocimiento sino en hacerlo juntos como lo he estado proponiendo en este encuentro desde más arriba, con los académicos que estén dispuestos a hacerlo.

El requerimiento de auto-conocer la contingencia individual y colectiva de nosotros los académicos es necesaria para crear autonomía, así como querer ser autónomos; esto es, aceptar la incertidumbre abierta de la autonomía como proyecto, relacionarse con otro autónomo y consigo mismo como otro (autoalterándose) y llegar a acuerdos con el otro para auto-normarse y así ir creando una sociedad autónoma. El proceso de autonomía como proyecto lleva tiempo y es permanentemente inacabado, incierto e impredecible, exige la decisión creativa del sujeto y el colectivo que participa en el desafío e intenta romper día a día con lo instituido y la heteronomía existente.

La autonomía como proyecto inacabado se hace posible con acciones, por ello implica el compromiso y una forma diferente de investigar y de relacionarse con el otro. En referencia a esa limitación unas notas de Castoriadis (1995):

El ser humano singular reabsorbido en "su" colectividad, en la que, evidentemente, se encuentra por azar (el azar de su nacimiento en determinado lugar y determinado momento), por un lado, y por otro, este mismo ser separado de toda colectividad, contemplando la sociedad a distancia y procurando ilusoriamente considerarla al mismo tiempo como un artefacto y como un mal necesario, son dos consecuencias del mismo desconocimiento, que se pone de manifiesto en dos niveles:

- como desconocimiento de lo que son el ser humano y la sociedad, de lo mostrado por el análisis de la humanización del ser humano como socialización y la "encarnación"-materialización de lo social en el individuo;
- como desconocimiento de lo que es la política en cuanto creación ontológica en general - creación de un tipo de ser que se da explícitamente, aunque en parte, las leyes de su propia existencia y, al mismo tiempo, en cuanto proyecto de autonomía individual y colectiva.

Entonces, siguiendo con Castoriadis, para hacer posible el imaginario instituyente de autonomía, necesitamos hacer consciencia de nuestra "contingencia y necesidad -de contingencia necesaria y de

necesidad en último análisis contingente- que condiciona lo que somos, lo que hacemos, lo que pensamos” la cual no es libertad pero es condición para ella, y hacerla dentro de la política democrática y la reflexión-reflexividad-filosofía; esto es, *praxis* y pensamiento que (en tanto creación de un ser que se da explícitamente las leyes de su propia existencia en cuanto proyecto de autonomía individual y colectiva) pueden ayudarnos a transformar la enorme contingencia que determina nuestra vida a través de la libre acción.

La psique¹⁵² de los seres que componemos la sociedad capitalista colonial heterónoma en México hemos sido socializados con un magma común y con imaginarios sociales compartidos pero también con particularidades aleatorias y contingentes de nacimiento, familia, barrio, condición social, sexo, formación, ocupación, historia, etcétera. La sociedad la recibimos como dada y como inamovible negándonos reiteradamente a nuestra subjetividad la capacidad creadora. No obstante, la psique cuenta con una capacidad instituyente en la cual, la naturaleza de esta psique asigna fuerzas creativas tan inciertas como decisivas tanto a los modos como al contenido de esta socialización. Pues esta actividad auto-instituyente aparece así como no conociendo, y no reconociendo ningún límite en la creación de sociedad. Pensamos que, congruente con todo lo anterior, para que sea libre y creativa la asociación entre investigadores debe incluir el hacerse explícita la elección por la autonomía como proyecto.

Esto es, que con la *praxis* y pensamiento que permiten transformar nuestra contingencia, para romper con esa tendencia que reproduce la significación imaginaria heterónoma en los sujetos y para crear autonomía consideramos necesarias tres condiciones: 1) querer ser autónomo; 2) relacionarse de manera autónoma con el otro como otro autónomo y 3) llegar a acuerdos creativos con el otro en acciones y auto-normas.

Aunque parezca una obviedad, para emprender procesos para crear sociedad con autonomía, hay que quererlo hacer. Esto implica y requiere una disponibilidad subjetiva de inicio. Si nos negamos a nosotros mismos la posibilidad y capacidad de ser autónomo, negamos simultáneamente las otras dos condiciones; esto es, la relación con el otro autónomo y el acuerdo creativo de sociedad autónoma que sólo es posible entre dos sujetos autónomos.

La teoría que hacemos los académicos en Ciencias Sociales puede constituirse en freno del hacer humano aún cuando pretenda ser supuestamente crítica y revolucionaria. Esto invita a la necesidad de la subordinación de la teoría al hacer humano, a la *praxis*. En particular debido a que las teorías llegan a ser conocimientos cerrados, cristalizados. La teoría se constituye en una imposición que impide o bloquea el proceso de creación de futuro. Me parece que para evitar esa dimensión de la teoría como algo contundentemente “científico” Castoriadis opta por el concepto de elucidación más cercano a la reflexividad abierta y concordante con una realidad cognoscible pero no tanto ni totalmente, sino viva y en movimiento, en el dándose.

Castoriadis considera que el mundo histórico social es el mundo del *hacer* humano siempre relacionado con el saber que está por elucidar. Ahí separa la actividad refleja, algo así como reactiva y la actividad técnica. Ésta última que más adelante la denominara conjuntista identitaria o ensídica la cual posibilita la

¹⁵² Castoriadis (2008) afirma que: “El aspecto interno: en el núcleo del individuo se encuentra una psique (inconsciente, pulsional) que no se trata ni de eliminar ni de domesticar; ello no sería simplemente imposible, de hecho supondría matar al ser humano. Y el individuo en cada momento lleva consigo, en sí, una historia que no puede ni debe “eliminar”, ya que su reflexividad misma, su lucidez, son, de algún modo, el producto”.

sobrevivencia del ser humano en la naturaleza independientemente de la sociedad a la que pertenezca. La primera, en tanto refleja no implica hacer humano por no ser consciente, La pretensión exhaustiva de la ciencia que no puede llegar a tales su propia contradicción y está articulada con la cristalización de sus planteamientos. A ese conocimiento lo llama técnico y lo relaciona con las ingenierías. Este conocimiento para lo social, lo histórico y lo subjetivo resulta imposible e impracticable. Requiere mucha mayor flexibilidad, intuición, incertidumbre y apertura *que dependen de lo que uno y el otro harán*. No se pueden desarrollar con una teoría completa ni a ciegas. Las relaciones son de otro orden.

La teoría es un hacer específico, es una elucidación parte (necesaria pero no soberana) del hacer humano que es la praxis. Puede haber humanidad sin teoría pero no sin hacer, lo que presupone el planteamiento de la subordinación de la teoría a la realidad. Lo central en la creación de sociedad es la praxis, a continuación retomamos la definición de praxis que hace Castoriadis (2013: 120):

Llamamos praxis a ese hacer en el cual el otro, o los otros, son considerados como seres autónomos y como agente esencial del desarrollo de su propia autonomía. La verdadera política, la verdadera pedagogía, la verdadera medicina¹⁵³ pertenecen a la praxis.

En la praxis hay un por hacer, pero este por hacer es específico: es precisamente el desarrollo de la autonomía del otro o de los otros.

Si estamos de acuerdo con el planteamiento, el punto de partida de reconocer al otro como ser autónomo y agente de su propia autonomía implica necesariamente que a su vez nosotros mismos nos consideramos así. Cada uno somos responsables de nuestra propia autonomía que se hace posible (potencializa), o mejor dicho, inicia con la autonomía del otro para que sea lo que no es: es decir, unos sujetos libres en una sociedad libre. Todo ello desarrollando y ejerciendo la “verdadera” pedagogía unos y otros –que es que cada uno aprendamos nuestro propio proceso y ejercicio de ser libres- la “verdadera” política –que es la “otra” política en la cual nosotros llegamos a acuerdos para decidir que hacemos hacia la creación de autonomía individual y social- y la “verdadera” terapia o medicina –que es que cada uno seamos libremente capaces de desarrollar nuestras potencialidades creativas de nuestra psique y salud para el bien común y la sociedad autónoma como proyecto.

La autonomía es una creación continua sin fin. La praxis no es una técnica¹⁵⁴, se compone de dos momentos de un proceso: el desarrollo y el ejercicio de la autonomía. Esto es, la praxis crea autonomía con autonomía en desarrollo y ejercicio. En la praxis nuestras decisiones concretas no apuntan a significaciones cerradas sino a lo abierto estar siendo la autonomía como proyecto.

Aceptamos la relevancia de la autonomía para la praxis y a su vez nos preguntamos: ¿Por qué la centralización en, desde y hacia la autonomía por parte de la praxis? ¿es por la autonomía por la que debemos hacer y ocuparnos en la praxis? O ¿hay otras cosas como la justicia, la democracia o la ecología sobre las que también se deben nuestro hacer y praxis? ¿Habrán otras cosas? ¿por qué sólo ellas? ¿en dónde y

¹⁵³ En el original dice medicina pero infiero que se refiere al psicoanálisis aludiendo a las tres profesiones imposibles: político, educador y psicoanalista.

¹⁵⁴El **plan** corresponde al momento técnico. “El núcleo del **proyecto** es un sentido y una orientación (dirección hacia) que supera la representación misma del proyecto” en un momento dado. “El **programa** no es más que una figura fragmentaria y provisional del proyecto”.

cómo situamos al amor (de las relaciones personales) para con la praxis? ¿Se juntan, entrecruzan, retroalimentan y requieren recíprocamente?

La praxis se apoya en un saber que es siempre fragmentario (por no haber teoría exhaustiva) y provisional (porque la praxis misma hace surgir constantemente un nuevo saber). La teoría “verdadera” (y no de prescripciones muertas¹⁵⁵) emerge constantemente, de la actividad misma. “Elucidación y transformación de lo real progresan, en la praxis, en un condicionamiento recíproco”. Para la praxis la instancia última no es la elucidación, sino la transformación de lo dado desde y hacia la autonomía en desarrollo y ejercicio.

El objeto de la praxis es la creación de lo nuevo desarrollando y ejerciendo la autonomía, desde las limitaciones y potencialidades propias de nuestro saber “relativo” fragmentario y provisional, que no se reduce a repetir lo dado cristalizado ni lo preconstituido como artefacto estable, limitado y muerto. En dónde como sujeto mismo somos transformados a partir de esta experiencia. Vivencia en la que *hacemos* pero que también nos *hace* a nosotros en una modificación transformación continua en la relación de un sujeto y otro sujeto que en el devenir no pueden ser definidos de una vez por todas. (Castoriadis 2013: 123).

La política transformada es con el sentido y el hacer por la autonomía de todos hacia una transformación de la sociedad también autónoma con el despliegue autónomo de los hombres que la creamos.

Lo racional y lo no racional están constantemente cruzados en la realidad histórica y social y ahí es la condición de la acción. Es en esa frontera de lo pensado sabido (más allá de ahí es lo no racional precisamente porque aún no ha sido racionalizado) donde está la creación de lo posible de ser, de la sociedad autónoma nueva, a partir del hacer de los sujetos, encontrando puntos de apoyo en lo dado sabido-conocido.

Notemos que ahí residen las rupturas dirá Holloway (2011) de la sociedad instituida. La discusión elucidación debe ser sobre la posibilidad de una transformación de la sociedad en un sentido dado aquí y ahora posibles y reales.

Aquí cabe la pregunta para nosotros ¿qué es lo que nuestra praxis creadora de autonomía puede hacer desde nuestra pequeñez e inmediatez para transformar nuestra sociedad mediante el desarrollar y establecer autonomía aquí y ahora? Si lo hacemos colectivamente servirá para la praxis creativa de lo nuevo, de la creación de sociedad autónoma como proceso, como dándose, como devenir y estar siendo juntos autonomizándonos y ejerciéndonos autónomos. Es decir que si la privilegiación (selección) de lo observado lo hacemos en colectivo junto con la gente habrá mejor mirada de lo dado que posibilite la elucidación en la frontera de lo pensado sabido para crear lo que aún no es de la autonomía como proyecto.

La gestión obrera (campesina y académica) como posible solución implica una reordenación prácticamente total de la sociedad y de la personalidad humana que requieren **otro** tipo de economía (*para todos todo para nosotros nada*), **otro** tipo de poder (*que el que mande, mande obedeciendo*), **otra** educación. (Véase Castoriadis 2013: 140)

No agotamos los problemas, es un proceso, un estar siendo, indicar los problemas que quedan y sus contornos –hasta la frontera de lo impensable dirigidas hacia el sentido de crear autonomía y no de repetir la sociedad dada dominante y heterónoma (mejorada). Es hasta ahí donde podemos llegar, pero también

¹⁵⁵ Que podemos considerar referido a lo “dado” opuesto a lo “dándose” de esta teoría-praxis viva.

donde debemos llegar para seguir andando en la autonomía como proyecto. En el cual nosotros en nuestra pequeñez nosotros somos co-creadores (y no el Estado, las iglesias o los potentados) de esa emergente sociedad con sus limitaciones pero también con sus potencialidades. Hacer es proyectarse en una situación por venir que se abre por todos los lados hacia lo desconocido que no puede, pues, poseerse por adelantado con el pensamiento, pero que debe obligatoriamente suponerse como definido para lo que importa en cuanto a las decisiones actuales.

Un hacer lúcido modifica la imagen de la situación por venir en la medida que adelanta, no se pierde en conjeturas y especulaciones sobre aspectos de futuro que no afectan a lo que está por hacerse ahora (o sobre los que nada puede hacerse ahora) que sabe a dónde va y a dónde quiere ir con esa imagen de futuro de crear autonomía como proyecto sin alienarse sino asumiendo y conociendo su momento y praxis aunque sea fragmentaria y parcialmente situado en la frontera de lo pensado sabido. La praxis en tanto creación de autonomía, dirigida a un sujeto o colectivo requiere que sea *para sí* y que produzca algo nuevo en su modo de organización y en lo que es organizado. Es la idea de andar andando en libertad.

Para la praxis la relación con la totalidad es abierta, no pretende poseer la totalidad aunque la requiere pero la acepta como no acabada, nunca plena y permanentemente abierta por que la praxis es parte de la totalidad misma en el hacer creador de autonomía y necesita tomarse en cuenta a sí misma. La praxis requiere una relación perpetuamente transformada con el objeto que son la sociedad y los sujetos en autonomía. No se trata de congelar la realidad en una teoría sino de abrirla a lo dándose con los sujetos y la sociedad creando autonomía como proyecto. Para la praxis lo constituido está muerto en el momento que ha sido constituido, su objeto es algo vivo, actuante con tendencias que produce y se organiza y reconoce en los actos que existe por sí mismo con autoproducción y autoorganización.

La sociedad no es una inercia que hace frente a su propio peso y complejidad. Esta sociedad ¿no estaría {estaríamos} infinitamente mejor situada para enfrentarse a sí misma si no a condenarse a la inercia y a la oposición las nueve décimas partes de su propia sustancia? Con coherencia y con lo posible de la frontera de lo pensado sabido, “tan lejos como alcanza la mirada, su realización acrecentaría inmensamente la capacidad de la sociedad de hacer frente a sus propios problemas”. (Castoriadis 2013: 145)

La condición reflexiva y deliberante de la autonomía implica que en colectivo tengamos la información socialmente distribuida; esto es, que no haya control de información y que la decisión sea tomada por todos los involucrados.

La condición de querer ser autónomo implica que reflexiva, consciente y deliberadamente el sujeto en su subjetividad desea crear autonomía en tanto que necesita que el otro también sea autónomo en una sociedad autónoma. Entonces no es sólo organizarse para defenderse o ganar posiciones o mejorar las condiciones salariales y económicas o el ambiente laboral o académico sino explícitamente decidir crear, imaginar o inventar autonomía tanto en lo individual como en lo social, que como afirma Castoriadis son dos caras de lo mismo.

El carácter creativo no se reduce o restringe a la conformación de futuro, de cualquier futuro (entendiendo que la idea de futuro contribuye, aunque no necesariamente, a poner en duda lo dado de lo instituido) sino la de futuro autónomo y por lo tanto indefinido e incierto, que implica que sea en colectivo, con igualdad participativa, co-responsable, crítico y reflexivo que ponga en duda (problematic) lo instituido-dado. No es

cualquier compromiso social sino un compromiso creativo con el otro por la autonomía como proyecto para romper con lo instituido y la heteronomía.

En Castoriadis, la autonomía es proyecto que pretende la puesta al día del poder instituyente y su parcial explicitación reflexiva con la subordinación de lo político –en tanto poder explícito- en la política. La política como actividad lúcida y deliberante que tiene como objeto la institución explícita de la sociedad (así como de todo poder explícito). Ese es en parte nuestro desafío y aporte de los académicos en estas circunstancias de la sociedad colonial capitalista de México. Como hemos insistido, presupone la elección por la autonomía como proyecto, de lo contrario el conocimiento que podamos generar contribuirá a la sociedad de repetición heterónoma.

El acuerdo

La relación del acuerdo con la autonomía y la conformación del “nosotros” resulta amplia y profundamente articulada, imbricada y sistémica, generadora de sinergia que cohesiona y crea. La ruptura con la sociedad desigual y heterónoma dada –recibida en nuestra contingencia de nacimiento- sólo puede establecerse mediante el acuerdo con el otro, abierto, reconociendo y relacionándose con el otro como otro autónomo. El acuerdo posibilita, crea, requiere y exige la conciencia explícita creativa de la propia organización, de las propias normas y es sólo mediante el acuerdo que pueden ser a su vez modificadas. El imaginario instituyente se realiza en el acuerdo y éste, el acuerdo, posibilita la emergencia del imaginario instituyente. El acuerdo es una forma de socializar la psique de manera autónoma entre los sujetos que establecen dicho acuerdo. El acuerdo hace posible la ruptura con el pasado-dado y la emergencia del hacer-haciendo autonomía. El acuerdo es actividad colectiva, reflexionada y deliberante para crear y constituir lo propio y autónomo de los sujetos sin más límite que lo que acuerden en sus propias y autónomas autolimitaciones en sus circunstancias y momentos.

El acuerdo hace posible lo que parecía imposible, hace ser lo que no era. El acuerdo implica y presupone el compromiso completo corporeizado y vivencial de quienes establecen el acuerdo de crear autonomía. Ese compromiso implica todo el ser, in-corpora a todo el sujeto, toda su corporeidad. En el acuerdo está el dándose del hacer creativo de futuro posible autónomo, es estar siendo y haciendo autonomía como proyecto. En el acuerdo está la historicidad de los sujetos que crean sociedad. En el acuerdo dejamos el “yo” (o mejor dicho, nos autoalteramos en el otro-yo) para ser el “nosotros” consciente, reflexivo y deliberativo. Resulta ser una membrana muy fina y plenamente subjetiva que depende de cada sujeto que se involucra e incorpora comprometidamente en el acuerdo. El acuerdo requiere en la base la explicitación de la alteridad propia. El acuerdo establece la co-responsabilidad de las acciones o los haceres autónomos decididos por tod@s.

Por lo anterior, la defensa del punto de vista personal (previo y condición para establecer el acuerdo) desde su psique, debe ser completo, sin condescendencia alguna ante los otros-como-otros y ante el otro yo-autoalterado y autoalterando-se. El punto de vista personal, la subjetividad individual de cada uno debe tener la oportunidad y obligación de expresarse plena y libremente para hacer posible el acuerdo comprometido en todo el ser corporal y psicológico que somos en la escucha reflexiva y deliberante.

Las medias tintas, las “tolerancias” supuestamente para no generar o evitar conflictos, los silencios para no herir susceptibilidades, no generan acuerdo sino propician indiferencia y distanciamiento. Esos no-acuerdos

que aparentan aceptación sin comprometerse, que dejan hacer al otro, desconociéndolo y negándolo, aíslan y separan, niegan a los sujetos mismos y a los otros la capacidad creativa y de autoalterarse. Los sujetos cada vez pueden irse viendo entre sí como ajenos. Paradójicamente niegan su propia autonomía aunque aparente independencia. Más que independencia es separación entre uno y otro, opuesta y adversa a la co-dependencia como seres sociales co-creativos de sociedad y sujetos autónomos. Es la tendencia hacia la individualización atomizante controlada desde afuera, heterónoma y determinada por el capital, la religión o el Estado, la sociedad de repetición. Algo así como la residencia perpetua que alude a los panteones, a la muerte, a la no-vida.

La autonomía está profundamente articulada con la conectividad comprometida en el acuerdo. Sin el acuerdo no es posible la existencia de la autonomía. En el acuerdo nos igualamos en la diferencia y en la alteridad, fuera del acuerdo nos distanciamos y desnivelamos. La tolerancia como falso respeto del “tú haz lo que tu quieres” que permite “hacer lo que yo quiero” si no están establecidas por y para la autonomía, son ajenas al acuerdo, se establecen sin el acuerdo y más bien en contra del acuerdo y son opuestas a la creación de autonomía.

Si en el origen no hay acuerdo sino algún otro supletorio aparente como la aceptación pasiva o la tolerancia indiferente, la relación se va distanciando tendencialmente hacia la atomización, se obstaculiza o evade el “nosotros” y se posibilita e incentiva el aislamiento individualizado e individualista que puede ser aprovechada o que puede buscar el respaldo heterónomo. Se niegan con ello los sujetos mismos a sí mismos su condición autónoma. O mejor dicho niegan con ese modo su posibilidad constitutiva autónoma. El no-acuerdo se va conformando o percibiendo como una imposición al otro (o del otro), que niega, tardíamente, lo que no constituyó como acuerdo. Emerge resentimiento y rabia que separan a uno del otro, no necesariamente de manera consciente, en dónde lo que separa a uno del otro es la repetición institucional.

Eludir el acuerdo podemos relacionarlo con la evasión del sujeto del acto auto instituyente; en otras palabras, no puede haber auto-institución sin acuerdo. Implica y presupone la negación del otro-como-otro con quien es posible lograr el acto instituyente y la creación de autonomía.

El proceso se complejiza en lo personal y en lo social, al negar el acuerdo y al negar al otro-otro que niegan la posibilidad del acto instituyente, el sujeto se niega a sí mismo el sentido del yo como otro en la autoalteración y autoalterando-se. Es decir, si el sujeto niega al otro-otro al no establecer acuerdo, se niega a sí mismo como otro posible diferente a sí mismo creado autónomo por sí mismo y niega la posibilidad de autoalterarse para constituir un acuerdo con el otro-otro y con su otro posible autoalterado y con la emergencia de autonomía. Esa múltiple negación implica la negación de hacer-se como sujeto pero también es una negación de hacer-se en cuanto sociedad. Esto es, el sujeto negado de sí mismo y de su autoalteración responsable se separa, se distancia del otro y del sí mismo como otro autoalterado y se aísla y se atomiza del resto de los otros creadores. Se niega y les niega a los otros su aporte creativo. Ese negar-se múltiple como reconocedor de la obra propia tanto en lo individual como en lo social resulta ser un cáncer autodestructivo y negativo, patología que en potencia está en la indiferencia o en la negación explícita o inconsciente del acuerdo. El acuerdo sólo puede ser resultado de una deliberación colectiva y así posibilita saber-se creadores de futuro posible de ser y así creadores de sociedad.

El sujeto negador de acuerdo, entonces se auto circunscribe a lo dado de la sociedad de repetición y de ahí el requerimiento a la heteronomía que le permite el imaginario de que está haciendo lo correcto. Es el caldo de

cultivo del confort que brinda la certidumbre dada por la heteronomía que oculta, evade o atenúa la propia responsabilidad creadora. Si lo permite la norma (heterodefinida) atenúa la sensación de culpa (patológica) a cambio de eludir la responsabilidad creadora y transferirla a una figura imaginaria externa, el Estado, la burocracia, Dios, la Ciencia...

De esta manera el sujeto internaliza las normas (heterónomas) como si fueran propias y reproduce y contribuye a reproducir el circuito aludido de negaciones: del acuerdo, de la auto-institución, la autoalteración, el estar siendo, el crear autonomía. En contraparte el sujeto se refuerza, se refugia y autoconviene de la veracidad de la heteronomía que le certifica la corrección de su subordinación a lo instituido opuesto a la autonomía responsable.

¿Todo eso tan solo por no llegar al acuerdo? Con esa disponibilidad el sujeto se niega a poner en duda el magma de significaciones que constituye la sociedad dada. Se niega también a la pregunta ilimitada y se autosuscribe a las preguntas preguntables dentro del imaginario social instituido de la sociedad heterónoma para fundamentar “científicamente” su repetición indefinida. Cree como propias (y hasta originales) las instituciones heterodeterminadas. Ahí se sitúa el miedo a la transformación, al acuerdo, a la autoalteración, a la autoinstitución, a la autonomía, que se mitiga con la tranquilidad de lo dado instituido de la sociedad heterónoma de repetición que contrasta con la incertidumbre emergente, abierta y autónoma. Una, la heterónoma, da certeza y disciplina predefinidas, dadas. Otra es abierta al acuerdo creativo con el otro-otro y con el otro de la autoalteración que se crea y constituye haciendo sociedad autónoma responsablemente.

La heteronomía establecida sea por la burocracia, por la religión, por el reconocimiento “científico” de la academia heterónoma incide en los sujetos sin quererlo o, mejor dicho queriéndolo inconscientemente en función de su confort, certidumbre y seguridad. El sujeto reproduce el sistema que le oprime y le somete heterónimo y así niega y se-niega su autonomía al negar el acuerdo. Contribuye a la sociedad de repetición y multiplica al infinito su negación a su potencialidad como creador instituyente de una sociedad con sujetos autónomos. En función de sus privilegios, su miedo o su confort suma su disponibilidad individual en contra y en oposición a la sociedad autónoma emergente y a cambio repite la sociedad dada heterónoma –aunque pueda no gustarle plenamente- que le determina su estatus y actividades de manera exógena y burocrática. Oculta su autoalteridad posible niega autoalterar-se para poder repetirse lo cual le brinda seguridad, certidumbre y confort. Si queremos ser libres, debemos hacer nuestro nomos. Si queremos ser libres, nadie debe poder decirnos lo que debemos pensar. Si queremos ser libres debemos estar abiertos a autoalterarnos como otro. ¿Queremos, entonces, crear una sociedad autónoma? ¿Consideramos necesario pensar juntos el sentido y el futuro de la antropología social y la creación de sociedad aquí y ahora?

BIBLIOGRAFÍA

CASTORIADIS, Cornelius

_____ (1995) “La democracia como procedimiento y como régimen”, en *Vuelta* No.227. México.
<http://www.inisoc.org/Castor.htm>

_____ (1996). Poder, política y autonomía. En *Ensayo y error. Revista de pensamiento crítico contemporáneo*. Año 1, No. 1. Noviembre. Santa Fe de Bogotá. Consultado en:
<http://www.omegalfa.es/downloadfile.php?file=libros/poder-politica-autonomia.doc>. 15 de mayo de 2012.

_____ (2008) *El pensamiento de Castoriadis Vol I*. Ediciones proyecto revolucionario.

_____ (2013) *El imaginario social*

Holloway (2011) *Agrietar el capitalismo. El hacer contra el trabajo*. BUAP, Puebla.

Zemelman, Hugo (1992) *Horizontes de la razón Vol I*. Barcelona: Anthropos.

(1996) *Problemas antropológicos y utópicos del conocimiento*, México, El Colegio de México),

La sociedad de los objetos y la imagen

Andrés Díaz

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Autónoma de Baja California

Sociedad de los objetos

El mundo de los hombres está constituido, esencialmente, por los objetos. Los objetos tienen un lugar importante en los entornos sociales actuales. Esta situación importante es en proporción al aura significativa y de utilidad que rodea al objeto. Existen objetos de toda clase, tamaño y función. Este mundo, en lo social, está vertido a la sociedad utilizando instrumentos. Los objetos son herramientas que nos permiten, según sea el caso, llevar a cabo cierta actividad, resolver algún problema o acercar cierta tarea. Esta es una sociedad constituida, elementalmente, a través de los instrumentos: de las herramientas. Y el sentido de interdependencia entre cada uno de estos elementos “instrumentales” que componen los espacios y configuran, —ya diremos por qué—, los comportamientos del sujeto, tienen un reflejo en su práctica. Instrumentos que, en la construcción utilitaria, son una extensión del sujeto y le modelan. Parte del relato “evolutivo” nos indica que han surgido como una perfección de la acción del sujeto, por lo cual genera una especie de progreso. Las herramientas son un componente formal de la sociedad de los objetos. Tomando aquí, “herramientas” en su sentido más amplio. La lectura de herramientas, como “instrumentos” puede funcionar para asimilar la metáfora. Ya que estas herramientas son instrumentos que determinan, en muchos casos, la relación objetiva con el mundo social. Así como la relación subjetiva con las otras entidades sociales.

Los objetos son herramientas que configuran, predeterminan y condicionan los comportamientos de los sujetos. Aunque, si bien es cierto, hay comportamientos que no precisamente están remitidos con una determinación de los objetos. Por ejemplo, las leyes, no las visualizamos como “objetos” sino como “cosas intrínsecas” a los sujetos. La socialización es lo que permite la propia objetivación de las normas. Sobre todo de cosas establecidas. Otro caso donde el objeto pre-condiciona al sujeto es, —o podría ser—, una casa habitación. Donde la estructura sobrepasa a los sujetos. Está por encima de todos, naturalmente, es su “hogar”. Siendo que son éstos últimos los que determinan su forma, tamaño, longitud o estilo, terminan siendo copados. Y no, precisamente, sólo por estructura sino por la “configuración” del espacio a partir de los objetos. La configuración del mobiliario es una imagen fiel de las estructuras familiares y sociales de una época (...) cada habitación tiene un destino estricto, que corresponde a las diversas funciones de la célula familiar (Baudrillard, 1969:13). La posibilidad de los sujetos de escapar del condicionamiento de los objetos mediante la separación gnoseológica no es —del todo— viable. Hasta ahora sólo se encuentran casos aislados de repunte reflexivo ante el papel del objeto socialmente construido, consumido y sobre todo “apropiado”.

Se indica, en la teoría gnoseológica, que la conciencia es pasiva. De tal manera, recibe los condicionamientos externos hasta proyectarles como categorías de lo real. Estos condicionamientos externos van configurando la realidad que el propio sujeto crea para sí. Es el caso de la existencia de los objetos. Las categorías que diferencian, la utilidad de los objetos y su significado son parte indisoluble de los mismos. Hay una relación muy cercana entre estos.. Los objetos socialmente construidos, componen, —por no decir, “condicionan”—, las formas en las cuales se realizan ciertas tareas, las maneras por las cuales, o sobre las cuales, se alcanzan ciertos objetivos que a el individuo le favorecen y cómo es la relación del sujeto a través del propio objeto. Estos mismos condicionamientos pueden dar lugar a la creación de un nuevo instrumento o la utilización de uno ya existente. En términos del propio mercado ese procedimiento se reduce al deshecho de la mercancía por una valoración a posteriori a la adquisición. La mayor parte de los productos de consumo en oferta en el mercado deben su atractivo, su poder de reclutar compradores, a su valor de inversión¹⁵⁶, ya sea cierto o adjudicado, explícito o solapado (Bauman, 2007:83). Esta “valoración a posteriori” es el carácter de visualizar al objeto como un “valor de inversión” según el beneficio que se encarna en él.

La naturaleza del consumo de objetos provoca eso en los entes sociales. La sociedad es un conglomerado de sujetos que se inserta en la búsqueda de satisfacer deseos de cosas ajenas, de seguridad, de herramientas e instrumentos. No obstante, es un conglomerado que ya dejó la noción de “comunidad” por un lado. En la sociedad moderna, caracterizada por una condición preponderante al individualismo, la noción de “comunidad” ya no es eje central de una dinámica “funcional”¹⁵⁷ de lo social. La naturaleza del consumo de objetos puede estar justificada, —en cierta medida—, por el deseo desmedido. Los deseos personales que envuelven los objetivos “finales” de los sujetos son, en muchas ocasiones, los propios objetos. Los objetos y los bienes aparecen en la esfera del mercado no como algo capaz de satisfacer necesidades, de proporcionar elementos útiles, sino en cuanto objetos de deseo (Marinas, 2000: 200).

Aunque no sólo en la esfera del mercado, sino como elementos de donde precisamente surge la dinámica de los propios objetos, sino de la dinámica que los lía a lo social. Muchos objetos son adquiridos por la emulación de compra en el otro. Los objetos de deseo, es preciso mencionar, que no sólo se desean cuando el otro —sujeto— los ha adquirido, sino que estos pueden haber surgido interés en el sujeto a partir de una imagen previa. La imagen se define como la percepción que el consumidor tiene del objeto. La imagen también puede definirse como la percepción que el consumidor tiene de un producto, una marca o una empresa. Una aparición del objeto figurado y expuesto con todas sus características pudo haber detonado —como posibilidad— el interés exacerbado de otro sujeto. Es decir, deseamos lo que los otros sujetos desean y también lo que logramos recabar a partir de la imagen. La imagen, entonces, es una representación mental en el sujeto del objeto. El deseo es un impulso que reproduce el carácter mismo del consumo. La capacidad “de desear, anhelar o querer” es una emoción que se encarna en el consumo. La imagen es influencia del sujeto de su presencia con el objeto. Todo lo que podamos ser capaces de querer (anhelar o desear) se configura en los objetos; en la sociedad de los objetos. Al desear lo que los demás desean, *deseamos deseos*, a la par que *cosas*; finalmente objetos. Las imágenes que deseamos influyen en el comportamiento previo a su adquisición. Ya que los deseos son, también, traducidos como *cosas*. Las

¹⁵⁶Cursiva original

¹⁵⁷Nótese que está entrecomillas

actividades de consumo o relacionadas con él (producción, almacenamiento, distribución y eliminación de los objetos de consumo) han proporcionado un flujo constante de esa “materia prima” que ha modelado — con la ayuda del ingenio cultural impulsado por la imaginación— la infinidad de formas de vida que tienen las relaciones humanas y sus patrones de funcionamiento (Bauman, 2007:44). A pesar de que el constante apoyo, y generación, de instrumentos demuestra el poco contacto con los objetos, como productos culturales, y más con la incapacidad del sujeto de subsistir sin herramientas su producción parece no perder fuerza, de ahí esos “patrones de funcionamiento”.

Uno de los motores de la economía es, naturalmente, la dinámica del mercado. El flujo de bienes económicos y de consumo, generados bajo el régimen de un sistema de producción, son los principales impulsos de este sistema. La dinámica del mercado está precedida por el flujo de los objetos. El impulso del consumo se alimenta de la búsqueda individual de un óptimo valor de venta de sí mismo, el ascenso a una categoría diferente, escalar posiciones en algún ranking o avanzar casilleros en esta o aquella tabla (que por suerte abundan) (Bauman, 2007:90). La preponderancia de los mismos y sus efectos gnoseológicos más oscuros en los sujetos son todavía cuestiones que no se abordan. Son los objetos los elementos con mayor carga cultural o de significancia en la sociedad contemporánea... “el sujeto del consumo, como se ve en el excursio sobre el adorno, pugna por apropiarse los objetos y por pertenecer a los perfiles que anticipa su forma, su mundo” (Marinas, 2000:196). El relato de monumentos es el vivo ejemplo del impacto que tienen los productos sociales en las entidades sociales. Los objetos, al igual que las ciudades y las reflexiones problematizadas son productos de la sociedad. Aunque no de toda una sociedad, es decir, no todos los sujetos participan en la generación especializada de un objeto, de una tradición o de un comportamiento.

La única objetividad que el sujeto-creador alcanza a identificar es la generación de un nuevo artefacto, una nueva herramienta: un *objeto*. Objetos en serie, objetos en secuencia de moda, objetos en estilos cada vez más diversificados son otros tantos modos de marcar la diferenciación precisamente en virtud del mundo de las cosas del consumo (Marinas, 2000: 216). En tal sentido, los productos sociales son artículos de la propia exigencia social-instrumentada. Las exigencias “instrumentales”, en los entornos sociales, se encarnan en una creación de objetos. Los objetos cubren la necesidad que el sujeto no logra cubrir. Los objetos alcanzan las expectativas, —en algunos casos—, donde los sujetos no son capaces de cumplirlas. No obstante, estamos rodeados de objetos en los que la forma interviene *como falsa solución al modo contradictorio en que es vivido el objeto*¹⁵⁸ (Baudrillard, 1969: 69). Aunque, —hoy por hoy—, en el sentido mercantil, la creencia de “necesidad” de instrumentos, de mercancías o de objetos, es más evidente. La exigencia de instrumentos promueve la creación de los mismos mediante sus particularidades. Aunque estas particularidades, según Bauman, sean una *falsa ilusión*.

La separación gnoseológica, en este sentido, queda relegada a una identificación de la forma del objeto y su composición-funcional¹⁵⁹. Como una contemplación reflexiva del lugar que ocupa en los espacios sociales. Así como el lugar que ocupa en la vida cotidiana del sujeto y cómo este, a pesar de no ha sido creada para que se le resista, aquél no puede alcanzarla. Aparenta que el objeto puede más que el sujeto. Aunque el concepto —de objeto— es más que el mismo producto. Es decir, tenemos las expectativas densamente centradas en las capacidades del objeto. Por lo tanto, la idealización que se tiene de la

¹⁵⁸Cursiva original del texto

¹⁵⁹Aquello que nos la vuelve útil de manera condicional.

representación del objeto, por ejemplo en la imagen, es mayor y más densa que el propio objeto. Un elemento a este aspecto, a el tiempo que se le puede dedicar a una imagen, haciéndola objeto de deseo constante. El objeto es vehículo bajo una resolución formal de las tensiones, bajo una regresión nunca lograda, de la reanudación perpetua de los conflictos. Tal vez ésta sea una definición de la forma específica de la alienación contemporánea: los conflictos interiores mismos, las “fuerzas profundas”, están movilizadas y alienadas por el proceso de consumo tal como lo está la fuerza de trabajo en el proceso de producción (Baudrillard, 1969: 219). Es decir, el propio objeto surge bajo una carga alienada de producción. La carga generada en la producción alienada, termina engendrando —consecuentemente— objetos bajo características alienantes. El concepto no es meramente el mínimo lógico de la cosa en cuanto contiene aquellos elementos que la cosa ha de mostrar para que sea fijada con un determinado significado (Simmel, 2003: 35). Los objetos cumplen este elemento. Lo que nos importa, en este sentido, es cómo lo recibe el sujeto y no el análisis de producción. Aunque no se deja de tomarse este aspecto, ya que es un filtro que nos permite concretar elementos para el análisis.

La teoría gnoseológica entrega elementos de la apropiación del sujeto sobre los objetos en términos metódico-científicos. También en capacidades de apropiación de lo real a través del sometimiento que componen las variables del mundo. Concretamente en el sentido de la apropiación del objeto, podría ser similar las satisfacciones que genera la apropiación de uno por la creación de otro. Sobre todo se plantea la alienación del trabajo de producción del objeto. La satisfacción que el sujeto conseguía *creando objetos* ahora la obtiene *apropiándose de objetos*. Sin embargo, *el valor que toma el objeto tras su creación tiene más peso que el propio ente creador*. En muchas ocasiones este aspecto se vierte al sentido de que la *función* que entrega determinado objeto no la alcance el sujeto. Esta “función”, en cierto sentido, termina opacando todo un el proceso intelectual de *producción*. Proporcionalmente este proceso de producción termina proyectando la presencia física de los objetos. También es un esfuerzo intenso para el sometimiento de los objetos a la racionalidad, como elementos ya adquiridos. Porque bajo el proceso de producción el sometimiento se da al entorno natural, o sintético —donde provenga la “materia prima”— del objeto construido. Este ejercicio ha contribuido a la explotación de elementos naturales para la creación de nuevos y diferentes objetos. Esto surge a partir de la demandante reconfiguración del mercado de adquisición, así como de materiales exóticos para la creación de objetos también exóticos.

El mercado es el sitio donde los objetos tienen lugar. Los “seres y objetos están ligados, y los objetos cobran en esta complicidad una densidad, un valor afectivo que se ha convenido en llamar su “presencia” (Baudrillard, 1969: 14). La complicidad y valor afectivo entre el sujeto y el objeto ha convertido la presencia del objeto en un punto de enlace en la condición de la “economía de materiales”. Aquella que dicta el proceso de *programación* en el objeto. A partir de facetas se explica el proceso de obsolescencia entre los objetos de consumo. Cada uno de estas facetas explica, en cierta medida, —paradójicamente—, el papel que juega el objeto, como base periódica de uso. Abriremos brevemente esta reflexión: en el número *uno* se encuentra la “*extracción*”, ligada a la condición del dominio de lo natural, el número *dos* que tiene que ver con la “*producción*”, la posibilidad de transformar la *extracción*; el número *tres* se concentra en la “*distribución*”, el número *cinco* vertido al *consumo* y finalmente el número *seis* el *descarte* (o deshecho). Demostrando que el “fin” objetivo del objeto se encuentra en el desuso. Se da una aceptación generalizada del desuso. Como regla general, aceptan la corta vida útil de las cosas y su muerte anunciada con ecuanimidad, a veces con regocijo apenas disimulado, y otras con el gozo desembozado propio de una

victoria (Bauman, 2007:120). Esta cadena de producción del objeto hacia el punto final que se encarna en el descarte. Los adeptos más capaces y hábiles del arte consumista saben que deshacerse de las cosas cuyo plazo de consumo (léase, de disfrute) a vencido es un evento para celebrar (Bauman, 2007:120). Esta racionalización del descarte es lo más creativo del sistema de producción y mercado. En este sentido, el raciocinio, bajo el yugo del “*humanitario*”, ha propagado su propia capacidad. En termino de la sociedad actual, la sociedad orquestada mediante el uso de la razón ha confinado al sujeto a un relación impersonal. La racionalidad técnica es hoy la racionalidad del dominio mismo. Es el carácter coactivo de la sociedad alienada (Adorno y Horkheimer, 1981:134).

No obstante, este sujeto-creador —de objetos culturales— termina siendo incapaz de dibujar las fronteras de los límites del objeto. El sujeto-creador es subsumido en los objetos. Es considerado como el sujeto entre objetos y no como el ente dominador y jerárquicamente centrado en la cúspide de sus creaciones. Sino que a partir de la producción y apropiación gnoseológica el sujeto se incorpora y no se diferencia de los demás elementos producidos. El sujeto también es una producción equiparable al objeto, aunque con sus singularidades, deficiencias y virtudes demarcadas. Más no como una incorporación” armónica sino como una asolación del ente-social. Objetos que se vuelven elementos cargados de un valor por demás significativo, con sentido y signo. Los signos publicitarios, —por ejemplo—¹⁶⁰, nos hablan de los objetos, pero sin explicarlos con vistas a una praxis (o muy poco); en efecto, remiten a los objetos reales como a un mundo ausente (Baudrillard, 1969:200). Para que el objeto alcance un movimiento de compra debe de ser transformado en signo y no abandona el mundo ausente.

Estos son capaces de ser valorizados e identificados.. “el valor no necesita en modo alguno ser siempre un valor positivo en el sentido de lo bueno; antes bien, el hecho meramente formal de que el sujeto ha colocado algo objetivo, de que su vida se ha corporeizado fuera de sí, es sentido como algo significativo, puesto que precisamente sólo la autonomía del objeto, conformado de este modo por el espíritu, puede solventar la tensión fundamental entre procesos y contenido de la conciencia” (Simmel, 1988: 326). La relación del objeto es siempre en condición de integración hacia el sujeto. El objeto, en relación al sistema a través del cual surge, aboga por la coherencia de este dentro del sistema. Recordemos que todo sistema es un orden, en ese sentido, los objetos dentro de un sistema —se presumen— son dotados de coherencia. El estudio de los objetos, en los sujetos, es la clasificación que involucra su dependencia, sus conquistas, —la población de los espacios—, las proporciones, sus características y sus utilidades. El resultado de esta dependencia es la relación de diferentes categorías o clasificaciones, como se comentó, de los objetos. Lo que se traduce en la dotación de valor cultural a los objetos. Este aspecto nos acerca mucho a la noción marxiana de la cultura en la historia a partir de la producción de objetos materiales. Estos valores culturales pueden, —o no—, determinar la posición de diversos objetos. Son propiedades que tienen y le contribuyen al sujeto en determinadas actividades. Lo que implica que de no existir la categoría de valorización del objeto, “no hay ningún valor cultural que sólo sea valor cultural; más bien cada uno, para alcanzar esta significación, tiene que ser también valor en una serie objetiva” (Simmel, 1988: 332). La relación de significancia entre los objetos, para con los sujetos, puede tener una carga mayor siempre y cuando el lugar del mismo sea considerado de importancia, sino esencial, al menos sí “*central*”. Aunque este “*lugar*” remite al valor cultural del objeto. El objeto ya no es visualizado simplemente como una herramienta que permite la

¹⁶⁰No es parte de la cita original

realización de cierta tarea sino que interpone aspectos de interés superior en la entidad social. Los objetos ya no se presentan dentro de un escenario donde ellos son los únicos capaces de lucir totalmente en reconfiguración con el sujeto. Los objetos ya no están rodeados de un teatro de gestos en el que eran funcionales, su finalidad, sino que hoy en día son los actores de un proceso global en el que el hombre no es más que el personaje o el espectador (Baudrillard, 1969: 62). Aunque desde un punto de vista directo, siguen siendo los objetos los que configuran el escenario donde el sujeto suele desenvolverse. Sea a nivel macro — *las ciudades* por ejemplo— o a nivel micro —herramientas y facilitadores—. El objeto del consumo no es el bien que se compra, sino una red mayor de pautas culturales, de relatos y signos en la que los objetos se presentan y adquieren argumento, esto es, sentido (Marinas, 2000:185). A este respecto, lo que podría considerarse relevante dentro de la apropiación de los objetos radica en la red de valorización, significancia y modelos culturales de la sociedad donde se presente.

El caso de los instrumentos, relatos y signos son los objetos las cosas que, actualmente, cumplen con este carácter. Aunque es una comunicación lo que le permite su expansión en los entornos sociales. La expansión de estos elementos contribuye hacia el conocimiento del mismo, pero, es también la carga necesaria para reproducir el acuerdo intersubjetivo entre sujetos y objetos. La comunicación y la imagen cumplen con la expansión del mensaje sobre el objeto. Aunque no de forma definida ya que, previo a la existencia de la plataforma de comunicación, está la existencia —o creación— del objeto. Este contiene, en sí, una carga importante de “*sentido*”, bajo su condición de objeto pero también bajo una descarga importante de factor incognoscible al sujeto. Se generaliza que el impulso en la creación de objetos ha permitido alcanzar, dentro de la sociedad urbana, un lugar insustituible, un sitio que no puede ahora otorgársele a otro objeto. La comunicación permite el propague del objeto. Aunque el previo a la construcción del actual sistema de redes de la comunicación internacional, o de comunicación de masas y objetos, esta la conformación de un sistema comunicativo primitivo.

Objetos, instrumentación y apropiación

La posesión de un objeto especialmente catalogado, que pretende trascender aquel concepto abstracto de la propiedad, no es algo que se pueda atribuir a una persona sin más y desde fuera, sino que, más bien, consiste en una reciprocidad entre las fuerzas y las cualidades del sujeto y las del objeto. Esta reciprocidad únicamente puede darse en el caso de una relación especial de ambos, estos es, con una cualificación determinada del sujeto. El reverso de esta reflexión es que la influencia de lo poseído sobre el poseedor determina de éste (Simmel, 1958)¹⁶¹ (Marinas, 2000:192). La influencia de posición puede ser menor que la de poseer. Sin embargo, la determinación de poseer es influencia de donde puedo concretar una posición a partir del objeto. Su clasificación determina su función y su lugar en la sociedad de los objetos. Ya que es mediante la comunicación que los objetos prefiguran en la escena social. Mientras el objeto sostenga un valor imperante en los entornos sociales, y para los sujetos, su permanencia es indefinida, así como su importancia e interdependencia. Incluso su reproducción lo es: nuestra relación con aquellos objetos en los cuales, o que englobándolos en nosotros, nos cultivamos, en una relación diferente, puesto que estos mismos son, en efecto, espíritu que se ha tornado objetual en aquellas formas estéticas; e intelectuales, sociales, estéticas, religiosas y técnicas; el dualismo con el que el sujeto consignado a sus propias fronteras se opone al objeto que es por sí experimenta una modelación incomparable cuando ambas

¹⁶¹Simmel, George. (1958), *Filosofía del Dinero*, Edit. Duncker & Humblot, Berlín

partes son espíritu (Simmel, 1988:324). Estos dos elementos son el sujeto y el objeto. Lo que se expone ahí, son aquéllos sitios-de-asociación donde puede ocurrir la dinámica.

Un de los aspectos paradójicos de la sociedad de los objetos es la masificación estandarizada de los objetos. Que cumple el principio de distribución. Sin embargo, esta masificación estandarizada, no puede sostener la demanda de incertidumbre de adquisición del objeto. Aunque en término de satisfacer a las industrias de nuevos y actualizados objetos, el dinamismo mercante no puede detenerse, en el fin último de los objetos. El aspecto paradójico de este ámbito es que a mayores producciones, se crean mayores objetos con las mismas características dirigidos para sujetos que —se asumen—“diferentes”. La estandarización de la producción de objetos ya no permite pensar si son, o no, útiles. El proceso de producción está desarraigado del consumidor. Y es este un proceso rápido y de excesos:

Por lo tanto, permítanme repetirlo, una sociedad de consumo sólo puede ser una sociedad de excesos y prodigalidad y, por ende, de redundancia y despilfarro. Cuanto más fluidas son las condiciones de vida, más objetos de consumo potencial necesitan los actores para cubrir sus apuestas y asegurar sus acciones contra las bromas del destino (que la jerga sociológica ha rebautizado como “consecuencias imprevistas”) (Bauman, 2007: 121).

La dinámica de productividad está vertida, en término del mercado, a cubrir en unidades/cantidades y no en funcionalidades/necesidades. La dinámica de producción está concentrada en el exceso y no en la regulación sustentable de los objetos de consumo. La propuesta es: “consume hoy, deshecha mañana”. Lo cual no tiene implícitamente alguna garantía o propuesta estable. Aquí propiamente, tiene reflejo la afirmación de que los objetos se han consolidado en los espacios sociales e incluso han conquistado más espacios físicos que el propio sujeto. Podríamos decir, a este respecto, que la apropiación humana del espacio va precedida por una conquista equiparable del objeto. Ya que, no deseando lo contrario, el sujeto es finalmente esa entidad capaz de generarlo en tu complejidad o simplicidad. El detalle notable a destacar es la forma descomunal en la que han tenido presencia los objetos. Este exceso es el que, —en cierta medida—, hace pensar en el futuro inestable, en las “bromas del destino”. Esas consecuencias imprevistas son el reflejo de lo inestable que es un sistema de tales características. Las vidas de los consumidores están condenadas a ser una sucesión infinita de ensayos y errores (Bauman, 2007:121). El consumidor es cómplice del orden de producción, y no guarda relación con el productor (que simultáneamente es él mismo) que es su víctima (Baudrillard, 1969: 182). Es cómplice en el sentido estricto de la *demanda* y no guarda relación con el objeto por su carácter de *alienación*. El sujeto, al crear objetos, sufre los efectos de la alienación hacia el objeto ya creado. El trabajo es externo al trabajador: no es parte de su naturaleza y, en consecuencia, el trabajador no se realiza en su trabajo sino que se niega a sí mismo; experimenta un sentimiento de miseria, no de bienestar; no despliega libremente su energía física y mental, sino que extenua su cuerpo y envilece su intelecto (Nisbet, 1966:151). El objeto se va convirtiendo en un símbolo de culto, admiración y ejemplo. En la medida en que la complicidad del sujeto para con el objeto aumenta encontramos que el sujeto se aliena bajo su propia capacidad inventiva.

A través de la admiración de los artículos es que podemos identificar la *posición* y/o *sentido* que estos poseen. Ya que el mecanicismo de la industria ha sometido la diferenciación a casilleros de temporada. Ya se debe esperar “temporadas” para adquirir un artículo particular. La instrumentación de la vida social, o de la historia de la humanidad, tiene un vértice, —más que de dependencia—, de interdependencia. Este sistema se presume “autorregulado” pero no es permisible la incongruencia a la que ha llevado. Es un atropello que

festeja el *fomento a la memoria del olvido*. La violencia de la sociedad industrial actúa en los hombres de una vez y para siempre. Los productos de la industria cultural pueden contar con que serán consumidos alegremente incluso en un estado de distracción (Adorno y Horkheimer, 1981:140).

La relación, y consumo, de los objetos creados es un elemento permanente dentro de todas las sociedades actuales. Incluso en las sociedades primitivas. Ya que, son estas mismas, las que se toman como referente de apropiación de las cosas, realización de actividades o destrucción de las mismas. Pero sobre todo de la expansión de objetos a consumir que se ha dado con el conglomerado urbano. La apropiación de los objetos en los espacios urbanos y rurales está totalmente justificado. El objeto en el espacio no se presta a un carácter dicotómico “moderno y obsoleto” totalmente sino que ha conquistado lo rural y lo urbano. Lo que los hace evidentes ahora dentro de estos ambientes sino que ya no se cuestiona su origen primario o su influencia secundaria en los sujetos. En tan sentido se ignoran elementos que pueden o no tener resonancia entre los sujetos para con los mismos objetos. No importa sólo desmontar la cosificación: el peso de los objetos como ocultadores de las relaciones de producción y explotación Marx) y los conflictos de identidad que eso produce, sino mostrar el modo en que los sujetos componen activamente formas mentales, instrumentos, pautas, para saturar esos conflictos, nombrar lo silenciado, producir identificaciones (Marinas, 2000:192). El conglomerado de sujetos en sitios determinados por las estructuras de mercado y de consolidaciones industriales, característicos de la sociedad moderna, son determinaciones de los sujetos a relaciones marcadas entre objetos que configuren parte de la instrumentación de la vida y la confianza que se siembra en los objetos. La confianza en los objetos es una construcción arraigada en la instrumentación de la vida social. La vida cotidiana a partir del instrumento es un arraigo de confianza sobre lo que se entrega el objeto como posibilidad. El instrumento en la vida cotidiana ofrece una garantía posible. Los instrumentos son posibilidades y modelos de apropiación.

La instrumentalidad es una forma de clasificación. La categorización permite decidir por él a partir de lo que propiamente se contempla. Es decir, sabemos que vamos por algo después de haber explorado sus virtudes y defectos. Pensemos, por ejemplo, en la clasificación, ordenamiento. La compilación bibliotecaria inicia por un orden a través de la disciplina, más no por los elementos externos como tamaño o color... este es ya un acercamiento de primer orden al objeto. Es un orden configurado a partir de aspectos cualitativos del objeto. Así como la utilización de herramientas de trabajo son orilladas, mediante su diseño y función, a una actividad particular mientras dure. Aunque, no es el caso exclusivo de herramientas que surgieron para un objetivo particular y resultaron siendo un complemento o el surgimiento de un nuevo objeto. De ahí la metáfora de su clasificación. Sin embargo, las categorías pueden ser diferentes y más densas en la medida en que la tarea por realizar se especializa.

Lo que se pretende enfatizar con este elemento es que, aun dentro de la creación de objetos para tareas simples, la forma de realizar el objeto y de atacar el problema va en aumento. No hay contemplación de la proporción entre objetos y sujetos. Tomando en cuenta el factor que, en muchas ocasiones, los objetos no son creados sino hasta que se presenta la necesidad de utilizarlos. En términos de poder adquisitivo, los objetos sólo se adquieren en la medida que aumenta la sensación de necesitarle y si se tiene la posibilidad de pagarlo. A nadie se le niega un bien de consumo si tiene el capital para adquirirlo. Esto podría remontarnos al punto primigenio del ente-primitivo produciendo el instrumento rudimentario al instante que se presenta la necesidad o el deseo incontenible de generar una extensión de sí. No obstante, el ejemplo es a la inversa, en

la sociedad contemporánea, —alienado de la producción mimética, masiva y en serie de los productos—, primero se crea una necesidad antes que los objetos físicos. En la introducción al mercado de un nuevo objeto de consumo, por ejemplo, la incorporación al ambiente de compra-venta es paulatina y depende de otros factores. Los deseos internos, al igual que las construcciones en torno a él, son impulsos a su adquisición de los objetos y no son factores propios sino construcciones.

Sin embargo, en gran medida su función puede encapsular diversas clasificaciones o formas de operación. En la formación de los conceptos sujetos-objeto como correlatos, cada uno de los cuales sólo encuentran su sentido en el otro, ya reside el anhelo y la participación de una superación de ese dualismo rígido, último (Simmel, 1988:324). El dualismo entre el sujeto y el objeto de estudio ahora ya no garantiza la permanencia del primero sobre el segundo sino que el segundo va conquistando los puestos del primero. Dentro del discurso, la presencia cósmica se convirtió sólo en una “interlocución”, un medio para el sujeto. Ahora, este medio, está convertido en un fin. Es evidente que los objetos no lograrán alcanzar el nivel de producción totalmente independiente, especializada e indeterminada que los sujetos suelen realizar, pero es innegable la presencia de los objetos para la producción de nuevos elementos. Está claro que la industria, en los términos de “maquiladora”, ahora alcanza niveles de producción densos. Eso niveles, se presume, están dirigidos a favor de la utilización de objetos que sobre-exponen su capacidad como herramientas, y se apropian de los espacios. Incluso en este caso de producción masiva, como el de una “maquiladora”, el sujeto-que-produce tiene una posición angular en la elaboración de nuevos artefactos. Aunque, en términos marxistas, el propio productor esté alienado a través del trabajo socialmente necesario para la elaboración. El sujeto-que-produce puede estar equiparado a nivel del sujeto-que-consume. Ya que la condición de alienación, podría pensarse, —por decirlo de alguna manera—, no deja de estar ausente ni en el que produce ni en el que consume.

Los sujetos y su capacidad productora hacen de los objetos virtudes próximas para ellos. La creación de instrumentos para realizar diversas actividades ha formado parte del discurso ufanista del ‘ingenuo’ y capacidad del ser humano. Esta capacidad de producir herramientas o instrumentos fortalece, auxilia y sostiene, la existencia del sujeto. Naturalmente no estamos tratando la concepción puritana de instrumentos primigenios de sociedad o comunidades originarias. Ya que es desde ahí de donde parte la creación de los instrumentos esenciales para la existencia del sujeto. El interés está centrado en cómo el sujeto trata de retener su propia creación. En la sociedad contemporánea el efecto del consumo sobre materias que poco tienen de útiles es una práctica concurrida. Gran parte de las disciplinas, —dada la especialización de los marcos conceptuales—, toman como forma de vida la dinámica del mercado, los objetos y su consumo.

Podría pensarse normal¹⁶² que los sujetos se encontraran en una sociedad construida, esencialmente, por objetos que tienen una relación instrumental en determinados momentos. No dentro de un el aspecto peyorativo sino desde el punto reflexivo de la alienación del sujeto a través del objeto. Es mérito mismo de esta reflexión dejar, —aunque escuálidamente—, definido estos aspectos que se presentan en la sociedad de los objetos. La evolución de los objetos es un proceso mutable. Se dirige aparentemente hacia un objetivo particular.

¹⁶²Aunque este sea una conceptualización fascinantemente ambigua

Sociedad de la imagen

El aumento de las capacidades del propio objeto en su uso, —como el caso de una tableta electrónica—, hace de los artefactos, aparentemente, un bien indispensable en lo social. Un objeto capaz de concentrar múltiples funciones es un *objeto especializado*. Pensemos en la visión de acumulación y extensión en un solo objeto. Aunque no totalmente, pero sí dentro de determinadas cosas. Sobre todo, en la sociedad de los objetos, mientras los objetos logren alcanzar un nivel de estandarización industrial pertinente seguirá presentándose el desplazamiento del sujeto por el objeto. Estas maquinarias industriales, —a pesar de lo aparatoso— son visualizadas como un beneficio importante en la sociedad actual. Configuran gran parte de lo que concebimos como sociedad tanto superestructura como infraestructura. La sociedad de los objetos, necesita de su propia alimentación de los objetos. Paradójicamente como una especie de proceso de propia aniquilación. La permanencia de unos objetos sobre otros sólo demuestra que la imagen influye en la determinación de los objetos.

La sociedad de la imagen antepone la muestra, o exposición, de los objetos. Esta exposición tiene diversas formas de presentarse. No se visualiza el esfuerzo de maquinarias sino sólo el producto a través de la imagen. Este imagen emerge de un recuerdo efectivo entre el deseo, la imagen y el objeto. El objeto oculta sus condiciones de producción en la imagen. Podríamos decir que la imagen influye en la memoria visual que se tiene como referencia de un objeto. No se visualiza la forma en la que se produce tal o cual mercancía sino sólo su imagen la re-configurada. Rememoramos la imagen a partir del recuerdo, —o memoria—, y es por eso que somos capaces de objetivar en el objeto físico. El sujeto no está acostumbrado a las *ausencias* sino a las *presencias*. El aspecto racional de la sociedad de los objetos, tiene un fundamentando en la sociedad de la imagen. Pues es la primera quien mantiene la presencia del objeto a partir de la imagen. Todo lo demás es un juego gnoseológico y mecánico.

La ilustración desde sus orígenes se autoconstruye como dominio de la naturaleza, pero se autodestruye porque ésta en su lógica, se termina volviendo contra el individuo dominante reduciendo su naturaleza interior y su yo a una parte del dominio. Así se da la emancipación de la persona dominada por la naturaleza. Entonces, la ilustración da luz a una razón instrumental, capaz de identificar y cosificar. La naturaleza es dominada a través de un proceso de racionalización del individuo, lo cual de manera simultánea crea un proceso de enajenación y cosificación (Segoviano, 2011: 8). No obstante, “los objetos no nos ayudan solamente a dominar el mundo por su inserción en series instrumentales, sino que ayudan también, por su inserción en series mentales” (Baudrillard, 1969: 107). Las externalizaciones de los objetos condicionan la internalización de los mismos. Parte de la serie mental está en la configuración ideal del objeto y condicionante “instrumental”. Esta externalización se define concretamente a partir de la presencia del mercado: “*objetos a la vista de todos*”. Laxamente ya que, muchos objetos, están estrictamente reservados o son exclusivos. Hay bienes de consumo que no se le niegan a quien tenga el poder adquisitivo de pago. Ya que, desde su creación, —podríamos pre-concebir—, estos son generados con la finalidad de alcanzar un objetivo, a partir de la manipulación de los mismos. Si la alienación del sujeto, mediante el objeto, se precisamente en lo que estos crean, es lo que Simmel plantea en términos teatrales como *tragedia cultural*. Al ser una sociedad de los objetos, estos mismo deben sostener expectativas que los sujetos imprimen sobre ellos, de esta manera es como la “imagen” se convierte en un elemento indisoluble de la realidad en los objetos. Lo impropio de lo creado es la visión más contundente de la tragedia cultural. El

desconocimiento del objeto a pesar de su propia creación.

La creación de objetos, dentro de determinada cultura, según Simmel, terminan siendo opuestos al sujeto. Las “normas” por ejemplo, desde la visión jurídica, son creaciones ideales de un orden. Una norma es un ideal de conducta cuya relación “anormal” se le impone una sanción. La “sanción” es la encarnación de el supuesto ideal de conducta. De tal forma, la visualización empírica de la sanción permiten identificar la concepción de la sanción. Esta pre-noción de necesidad en los objetos alimenta la sociedad de la imagen. Ya que la imagen es el objeto y viceversa. Dentro de su propia paradoja la adquisición de un objeto deviene en su valor de cambio.

El sujeto le da forma a los objetos pero, posteriormente, el objeto le da forma al sujeto a partir de la imagen. Pero esta forma, sobre la sensibilidad estética que contiene este objeto. En la sociedad de los objetos, se procura, —a la Durkheim— concebir los aspectos sociales como cosas o como “objetos”. La sociedad de los objetos da cabida a esta reflexión. Las instituciones son productos sociales, por tanto, son cosas, en tal sentido, son objetos. Lo que significa a grandes rasgos que las instituciones, bajo un proceso histórico diversificado, también son productos sociales. En tanto creaciones, o productos sociales también son objetos que conforman el todo social. El vínculo de individualidad, y su conexión, permiten la visión de acuerdo entre cada uno de estos. La visualización del mundo está, aún, ceñida a la contemplación de la realidad mediante la generación de categorías, pueden ser categorías sociales, económicas, de mercado o culturales. En el tercer elemento entraría, entonces, el aspecto de la sociedad constituida por los objetos. Mismos que también cabrían pues como categorías. Muy a la Kant, a través de estas categorías somos capaces de incorporar los entornos naturales a nuestra subjetividad y otorgarles un sentido mediante la creación de objetos. Las categorías humanas esbozan la realidad dentro de nuestras escuálidas posibilidades de percepción. La construcción del sistema social, pre-condiciona, la cosmovisión de los sujetos. El sometimiento de la realidad, a través de estas categorías, no hace más que entregar resultados dentro de las posibilidades humanas. Las categorías tiene una carga simbólicamente significativa.¹⁶³

Conclusión

La realidad objetiva es transfigurado mediante la creación de objetos. Aquello que un hombre haga tiene que contribuir al cosmos ideal, histórico, materializado, del espíritu para que sea considerado como valioso¹⁶⁴. El desafío de los valores sociales mediante la elección individual es parte de la concepción de la ley individual en Simmel. Este puede depender la sociedad en la que se presente, una anomalía para la estrategia de la permanencia de las normas o leyes generales. Lo cual contrae los fenómenos con valores culturales y densidades descriptivas en lo social. Objetos con valores culturales. Sobre todo dentro de la posición que se mantuvo en la preponderancia de los objetos en la vida social actual. Todos los objetos sociales tienen la determinación, espacio-tiempo, y todos se presentan de formas exógenas al sujeto. La objetividad de los sujetos se basa en la generación de los objetos. Una sociedad donde la figura de los “objetos” tienen una preponderancia, como generación misma del sujeto, pierde calidad la entidad productora. Ya que el objeto, metafóricamente, es perdurable mientras que el sujeto decae. De igual manera

¹⁶³Aunque el valor y la significación, el sentido y la importancia, se produzcan exclusivamente en el alma humana, a pesar de ello, esto se acredita de continuo frente a la naturaleza dada, pero no estorba el objetivo de aquellas figuras en las que aquellas fuerzas y valores anímicos —creados y conformadores— ya están investidos (Simmel, SA: 330)

¹⁶⁴(ibíd., pp. 331).

el objeto, de hecho, es más próximo a la fragilidad o el desgaste. Actualmente los objetos han alcanzado el punto más álgido en los peldaños sociales. La mercancía por excelencia es el dinero. El dinero sigue siendo la mercancía de las mercancías. A través de esta mercancía se pueden conseguir las otras mercancías. El dinero como mercancía es un objeto. El dinero no es lo único que mantiene la dinámica de un mercado sino la creación misma de los objetos. Los objetos necesitan de una imagen que sostenga su apariencia. Una redefinición de su figura.

Mientras el “objeto” se vuelva de funcionalidad *especializada* la posibilidad y capacidad de adquisición también entra en una órbita diferente. Los objetos, naturalmente, son diferentes unos de otros. Dependiendo el objetivo por el cual fueron creados su utilidad está determinada. Sin embargo, no existe ninguna relación entre ellos sin la intervención del sujeto. Es decir, sigue siendo el sujeto quien domina los instrumentos. Sólo hay proyecto cuando el sujeto los toma. La relación entre estos tiene una carga importante de significancia ya que sólo así encuentran utilidad. Esto contrae una carga en valor y normalización del objeto. El sujeto-productor, sumergido en la sociedad de los objetos, le cuesta darse cuenta hasta que se hace daño en su producción. Hay objetos que no vuelven a modificarse nunca o que sólo fortalecen su imagen. El culto al individuo se ha vertido al objeto. La facticidad de lo natural le permite, desde la contemplación reflexiva, cargar de valor, sentido y significado al entorno natural. El lado fáctico de lo natural está fuera de las categorías interpuestas por la entidad social¹⁶⁵. La carga axiológica de los significantes sociales —como se sostuvo— determina el peso de cada elemento. En ese sentido la sociedad es algo diferente a lo que los sujetos construyen a partir de sí.

BIBLIOGRAFÍA

- Adorno, Theodor y Horkheimer Max. (1981), *Dialéctica de la ilustración*, Cap. La industria cultural (133-182), Suhrkamp Verlag, Frankfurt
- Bauman, Zygmunt. (2007), *Vida de consumo*, Fondo de Cultura económica, México
- Baudrillard, Jean. (1969), *El sistema de los objetos*, Edt, Siglo XXI, México
- Herranz, Roberto. (2008), *Georg Simmel y la Sociología económica: el mercado, las formas sociales y el análisis estratégico*, Depto. de Sociología, Universidad de Santiago de Compostela
- Marinas, J. Miguel. (2000), *Simmel y la Cultura del Consumo*, Universidad Complutense de Madrid, REIS, 89(00), pp.183-218.
- Nisbet, Robert. (1966), *La formación del pensamiento sociológico Vol. II*, Book Inc, Nueva York
- Simmel, George. (2003), *La ley individual y otros escritos*, UAB Paidós, Argentina
- Simmel, George. (1988), *Sobre la aventura Ensayos filosóficos*, Cap. Sobre la filosofía de la Cultura: El concepto y tragedia cultural, Edit. Península, Barcelona (pp. 317-360)
- Simmel, George. (1958), *La filosofía del Dinero*, Edit. Duncker & Humblot, Berlín
- Segoviano, Jenny. (2011), *Dialéctica de la Ilustración y sus aportaciones al Estudio de los medios masivos*, Razón y Palabra: Revista Electrónica en América Latina Especializada en Comunicación, (75), 8-9,
- Luypen, W. (1967), *Fenomenología existencial*, Edit. Carlos Lohlé, Buenos Aires

¹⁶⁵(...) el mundo se nos aparece, por así decir, más digno de su existencia, más próximo a su sentido, cuando la fuente de todo valor, el alma humana, se vierte en un hecho semejante, asimismo perteneciente al mundo objetivo (en esta peculiar significación independientemente de si un alma posterior redimirá de nuevo este valor producido por encanto y lo disolverá de nuevo este valor producido por encanto y lo disolverá en el flujo de su sentido objetivo) (Simmel, SA: 330)

La prospectiva: alcances y límites en ciencias sociales¹⁶⁶

Luz Araceli González Uresti

Tecnológico de Monterrey, campus Monterrey

Resumen:

El título mismo del Congreso: La Construcción del Futuro. Los retos de las Ciencias Sociales en México, nos ubica en el terreno de la Prospectiva, área relativamente reciente que ha ido cobrando importancia en todos los ámbitos del quehacer humano, y por ende su evaluación en términos del alcance que tiene así como sus limitaciones en el terreno de la Ciencias Sociales son el eje sobre el que se desarrolla este trabajo.

Las Ciencias Sociales siempre han estado inmersas en debates teóricos y metodológicos cuya naturaleza está intrínsecamente relacionada a las perspectivas paradigmáticas que subyacen en cada uno de ellos. En este marco la inclusión de la Prospectiva, como recurso metodológico para la construcción del futuro, no ha escapado a los debates y controversias, no obstante se vuelve tarea urgente conocer, analizar y evaluar este campo, que incluso, en algunos sectores ha alcanzado el estatus de disciplina.

Este trabajo presenta de manera amplia a la Prospectiva y el alcance y posibilidades que ofrece como herramienta de análisis para la determinación de escenarios en el ámbito de lo social, ilustrando su desarrollo en un ámbito particular de las Ciencias Sociales: las Relaciones Internacionales.

En torno a la prospectiva: algunas notas introductorias.

La necesidad del hombre por conocer el futuro ha estado presente a lo largo de todo el desarrollo histórico de la humanidad. En cada etapa de su evolución es recurrente observar la presencia de magos, chamanes, pitonisas, oráculos, profetas, clarividentes, astrólogos, consejeros, asesores y hasta ahora los multicitados *ThinkTanks*, cuyas funciones han estado orientadas a descifrar e identificar los acontecimientos que depara el futuro, a fin de aconsejar a los encargados de tomar decisiones ya sea en las esferas del poder político, económico, militar y hasta en el plano personal.

Quién puede olvidar a personajes como la mítica Casandra, quien vaticinó la caída de Troya y la muerte de Agamenón, o a Michel de Nôtre Dame más conocido como Nostradamus quien no sólo se contentó con profetizar la muerte de su contemporáneo, el rey Enrique II, sino a quien le han atribuido profecías de siglos muy posteriores a su época. Es también célebre la presencia, en las más altas esferas del poder ruso en las épocas de Nicolás II Romanov, de Grigori Yefimovich Rasputín, llamado el <hombre santo> quien combinando sus dotes místico-religiosas tuvo una fuerte influencia en el rumbo de los acontecimientos de la

¹⁶⁶Este trabajo forma parte de una investigación más extensa publicada en: Zeraoui et al (2011) Introducción a la Prospectiva. Editorial: Montiel & Soriano con Tecnológico de Monterrey. México.

Rusia Zarista de inicios del siglo XX¹⁶⁷ y quien llegó incluso a predecir su propia muerte y con ella la caída del imperio Ruso. Mención también merecen consejeros como el propio Kissinger quien, desde perspectivas más académicas, tenía la misma función que los anteriores, indicar guías de acción en función de los escenarios futuros.

La incertidumbre que representa el futuro ha impulsado la creación de múltiples medios supuestamente para desentrañar sus secretos. Los oráculos como el de Delfos, de Olimpia entre muchos más son prueba de ello. También se han ideado, para descifrar los arcanos del porvenir distintos instrumentos y técnicas como el Tarot, las Runas, la lectura de cartas, manos, tierra, órganos de animales, hasta las famosas “bolas de cristal” e incluso la interpretación de los astros. Evidentemente todos estos procedimientos han sido fuertemente criticados por su carga mágica, mística e incluso esotérica. No obstante ello, quién podrá olvidar el fuerte peso que ejercía en el ex presidentes de Estados Unidos, Ronald Reagan, su astrólogo de cabecera.

A casi dos décadas de iniciado el siglo XXI, en el escenario internacional parecen consolidarse cada vez con mayor fuerza, muchas de las tendencias, retos y amenazas que se presentaban en algunas de las tesis que estuvieron en boga hace ya un par de décadas. Autores como ZakiLaïdi en su libro: *Un mundo sin sentido*, señalaba que “la globalización se había vuelto el tema central del análisis político, el marco más aceptado de interpretación de los fenómenos macro sociales, tanto en las sociedades del Norte como en las del Sur”¹⁶⁸, por lo que ésta se había convertido en una importante representación social y marco de referencia de prácticamente todos los procesos, lo que implicaba un enorme riesgo ya que al abarcarlo todo, acababa por no explicar nada. No obstante ello, reconocía que la globalización implicaba diversos procesos los cuales derivaban, “en el plano estructural, una transformación del sistema mundial”¹⁶⁹ en el que ya no sólo los estados como unidades nacionales se vinculan a otros como los actores protagónicos, sino que a éstos se añadían agentes económicos, sociedades, individuos, grupos y demás fuerzas a través de una interdependencia compleja e inestable. Laïdi afirmaba que en lo sucesivo entraríamos en un sistema social mundial cuya característica dominante es que, al mismo tiempo será global pero no sistemático lo que implicaría nuevos enemigos y amenazas difusas¹⁷⁰ resultado de la dislocación que se ha dado entre poder y sentido derivado de las profundas transformaciones acaecidas al cierre del siglo pasado.

Todos estos cambios evidenciaron el fin de las Luces, es decir el fin de la promesa de la Modernidad y su ideal de progreso, por lo que las sociedades al enfrentar la pérdida del *Telos*, y la falta de proyectos y metas, se veían empujadas a acoger, paradójicamente, las “certidumbres” del pasado, así las ideas del retorno ya sea a lo nacional, lo religioso o lo étnico, reavivarían la rivalidades y las diferencias como producto de la frustrada promesa social y política de un porvenir mejor. Para ZakiLaïdi, “la proyección de los individuos en el porvenir y el mundo se halla lejos de resultar en la definición de un proyecto, pues no existe conexión entre proyección en el espacio y proyección en el tiempo largo”¹⁷¹. De esta manera el futuro se mostraba profundamente incierto y sin sentido.

¹⁶⁷ Robert Service, *Historia de Rusia en el siglo XX*, Crítica, Barcelona, 1997, pp.39-40.

¹⁶⁸ ZakiLaïdi. *Un Mundo sin sentido*, Fondo de Cultura Económica, México, 1997, p.11

¹⁶⁹ *Ibíd.*, p.20

¹⁷⁰ *Ibíd.*, p.234

¹⁷¹ *Ibíd.*, p.35

Por aquellos mismos años del arranque del nuevo milenio, Ignacio Ramonet también intenta hacer un diagnóstico del mundo y de las principales tendencias de la sociedad global. En su libro, *Un mundo sin Rumbo*, definía al cierre del siglo XX como un periodo excepcional, un verdadero cambio de era, una auténtica mutación, todo lo cual generaba una nueva angustia en Occidente y un profundo malestar en las sociedades desarrolladas¹⁷². Para Ramonet las transformaciones que se dieron hacia el cierre del siglo pasado anunciaban una era de grandes turbulencias. A decir del autor, “el enemigo principal dejó de ser unívoco; se trata, antes bien, de un monstruo de mil caras que puede adoptar sucesivamente las apariencias de la explosión demográfica, la droga, las mafias, la proliferación nuclear, los fanatismos étnicos, el sida, el virus Ébola, el crimen organizado, el integrismo islámico, el efecto invernadero, la desertificación, las grandes migraciones, las nubes radiactivas, etc. Todas ellas, amenazas a escala planetaria y sin fronteras, que se propagan sobre el conjunto de la Tierra y a las que no puede combatirse con las armas clásicas de la guerra”¹⁷³. Además agregaba que la incertidumbre se había convertido en la única certeza, y que una especie de “siniestralidad” mundial se extendía en un clima general de queja y desencanto.

Ramonet, al igual que Laïdi, reconocía a la mundialización como el fenómeno dominante, en la que la interdependencia, cada vez más fuerte de las economías de numerosos países, funciona según las reglas de los mercados financieros a las que los Estados y sus representantes políticos no hacen sino apegarse, por lo que la economía se ha impuesto a la política. Así, el paradigma del progreso y la máquina propio de la modernidad ha sido relevado por el de la comunicación y el mercado,¹⁷⁴ frente este escenario, Ramonet comentaba que las sociedades occidentales ya no se ven con claridad en el espejo del futuro, pues están atormentadas por el desempleo, ganadas por la incertidumbre, intimidadas por el impacto de las nuevas tecnologías perturbadas por la globalización de las economías, preocupadas por la degradación del medio ambiente y ampliamente desmoralizadas por una corrupción galopante¹⁷⁵. Además añadía que en materia geopolítica y geoestratégica todo se había complicado terriblemente, al punto en que podría hablarse de una geopolítica del caos por lo que, “la era planetaria, en cuyo umbral nos encontramos, aparece llena de incógnitas, riesgos y amenazas”¹⁷⁶.

La misma idea de un mundo caracterizado por el caos fue ampliamente desarrollada en la obra colectiva titulada *Geopolítica del Caos*, editada por Antonio Albiñana, en ella se reconocía que al cierre del siglo XX se extendía a nivel planetario un atmósfera de caos generalizado que sumergía en la violencia a Estados, grupos y sociedades. Un mundo en que la Organizaciones de Naciones Unidas no logra hacer cumplir la tesis del multilateralismo frente a la avasalladora fuerza del unilateralismo, y en consecuencia los conflictos, la violencia y las convulsiones ya no son únicamente militares, pues al lado de éstas, nuevas guerras se desarrollan a escala planetaria y donde las desigualdades hacen que el abismo entre los que tienen y lo que no, se profundice a niveles inéditos. “Asistimos así a un espectáculo insólito: el de un ascenso de la potencia de las empresas planetarias frente al que los contrapoderes tradicionales (sindicatos, partidos, prensa libre) parecen cada vez más impotentes. Por vez primera, el fenómeno de la globalización, no está siendo piloteado por los Estados que, frente a las empresas gigantes, pierden progresivamente sus prerrogativas.

¹⁷² Ignacio Ramonet. *Un mundo sin Rumbo*, Debate, España, 1997, p. 17

¹⁷³ *Ibíd.*, p.23

¹⁷⁴ *Ibíd.*, pp. 240-242

¹⁷⁵ *Ibíd.*, p.13

¹⁷⁶ *Ibíd.*, p.15

¿Pueden los ciudadanos dejar que todo esto siga su curso? ¿Cómo oponerse a las convulsiones planetarias de nuevo tipo que amenazan la democracia?¹⁷⁷ Preguntas sin respuesta ante el escenario poco alentador del futuro.

Ese mismo escenario poco alentador respecto al futuro fue ampliamente analizado por Robert Kaplan en su libro: *La anarquía que viene*, en éste plantea que “África occidental se está convirtiendo en el más perfecto símbolo del estrés demográfico, medioambiental y social a nivel mundial, donde la anarquía criminal se erige como el verdadero peligro <estratégico>. La enfermedad, la superpoblación, el crimen organizado, la escasez de recursos, las migraciones de refugiados, la creciente erosión de estados-nación y fronteras internacionales y la autorización de ejércitos privados, empresas de seguridad, y cárteles internacionales de tráfico de drogas de manifiestan de un modo revelador”¹⁷⁸ por lo que para redefinir el mapa político del planeta en las próximas décadas ha de empezarse por esta región, ya que “el futuro del oeste africano, con el tiempo será también el de la mayor parte del resto del mundo”¹⁷⁹.

Como se puede observar Laïdi, Ramonet, Kaplan, y muchos autores más, que no citamos pues la lista es muy extensa, hacen análisis de su época y se aventuran en señalar, desde las formas más sutiles hasta las afirmaciones más categóricas, el rumbo que tomarán las sociedades en el futuro. Pero la pregunta que salta a la vista es ¿sobre qué bases se construyen estos futuros?

El siglo XX fue el escenario en que se va formalizando académicamente, la búsqueda constante por darle un carácter científico al estudio del futuro. Sin lugar a dudas tal y como en épocas pasadas, la incertidumbre que éste genera empuja a diversos estudiosos a tratar de establecer mecanismos e instrumentos, que desde la lógica del pensamiento positivista de la ciencia permita su aprehensión y conocimiento oportuno para actuar, supuestamente, de manera eficaz en él.

El surgimiento de la futurología (*futuresstudies*), en la primera mitad del siglo XX va a ser, junto a los estudios de Pronósticos, el inicio de toda una nueva corriente de estudio, la cual no dejó de ser fuertemente criticada e incluso descalificada pues solía identificársele con visiones más próximas a la astrología o la ciencia ficción. Ya para la década de los cincuenta hará su aparición en los círculos académicos una nueva área de estudio llamada Prospectiva, gracias los esfuerzos de Gaston Berger, entre otros estudiosos.

Este enfoque más científico de los estudios del futuro estará detrás de importantes Centros de Investigación, e irá convirtiéndose en un área obligada para los responsables de la planeación estratégica, asesoría, y o consultoría en los más diversos ámbitos de la actividad humana. Fundaciones como la Corporación RAND (Research and Development), o Institutos como el Laboratoire d'innovation, de Prospective Stratégique et d'Organisation en París, o la Agencia Nacional de Evaluación y Prospectiva del Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno español, son prueba de ello.

Si bien el concepto de Prospectiva suele referirse a la ciencia que estudia el futuro para comprenderlo e influir en él, también es definido como una disciplina y un conjunto de metodologías orientadas al estudio, análisis, y construcción de escenarios futuros (futuribles). “La prospectiva estratégica consigue desligar pasado y presente del futuro por medio de la anticipación, es decir, considera lo que *puede* ocurrir no lo que

¹⁷⁷ Antonio Albiñana, *Geopolítica del Caos*, Debate, España, 2001, p.29

¹⁷⁸ Robert Kaplan, *La anarquía que viene*, Ediciones B, Barcelona, 2000, p. 21

¹⁷⁹ *Ibíd.*, p. 24

va a suceder. Estos diversos futuros se validan al determinarles un grado de ocurrencia. Para poder llevar a cabo esto, se mezclan métodos cuantitativos con cualitativos, es decir métodos objetivos como los econométricos con subjetivos como los intereses de los actores, con lo cual se obtienen los puntos y procesos de quiebre que permitirán crear el espectro de los futuros alternativos”¹⁸⁰. De esta manera la prospectiva se ha posicionado como el conjunto de métodos, técnicas, teorías y herramientas conceptuales que desde perspectivas multidisciplinares busca formular estudios sobre el futuro con rigor científico, de ahí que ésta esté siendo aplicada en distintos ámbitos del saber humano como la Economía, la Ciencia Política, las Relaciones Internacionales, las Finanzas, la Administración, las Ingenierías, entre muchos otros campos y diversas áreas estratégicas en los ámbitos público y privado. No obstante uno de los principales retos en la época actual, es que la Prospectiva adquiera mayor injerencia en los diversos esfuerzos académicos y de investigación en las Ciencias Sociales ya que de mantenernos al margen de sus aportes podemos condenarnos, los científicos sociales, a seguir anclados en visiones, en algunos casos con profundo contenido histórico, o en otros apegados a análisis marcadamente coyunturales sin posibilidades de actuar efectivamente en el futuro. Reto indispensable del siglo XXI.

Ciencias Sociales y Prospectiva: Una aproximación desde la disciplina de las Relaciones Internacionales.

Considerando que desde sus orígenes como disciplina social a principios del siglo XX, y hasta nuestros días, el estudio de las Relaciones Internacionales se ha caracterizado por la presencia de diversos debates en torno a su naturaleza, especificidad, consistencia epistemológica y posición disciplinaria en el contexto de las ciencias sociales, resulta imperativo hacer algunas reflexiones en torno al peso y significado que han logrado alcanzar los estudios internacionales, así como señalar sus principales limitaciones para hacer frente a los retos del mundo actual.

Hoy día, prácticamente nadie puede cuestionar la imperiosa necesidad y utilidad que se tiene de estudiar los temas relacionados con los asuntos mundiales; situación claramente distinta a la vivida a principios del siglo XX y prácticamente hasta la década de los cincuenta, cuando en términos generales se pensaba en lo internacional como algo ajeno, distante y poco relevante para la inmediatez de las diversas sociedades nacionales. El mundo contemporáneo caracterizado entre otras, por las tendencias de la globalización, la interdependencia y el aceleramiento de los contactos de todo tipo a nivel internacional, ha puesto en evidencia la creciente necesidad de entender, analizar y sobre todo formar profesionistas mejor capacitados para dar cuenta de esta dinámica no sólo en términos de los procesos actuales, sino con la formación necesaria de dar cuenta de los escenarios futuros.

Debemos aclarar, que si bien durante muchos años, incluso siglos, los hombres habían escrito y reflexionado sobre los fenómenos internacionales, no va a ser sino hasta el periodo entre guerras del siglo pasado en el que esta materia de estudio se formaliza y adquiere carácter disciplinario. Por lo tanto y derivado de su reciente incorporación al plano de las ciencias sociales, pues no ha cumplido aún cien años de vida, es que ésta se ha visto sometida a las más duras críticas sobre su estatus y vinculación con otras áreas del saber.

Si partimos de la consideración que una disciplina se define como un conjunto de conocimientos organizados y sistematizados orientados a la enseñanza y formación de profesionales en un área del saber

¹⁸⁰ Andrea Cárdenas, “La concepción del futuro, entre modernidad y posmodernidad” en Zeraoui Zidane, *Los Paradigmas de la Posmodernidad*, Limusa, México, 2006, p. 92

humano, y en consecuencia, la actividad disciplinaria se identifica como la formulación y reformulación incesante de un cuerpo de conocimientos sobre una materia objeto de interés social¹⁸¹, o como lo apunta la Dra. Arroyo Pichardo: “por disciplina debe entenderse un conjunto de conocimientos organizados para la enseñanza; de ahí su diferencia con la ciencia, que es el resultado no de la actividad de enseñanza sino de investigación”¹⁸², podemos señalar que el surgimiento de toda disciplina está directamente vinculado a una actividad científica previa, es decir, mientras que la actividad disciplinaria está orientada a la enseñanza y el aprendizaje de conocimientos científicos, la ciencia se entiende como esa actividad humana que busca dar respuesta a las incógnitas surgidas en la mente de los investigadores sobre determinados asuntos o aspectos de la realidad que se perciben como problemáticos. Asimismo, debe destacarse que, el quehacer científico como actividad intelectual está directamente condicionado por el mundo real, es decir, los cambios, retos y necesidades que presenta el entorno, se convierten en objeto de indagación científica.

En consideración de lo anterior, es que para poder entender el advenimiento de las Relaciones Internacionales como una disciplina más dentro del contexto de las Ciencias Sociales es imperativo detenernos un poco para recordar cuáles eran las condiciones imperantes en el mundo en aquella época. Recordemos que al inicio del Siglo XX parecía privar en la atmósfera de las sociedades desarrolladas un ambiente de confianza y optimismo derivado de los importantes logros y avances de la era del capitalismo industrial, producto de la modernidad que no hacía sino garantizar el progreso y el bienestar de la sociedad. Las promesas del progreso fincadas en el pensamiento liberal e individualista de la época garantizaban, por lo menos para los pueblos de Europa occidental y Estados Unidos la aurora de una nueva y más feliz era en la historia de la humanidad, tal y como lo relata Michael Howard en uno de sus trabajos¹⁸³.

El capitalismo liberal fincado en las ventajas materiales que otorgaban la revolución industrial, el libre mercado, la producción en serie, aunado al proyecto político en el que la democracia liberal iba ganando terreno con sus ideales de igualdad política, libertad de expresión de asociación y de participación en la vida pública de los estados con la extensión del sufragio y la instauración de gobiernos representativos, se iría convirtiendo en el germen que paulatinamente llevaría a los proyectos políticos de la época a confrontaciones, prácticamente inéditas, no obstante, “en 1900 las fuerzas de la ciencia, la razón, y el progreso que se relacionaban con la Ilustración del Siglo XVIII parecían haber ganado el combate en Europa”¹⁸⁴ creciendo así la confianza en que las innovaciones tecnológicas y el uso y perfeccionamiento de las máquinas generarán beneficios y mejores condiciones de vida para toda la humanidad y no solo para unos cuantos¹⁸⁵, el futuro se visualizaba en términos de progreso material y estándares de vida superiores. Justamente éste será el entorno en el que las Relaciones Internacionales surgirán como disciplina.

Autores como Cárdenas Elorduy, o Celestino del Arenal, por sólo mencionar algunos, coinciden en señalar el año de 1919, como la fecha oficial que marca el surgimiento de la disciplina que nos ocupa¹⁸⁶. El año no es

¹⁸¹ Cfr. H. Heckhausen, “Disciplina e Interdisciplinarietà”, en *Interdisciplinarietà*, de G. Berger, ANUIES, 1980.

¹⁸² Arroyo Pichardo, Graciela. “El carácter disciplinario de las Relaciones Internacionales y su estructura dentro del nuevo plan de estudios”, *Revista: Relaciones Internacionales* No. 16, Vol.V, enero-marzo 1977, UNAM, México D.F. p.29

¹⁸³ Michael Howard, *Historia Oxford del Siglo XX*, Edit. Planeta, 1999, España, p. 27.

¹⁸⁴ *Ibidem*, p.28

¹⁸⁵ Pasquale Villani. *La edad contemporánea 1800-1914*, Editorial Ariel, España 1996, p. 9-11.

¹⁸⁶ Cárdenas Elorduy, Emilio. “El camino hacia la teoría de las relaciones internacionales. Biografía de una disciplina” en *Revista Mexicana de Ciencia Política*, No. 63, p.5.

Del Arenal, Celestino. *Introducción a las Relaciones Internacionales*, edit. Tecnos, pp.41-49.

casual, representa en sentido histórico y no cronológico el inicio real del siglo XX, ya que la Gran Guerra de 1914-1918, vino a derribar los supuestos fundamentales en los que se había estructurado el orden internacional prácticamente desde la época del Congreso de Viena, y al mismo tiempo sentó las bases para una nueva organización internacional y una nueva forma de entendimiento del ámbito mundial.

Como ya habíamos apuntado, toda ciencia responde a una problemática concreta que se presenta ante los ojos del estudioso, quien toma conciencia de la necesidad de explicarla y teorizar sobre ella; así durante el periodo de la primera posguerra se va reconocer de manera expresa, la existencia de una serie de procesos, que si bien habían estado presentes desde siempre en el ámbito de las interacciones entre las sociedades, no habían sido analizados desde una perspectiva amplia y omnicomprendiva, además las experiencias de la conflagración llevarían a los estudiosos a la necesidad no sólo de formular explicaciones de lo ocurrido, sino a proponer visiones prescriptivas y teleológicas, capaces de orientar el esfuerzo de los encargados de los procesos de toma de decisión en las más altas esferas del poder nacional con el objeto de diseñar escenarios futuros sobre los ideales de la paz y la cooperación.

Los años posteriores a 1919, serán el escenario en el que surgirá y se irá desarrollando la disciplina de las relaciones internacionales; área del conocimiento destinada, en su origen, a dar cuenta de las causas que propician la guerra, tomando como objeto de estudio la Gran Guerra de 1914-1918, y a encontrar, desde perspectivas teórico-analíticas, los mecanismos que garantizaran la paz a nivel internacional, de ahí que en sus orígenes se les vea una marcada inclinación a la polemología, disciplina que estudia las causas de la guerra y a la irenología, es decir, a la corriente de investigación que estudia la paz a partir de un cierto compromiso personal y social, en el que se da a ésta una valoración de máxima prioridad, fincada en la normatividad.

La realidad de 1919, impregnada por sentimientos de desesperanza, crisis moral, de valores y un ánimo generalizado del sin sentido, propiciados por los devastadores efectos de la guerra, en la que la lógica de la irracionalidad había sido exaltada y fundamentada con la devastación de más de 4 años de destrucción intraeuropea, que dio por saldo más de 10 millones de muertos y un muy elevado número de heridos, mutilados e incapacitados, y en general una ruptura de todos los valores en que se había desarrollado la sociedad europea desde, prácticamente el orden de Viena, serán el contexto histórico y la realidad social que buscan entender los estudiosos de la época, y para lo cual consideran necesario la organización de una nueva disciplina; a saber, las Relaciones Internacionales.

En su libro: *Teoría de Relaciones Internacionales*, Gabriel Gutiérrez Pantoja nos dice que, el cómo conocer “científicamente” al mundo ha llevado a proponer diversas formas de clasificación de las ciencias, de conformidad con las características del objeto de estudio; una de las más comunes es la que se hace en ciencias empíricas o fácticas y en ciencias formales. Las ciencias empíricas o fácticas concentran su atención en la realidad material, objetiva, tangible, en suma, en el universo en que vivimos, y esta atención involucra especialmente la utilización de los sentidos para la aprehensión de la realidad. A su vez, las ciencias fácticas se dividen en ciencias naturales y ciencias sociales; las primeras comprenden todos los objetos, más o menos estables, pasivos, no racionales: flora y fauna, minerales y vegetales, terrenales y siderales. En estas ciencias se establecen proposiciones que son consideradas leyes que se observan, se experimentan y se verifican. Cada elemento del complejo universo se convierte en objeto de alguna división de la ciencia o de la subdivisión o derivación de alguna de ellas.

A partir de lo anterior, podemos afirmar que la disciplina de las relaciones internacionales se ha venido constituyendo como un área sumamente amplia, pues su objetivo de aprehender la realidad de manera integral y omnicomprensiva, exige de un esfuerzo de integración y síntesis de las aportaciones desarrolladas en diversas áreas del conocimiento. Es en virtud de esta situación que la interdisciplinariedad, la multidisciplinariedad y la transdisciplinariedad, han sido desde su inicio, sus características esenciales.

Sobre este tema Roberto Peña comenta:

“El tema de la interdisciplinariedad y científicidad en Relaciones Internacionales nos ubica en el centro de la polémica histórica, relativamente añeja pero trascendental ante la actual revalorización y reestructuración de las Ciencias Sociales en el mundo, sobre el cuestionado status de nuestra disciplina, su reconocimiento como ciencia social con identidad propia, los prolegómenos de su esencia interdisciplinaria y su estructuración epistemológica”¹⁸⁷.

En consecuencia, las Relaciones Internacionales, como prácticamente todas las ciencias, recurren a conocimientos, conceptos y perspectivas elaborados en otras áreas. Lo que hace que esos conocimientos sean verdaderamente útiles y al mismo tiempo, diferenciables en la nueva ciencia, es el hecho de que tales aportaciones adquieran una función instrumental que facilite, pero no sustituya, las explicaciones y conocimientos alcanzados mismos que aún requieren profundizar en la dimensión prospectiva de la disciplina.

Si hoy en día nos preguntamos, cuál es el estado actual de la teoría de relaciones internacionales, podemos, sin temor a equivocarnos, afirmar que prácticamente seguimos anclados en las mismas visiones paradigmáticas surgidas hace ya varias décadas, y lo único que se ha hecho, en la mayoría de los casos, es reformular viejas nociones, de ahí la abrumadora presencia de los neologismos, actualmente tan en boga, tales como el neorrealismo, el neofuncionalismo, neoestructuralismo u otros cuyos planteamientos retoman nociones ya trabajadas, pero supuestamente reforzadas o enriquecidas a la luz de la experiencia y la reflexión tales como la Teoría Crítica y el constructivismo.

La situación actual de la teoría de las relaciones internacionales se caracteriza por un debate constante entre diversas perspectivas interpretativas y que de ninguna manera se circunscribe en exclusiva al debate idealista-realista y su versión actual, sino que existen otras propuestas teóricas que aspiran a dar cuenta de la manera más integral de la realidad actual; por ejemplo, tenemos el debate que gira en torno de la modernidad y la postmodernidad, el del globalismo frente al regionalismo, el del universalismo ante los dilemas de los localismos y muchos otros que no hacen sino evidenciar y corroborar el hecho de que la sociedad es sumamente compleja y difícilmente comprensible desde una única panorámica no obstante todos estos enfoques, teorías, debates y paradigmas no hacen sino resaltar una gran ausencia en toda esta producción científica y disciplinaria: la necesaria incorporación de nuevas herramientas de análisis tales como las que la prospectiva propone en aras de pensar sobre novedosas bases el futuro de la sociedad internacional.

¹⁸⁷ Peña Guerrero, Roberto. “Interdisciplinariedad y Cientificidad en Relaciones Internacionales” en Cid, Ileana Compiladora: *Lecturas básicas para Introducción al estudio de las Relaciones Internacionales*, UNAM, México, 1998, p.180.

Los estudios sobre el futuro en Relaciones Internacionales.

A lo largo de toda la historia de las Relaciones Internacionales como disciplina, hemos sido testigos de su constante búsqueda de esquema explicativos que den cuenta, de la manera más amplia y detallada posible, la lógica y dinámica de la sociedad internacional, la cual, en última instancia es su objeto de estudio. En esta labor hemos sido testigos de la profusa producción teórica que se ha formulado desde las más distintas posiciones teórico-filosóficas, sin embargo podemos identificar que en la mayoría de ellas, sean éstas las concepciones clásicas o las formuladas en la revolución behaviorista, todas comparten un común denominador: el estudio de la paz y la guerra en sus múltiples dimensiones en términos de cooperación y conflicto.

No obstante la propia evolución de la sociedad internacional, y la aparición o reposicionamiento de problemáticas tales como el crecimiento demográfico, la polarización económica, los temas medioambientales, así como las crisis energéticas y la proliferación de las amenazas a la humanidad, vuelve apremiante la reformulación de las perspectivas sobre las cuales se habían fincado las teorías de lo internacional. “Se habla, así, por algunos autores, de un nuevo contexto para las relaciones internacionales, que exige un replanteamiento de las perspectivas de análisis anteriores. En este sentido, el futuro de la humanidad, de la sociedad internacional, descansa no sólo en el control o resolución de los conflictos internacionales, sino igualmente en la introducción de una dinámica que lleve a la solución de una variedad de problemas”¹⁸⁸.

Estas nuevas formulaciones han de responder a uno de los postulados básicos que plantean los postbehaviorista, es decir, el criterio de la relevancia. Ya que como señala del Arenal: “es indudable que todo estudio de las relaciones internacionales que quiera ser relevante necesariamente ha de desarrollar instrumentos conceptuales y metodológicos capaces de anticipar el cambio, en orden a su control u orientación. La dimensión de las transformaciones que se han producido, tanto dentro de los Estados como en la sociedad internacional y las que están en proceso de producirse, exige que la indagación intelectual se oriente hacia el conocimiento del futuro. Los problemas de predicción que implica esta tarea son gigantescos”¹⁸⁹.

En el campo específico de los estudios internacionales son muchas las aportaciones que han pretendido incorporar las reflexiones respecto al futuro, aunque no necesariamente desde análisis prospectivos rigurosos. Métodos como el *Delphi*, o la multiplicación de matrices, o el *Forecasting*, las series de tiempo, pronósticos, los métodos de escenarios, los análisis estructurales, los métodos estadísticos, o la anticipación probabilística no suelen encontrarse en las propuestas en el campo de lo internacional. En todo caso, si retomamos la propuesta de Godet en la que los escenarios pueden clasificarse en posibles, realizables, deseables, tendenciales, referenciales y contrastados, en función de la probabilidad de ocurrencia de éstos,¹⁹⁰ entonces podríamos decir que en el caso de los idealistas su propuesta de futuro ha estado más enfocada en escenarios deseables, sobre la base de formulaciones juricistas y prescriptivas, más que en un análisis de probabilidad de ocurrencia.

¹⁸⁸ Del Arenal, Op.cit.p. 364

¹⁸⁹ Ibíd.

¹⁹⁰ Andrea Cárdenas, op.cit.pp.92-93

Francisco Mójica distingue dos corrientes en el estudio del futuro: los voluntaristas y los deterministas. La vertiente determinista considera que el futuro es un espacio único, el cual no puede ser alterado, pero sí predecible. Es una corriente extrapolativa y descriptiva ya que identifica eventos del pasado y el presente para anticipar el futuro. Por su parte la visión voluntarista propone, desde una visión más constructivista la posibilidad de “crear” futuros. Suponen que éste ha de estar desligado del presente y del futuro a fin de formular futuribles a través de estrategias concretas. El futuro es un espacio libre¹⁹¹. Quizá en este espectro, los teóricos realistas de la política internacional caerían más en una visión deterministas elemental, pues suponen que el futuro no es sino la proyección de la leyes de la naturaleza humana, en consecuencia si la anarquía, la guerra y la lucha por el poder y el interés han sido las constantes, nada indica que en el futuro esto vaya a cambiar.

En el contexto de la Revolución Behaviorista de las Ciencias Sociales en general y su expresión particular en el campo de las relaciones internacionales, van a surgir un número importante de propuestas teóricas caracterizadas fundamentalmente, por su marcada atención a los métodos científicamente precisos con el deseo de elevar el grado de científicidad de la disciplina. En principio van a rechazar el método histórico descriptivo que había dominado el área y en su lugar propondrán enfoques científicos. Estimaban que la descripción cuantitativa y sistemática de los fenómenos de comportamiento a nivel internacional a partir del método científico, podría contribuir de manera significativa a la unificación de las teorías parciales de las relaciones internacionales y de la política exterior.

La adopción de enfoques interdisciplinarios, atención a las unidades y niveles de análisis, la incorporación de instrumentos cuantitativo-matemáticos así como matematización de las variables en juego y el análisis riguroso de los datos obtenidos, y la elaboración de modelos, serán rasgos que caracterizarán estas teorías, entre las que destacan: La de juegos, la teoría de las causas de la guerra, del conflicto, las teorías de la negociación y las de toma decisiones, entre otras. Todas las cuales tuvieron como objetivo identificar y predecir el comportamiento de los Estados y de las demás unidades de análisis (actores internacionales).

Particular atención merece el aporte de Morton Kaplan, quien, en el ámbito de las relaciones internacionales, es reconocido como el padre del enfoque sistémico. Con su obra *System and process in International politics*, propuso desde un enfoque marcadamente científicista, una teoría de la política internacional a partir de la elaboración de 6 modelos sistémicos, tres de los cuales, según el autor, eran ya empíricamente demostrables, en tanto que los 3 subsecuentes eran estrictamente hipotéticos, pero materializables en el futuro. En este sentido, bien podríamos reconocer en Kaplan un incipiente enfoque prospectivista, aunque el paso del tiempo ha puesto en evidencia lo limitado de su propuesta¹⁹².

Además de las perspectivas ya referidas que han incorporado en sus reflexiones la dimensión a futuro, resulta pertinente citar a otro nutrido grupo de estudiosos de las relaciones internacionales que desde la noción de “orden internacional” u “orden mundial” han desarrollado toda una serie de teorías y enfoques. De hecho muchas de las propuestas en torno al ideal de una paz perpetua y de organización internacional sobre la base del institucionalismo responden a esta idea.

¹⁹¹ Ibid. P.91

¹⁹² Morton A. Kaplan. *System and process in International Politics*. ECPR, Press, U.K, 2005, pp. 35-60.

Como enfoques abocados al análisis del “orden mundial” podemos distinguir tres orientaciones: Los conservadores, los reformistas y los radicales. Los conservadores centran, principalmente su atención en la estructura política, y sólo secundariamente en la económica, del actual sistema internacional y preconiza mínimas reformas del orden político mundial focalizando como eje de sus reflexiones al Estado. En el segundo grupo se incluyen las aportaciones realizadas desde una perspectiva global o casi global, pero eminentemente técnica y pragmática, que se dirigen e llamar la atención de los gobiernos sobre los problemas del mundo y sobre las soluciones a medio y largo plazo. En éste se encuentran contribuciones que responden tanto a iniciativas de los propios gobiernos u organizaciones internacionales, como de grupos privados u organizaciones no gubernamentales. En estas aportaciones se prescinde en general de las diferencias culturales en el mundo y no se atiende realmente al problema de la pobreza y el subdesarrollo de los países en vías de desarrollo. Las propuestas, que no suponen un cambio real de estructuras, sólo proponen en general reformas de carácter técnico y funcional. Mención especial merece en este grupo la labor desarrollada por el Club de Roma que desde 1970 ha auspiciado una investigación sobre el “predicamento de la humanidad”, dando lugar a la elaboración de distintos informes¹⁹³.

Como parte de este proyecto, el Club de Roma invitó a un Grupo de Dinámica de Sistemas, perteneciente al Instituto de Tecnología de Massachusetts, bajo la dirección de JayForrester a realizar la construcción de un modelo mundial para el estudio de las tendencias e interacciones de algunos de los factores que amenazarían a la humanidad y de las alternativas posibles hasta el siglo XXI. La primera descripción del modelo fue publicada por el propio Forrester, conociéndose en los medios especializados como *Mundo 2*. Siguiendo con esta línea de investigación para 1972 Meadows, Randers y Beherens dan a conocer un nuevo modelo mundial más elaborado, construido a partir de la versión de *Mundo 2*. Ambos modelos contienen predicciones sobre el crecimiento demográfico, agotamiento de recursos y alimentos, inversión de capitales y contaminación. A la conclusión que llegan ambos es que antes de mediados del Siglo XXI la humanidad habrá de hacer frente a una serie de dilemas derivados del casi agotamiento de los recursos naturales, el enorme crecimiento de la población, la contaminación y la insuficiencia alimentaria, por lo que consideran que para evitar tales problemas era necesario proceder a un control de la natalidad, de las inversiones de capital y de las emisiones de contaminantes como única forma de llegar a un equilibrio global, dado que estiman que el crecimiento económico, la emigración y el desarrollo científico-técnico no serán capaces de proporcionar soluciones¹⁹⁴.

Este primer informe del Club de Roma fue objeto de severas críticas pues a decir de expertos, no se habían tomado en cuenta variables tales como el desarrollo científico tecnológico, el descubrimiento de nuevos recursos además que se habían dejado fuera diversos aspectos políticos y sociales lo que llevaba a que las predicciones no fueran confiables. Frente a esto en 1972 se organiza otro grupo de expertos quienes para 1974 publican el segundo informe del Club de Roma. Y para el año 1976 ve la luz el tercer informe, también conocido como Proyecto de Reconstrucción del Orden Internacional, realizado bajo la dirección de Tinbergen, cuyo objeto era diagnosticar, para un período de por lo menos 40 años, las posibilidades de evolución del orden internacional y fijar los medios para reducir, a través de la acción de los pueblos y los

¹⁹³ Del Arenal, op.cit. p.367

¹⁹⁴ Ibid. P.368

gobiernos las desigualdades internacionales y reorganizar las instituciones existentes o proponer nuevas al objeto de garantizar un futuro de bienestar a la humanidad¹⁹⁵.

Finalmente, está el tercer grupo de aportaciones, de planteamiento en general global y crítico, que propone futuras alternativas de orden mundial en términos de cambio real de las actuales estructuras mundiales, con el objeto de lograr un mundo en paz y justo. La preocupación dominante en estas aportaciones es, pues, la crisis planetaria que, en su opinión, amenaza a la humanidad y que hace imposible hablar de paz, en el sentido ya señalado. De ahí la necesidad de formular alternativas de mundos futuros que permitan su realización.

Estos teóricos estiman que es necesario romper con el clásico paradigma del Estado y del poder y abordar la problemática actual desde planteamientos que sitúan al ser humano y a la humanidad en el punto de mira del estudioso. Se argumenta que la paz mundial y la seguridad son inseparables de problemas como los derechos humanos, el equilibrio ecológico, la desigualdad económica, el subdesarrollo, el hambre, la explosión demográfica, la explotación de los recursos y muchas otras. Los tradicionales planteamientos diplomático-estratégicos no pueden separarse, en consecuencia, de los planteamientos globales sociales, culturales, económicos y tecnológicos. Al mismo tiempo, se considera que los Estados, como tales, no están en condiciones de administrar, ni de solucionar estos problemas globales, ya que son intrínsecamente incapaces de captar los intereses reales de la humanidad. Así, para esta concepción el Estado y el sistema de Estados es parte del problema que hay que resolver y no su solución¹⁹⁶.

Entre las aportaciones realizadas desde esta perspectiva destacan, por lo ambiciosos de su objetivo y lo radical de su planteamiento, las que se realizaron en el marco del *WorldOrderModelsProyect* (WOMP). A partir de planteamientos críticos los participantes de este proyecto buscaron la formulación de alternativas futuras para el mundo incorporando en su propuesta la investigación para la paz, pues ésta posee un carácter normativo, está orientada hacia la acción, busca la paz y la satisfacción de las necesidades humanas a partir del establecimiento de las condiciones para que el hombre pueda realizarse plenamente. En última instancia, los trabajos de la investigación para la paz aunque parten de la realidad de nuestros días, conciernen como objetivo a estructuras y actitudes que aún no existen o, si existen, son poco relevantes. De esta manera la investigación para la paz tiene una dimensión futuroológica o constructiva, que trata del futuro a partir del diseño de posibles estrategias de paz y mundos futuros. En esta línea autores como Johan Galtung han hecho importantes aportaciones tanto en la construcción de la paz como en el trabajo de conflictos¹⁹⁷.

El estudio del futuro también ha estado enmarcado por visiones que contemplan desde las posiciones más progresistas e incluso utópicas, hasta las más fatalistas en términos de la decadencia humana. Como ejemplo de esta primera aproximación tenemos las visiones optimistas del mundo, en las que la búsqueda de la paz y de órdenes mundiales fincados en valores, supuestamente universales, llevaría a la organización de sociedades armoniosas, de paz y de progreso marcadamente imbuidas por el espíritu de la modernidad y del positivismo. Autores como Herbert Spencer personifican esta fe en el progreso como elemento forjador de futuros mejores para el hombre y la civilización. “Su versión del progreso civilizador era evolutiva a

¹⁹⁵ *Ibidem.*

¹⁹⁶ *Ibidem.* p.371

¹⁹⁷ Johan Galtung, *Trascender y Transformar, Unaintroducción al trabajo de conflictos*. Editorial Quimera, México 2003.

sabiendas, con la libertad individual y la solidaridad social fusionándose gradualmente en la sociedad liberal perfecta”¹⁹⁸.

Al lado de las ideas de progreso otra línea, profusamente trabajada para el análisis de tendencias a futuro ha sido la que promueve ideas más deterministas y fatalistas. Las tesis en torno a la decadencia de las civilizaciones o más específicamente de la decadencia de Occidente han estado presentes por lo menos desde el Siglo XIX. “La idea de la decadencia de occidente abarca dos tradiciones diferenciadas. Por cada intelectual occidental que teme el colapso de su sociedad (como Henry Adams, ArnoldToynbee, Paul Kennedy o Charles Murray), hay otro que aguarda ese acontecimiento con delectación”¹⁹⁹, de éstos ha surgido lo que se conoce como “pesimismo cultural” la cual a decir de Arthur Herman, representa una visión más oscura y radical. “El pesimismo cultural encarna una visión específica de la historia moderna, ejemplificada por el título de la sombría obra maestra de OswaldSpengler, *La decadencia de Occidente*. El mundo moderno y el hombre moderno, afirma el pesimismo cultural, están atrapados en un proceso de deterioro, agotamiento y colapso inevitable”²⁰⁰. Cabe destacar que este pesimismo cultural se vio fuertemente influido por la filosofía de Nietzsche y la condena que hace de la sociedad europea de su tiempo como enferma y decadente. Para el pesimista cultural la gran interrogante del futuro no es si la civilización occidental sobrevivirá, pues esto es claro que no ocurrirá, sino la pregunta que se plantean es qué la reemplazará.

En esta misma línea de reflexión ubicamos el trabajo de Paul Kennedy, quien en 1989 publicara su libro *The Rise and Fall of the Great Powers* (traducida al Español como *Auge y caída de la Grandes Potencias*) en la que lleva a cabo un minucioso estudio respecto a los elementos que constituyen las bases del poder y las capacidades de los actores protagónicos del sistema internacional, además en su trabajo Kennedy trata de sugerir cuáles serán las perspectivas más probables para cada uno de los gobiernos que analizó a lo largo de su libro (Washington, Moscú, Tokio y Pekín) y, en consecuencia para el sistema de las grandes potencias en su conjunto, aunque también reconoce que su futuro “dependerá mucho de la habilidad y experiencia con que consigan “navegar” en la corriente del tiempo”²⁰¹.

La idea que el futuro se puede identificar a partir de un conocimiento profundo y detallado del devenir histórico ha sido ampliamente explorada, particularmente en los estudios de relacione internacionales. Ver a la historia como el “laboratorio” de los procesos mundiales llevó incluso a forjar una escuela de pensamiento sobre todo por las aportaciones de importantes estudiosos franceses como Pierre Renouvin²⁰², Jean-Baptiste Duroselle²⁰³, y Reymond Aron²⁰⁴ quienes consideraban que sólo a través de un conocimiento de las “causas y fuerzas profundas” de los procesos históricos se podrían identificar ciertas regularidades en los mismos a fin de poder formular estrategias efectivas en un mundo caracterizado por la guerra y la paz²⁰⁵.

¹⁹⁸ Arthur Herman, *La idea de la decadencia en la historia occidental*. Editorial Andrés Bello, España, 1997, p.45

¹⁹⁹ Ibid.p.17

²⁰⁰ Ibidem.

²⁰¹ Paul Kennedy, *Auge y caída de las grandes potencias*. Plaza & Janes, Barcelona, 1989, p.658

²⁰² Pierre Renouvin, et Jean-Baptiste Duroselle. *Introduction a l'histoire des relations internationales*. Agora, Paris, 1991.

²⁰³ Jean-Baptiste Duroselle, *Todo imperio perecerá*. Fondo de Cultura Económica, México 1998.

²⁰⁴ Raymond Aron, *Lecciones sobre la historia*. Fondo de Cultura Económica, México, 1989.

²⁰⁵ Raymond Aron, *Paz y Guerra entre las Naciones I y II*, Editorial Alianza, España 1984.

Robert Heilbroner es otro estudioso que recurre al pasado a través del estudio de la historia para observar el futuro. Este autor sostiene que: “A lo largo de esta larga, lenta y a menudo errante marcha (la de la historia) creo que podemos coger fuerzas reflexionando sobre el pasado lejano. Durante incontables milenios la humanidad ha hallado el valor para persistir, la inspiración para producir obras de arte extraordinaria, la voluntad para crear importantes civilizaciones, la fuerza para soportar las miserias, y el apetito para saborear los triunfos, todo ello sin el apoyo de una visión de un futuro que pudiera ser superior al pasado. No existen razones para que la misma elasticidad no pueda sustentar a la humanidad si pone hoy sus miras en el lejano mañana de nuestra imaginación. Baste con que podamos pensar en un futuro con capacidad de contener dicha posibilidades imaginables. La apertura y el potencial, sin seguridad sobre los futuros, son nuestros sustitutos para las brillantes esperanzas del progreso, así como nuestro consuelo para las más conocida angustias del hoy”²⁰⁶.

Ya sea a través de la historia, de los escenarios deseables, posibles o plausibles, de los instrumentos que aporta la probabilidad o meramente la intuición las reflexiones y estudios en torno al futuro son muy abundantes y diversos en distintas áreas del saber humano. Tenemos tesis que van desde visiones proféticas, apocalípticas y milenaristas²⁰⁷ en las que el futuro sólo nos depara el fin de todo lo conocido, hasta explicaciones sustentadas, dicen sus promotores, en las más rigurosas metodologías científicas.

Obras como *El Shock del futuro* (1970) de Alvin Toffler, *La hora Decisiva* (1980) de Modesto Seara Vázquez, o *AfterHegemony* (1984) de Robert Keohane, por sólo mencionar algunas, junto con los Informes del Club de Roma que ya hemos referido, fueron nutriendo la producción académica para el estudio del futuro en las áreas de los estudios sociales, particularmente enfocadas a los temas del escenario internacional.

La década de los años noventa, fue particularmente prolífica en trabajos cuya principal preocupación giraba en torno a los escenarios futuros, muy probablemente como resultado de la coincidencia de varios procesos. Por una parte las transformaciones que vivió el orden internacional producto del fin de la Guerra Fría y por otro la proximidad del año 2000, y con ello la influencia de ciertas visiones milenaristas pusieron en el centro del interés de muchos estudiosos el futuro del mundo.

Baste citar las siguientes obras para ilustrar el rol, cada vez más central, que fueron adquiriendo la preocupación, análisis y sistematización de los estudios del devenir de las sociedades en el contexto global. *Futuro Imperfecto* (1991) de Robin Wright y Doyle Mac Manus, *La Guerra del Siglo XXI* (1992) (*Head to Head*) de Lester Thurow o de este mismo autor *El Futuro del capitalismo* (1996); *Las Guerras del futuro. La supervivencia en el alba del Siglo XXI* (1994) de Alvin y Heidi Toffler, *Hacia el Siglo XXI. Un exhaustivo análisis de las fuerzas y tendencias que perfilarán el nuevo siglo* (1993) de Paul Kennedy, *El fin de Estado-Nación* (1995) de Kenichi Ohmae, *El Choque de Civilizaciones y la Reconfiguración del Orden Mundial* (1997) de Samuel Huntington, y *La Era de la Información. Fin de milenio* (1999) de Manuel Castells entre muchos trabajos más.

Lo anterior no significa que una vez iniciado el nuevo milenio la preocupación por el futuro haya desaparecido, muy por el contrario, la producción de trabajos en esta dirección continúa en aumento, sin embargo el foco de atención se orientará más al análisis de lo que se ha dado en llamar las “nuevas” tendencias a partir de la identificación y definición de “nuevos actores”, amenazas y retos que impone la

²⁰⁶ Robert Heilbroner. *Visiones del Futuro, El pasado lejano, el ayer, el hoy y el mañana*. Paidós, España 1996, p. 135

²⁰⁷ Damian Thompson, *El fin del tiempo: Fe y temor a la sombra del milenio*, Editorial Taurus, España, 1998.

globalización. Obras como *Imperio* (2000) de Michael Hardt y Antonio Negri, *El nuevo orden mundial (y el viejo)* (2002) de Noam Chomsky; *La Paradoja del Poder Norteamericano* (2003) de Joseph Nye, de nueva cuenta Huntington con su libro *¿Quiénes somos?* (2004); y más recientemente el trabajo de George Friedman *The next 100 years. A Forecast for the 21st Century*, son ilustrativas de la forma en que se sigue abordando la problemática del futuro del mundo ya sea desde su configuración política y geoestratégica a partir de la definición de escenario hegemónicos, hasta la incorporación de temáticas cuyo centro de reflexión es la humanidad ya sea en asuntos concernientes a derechos humanos, seguridad, pobreza y marginación, salud, medioambiente, y recursos naturales, entre otros.

A manera de conclusión:

El futuro, esa gran interrogante presente en la conciencia de los hombres en todas las épocas, seguramente seguirá ocupando la mente de muchos quienes articulando aseveraciones, ya sean producto de la intuición, el sentido común, la perspicacia, la inducción o incluso la imaginación así como quienes pretendan abordar esta problemática con bases más sólidas y científicas, han de reconocer la enorme responsabilidad que implica aventurarse en este terreno.

Es apremiante dejar de lado las interpretaciones místicas, mágicas o proféticas respecto al futuro. No dudamos de la necesidad creciente de aproximarnos a éste con metodologías e instrumentos teórico-conceptuales más confiables, y justo en este plano es en el que la Prospectiva o también llamados estudios del futuro tiene mucho que ofrecer en todos los campos del conocimiento, y en consecuencia en los de las Ciencias Sociales. Como comentara hace algunos años Toffler: “Asistimos a un impulso realmente extraordinario en dirección a un cálculo más científico de las probabilidades futuras, a un fermento que tendrá probablemente, por sí solo, poderosa influencia en el futuro. Sería tonto exagerar la actual capacidad de la ciencia para prever con exactitud acontecimientos complejos. Sin embargo lo peligroso no es que exageremos la capacidad de la ciencia, sino que dejemos de utilizarla. Pues aunque nuestros intentos, aún primitivos, de hacer previsiones científicas terminen en el más completo error, el sólo esfuerzo nos ayudará a identificar variables claves del cambio, a aclarar objetivos, y nos obligará a una más cuidadosa valoración de las alternativas políticas. En todo caso, el sondeo del futuro produce rendimiento en el presente”²⁰⁸.

Los estudios prospectivos cada vez más van ganando terreno en diversas áreas como las finanzas, el comercio, las políticas públicas, y la economía entre muchas otras tanto en los ámbitos nacionales como en el global. Las esferas públicas y privadas reconocen la necesidad de anticiparse a las tendencias y dinámicas del mundo a fin de estar preparados para los retos y oportunidades que éste ofrece, de ahí que todas las áreas del saber humano deben abrirse a la comprensión y análisis del futuro si es que se quiere participar efectivamente en él, de ahí que las Ciencias Sociales en general y las Relaciones Internacionales en particular a lado del resto de las disciplinas sociales tienen ante sí un gran reto intelectual y disciplinario.

²⁰⁸Alvin Toffler, *El Shock del Futuro*, Plaza & Janés, España, 1993, p.488.

El concepto de cultura política y el ideal democrático en México.

Una crítica desde la sociología cultural

Jorge Alejandro Vázquez Arana

En México el estudio de la cultura política goza de cabal salud: tiene asegurado su estudio en los congresos de ciencia política y su estudio se ha institucionalizado desde el Estado a través de la Encuesta Nacional de Cultura Política, la ENCUP. Puede decirse que existe en el país una tradición de estudio enfocada en la cultura política; tradición que denomino *behaviorista*²⁰⁹. El objetivo del presente trabajo es estudiar esta tradición para comprender sus limitaciones desde la mirada de la sociología cultural.

En la primera parte de la ponencia plantearé que la tradición *behaviorista* conlleva una incompreensión general de la política en México, reflejada en sus conclusiones de una cultura política esquizofrénica, que no se adapta a la lógica que la misma tradición presupone. En la segunda parte rastrearé los elementos básicos de la tradición, a través de sus primeros exponentes, para poder argumentar que la incompreensión del caso mexicano es un producto de los principales supuestos de la tradición; es decir, que la incompreensión derivada de su perspectiva conductista, su imbricación con un ideal democrático y su naturalización de la política. Así, el caso mexicano en vez de ser un caso atípico se convierte en una excelente muestra de los límites de la tradición *behaviorista* en cultura política.

En contrasentido, argumentaré que esta tradición puede ser objeto de estudio de una visión *culturalista* de cultura política. Dicha visión establece que la política no es un espacio predefinido, sino construido a través de parámetros simbólicos que establecen las lógicas de inclusión/exclusión, los límites de qué es lo político y qué no lo es. Una visión de este tipo es posible desde la sociología y la historia cultural, tal como la ha planteado Margaret Somers.

1) México como caso: Los diagnósticos sobre la cultura política.

El estudio de la cultura política en México tiene un origen claro: la obra fundacional de Almond y Verba *La cultura cívica* publicada en 1963, a partir de una encuesta realizada cuatro años antes. Iniciaré reconstruyendo el diagnóstico de estos autores y la continuación del mismo en los estudios de cultura política realizados en México.

La cultura cívica es un estudio sobre la cultura política realizado en cinco “democracias”: Estados Unidos, Inglaterra, Alemania, Italia y México. Por supuesto la elección de México resulta complicada de sostener, atípica y será una fuente permanente de críticas. La mayor justificación que se encuentra en el

²⁰⁹ No todos los trabajos sobre cultura política en México derivan de esta tradición. Las miradas desde la antropología política son, en algunos casos, un importante acercamiento a la visión que aquí se desea proponer; por ejemplo.

texto es que México fue elegido como ejemplo de un país de la Comunidad No Atlántica; un país atípico en la muestra.

Almond explica, veinte años después, que se pretendió comparar dos países con democracias consolidadas (Estados Unidos e Inglaterra) con dos países históricamente inestables (Alemania y, originalmente, Francia luego sustituida por Italia). México, por su parte, sustituyó la elección original de Suecia; pero bajo una lógica distinta de selección. Mientras el país nórdico había sido escogido como una democracia multipartidista, México fue seleccionado “con la idea de que un país no europeo en desarrollo con características democrático-autoritarias mixtas podría proporcionar un contraste interesante” (Almond, 1980, p. 22). Es decir, México fue seleccionado por ser un caso atípico dentro de la muestra.

Lo que resulta de esta elección *extraña* es un resultado *extraño* para los autores, lo que llama la atención de Almond y Verba son “los desequilibrios e inconsistencias lógicas” (p. 467) de la cultura política en México. Sus ciudadanos consideran irrelevante al gobierno, ineficientes a la burocracia y a la policía, que además los maltrata en lugar de ayudarles; sin embargo, se sienten orgullosos de su sistema político, de la Revolución y del Presidente. A pesar de creer que las actividades del gobierno no les afectan, los mexicanos creen que tienen alta capacidad de influir en el gobierno; pero no están informados políticamente, no se integran a asociaciones, ni participan políticamente, es decir, no hacen lo que se esperaría para poder hacer efectiva esta influencia.

Todo esto conduce a una conclusión: los mexicanos son súbditos enajenados que aspiran a ser ciudadanos. Son enajenados en cuanto muestran orgullo por un sistema que, consideran, no les afecta, en cuanto su interés por participar no tiene ninguna correlación con su satisfacción por la actuación administrativa. Se considera que su ciudadanía es aspirativa, pues su percepción de alta capacidad de influencia en el sistema no se sostiene con ningún referente *objetivo*, es decir, no realizan las acciones concretas que los autores esperan para comprobar esa capacidad.

La explicación de esta peculiar cultura política se encuentra en la mezcla entre un país atrasado y el trauma de una gran Revolución. Los elementos enajenados de la cultura política se asocian con la experiencia parroquial prerrevolucionaria, así como con los resabios autoritarios. La ideología revolucionaria, se dice, expuso a los individuos a una ideología participativa, que los hace sobrevalorar sus capacidades. Sin embargo, la aspiración ciudadana brinda al país esperanzas de algún día contar con una cultura política adecuada a una democracia:

“Sin embargo, estas tendencias cívicas aspirativas en la cultura política mexicana son una prueba importante de que la aspiración democrática de la revolución mexicana y la élite política poseen pleno sentido para la población. Las normas han empezado a echar raíces en gran número de mexicanos. Y el sistema político mexicano ofrece progresivamente mayores oportunidades de experiencia política, que pueden empezar a prestar solidez a esas aspiraciones” (Almond & Verba, 1970, p. 469)

La decisión, problemática como ya se dijo, de incluir a México en la encuesta de *La cultura cívica* es considerada por los seguidores locales de Almond y Verba como “una decisión afortunada, porque nos permitió contar con un nuevo punto de partida para el conocimiento de nosotros mismos” (Flores, 2011, p. 36).

Desde finales de los años ochenta, el esfuerzo de Almond y Verba se ha intentado replicar a nivel nacional o como parte de nuevos estudios comparativos; enfocándose en este periodo a intentar comprender el mantenimiento del régimen priista (Durand Ponte, 1995), la lentitud de la transición (Peschard, 1999) o, más recientemente, la falta de consolidación democrática (Hernández, 2008). Entre los múltiples ejemplos de encuestas que siguen el modelo heredado por Almond y Verba destaca la ENCUP (Encuesta Nacional sobre Cultura Política y Prácticas Ciudadanas) realizada en 2001, 2003, 2005, 2008 y 2012. Esta, realizada por el gobierno federal a través de la SEGOB, constituye el mejor ejemplo de la institucionalización de la técnica y la perspectiva que le acompaña. El proceso de institucionalización de este tipo de instrumento permite ya, por ejemplo, estudios diacrónicos comparando estas encuestas (cfr. Hernández, 2008).

Muchos de estos trabajos han cambiado el diagnóstico sobre México. Tal vez el primer ejemplo es el trabajo de Craig y Cornelius (1980), quienes argumentan que Almond y Verba observan una cultura esquizofrénica debido a una mala ubicación del sistema político mexicano. Su crítica se centra en que en *La cultura cívica* se asume a México como una democracia y no como un Estado autoritario, lo cual no permitiría observar que las actitudes de los mexicanos son funcionales al sistema establecido.

Este cambio en la ubicación del sistema político mexicano permitió cambiar la narrativa implícita en los trabajos. Contrario al diagnóstico original, la esperanza de que una semilla de democratización ha sido plantada en el corazón de los mexicanos, Craig y Cornelius hacen ver que esto no es así y los mexicanos solo reproducen una cultura cívica y autoritaria.

Por este camino irán muchos de los estudios posteriores. Básicamente el diagnóstico se resume en que: “Nuestra cultura política existe y es de corte autoritario” (Mota, 2005, p. 444). Los mexicanos siguen sin ser participativos, ni estar informados, siguen sin creer que el gobierno les afecta; pero además, ya no creen en los grandes símbolos. Es decir, la esperanza de la aspiración democrática no se cumplió. Por ello es que cada vez que surge uno de estos estudios “la opinión pública mexicana tiembla: ‘La democracia está en riesgo’, se nos dice, señalando alguno de los muchos datos que ilustran la falta de interés, confianza y satisfacción de los mexicanos con su política, sus políticos, sus procesos y resultados.” (Poire, 2005, p. 139).

¿Este diagnóstico autoritario y catastrofista muestra que esta vez los mexicanos son actores coherentes o racionales? Estos nuevos esfuerzos no solo replican el estilo y la metodología de Almond y Verba, sino también mantienen en este aspecto una constancia con su diagnóstico: la cultura política sigue siendo contradictoria, ambigua. Los autores se siguen mostrando tan o más sorprendidos, y algunos incluso indignados, por la incoherencia mexicana: Durand Ponte no deja de hablar de “la ambigüedad clásica de la cultura política mexicana” (Durand Ponte, 1995, p. 70); Hernández señala constantemente que los “datos sorprenden” (p. 274) porque a pesar de la reciente experiencia democrática los mexicanos muestran “un profundo desconocimiento sobre el significado de la democracia”, cómo esta se lleva a cabo o los valores que le caracterizan.

Sarsfield (2007) nota que el diagnóstico de ambigüedad se reproduce consistentemente en esta escuela sin importar que consideren un México democrático o autoritario. Contraponiéndola con los estudios del votante mexicano que parten de una teoría de la elección racional, afirma: “otro grupo de investigaciones más recientes, separándose tanto de una visión autoritaria como de una visión democrática sobre la opinión pública mexicana, ha hallado datos a favor de la existencia de actitudes ambiguas o contradictorias de los

mexicanos frente a los valores de la democracia” (Sarsfield, 2007, pp. 154-155), citando los trabajos de Camp, Alducin, Schedler y el mismo Sarsfield. Los nuevos estudios observan que las “preferencias democráticas se combinan con actitudes de intolerancia” (Sarsfield, 2007, p. 146) y con preferencias por gobiernos autoritarios o que los avances en actitudes modernas (rationales, democráticas y tolerantes) retroceden súbitamente sin mediar factores explicativos evidentes o lógicos.

No me interesa negar la veracidad de los datos, ni la interpretación de la falta de una actitud (idealmente) democrática entre los mexicanos, tampoco deseo centrarme en una crítica ideológica; lo que me interesa es recalcar lo que estos diagnósticos invisibilizan, lo que no permiten analizar. Se parte de considerar que para alcanzar la plena ciudadanía, los mexicanos deben aprender a participar en política, asociarse en organizaciones de acuerdo a sus intereses y ser co-participes del gobierno. Pero aquí la idea misma de participación política, de una escasa participación política, esta sesgada a lo que se considera una participación valida, democrática; es decir, esta sesgada porque los medios de participación considerados validos están predefinidos por el investigador, en las preguntas realizadas. Estos medios son la asociación fuera del Estado, la asociación privada para influir en el Estado. En pocas palabras, se naturaliza una comprensión particular de la política y la participación, comprensión que se establece como modelo para juzgar la racionalidad o coherencia de las opiniones de los encuestados; sin abordar, por ejemplo, los lazos que los mismos encuestados establecen entre sus diferentes actitudes o valores.

Esta ideal de participación no dice mucho de los ideales de las personas, ni porque tendrían que estar asociados entre si los valores de los analistas. Este es un problema cultural, cuándo es validado algo socialmente, deseable. Pero la noción de cultura política tradicional –behaviorista- no puede decirnos nada de ello porque se imbrica con un ideal particular. Más adelante argumentaré que este ideal está insertado en el mismo concepto de cultura política *behaviorista*, por lo que los estudios que parten de esta visión de la cultura política no pueden escapar de la naturalización de la política.

2) La cultura política “behaviorista”

Cuando se habla de cultura política la primera, gran e inevitable referencia es el macro-estudio comparativo de Almond y Verba *La cultura cívica*. Esta obra debe considerarse un clásico que funda toda una tradición temática. En este sentido, intentaré ahora reconstruir los elementos básicos de esta tradición a través de Almond y Verba; ello me servirá para comprender cómo los estudios de cultura política en México se encuentran anclados a esta tradición.

Almond y Verba parten de una preocupación por la democracia: ¿qué clase de personas debe haber en un sistema político para que la democracia funcione, en qué deben creer, cómo se deben de comportar, qué deben sentir hacia el sistema político? Para poder realizar esta pregunta engloban el agregado de las actitudes de las personas en el concepto de cultura política²¹⁰.

Acorde a esta preocupación, la cultura política es definida como las “orientaciones específicamente políticas, posturas relativas al sistema político y sus diferentes elementos, así como actitudes con relación al

²¹⁰ “Nosotros afirmaríamos que esta relación entre las actitudes y motivaciones de los diferentes individuos que realizan los sistemas políticos y el carácter y realización misma de dichos sistemas puede ser descubierta sistemáticamente a través de los conceptos de cultura política que hemos esbozado más arriba.” (Almond & Verba, 1970, p. 50).

rol de uno mismo dentro de dicho sistema” (Almond & Verba, 1970, p. 30). Es decir, la cultura política es la forma en que los individuos se relacionan con el sistema político.

La cultura política no es más que el agregado de estas orientaciones psicológicas, en este sentido, la unidad de análisis son los individuos. Con esto resulta que la cultura de una nación es la media estadística de las orientaciones de sus miembros y son las técnicas estadísticas las adecuadas para acceder a ella: “La cultura política de una nación consiste en la particular **distribución** de las pautas de orientación hacia objetos políticos entre los miembros de dicha nación. Antes de que podamos llegar a tales distribuciones, necesitamos disponer de algún medio para comprobar sistemáticamente las orientaciones individuales hacia objetos políticos” (Almond & Verba, 1970, p. 31).

El objetivo central de los autores es causal: ver qué relación existe entre la cultura política y la estabilidad democrática, es decir, que tipo de cultura política genera mayor estabilidad democrática. El concepto contiene en sí mismo un esquema, básicamente, behaviorista: una serie de actitudes u orientaciones psicológicas determinan el comportamiento hacia una serie de objetos externos al individuo.

Actitud individual y objetos políticos son, pues, los dos extremos del esquema; y de cómo se interrelacionen pueden concluirse qué tipo de cultura política se tiene. Del cruce, pues, de estos dos elementos se desprenden tres tipos de cultura política:

- Parroquial. Es aquella cultura donde los individuos observan al sistema político como un extraño, apenas guardan conciencia de su existencia y esta no toca sus vidas, es decir, donde no tiene orientaciones hacia el sistema político.
- Súdita. Es la cultura política en que los ciudadanos están conscientes del sistema político solo como un órgano administrativo, y no son capaces de asumirse como participantes del mismo.
- Cívica. Finalmente, la cultura cívica es aquella en que los individuos tienen orientaciones hacia todas las formas del sistema político; esto es, se asumen como ciudadanos activos, participan y exigen del gobierno.

Esta clasificación se ancla a una teoría de la modernización, provocando que la tipología no sea solo nominal, sino ordinal; es decir, la clasificación ya contiene una valoración de cuál de estas cultura políticas es superior. Almond acepta que la noción de cultura cívica tiene una raíz normativa (1980). Esta visión normativa pone el acento en la participación, por considerar que hacia ese tipo de actitud se encamina el mundo; es decir,

“Lo problemático en el contenido de la cultura mundial naciente es su carácter político. Mientras que el movimiento, en el sentido tecnológico y de racionalidad organizadora, presenta gran uniformidad en todo el mundo, la dirección del cambio político es menos clara. Pero es posible discernir un aspecto en esta nueva cultura política mundial: será una cultura política de participación.” (Almond & Verba, 1970, p. 20).

En este mismo sentido su tipología de la cultura política, según el nivel y tipo de participación, en tres tipos de cultura política es evolutiva. El grado más desarrollado sería, por supuesto, la cultura cívica. Esta estaría en la base de la democracia. “[...] allí donde las normas de participación, la capacidad percibida de

participar y el tomar realmente parte activa se hallan a un nivel elevado, existe una mayor probabilidad de que florezca una democracia efectiva” (Almond & Verba, 1970, p. 214).

A la vez, sin embargo, reconocen que esta participación llevada al extremo genera la parálisis del sistema político democrático; así, la cultura cívica debe a su vez autolimitarse. Este es el tipo de cultura que existe en las naciones democráticas estables, como Estados Unidos e Inglaterra: “Nació así una tercera cultura, ni tradicional ni moderna, pero participando de ambas: una cultura pluralista, basada en la comunicación y la persuasión, una cultura de consensus y diversidad, una cultura que permitía el cambio, pero que también lo moderaba. Esta fue la cultura cívica” (Almond & Verba, 1970, p. 24).

¿Puede encontrarse alguna diferencia entre la valoración positiva de la Almond y Verba de la cultura cívica y la de la filosofía política? Los politólogos argumentan que esta es una validación empírica de los presupuestos básicos del tipo de individuo que requiere una democracia:

“Más que inferir las características de una cultura democrática de instituciones políticas o condiciones sociales, hemos intentado especificar su contenido, examinando actitudes en un número determinado de sistemas democráticos en funcionamiento. Y más que derivar las pre-condiciones sociales y psicológicas de una democracia partiendo de teorías psicológicas, hemos buscado determinar si tales relaciones y hasta qué punto, se hallan realmente en sistemas democráticos en funcionamiento.” (Almond & Verba, 1970, p. 28).

¿Es en este sentido la cultura política una variable independiente fuerte del análisis de Almond y Verba? Si bien los autores concluyen que la congruencia entre cultura política y sistema político permite el mantenimiento de la democracia, el argumento se vuelve circular al intentar explicar cómo un país mantiene una cultura política particular. La cultura política se explica de dos formas: por el sistema político del país y por las condiciones de modernización del mismo. En este sentido, ni la política ni la cultura cuentan con una autonomía, sino que son el producto de procesos sociales; la cultura política queda definida a partir de las relaciones sociales del individuo:

“[...] la estructura capilar de la democracia y la cultura afectiva asociada con ella. La analogía es útil, si no la explotamos en demasía. Los grandes componentes secundarios de la infraestructura democrática –partidos políticos, grupos de interés y medios de comunicación– son análogos a las venas y arterias de un sistema circulatorio. A menos de que se hallen en conexión efectiva con la estructura primaria de la comunidad –familia, amistades, vecindad, grupos religiosos, grupos de trabajo y otros parecidos– no puede existir una corriente real de impulsos individuales, necesidades, demandas y preferencias, partiendo del individuo y sus grupos primarios, hacia el sistema político. [...] Allí donde las estructuras primarias permanecen fuera de la política o son objetos pasivos de la misma, en lugar de constituir participantes activos dentro de ella, el individuo se encuentra sólo frente a tres posibilidades: embarcarse plenamente en la política, apartarse de ella o transformarse en objeto pasivo de la misma.” (Almond & Verba, 1970, p. 174)

3) La crítica a la cultura política desde la sociología cultural.

La noción tradicional de la cultura política ha sido sometida a duras críticas, las más internas. Aquí se intentará una crítica desde la perspectiva de la sociología cultural; aunque se retoma en lo general la crítica que realiza Margaret Somers, el argumento es que la conjunción de la pérdida del concepto simbólico de

cultura (no es cultura) y el establecimiento de una escala normativa genera que la perspectiva *behaviorista* invisibilice las formas en que se constituye el espacio político.

El argumento central de Somers es que el concepto de cultura política *behaviorista* no es cultural, ni es político. Este argumento se comprenderá mejor si se recupera la estructuración que realizan los autores entre la sociología parsoniana y la psicología política; pues permite comprender el paso entre la comprensión parsoniana de la cultura y la construcción empírica de Almond y Verba.

Almond reconoce cuatro influencias en la construcción de su concepto de cultura política²¹¹. De Parsons parece retomar la idea de cultura compuesta por modos de orientación cognitiva, evaluativa y afectiva. Sin embargo, es el entrecruzamiento con la psicología política el que hace que estas orientaciones sean operacionalizadas en actitudes²¹².

Parsons estableció, durante su periodo intermedio, un modelo trisistémico que distinguía con claridad entre sociedad, cultura y personalidad (Alexander, 1992). En dicho modelo la cultura es comprendida de manera ideacional o simbólica, según se prefiera, como “valores, ideas y otros sistemas simbólicos-significativos” (Somers, 1996/97a, p. 40) que constituyen por sí mismos un sistema. Esta conceptualización contiene la promesa que el giro cultural explotará posteriormente, la promesa de poder analizar la constitución simbólica del mundo.

Sin embargo, Somers argumenta que Parsons tuvo que tomar una decisión consecuente para introducir la cultura en su teoría sociológica. Para poder argumentar que la cultura tenía un lugar en el análisis sociológico, esta no podía ser trabajada como cultura; por lo tanto, Parsons debió conceptualizarla como “las normas socialmente institucionalizadas y como los valores sociales subjetivamente internalizados de un sistema social” (Somers, 1996/97a, p. 42). Es decir, debió dar a la cultura un papel funcional en el sistema social; pasando con ello de la “autonomía analítica a la reducción internalizada de la cultura” (Somers, 1996/97a, p. 42). Este será el concepto que retomarán Almond y Verba de Parsons, el cual al sumarse a la relación conductista que establecen, reducirá cualquier posibilidad de analizar por sí mismo lo simbólico o brindar autonomía analítica a la cultura.

La cultura se vuelve, dada esta decisión en la sociología parsoniana, solo accesible mediante los valores internalizados. Esta concepción se engarza, en el trabajo de Almond y Verba, con la psicología política, enfocada en el estudio de las actitudes individuales u orientaciones psicológicas. Así, los valores internalizados pueden ser estudiados mediante la suma de las actitudes psicológicas individuales. Con esto queda completado el paso de la teoría parsoniana al *behaviorismo*, siendo la cultura ya no solo una orientación de valor sino una “orientación psicológica hacia objetos sociales. Cuando hablamos de la cultura política de una sociedad, nos referimos al sistema político que informa los conocimientos, sentimientos y valoraciones de su población. Las personas son inducidas a dicho sistema, lo mismo que son socializadas hacia roles y sistemas sociales no políticos.” (Almond & Verba, 1970, p. 30).

²¹¹ Además de la sociología weberiana-parsoniana, Almond (1980) reconoce la afluencia de otras tres fuentes en la construcción de este concepto de Cultura Política: la Ilustración y la tradición liberal; la Psicología política y la Psicoantropología.

²¹² Sobre la deuda con la psicología de Almond y Verba o, mejor dicho, sobre el concepto de cultura política como un concepto psicológico; cfr. (García Jurado, 2007).

Establecida ya como unidad de análisis los individuos, su psicología, la cultura se ha transformado de la concepción simbólica parsoniana a una media, una distribución estadística, la suma de individuos dentro de un espacio determinado y no una estructura pública de significación.

Así, Almond y Verba operacionalizan su noción de cultura política de manera poco cultural pero concordante con la teoría parsoniana. Es decir, de una manera en que no es posible distinguir entre cultura y personalidades, de una manera que no se interesa por la cultura como una estructura de significación. Pero la pérdida del contenido cultural en el concepto de cultura política behaviorista se acentúa en su modelo explicativo que Somers llama el “*modelo básico causal diádico* de la sociología política.” (Somers, 1996/97a, p. 38).

Como se observo más arriba, en principio los autores establecían una relación entre la cultura política como variable independiente y el mantenimiento del sistema político; pero más a fondo su modelo era triple y en él la cultura política quedaba como una variante interviniente entre la poderosa influencia de los condicionamientos sociales y el sistema político. Este modelo concordaba con la explicación sociológica parsoniana, en términos sintetizados: la sociedad induce valores a los individuos (la cultura) que mantienen el orden social. Así, igual que en el modelo parsoniano, la cultura era subsumida a las necesidades funcionales de la sociedad, la sociedad definía a la cultura; en pocas palabras, se perdía toda posibilidad de autonomía de la cultura.

“El resultado fue que el lugar fundacional de la ‘sociedad’ permitió al modelo de la cultura política enraizarse firmemente en la lógica de la *ciencia social* en lugar de arriesgar su credibilidad asociándose con nociones especulativas de cultura como sistemas artísticos o simbólicos. La pérdida irreparable fue que nos quedamos con un acertijo resistente: ¿Qué es *cultural* en este concepto de cultura política” (Somers, 1996/97a, p. 50)

La cultura política en el modelo behaviorista es entendida de manera no cultural si seguimos el concepto simbólico original de Parsons²¹³: no es una estructura de significación, sino una suma de personalidades; no es relativamente autónoma, sino depende de la estructura social.

La pérdida de autonomía de la cultura, su dependencia de la estructura social, lleva a esta corriente a insertarse en la teoría de la modernización: una vez que se ha asumido que la cultura, como suma de personalidades, depende de la estructura social, es fácil asumir el mismo evolucionismo con que es leído el *desarrollo* de la estructura social y económica. Esto, por supuesto, conduce a una escala ordinal; los países pueden ser ubicados según su nivel de desarrollo. Se supone que todos los países deben ir hacia el mismo camino, el desarrollo conducirá a un lugar ideal que es la cultura adecuada para la democracia. El punto aquí no es lo normativo de la visión, sino que el concepto behaviorista no dice nada sobre como la cultura estructura la práctica política o sobre qué es aquello que consideramos político.

Una vez construida la escala ordinal, lo que miden las encuestas es el grado de acercamiento al tipo deseado; vamos, se mide si la forma de participación, la visión de las autoridades y la auto-comprensión concuerdan con lo deberían concordar. ¿Cuál es ese ideal de política con el que la cultura política queda imbricada? Al subsumir la cultura a la sociedad, la explicaciones en la cultura política behaviorista quedan

²¹³ Sobre la importancia, casi nunca reconocida, de Parsons en la constitución del concepto simbólico de cultura; cfr. (Kuper, 2001); (Alexander, 1992)

ancladas a las vidas privadas: la escolarización, las experiencias familiares: “En el caso de lo ‘político’, a pesar de que está orientado hacia los asuntos públicos, el concepto de cultura política de estos pensadores está configurado fundamentalmente por el lado *antipolítico*, privado de la ‘gran dicotomía’ de la sociología política que se establece entre las esferas público/Estado y privado/sociedad de la vida social” (Somers, 1996/97a, p. 34).

Al quedar del lado privado de la dicotomía, no es el modelo de cultura cívica sino todo el concepto de cultura política behaviorista el que queda unido, con un aire de familia, con el capital social y la sociedad civil (Somers, 2008). El concepto de cultura política queda imbricado con un ideal que pone el acento de la democracia en las formas de vida privadas y en la autolimitación; mide cuanto se acercan los individuos a este ideal.

La cultura política behaviorista, al quedar imbricado con un ideal político particular, presupone ciertas formas de acción política, por las que pregunta. La cultura política se convierte en una cultura sobre la política, en el mejor de los casos. Es decir, la cultura tiene que referir a objetos *reales*, como pueden ser el gobierno o los funcionarios. Se comprende a la política como un ámbito distinto, *real*, sobre el cual los individuos tienen opiniones, evaluaciones y sentimientos. El horizonte factico se encuentra preestablecido y neutralizado, las posibilidades o formas de lo político se hallan reducidas.

Esto no permite entender cómo se conforma eso político, sino que da por sentada su existencia; la cultura sigue sin convertirse en una variable relevante. ¿Cómo explica esta noción de cultura política qué espacios y medios son considerados como legítimos, qué actores son legitimados, relevantes, seguidos o admirados, qué se considera política y qué no en cada país? La cultura política *behaviorista*, pues, no dice nada sobre la conformación de lo político como un espacio, sino que lo invisibiliza al naturalizarlo.

4) México como caso (a)típico

A partir de un esfuerzo de comprensión de la teoría de la cultura política propuesta por Almond y Verba, se ha podido observar que estos se alejan del concepto simbólico de cultura, restándole cualquier forma de autonomía y llevándolo a imbricarse con un ideal de política que termina por naturalizar a la política y con ello invisibiliza la constitución de lo político. ¿Cómo esto se observa en su análisis, y los que le siguen, del caso mexicano?

Craig y Cornelius apuntan que el no reconocimiento del tipo de sistema político mexicano, por Almond y Verba, conduce a invisibilizar la funcionalidad de las actitudes descubiertas para el sistema; sin embargo, el cambio del sistema, o el reconocimiento de tipo de sistema, no apuntó a modificar la caracterización de estas actitudes, estas siguieron siendo vistas como incoherentes. En realidad el problema es que la concepción behaviorista de cultura política está obligada a preestablecer los objetos políticos y las formas de participación política, con ello invisibiliza cómo se estructura lo político.

Estos problemas son especialmente claros para México, por su carácter atípico. Mientras los otros países analizados por Almond y Verba representan contraejemplos ideales preestablecidos en la cultura política de los propios autores; México, en su extrañeza, muestra que no hay nada que conduzca de manera evidente a que los valores estén relacionados como los autores lo esperan. Las incoherencias y sorpresas del caso, representan más una incapacidad de la técnica de recolección y de la perspectiva teórica que un

problema del caso. De ello se derivan una visión catastrofista de la democracia justo cuando nada apunta a un rompimiento del orden legal.

Pero, la incapacidad de la visión *behaviorista* de la cultura política por abordar la constitución simbólica de lo político, no conduce a que deba eliminarse el concepto que contiene en sí mismo esa promesa. Esfuerzos más recientes atestiguan que es posible recuperar la noción simbólica de cultura y anclarla a su función política, recuperar el concepto; para ello se requiere plantear un concepto de cultura política que sea cultural y que sea político, es decir, que sea capaz de observar cómo se constituye simbólicamente lo político.

5) Una visión cultural y política de la cultura política

Margaret Somers encara el problema de construir un concepto de cultura política, que sea cultural y que sea político, a partir de dos fuentes teóricas: la sociología cultural estadounidense y la nueva historia cultural. Para poder cimentar un concepto de cultura política que sea cultural, Somers parte de la promesa que Parsons abandonó en su sociología: comprender a la cultura como una estructura de significación autónoma analíticamente. Es en este sentido que retoma a la sociología cultural estadounidense, o por lo menos a la escuela que Alexander comprende como el Programa Fuerte de Sociología Cultural.

El Programa de Sociología Cultural justo considera que guardar esta autonomía es su primer presupuesto (Alexander & Smith, 2000). Esta autonomía debe entenderse en dos formas:

- Como una autonomía analítica, “denominada así porque desde su definición plantea la completa e independiente estructura de la cultura; se conceptualizada a través de la separación teórica, artificial de la cultura de las demás estructuras sociales, las condiciones y la acción” (Kane, 1998, p. 74)²¹⁴. Esto es, la autonomía analítica es asumir a la cultura como una estructura independiente del sistema social y no como un reflejo, superestructura o epifenómeno de otra estructura; esto implica que goza de dinámicas y temporalidades relativamente independientes. Esta forma de autonomía difiere de la autonomía concreta.
- Para Kane la autonomía concreta “se refiere a la especificidad histórica, establece la interconexión de la cultura con el resto de la vida social. Considerando que la autonomía analítica de la cultura se solicita al margen de la vida material, la autonomía concreta debe estar situado dentro, y como parte de, la totalidad de la vida social. En este sentido, la autonomía de la cultura es relativa” (Kane, 1998, p. 74)²¹⁵. En otras palabras, la autonomía concreta lleva a intentar entender cómo los procesos culturales se insertan en eventos contingentes, asumiendo que en todos los fenómenos intervendrán fuerzas tanto culturales como societarias.

Así, desde esta perspectiva, “[...] a pesar de que las estructuras culturales tienen que ser tratadas primero como autónomas analíticamente, los dos ámbitos están entrelazados en *instancias concretas*. Precisamente el modo en que lo simbólico y lo material están entrelazados y el grado en que se solapan son cuestiones empíricas para ser investigadas más que estipuladas *a priori*” (Somers, 1996/97a, p. 66).

²¹⁴ Traducción propia.

²¹⁵ Traducción propia.

Somers hace hincapié en la autonomía analítica de la cultura, esta comprensión permite alejarnos no solo de la comprensión no cultural de Almond y Verba, sino también de su metodología. Pues aquí

“[...] las expresiones culturales [son] consideradas no como significados subjetivos ‘experimentados’ azarosamente por los actores sociales, sino como elementos insertos en sistemas de signos, símbolos y prácticas lingüísticas organizadas por sus propias reglas y estructuras internas [...] Los actores sociales implicados en el habla o la acción son, por consiguiente, intérpretes de cultura que están al tiempo constreñidos y capacitados por estos códigos de signos y por sus relaciones internas. Los estudios basados en dicho enfoque sugieren que los procesos sociales son inteligibles sólo en el contexto de su mediación cultural” (Somers, 1996/97a, p. 61)

Si bien el Programa Fuerte asegura la autonomía de la cultura, nunca la adjetiva como política. Somers recupera la expresión directamente de la nueva historia cultural; pero manteniendo en todo momento la perspectiva de la cultura como autónoma en un sentido analítico y entrelazada en un sentido concreto, distinción que los historiados culturales no siempre logran conservar (Somers, 1996/97a, pp. 64-65). La historia cultural aporta la comprensión política de la cultura política al comprender que

“La autoridad política es, desde este punto de vista, esencialmente una cuestión de autoridad lingüística. Primero, en el sentido de que las funciones políticas son definidas y asignadas dentro del marco de un cierto discurso político; y segundo, en el sentido de que el ejercicio de esas funciones toma la forma de una reafirmación legitimadora de las definiciones de los términos del propio discurso” (Baker, 2006, p. 94)

A partir de la recuperación de estas dos escuelas, Somers establece tres suposiciones analíticas para la cultura política:

- La definición de la cultura. La cultura queda definida como una estructura de significados, con ello el significado es concebido como un resultado relacional y “que los significados individuales están *activados* sólo en relación a otros significados y en la historia” (Somers, 1996/97a, p. 69). Esto permite desnaturalizar nuestros observables, es decir, asumir que “las relaciones sociales se perciben solamente a través de redes interpretativas –lógicas culturales- más que existir como ‘objetos naturales’ por derecho propio” (Somers, 1996/97a, p. 70).
- Causalidad y autonomía. La definición de la cultura debe ayudar a mantener su autonomía analítica, esta autonomía garantiza que la cultura no sea vista, a priori, como el producto del sistema social o el desarrollo económico. Por el contrario, se comprende que el mundo social está siempre mediado por una comprensión cultural y que “las relaciones culturales, simbólicas, políticas y sociales son mutuamente constitutivas (Somers, 1996/97a, p. 70).
- Vínculo poder-cultura. Finalmente, la comprensión de que la mediación cultural está presente en todo fenómeno social permite la desnaturalización de la política. Es decir, dado la comprensión de la permanente mediación cultural se puede entender que la política no es un espacio dado, sino una construcción cultural. La comprensión de que

“[El] tipo de comportamiento político o institución que se considera política, o la eventualidad de que una frontera llegue a ser trazada, es en sí misma un producto de la cultura política. Ello sugiere que el

estudio de la cultura *política* (diferenciada de la cultura en general) debe prestar una atención especial al modo en que el límite entre lo político y lo no político es socialmente negociado [...] significa también que los científicos políticos deben abandonar la noción de que la distinción entre la política y otras esferas (bien sea económica, social, o de otro tipo) esta ‘allí fuera’ en el mundo, dispuesta a ser tomada y usada” (Thompson, Ellis y Wildavsky, 1990, p. 217; citado en Somers, 1996/97b, pp. 265-266).

Las culturas políticas pueden, pues, ser definidas como: “configuraciones de representaciones y prácticas que existen como fenómenos simbólicos, estructurales y políticos *sui generis*, en los que los significados están determinados no por la esencia de las cosas, ni por su capacidad de adecuación a los fenómenos empíricos, sino como sistemas simbólicos con sus propias historias y lógicas; y que estas lógicas simbólicas son, ellas mismas, modalidades de poder y autoridad, exclusión e inclusión, en la misma medida que son expresiones culturales neutrales” (Somers, 1996/97b, p. 261).

CONCLUSIONES

A pesar de la actitud evidentemente polémica de esta ponencia, la intención no es desacreditar los estudios de cultura política desde la perspectiva *behaviorista*. La sociología tiene la ventaja de ser una disciplina donde caben muchas visiones, en ello radica buena parte de su fuerza según afirma Jeffrey Alexander. Estos estudios tienen un lugar en la disciplina, permiten observar y a la vez ocultan cosas; aquí se resaltan las que ocultan para fines de posicionamiento. Básicamente, ocultan la forma en que la política se constituye simbólicamente; este ocultamiento es grave cuando el concepto simbólico original de cultura parece contener la promesa de entender estos procesos. Es recuperando la noción simbólica de cultura, a la vez que estipulando el papel de este en lo político como el caso mexicano dejará de ser visto con extrañeza y podrá, tal vez, comprenderse la forma en que hemos construido nuestra vida política.

Metodología de la liberación para las ciencias sociales

Gabriel Herrera Salazar

A Mariano Salazar que me enseñó

a caminar en la montaña

Resumen: La vida humana como contenido material de la Ética de la Liberación, es también el principio material necesario e inevitable para fundamentar las ciencias sociales críticas desde una filosofía práctica. La propuesta metodológica, desde la praxis de la perspectiva de la Filosofía Liberación, pretende dar mayor énfasis a las comunidades intersubjetivas como grupos de seres humanos no-objetivables. Partiendo de una experiencia existencial, la pretensión es humanizar, concientizar, liberar y descolonizar en el desarrollo del diálogo e intercambio cultural, para aprender con la sabiduría de la otra persona, y juntos lograr un objetivo común con pretensión de justicia para los oprimidos, las víctimas, es decir, los excluidos.

Palabras clave: Ética, vida humana, fundamento material, metodología, alteridad.

Abstract: Human life as material content of the Ethic of Liberation, is also the principle material necessary inevitable to lay the foundations of the critical social sciences. The methodological proposal, from this perspective, aspires to leave the object of study as something discontinued, giving more emphasis to the intersubjective communities as groups of human beings and as non-objectifiable. The intention is to humanize, to make conscious, to liberate, and to decolonize in the development of dialogue and the cultural exchange, in order to learn from the wisdom of the other person, and together achieve a common objective with the intention achieving justice for the oppressed, the victims, in other words those excluded.

Key words: Ethics, human life, fundamental material, methodology, alterity.

Introducción

Me pregunto si es posible escribir un ensayo de la dimensión existencial del disidente, de un militante maldito. Me pregunto si alguien estaría interesado en leer un sueño clandestino, en esta época donde está prohibido soñar, donde todo está dicho, donde las palabras están de más. ¿Quién tiene ganas de escribir? y ¿Quién está dispuesto a leer metáforas que están destinadas a permanecer archivadas en la indiferencia? El que escribe estas líneas no, no está dispuesto, salió corriendo como un proscrito perseguido, se unió a la manifestación de aquellos que reivindican su derecho a la fuga mental, a la liberación de los presos políticos, de la violencia, de la opresión, de la marginación.

El trabajo intenta ser una carta a un amigo extranjero, a un ser que se siente exiliado en su propio país y en su propio mundo, fuera de lugar, confundido por el caos. Su mensaje intenta ser claro, pero no dice lo que realmente quiere decir, pues lo importante es inconmensurable, indecible. El rostro desnudo se

esconde detrás de lo difuso, del pasamontañas, entonces, lo que se escribe en este texto o literatura, quizá se pueda escribir y decir de mejor manera.

Estas hojas manchadas de tinta intentan transgredir la hoja blanca que expresa silencio, entonces, las manchas de tinta sobre el papel son sólo símbolos que se esfuerzan por indicar la participación política como intelectual orgánico, en la responsabilidad y corresponsabilidad ética con el otro. Es una provocación que tiene el atrevimiento de desafiar teóricamente las metodologías científicas de la investigación social fundamentadas en la filosofía del positivismo, es una especie de herejía científica. No pretende decir verdades absolutas, ni observarlas, ni medirlas, es sólo entre muchas otras: metodología de la liberación para las ciencias sociales.

La experiencia en la cual participe, el proceso de concientización y reconstrucción de la realidad se puso en práctica. Como científico social replantee los métodos y medios con los cuales se produce teoría, ya que la subjetividad del científico no puede llegar a una objetividad pura. Así el punto de partida o localización de mi análisis tiene la pretensión de romper el cerco epistemológico de la ciencia positivista. Esta profanación científica, no pretende ser un discurso acabado, sino sólo una propuesta a ser discutida, para un proceso de construcción a partir de las críticas con sincera pretensión de honestidad.

Para comprender el punto de partida de la interpretación de la realidad existencial como excluidos, es necesario localizar el lugar desde dónde parte el discurso y su praxis de liberación. Es necesario construir una metodología cuya lógica se desarrolla en los márgenes del sistema hegemónico, de sus normas y sus instituciones. Desde ahí, en una organización de comunidad crítica, se logró rescatar los aprendizajes y los errores de las contradicciones internas y externas de una realidad que se presentaba encubierta por la lógica del discurso del poder hegemónico.

Esta alternativa epistémica nace de los teóricos del pensamiento de la descolonialidad; se suma como un nuevo momento a la tradición latinoamericana de la liberación. Nuestra investigación parte de una filosofía con una epistemología diferente, por lo tanto, sus resultados en la práctica social son otros²¹⁶. La facticidad del trabajo de campo sirvió de aprendizaje para poder mostrar la pertinencia de este marco teórico “trasmoderno”²¹⁷.

El discurso formal se despliega desde la perspectiva de la tradición de la Filosofía de la Liberación latinoamericana, la cual lanza la crítica a la centralidad unilineal e inequívoca de la “civilización universal” (cultura occidental). Este marco teórico-categorial del pensamiento latinoamericano tiene sus orígenes en los comienzos del siglo XX, cuando los economistas estadounidenses formulan la *Teoría Desarrollista* según la cual, los países del planeta se agrupaban en los económicamente más desarrollados y los países en vías de desarrollo o subdesarrollados, justificando una “competencia sana” por el desarrollo de cada país. Se

²¹⁶ Es una puesta en práctica de lo aprendido con el giro descolonial, como lo propuesto por Santiago Castro-Gómez, Walter Dignolo, Enrique Dussel y Paulo Freire. Comprobamos empíricamente sus alcances, límites y aciertos.

²¹⁷ Para Dussel: “Lo <<trans-moderno>> no es el último momento crítico y debilitante –pensando en el *pensierodebole* de Gianni Vattimo– de la modernidad, sino que es un proceso auroral, un primer momento de un acontecer *más allá* que la Modernidad. Surge desde la *nada* de la cultura hegemónica, desde el *no-ser* de la Modernidad, desde el *más allá* del límite de su ontología; surge desde la *exterioridad del Otro*, de la otra cultura, la que nunca fue occidental. Por ello, el desarrollo de esa posibilidad del Otro es una *imposibilidad* de la Modernidad. Es <<trans-(moderna)>> porque viene *después* en el tiempo, porque viene *desde afuera* en la especialidad sistémica, y porque *va hacia* una cultura futura pluriverbal, por una vía que recorre un camino *por fuera* del proceso que desarrolló la Modernidad” en Dussel, Enrique, 2007, *Materiales para una política de la liberación*, México, Plaza y Valdez, página 211.

argumentaba con falacias positivistas que los países menos desarrollados en algún tiempo futuro llegarían a alcanzar el desarrollo de los países más avanzados.

Contraponiéndose a esta teoría encubridora de la dominación surge la *Teoría de la Dependencia* en los principios de la década de los sesenta. Esta teoría develaba, que a mayor inversión del capital extranjero en el centro se producía mayor acumulación de dinero en los países ricos por transferencia de plusvalor de los países de la periferia hacia el centro, generando en los países periféricos una mayor dependencia, endeudamiento y pobreza. Demostrando que el desarrollo de los países ricos no es natural, sino que en su origen existe la desigualdad.

Con estos descubrimientos los científicos sociales advierten sobre el papel que juegan las ciencias sociales de los países del centro hegemónico, comienzan a descubrir la dominación epistemológica de las ciencias sociales modernas fundamentadas en principios filosóficos etnocéntricos.

Los nuevos sujetos sociales que desde la diferencia étnica retoman teorías de intelectuales críticos reinterpretándolas y utilizándolas para entender su realidad encuentran en los científicos sociales latinoamericanos críticos una manera de deslegitimar la dominación epistemológica de las ciencias, así como nuevas maneras de producir ciencia social como lo ha señalado Walter Mignolo:

El giro descolonial consiste en desprenderse del chaleco de fuerza de las categorías del pensamiento que “naturalizan” la colonialidad del saber y del ser y las justifica en la retórica de la modernidad, el progreso y la gestión “democrática” imperial. El control actual del conocimiento opera fundamentalmente en la economía y en la teoría política (Mignolo, 2006: 16).

Pertenezco, al igual que muchos, a una generación que lejos de ser utópica es todo lo contrario, ya que el nihilismo y la desesperanza son síntomas de la decadencia de una forma de vida positivista que fue muy importante en un momento determinado de la historia; pero a nosotros nos había tocado vivir en su ocaso. En la última década de los años noventa y primera del siglo XXI, la juventud no tenía mitos a los cuales aferrarse, se experimentaba la caída en un vacío propio de una sociedad deshumanizada.

En el año 2001, después de pasar por el D.F. la Marcha del Color de la Tierra de los zapatistas, decidí entregar mi vida a una causa justa, no para vivir, sino para morir con *dignidad*. Fueron cinco años de capacitación en la acción. El contacto directo que tuve y tengo con las personas de las comunidades me hizo caer de lo abstracto a lo concreto de la filosofía, también provocó el replantearme los métodos aprendidos en las universidades para tratar de comprender la complejidad de nuestra realidad como país periférico latinoamericano, con esto fui descubriendo la sabiduría popular y también que mi subjetividad emocional era un factor determinante para asumir una posición ético-política.

Mis aproximaciones teóricas de aquellos momentos intentaban criticar a los científicos sociales de academia que realizaban abstracciones de enunciados lógicos sin tener como referencia lo real de la realidad social, ya que, las teorías supuestamente científicas no eran neutras y carecían de facticidad. Desde esta perspectiva, la propuesta metodológica-participativa pretende dejar el objeto de estudio como algo descontinuado, dándole mayor énfasis a las comunidades intersubjetivas como grupos de seres humanos no objetivables, como lo piensa Marcela Lagarde análogamente con las mujeres, al decir: “cambios

epistemológicos profundos hacen ver a la mujer como sujeto y no como objeto de investigación, sobre todo desde la perspectiva de las antropólogas” (Lagarde, 1997: 70).

Mi intención es proponer una metodología alternativa para realizar trabajo de campo que rompa con las limitantes del cientificismo que se presume neutral y objetivo, con la pretensión de dar continuidad a la argumentación teórica de la lucha de liberación en las ciencias sociales de los países de la periferia, poscoloniales, de las víctimas, de los oprimidos. No pretendo argumentar racionalmente para después repetir acríticamente las teorías y métodos de pensadores fuera de la realidad de nuestros países periféricos.

1.- El fundamento material para una ética en la investigación social

Nuestra propuesta metodológica se cimienta en el marco filosófico-categorial de la Ética de la Liberación de Enrique Dussel, que desde otro punto de partida fundamenta una práctica en la investigación social y se sitúa en una concreción y complejidad más allá de la epistemología de la filosofía del positivismo lógico, que se presume empírica, neutra y objetiva, es decir, apolítica, ya que pretende objetivar al sujeto deshumanizándolo mediante una razón instrumental y con esto eliminar el contenido material de la ética²¹⁸ y las consecuencias prácticas de la acción política inherente a todo acto humano.

Para Enrique Dussel, en su libro *Ética de la Liberación* (1998), o ética madura, la *vida humana* es el contenido material de la Ética de la Liberación, y a diferencia de las éticas formales, no deja fuera al *sujeto corporal vivo*. En este libro nos dice:

Ésta es una ética de la vida, es decir, la vida humana es el contenido de la ética. Por ello deseamos aquí, desde el inicio, advertir al lector sobre el sentido de una *ética de contenido o material*. El proyecto una *Ética de la Liberación* se juega de manera propia desde el ejercicio de la crítica ética [...], donde se afirma la dignidad negada de la vida de la víctima, del oprimido o excluido (Dussel, 1998: 91).

El propósito de la ética para Dussel no es el acto “bueno” o “malo” como lo es para otras éticas, sino que ésta se debe ocupar de las condiciones universales de la norma, el acto, la micro o macro estructura como institución. No hay decisiones buenas o malas, ya que, ninguna acción que realizamos es perfecta, siempre hay consecuencias no-intencionales, entonces, ninguno de nuestros actos es bueno o malo, sino que tienen pretensión de bondad. Un acto con pretensión de bondad debe hacerse cargo de sus consecuencias no-intencionales, es decir, debe corregir sus actos. El que nuestros actos generen efectos negativos no-intencionales no significa que estos dejan de ser injustos, lo dejan de ser cuando se corrigen los efectos negativos de nuestras acciones no-intencionales y las previstas con anterioridad, es decir, cuando hay una pretensión de justicia sincera y efectiva con la víctima que padece mis actos negativos no-intencionales.

²¹⁸En un trabajo anterior me dediqué exclusivamente a comparar el fundamento último de tres filósofos que se han preocupado por construir una filosofía ética. En aquel trabajo buscaba comprender las diferencias entre lo formal y lo material de la ética de Aristóteles, Kant y Dussel. A finales del siglo pasado, con los avances de las diferentes corrientes filosóficas, pensadores latinoamericanos sembraron la posibilidad de una ética que estuviera más allá de Europa o los Estados Unidos de Norte América. En la arquitectónica de la Ética de la Liberación de Enrique Dussel “la vida humana es el contenido de la ética”, por lo tanto, la ética en sí es la vida humana, “la vida” considerada no como alma, sino como la más radical materialidad, es decir, el ente metafísico de Heidegger, visto no como ente, sino como víctima de la geopolítica mundial. Salazar, G. (2005), *La vida humana, la muerte y la sobrevivencia. El problema de la ética material de Enrique Dussel*. 72 páginas, México. Texto inédito.

Es por ello que todas las acciones humanas tienen implicaciones políticas y los métodos de investigación social deberían contener en sus fundamentos una “pretensión política de justicia” que está sustentada en una posición ética. Esta propuesta metodológica, al igual que la Ética de la Liberación, tiene como imperativo categórico: el deber producir, reproducir y desarrollar la vida humana en comunidad, en última instancia de la humanidad, esto le da un carácter con pretensión de universalidad.

Entonces para nosotros la vida humana como contenido material de la Ética de la Liberación, es el principio material necesario e inevitable para fundamentar las ciencias sociales, ya que la investigación social tiene el deber ético y político de producir, reproducir y desarrollar la vida de toda la humanidad, ya que, el científico/a (y no únicamente social), es una corporalidad viviente, material, empírica, ética antes que epistémica.

2.- Metodología aplicada en la práctica

La metodología que a continuación se presenta es sólo una propuesta a ser considerada y criticada con argumentos empíricos por los futuros jóvenes científicos sociales, es una propuesta entre muchas para ser puesta en práctica. No pretende ser un trabajo acabado, sino sólo puntualizar o situar una problemática a ser profundizada por aquellos que compartan la misma inquietud, con la finalidad de ser superada o corregida material, formal y fácticamente y con esto contribuir al desarrollo de nuestras ciencias sociales críticas. Entiendo por ciencias sociales críticas aquellas que no se conforman mediocrementemente con ser funcionales al sistema que las creó, sino que van más allá construyendo con su crítica otro mundo posible, un mundo donde quepan muchos mundos.

El objetivo de esta metodología, a diferencia de otras, no tiene como fin último explotar y extraer información para acumular conocimiento, para después invertirlo y generar un monopolio de poder para dominar y manipular de manera más sutil los objetos del mundo que nos rodean, donde la alteridad es siempre un objeto de estudio posible. Lo que pretende es humanizar, concientizar, liberar y descolonizar en el desarrollo del diálogo e intercambio cultural de conocimientos, para aprender con la sabiduría de la otra persona, y juntos lograr un objetivo común con pretensión de justicia para los oprimidos, las víctimas, es decir, los excluidos de cualquier campo (como puede ser el campo ecológico, económico y cultural) de un sistema.

Entonces el fin último no es investigar para tener prestigio, un empleo o un pasatiempo de elite en la comodidad cómplice, que justifica la inequidad del reparto de los bienes materiales para la vida de todos los humanos y de todos aquellos seres que habitamos dentro del vientre de la pachamama, como llaman los pueblos originarios del sur de América al planeta tierra; sino transformar las condiciones materiales para lograr una vida con dignidad, con la cual se pueda cambiar el rumbo que ha tomado el sistema-mundo destructor de la vida humana y de las especies del planeta, que de no hacerlo nos conduce a un suicidio colectivo.

Esta metodología está construida a partir de una experiencia de inserción en comunidades de la delegación de Xochimilco²¹⁹. Debo advertir al lector que dicha metodología persigue objetivos de largo

²¹⁹Véase mi tesis de maestría titulada: *Propuesta metodológica para la investigación social desde la perspectiva de la Filosofía de la Liberación. Una experiencia de inserción en comunidad*, UNICACH, CONACyT, 272 páginas. La cual estuvo dirigida, apoyada y defendida por la amplia experiencia de la antropóloga Dr. Mercedes Olivera Bustamente.

alcance. Después de puesta en práctica esta metodología en la investigación social, podemos concluir que la identidad entre teoría y praxis, su unidad o abrazo de amor, está contenida en la paradoja reflexiva que se vive en la interioridad humana, en su contradicción dialéctica vivida como aporía en el interior de la subjetividad, como ya Kierkegaard había padecido. Así una lógica “paradójica” abre la posibilidad de tener otra opción alternativa, y no una verdad única, universal e inequívoca. La unidad mínima que está compuesta paradójicamente por el mínimo de dos elementos, arroja como resultado una multiplicación de interpretaciones encontradas y entrecruzadas, haciéndola compleja, ya que existe más de un camino, más de tres razones a dialogar. El principio dual hombre-mujer de las culturas originarias amerindias es y ha sido desde antes de la invasión europea la negación del monocultivo del pensamiento, es ahora para nosotros una posición a favor del pluricultivo en las ciencias sociales.

El primer paso que recomendamos para comenzar una metodología participativa para la investigación social, es tener como base de apoyo o fundamento la voluntad. Tener voluntad de vivir, es tener voluntad de querer, entonces, para esta metodología el punto de partida es tener voluntad de poder para transformar y transformarse en un proceso incierto y complejo. La voluntad de poder es entendida como aquella voluntad de querer vivir que utiliza el poder para salir de la marginalidad o exclusión y generar las condiciones para lograr una vida con dignidad en comunidad.

Este punto de partida implica dejar las certezas de nuestro mundo cultural en suspensión y volver a tener la actitud de comenzar a aprender. Querer aprender, para esta metodología, significa desaprender los principios únicos y universales del cientificismo positivista de la cultura occidental. Es un estar dispuesto a desapegarse de la teoría única y su verdad absoluta, la cual ha germinado en la construcción social en una parte de nuestra subjetividad. Es abrir nuestro panorama perceptivo que lleva en su genética otra manera de interiorizar el mundo material que nos rodea. Es enseñar aprendiendo, compartiendo otras verdades culturales a las cuales no pertenecemos, ya que el cerco epistemológico impuesto por el cientificismo positivista de finales del siglo XIX y principios del XX nos ha excluido de la manera de acceder al mundo de otras culturas, y por lo tanto del diálogo con otro tipo de “ciencias sociales”.

Es querer entablar un diálogo intercultural con pretensión de verdadera honestidad. Es tener la voluntad de querer aprender junto con la alteridad antropológica, es decir, con la/el amada/o, la/el compañera/o, la/el hermana/o, donde nadie enseña a nadie y todos aprendemos de todos, como el maestro Freire nos enseñó a comprender. Pero aún más allá del antropocentrismo y la alteridad humana junto con la cual se enseña aprendiendo, está pendiente el diálogo con nuestros parientes junto con los cuales compartimos el mundo, las especies anteriores a la humana, los hermanos mayores, es decir, las piedras, los vegetales y los animales, para este diálogo es necesario situarnos desde el punto de partida de la epistemología de otra perspectiva cultural.

Tener la voluntad de poder para romper el cerco epistemológico es un ir a la raíz y buscar principios análogos en la cultura del otro que sean compatibles con los principios de nuestra cultura madre, es decir, es buscar un punto de apoyo positivo en ambas culturas para que se tenga una base sólida, es encontrar un principio material que sea compartido de manera análoga, es dejar la negatividad con la mutua ayuda intersubjetiva de la crítica y autocrítica de principios y salir a la exterioridad dejando atrás la marginalidad y la exclusión. Es tener fe en la palabra con pretensión de verdad del otro, tomarse de la mano y emprender con confianza la aventura de conocer y construir un mundo diferente y nuevo.

El segundo paso necesario e inevitable es hacer un análisis geopolítico del contexto real de una localidad, grupo social o relación interpersonal, dentro de la realidad del sistema-mundo, entonces, esta metodología pretende hacer un análisis contextual de la situación global desde la perspectiva local.

El estudio de la realidad del contexto implica analizar la globalización y actuar en respuesta con estrategias locales desde los principios éticos comunitarios o intersubjetivos. Es reconocer los recursos y medios factibles para la transformación real de nuestro mundo. Sin este análisis se puede caer en un activismo idealista sin fundamento material concreto; se puede caer también en otros extremismos a partir de acciones alienadas y acriticas que tienen como motor de su acción la desculturización del humanismo, en donde lo humano pierde su dignidad y se transforma en mercancía con valor de uso y de cambio.

Este análisis del contexto se debe insertar en los procesos históricos de larga duración, es decir, es la irrupción, giro o aporte para darle continuidad innovadora a los procesos de resistencia cultural, siempre con la autorización y participación de las comunidades o actores afectados directamente. Es como escuchar el mandato al darnos la oportunidad de cambiar nuestra percepción al cerrar los ojos; o des-hegemonizar el sentido de la vista y reconocer el mundo local mediante los otros sentidos que habían estado siempre de manera tímida aportando su conocimiento, pero ahora de manera simétrica, no oprimida.

Liberar los sentidos de la hegemonía visual es romper el cerco epistemológico de la observación científica y objetiva. Por ejemplo tener la intención de escuchar la vocación del que llama o grita de dolor exigiendo justicia, si se nos acepta la metáfora, es como escuchar la flor de la palabra que tiene vida en el corazón. Es poner como punto de partida no la vista, sino los sentidos que han sido excluidos por la imposición jerárquica de la observación, es dejar de ser objetos de conocimiento y recuperar la dignidad humana al sentir el sabor en los labios del beso de amor, oler el perfume natural de su cuerpo tibio en la semioscuridad de la intimidad erótica, explorar la caricia suave e ir descubriendo la respuesta de un silencio que aprueba y exige respuesta.

El tercer paso de esta metodología es la apertura y entrada al trabajo de campo, es “picar piedra” o “abrir brecha”. En esta acción está implícita una decisión ética y política. Es acercarse al pueblo y tener el valor de acompañarlo en una relación humana y fraterna, compartir su crisis y asumirla como nuestra. Es despegarnos de nuestro lugar conocido, centro abstracto seguro, es desquiciar la psique al internarnos en el terreno nuevo para nosotros y conocido por la alteridad humana, es descentrarnos e inseguros ponernos en sus manos, siempre con una honesta “pretensión de bondad”, ofendiendo sin saber y sin querer, sin culpa en nuestra inocencia, porque se lleva implícita la “pretensión de justicia”.

En la solidaridad mutua que nace de nuestra opresión similar, compasión de hermanos de diferentes luchas pero que en algún punto se entrelazan y padecen cada una su dolor, nos padecemos, nos compadecemos. Entendemos por compasión “padecer-con”, es decir, reír con la misma alegría en la fiesta de los hermanos de la vida que se liberan de su sufrimiento. Es asumir junto con el otro un compromiso de las consecuencias de nuestros actos de transformarse y transformar, es hacernos responsables de la historia y su tiempo nuevo que está por venir.

La paciencia encuentra su momento, porque se va a esperar que crezca la milpa para recoger el fruto y la semilla nueva, implica armarse de esperanza y pensar en el proyecto futuro, es cuidar con esfuerzo y

cariño la semilla que se sembrará en el trabajo comunitario codo-a-codo con la participación de aquellos que nos abrieron la puerta de su hogar y nos acogieron en el calor sencillo y humilde de la familia.

Es volver a aprender a caminar, pisar lo desconocido con los ojos cerrados y controlar la angustia que nos provoca la imaginaria nada y el caos que en algún momento terminará de acomodarse. Sin miedo podemos confiar en el pueblo que ahora será el maestro que nos lleva de la mano. Es dejarse seducir por su sabiduría, por un conocimiento muy suyo, conocer sus sueños y secretos que tanto tiempo ha ocultado por temor a la censura y la represión. La comunidad, sólo ella conoce su cuerpo y sabe cuáles son las partes más sensibles de sus sentimientos y emociones, aquellas utópicas quimeras que siempre le han generado pasión y deseo ardiente de despertar con un nuevo sol.

El cuarto paso es quizá el de mayor importancia para esta metodología, es decir, la formación de promotores locales. Nuestra propuesta metodológica tiene preferencia indudablemente por los y las jóvenes, ya que, el proyecto en construcción tendrá en un futuro que deconstruirse con el impulso vital de la crítica, las propuestas y perspectivas nuevas que evitarían el dogmatismo, no puede ser de otra manera, de ser lo contrario se caería en el conservadurismo de la corrupción y del moralismo, se caería en la inmovilidad, en la verdad única que no acepta correcciones. Hermanarnos con la energía, el entusiasmo, la alegría y la creatividad de la juventud hizo que comenzáramos a conocer la cultura de la localidad, ya que la amistad y la solidaridad resultaron ser elementos muy naturales en nuestras acciones y relaciones con las personas, generando un ambiente fraternal.

Con la amistad natural propia de lo humano y la sonrisa fresca de la juventud nos presentamos ante el otro como presencia. La epifanía real y material de nuestra presencia en la comunidad nos acerca a su realidad, con lo cual se comienza otro análisis existencial del contexto pero ahora mucho más encarnado en nuestro cuerpo físico y subjetividad. Este análisis no es meramente “teórico”, sino que con la capacitación-acción se teoriza existencialmente en la subjetividad. La relación con la comunidad se vuelve más íntima y por consiguiente se comienza a trabajar en objetivos comunes. Junto con la capacitación-acción de los promotores del lugar se pone en práctica un primer diagnóstico participativo o un “proto diagnóstico participativo”, que se da a partir del levantamiento de encuestas, las cuales nos ayudaran a tener una opinión general de la gente del pueblo que vive y padece a diario las condiciones favorables o desfavorables de su localidad. Para la sistematización de la información recogida en esta parte de la metodología serán de mucha ayuda las herramientas de las ciencias universitarias.

El equipo de promotores locales comunitarios que se forman en la “capacitación-acción” es la semilla que hay que cuidar con paciencia, trabajar para que crezca en el campo y pueda dar frutos la tierra fértil como una madre. En la “capacitación-acción” todo el equipo aprende a combinar la experiencia de los cuadros mejor formados por medio de la experiencia existencial de los años, la sabiduría de los abuelos y los aportes nuevos de la sociedad juvenil en movimiento. Es como el disfrute estético de la belleza de la mañana y su brillo nuevo, es tener la certeza de que el amor por la vida no se puede equivocar, pues la noche ha cedido su lugar para imaginar y creer en la utopía de aquellos que prometieron el futuro de un nuevo día en la noche oscura. Es como despertar abrazados en la historia y hacer consiente en un silencio místico la alegría que nos causa la compañía de la alteridad y su sonrisa fresca y sincera.

El quinto paso es la construcción de la base que apoyará toda la arquitectura organizativa de la comunidad. Con el conocimiento de los promotores locales de la zona y los datos duros sistematizados del

primer diagnóstico participativo, se excluyen lugares y se delimitan otros con mayor posibilidad y condiciones para comenzar un proceso de trabajo conjunto. Después de un diálogo intersubjetivo entre el equipo, se designan responsables para formar grupos en las comunidades. En este paso se da una nueva definición ética y política que hace madurar la seriedad de las acciones a desarrollar junto con las personas del pueblo.

Sólo o en equipo los promotores se integran a trabajar con un grupo comunitario, junto con las personas se busca en asambleas comunales detectar debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades, crear objetivos comunes para mejorar la comunidad, grupo comunitario y vida común. De las muchas voces brotan objetivos personales, se excluyen los menos viables bajo el principio de factibilidad, hasta llegar a uno general con alcance real de la propia comunidad. Lo real de la comunidad, la propia comunidad lo sabe, no hace falta la soberbia, ni las grandes teorías científicas de moda. El pueblo nos pone los límites y alcances, simplemente hay que colocarse en el lugar del alumno y saber escuchar la voz del pueblo. Es la comunidad la que decide el objetivo a investigar, el mandato de la comunidad es el principio de la investigación para la academia.

La problemática local analizada arroja acciones inmediatas a resolverse por medios al alcance de la propia comunidad, el objetivo común se delimita teniendo siempre presente el principio de facticidad, es decir, tener presente acciones que sí se puedan realizar, en concreto y a corto plazo. Sin la participación de la comunidad y la seriedad de los promotores locales es imposible avanzar en este paso metodológico.

Teóricamente es una transformación dialéctica de lo ideal a lo real, es descubrir la imperfección de la condición humana, es la decepción del amor platónico o ideal y enriquecerse de un amor más real y verdadero. Es un amor que promete ser duradero y aprender a madurar con los errores y fracasos siempre posibles en nosotros y en las personas que amamos. Es la tensión entre soñar un amor perfecto como el comunismo de Marx y reconocernos mutuamente cara-a-cara en una relación de amor más madura, concreta y consolidada al encontrar nuestras propias limitaciones. Es asumir un compromiso con responsabilidad y honestidad.

El sexto paso es el ejercicio y fortalecimiento de la estructura organizativa para consolidar los grupos comunitarios o bases de apoyo. Este paso metodológico se da al realizar un segundo diagnóstico participativo, o autodiagnóstico, en las comunidades donde se tiene presencia importante. Entonces se realiza un tercer análisis del contexto; pero ahora con un grado mayor de interioridad en nuestro trabajo, según la palabra del pueblo. Este diagnóstico para nosotros fue la puerta que se abrió para pasar a una praxis de liberación, ya que nos arrojó directamente a la producción de creatividad con la cual se podía comenzar a imaginar y generar las condiciones mínimas para la transformación de la negatividad.

Las acciones tomadas en la praxis de liberación en este momento de la investigación se tornan diálogos culturales prácticos, es decir, se comparte la cultura humana de la producción recuperado la dignidad por medio del trabajo codo-a-codo bajo el sol, se intima trabajando.

En el trabajo solidario se consolida la amistad, la confianza, es la respuesta a la fe puesta en la palabra de la alteridad. La intención de aprender enseñando nos lleva a intentar escuchar las diversas voces del pueblo. Articular las valiosas aportaciones de todas las personas en un trabajo común para el beneficio de la comunidad es un desafío, es la pluriversalidad en concreto, inevitablemente con alguna exclusión no-

intencional. Con la fluidez natural de la amistad y la confianza se logra fortalecer la organización interna comunal de los grupos y con ello realizar ejercicios para la toma de decisiones políticas-democráticas que ayuden al beneficio de la comunidad, para el bien común.

El intercambio intercultural es recíproco, corresponsable y mutuo, ya que la/el maestra/o del campo, de la construcción, de la casa, de la educación de los más pequeños, intercambia saberes y conocimientos con otro tipo de maestro/a que enseña a leer, escribir, sumar, a construir la historia por medio de la ingeniería y el arte.

En este intercambio cultural el científico/a social no tiene más jerarquía en el conocimiento, no sabe más que otro tipo de maestro, pero tampoco menos, simplemente son conocimientos diferentes que requieren habilidades artísticas diferentes. En el trabajo diferenciado pero simétrico, se muestran los secretos del oficio, se develan al mostrarse a la alteridad tal y como son, sin máscaras, ni disfraces, ambos aprenden enseñando su arte. Es la ropa de los cuerpos que se cae frente a la alteridad para mostrar la belleza oculta de las cicatrices y el rostro gastado por el sol y el tiempo. Es el encuentro desnudo de la verdad que se pasea sin timidez ni disimulos por la intimidad de la casa, sin prejuicios oculta eróticamente lo necesario, pero deja aflorar los sentimientos lo suficiente para que el mensaje sea claro y transparente como el agua cristalina que fluye en los ríos y manantiales de la montaña.

El séptimo paso de este trabajo para nosotros es la retirada y comienzo de un nuevo proceso. Sólo por poner un límite, es el último paso de que está compuesta esta propuesta metodológica participativa. No necesariamente tiene que ser así, ya que se pueden añadir más elementos; sin embargo para fines académicos, pedagógicos y formales es un marco mínimo suficiente. Lo descrito aquí es un marco mínimo propuesto para comenzar un diálogo constructivo y poder criticar esta propuesta metodológica.

Con la formación de promotores locales de las propias comunidades se garantiza un nuevo y más duradero compromiso auto organizativo y se pasa de la definición de objetivos a mediano plazo, a construir objetivos de largo alcance. En este paso se define un compromiso ético y político de más profundidad de los promotores locales, estos tendrán que asumir el mandato de la comunidad, la cual va a decidir entre quedarse para siempre en la comunidad o partir para volver pronto, o paradójicamente ambas. Es la designación de trabajos específicos, de cargos históricos. El mandato de la comunidad es escuchar la voz del pueblo, en la construcción de esta metodología participativa es categórico pues el mandato se tiene que obedecer, se tiene que mandar obedeciendo.

Cuando el fortalecimiento organizativo y la participación comunitaria comienzan a ser parte cotidiana de la comunidad, la auto organización comienza a resolver objetivos pequeños pero indispensables para el ánimo de las personas, es entonces cuando se comienza a romper la dependencia pedagógica y con ello llega el sentimiento de nostalgia al saber que se tiene que volver a intentar el desapego. Es el momento de empacar la mochila, subirla a los hombros y nuevamente emprender el camino para buscar cuesta arriba otra cara de la montaña. Es como el profeta que anuncia la buena nueva de alguna comunidad parecida a cualquiera, que ha resuelto por sus propios medios, objetivos pequeños que representan grandes logros para el beneficio de la comunidad.

El adiós de la despedida, nunca total ni definitivo, es sentir el abrazo de los padres y la sonrisa cómplice de los abuelos que saben que la retirada es un repliegue momentáneo. El que tiene que partir se

lleva una parte y deja algo de su corazón que jamás se podrá recuperar, aquello será lo que mantenga el recuerdo de la historia como un testigo. El que se va y el que se queda es la/el hija/o que ha decidido comenzar a experimentar la autonomía, ya aprendió lo que se tenía que aprender para caminar por su propio pie en busca de la parte que le falta para ser alguien completo y verdadero.

El sentimiento es mutuo porque el compromiso es largo y la vida demasiado corta para no buscar construir una vida digna. Los abuelos son demasiados viejos para no saber que el camino del sol y de la luna es cíclico, como la siembra de la milpa y la cosecha de maíz. La retirada es un beso de despedida que hace tener un recuerdo de felicidad, ese beso de amor lleva implícita la esperanza sostenida en la fe de que volveremos a estar juntos en un futuro. Es mirar la luz que se filtra por la ventana abierta e ilumina la semioscuridad de un cuarto sencillo y humilde, descubrir sentados, una paz silenciosa e incómoda que nos arroja a pensar. Sin embargo, en lo profundo del desconcierto existe una felicidad al saber que el recuerdo no desaparecerá. Es un nuevo comienzo incierto, un nuevo principio, se vuelve a empezar, pero ahora con otra comprensión del mundo.

Conclusión

Desde esta posición teórica se entiende que la interpretación de la realidad realizada por los oprimidos genera acciones para sobrevivir por medio de una razón crítica-liberadora. Esta praxis liberadora se lleva a cabo como proceso de deconstrucción real de los sistemas de dominación, ya que, la subjetividad del científico/a inevitablemente asume una posición ética y política en su praxis cotidiana.

La investigación social desde esta opción, implica un compromiso político en el investigador, así como corresponsabilidad con las personas de comunidad, da mayor énfasis a las comunidades intersubjetivas como grupos de seres humanos no objetivables y con esto se construye un nuevo tejido social. La metodología se propone como alternativa y abierta, se expone para crear un diálogo crítico que ayude a transformarla según las circunstancias de cada localidad, sin perder la tradición crítica heredada. Con este artículo queremos demostrar que se puede utilizar la investigación científica como medio para crear conocimiento que esté al servicio del pueblo. Escuchar al pueblo implica ponerse en el lugar del joven alumno/a, esto lo podemos lograr siempre y cuando seamos capaces de romper los cercos epistemológicos de la ciencia hegemónica cómplice de la explotación y muerte de la naturaleza y de la humanidad.

Esta es una propuesta alternativa a las metodologías que parten de la epistemología positivista, aclarando que no es un trabajo con verdades absolutas; sino solamente una propuesta a ser construida por diferentes actores sociales. Se ofrece a los/as jóvenes científicos/as sociales, materiales, elementos, herramientas o reactivos, para acceder a la compleja realidad de nuestros pueblos latinoamericanos y periféricos del mundo.

Se puede utilizar la investigación científica como medio para crear conocimiento que esté al servicio del pueblo. Escuchar al pueblo implica ponerse en el lugar del joven alumno/a, esto lo podemos lograr siempre y cuando seamos capaces de romper los cercos epistemológicos de la ciencia hegemónica cómplice de la explotación y muerte de la naturaleza y de la humanidad.

Desde esta perspectiva, la investigación y la metodología solamente son instrumentos o medios para alcanzar un fin que es mucho más importante y que rebasa por mucho a la investigación teórica o académica, ya que, su importancia radica no solamente en una orientación para la investigación social, sino

que tiene la pretensión de transformar las estructuras de dominación y la injusticia de manera real en la vida material. Es decir, la decolonialidad y la liberación, para nosotros es una cuestión de vida o muerte y la investigación académica es, entre muchas otras, una mediación para lograr el fin último: la liberación en todos sus campos para que la humanidad en su totalidad viva con dignidad y justicia material.

Bibliografía

- Dussel, Enrique, Mendieta, Eduardo y Bohórquez, Carmen, (editores), (2009), *El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y "latino" [1300-2000]*, México, Siglo XXI.
- Dussel, Enrique, (1998), *Ética de la liberación. En la edad de la globalización y de la exclusión*, México, Trotta.
- Dussel, Enrique, (2007), *Materiales para una política de la liberación*, México, Plaza y Valdez,
- Lagarde, Marcela, (1997), *Los cautiverios de las mujeres: madres, esposas, monjas, putas, presas y locas*, México, UNAM.
- Mignolo, Walter. (2009), *Al final de la universidad como la conocemos: Foros mundiales epistémicos hacia futuros comunales y horizontes de vida decoloniales*, México, CIDECI Unitierra (uso privado).
- Salazar, Gabriel, (2005), *La vida humana, la muerte y la sobrevivencia. El problema de una ética material*, México, UAM-I, (Tesis de Licenciatura).
- Salazar, Gabriel, (2007), "¿Educación popular o inductismo populista?" En López Casillas, Cuauhtémoc A. (coord), *México 2006: elección presidencial, prácticas y retos de la educación popular*, México, CEAAL.
- Salazar, Gabriel, (2010), *Propuesta metodológica para la investigación social desde la perspectiva de la Filosofía de la Liberación. Una experiencia de inserción en comunidad*, México, UNICACH, CONACyT, (Tesis de Maestría).

Para comprender las migraciones internacionales en América Latina.

El giro epistemológico (1990 – 2013)

José Carlos Luque Brazán

Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

El presente texto realiza una construcción histórica sobre los enfoques y modelos teóricos usados en los últimos treinta años para examinar, comprender y explicar los procesos internacionales migratorios en América Latina, para luego abordar desde una mirada crítica la influencia del transnacionalismo portesiano en la región y sus transformaciones ocurridas al surgir en América Latina una generación de investigadores interesados en comprender desde su realidad y subjetividad el fenómeno migratorio.

Palabras claves: América Latina, Migración, Giro epistémico, colonialidad, transnacionalismo.

“Vivir es una fuga”

Jorge Luis Borges

Si pensamos en un fenómeno concreto que ha crecido de la mano de la globalización es sin duda el de la movilidad humana. Desde hace veinte años las publicaciones académicas y periodísticas sobre las migraciones humanas se han expandido notablemente y no sólo en términos cuantitativos sino también cualitativos, las nuevas relaciones derivadas del comportamiento y las actividades de los migrantes, han obligado a los científicos y hacedores de políticas públicas de mirar distinto, de dejar de situar desde una óptica positivista a los migrantes y verlos como sujetos, de comprenderlos como individuos provistos de derechos y deberes que tienen que ser respetados y promovidos más allá de las fronteras nacionales (Rivera y Lozano; 2009: 8 – 10). Lo que ha significado en consecuencia el desarrollo embrionario de una epistemología de la movilidad humana. El presente artículo se ubica en este proceso y tiene como objetivo pintar provisoriamente un lienzo sobre los cambios ocurridos en las diversas miradas científicas que abordado en las dos últimas décadas la investigación sobre las migraciones internacionales en América Latina tomando como punto de partida la instalación de la globalización en nuestra región.

1. Investigación, redes de conocimientos e instituciones: El giro epistémico.

En la última década las investigaciones sobre la migración internacional en América Latina se han incrementado exponencialmente (Canales, 2006; Gutiérrez, 2006; Ariza, Portes, 2007; Arizpe, Amescua y Luque, 2007; Imaz, 2007; Yépez del Castillo y Herrera, 2007; Gálvez, 2007; Sassen, 2007; Velasco, 2008; Solimano, 2008; Herrera y Ramírez, 2008; Martínez y Sandoval, 2009; Ulysse, 2009; Durand y Schiavon, 2010 y Portes y Rumbaut, 2010). Los temas y dimensiones abordadas han cubierto los aspectos políticos, económicos, culturales, sociales y psicológicos de dicho fenómeno, quebrando y ampliando el enfoque

economicista dominante anteriormente dominante (Durand y Massey, 2003). La migración en este sentido ha pasado a ser entendida como un fenómeno pluridimensional enraizado en la globalización superando en consecuencia el nacionalismo metodológico imperante en las investigaciones hasta fines de la década de los noventa de la centuria pasada y superando las miradas etnocéntricas de las prácticas migratorias.

Las disertaciones e investigaciones sobre las migraciones internacionales en y desde América Latina han prestado atención a diversos núcleos temáticos como: (1) las articulaciones políticas, culturales, económicas y sociales que han construido los migrantes allende de los estados, por ejemplo las manifestaciones religiosas; (2) las experiencias políticas transnacionales, y (3) las políticas públicas que se desprenden de dicho fenómeno, tanto en los estados receptores como en los expulsos. En este sentido vemos el surgimiento de cuerpos de investigadores insertos en instituciones académicas distribuidas a lo largo de la región. Instituciones como la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso), sede Ecuador, el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), con sede en Argentina, el Instituto Mora, el Colegio de la Frontera Norte, el Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México, la Pontificia Universidad Católica del Perú, la Universidad de Chile y la Universidad de Buenos Aires, han constituido en su interior núcleos de investigadores abocados en la descripción, explicación y comprensión del fenómeno migratorio internacional en la región latinoamericana y en aquellos territorios de Europa, Asia y América del Norte en donde existe población latinoamericana migrante.

Existe, además, una sólida red de grupos de investigadores caracterizados por la transdisciplinariedad, como la Red de Migración y Desarrollo, el Comité de Investigaciones en Sociología de las Migraciones de la ISA, el Centro de Estudios Migratorios en Latinoamérica (CEMLA), son sólo algunos ejemplos. Tenemos entonces, instituciones, grupos, espacios y redes que organizan coloquios, seminarios y congresos, además de investigaciones comparadas, todo ello nos da cuenta de una fuerte dinámica académica que no sólo asume una relación descriptiva con la migración internacional en la región sino que también reflexiona epistemológicamente, teóricamente y metodológicamente el fenómeno en cuestión.

Ciertamente, el presente trabajo no engloba la totalidad de experiencias, actividades e investigaciones en curso. Sin embargo, los datos expuestos nos permiten argumentar la existencia y consolidación de comunidades científicas en América Latina, especializadas en torno a la movilidad humana y las migraciones internacionales. Lo que significa la implementación de una revolución científica silenciosa que no ha sido debidamente sopesada en el campo académico y que en este caso se caracteriza por el trabajo realizado por los investigadores radicados en las llamadas sociedades de origen del proceso migratorio, lo que devela en consecuencia una óptica distinta a las lecturas hechas desde las sociedades de destino (Rivera y Lozano, 2009: 9). El objeto de estudio se ha transformado en efecto en un sujeto de conocimiento lo que estratégicamente abre la posibilidad de conocer los *contextos de salida* de los migrantes y la *organización social y política de la migración*. Ello supone un cambio de paradigma científico (Kuhn, 2001), en la región y la apertura de distintos programas de investigación científica (Lakatos, 1978). Tenemos entonces un giro epistemológico que se basa en la mirada nativa independizada o liberada de patrones poscoloniales. De la construcción de este giro haremos el relato histórico esbozado en unas débiles pinceladas de un cuadro que hoy en día se encuentra felizmente en múltiples construcciones no concluidas y caleidoscópicas.

2. El contexto y las primeras miradas teóricas y epistémicas

Las primeras teorías que dieron cuenta del fenómeno migratorio internacional e interno se basaron en una lógica positivista, tomaron básicamente variables de orden económico para explicar dicho proceso, dispositivos conceptuales como: Mercados de trabajo; cálculo racional costo/beneficio; desarrollo capitalista; estructuras económicas constreñidoras; sistemas mundo y las teorías de las unidades domésticas. Fueron las variables que dieron fuerza explicativa a estos enfoques, el siguiente acápite propone una presentación sucinta de las mismas, examinando sus alcances explicativos y delimitándolos.

- La teoría de la modernización

En esta visión, se presentaron los polos tradicional y moderno como parte de un *continuum* pluridimensional que da cabida en principio a formas de transición. En dónde los estilos de vida modernos penetraban en la base tradicional, transformándose en aspiraciones de ciertos segmentos de las sociedades latinoamericanas.

Según esta perspectiva los individuos más cultos, arriesgados e inteligentes entraban en conflicto con la sociedad tradicional porque ésta no era capaz de satisfacer sus aspiraciones de una vida moderna. Por ello, inducidos por una fuerte motivación de logro, emprendían la decisión de migrar en busca de beneficios del polo moderno de la sociedad, un destacado investigador lo resume de la siguiente manera: “En efecto, en esta época se da un rico aunque inacabado debate en torno a las causas, motivaciones, consecuencias, contextos e impactos de la migración campo-ciudad (...) se concebía a la migración como parte y expresión del proceso de modernización de la sociedad. En particular, la migración campo-ciudad era vista como consecuencia de la transición desde una sociedad rural y tradicional, como la que caracterizaba a América Latina hasta la primera mitad del siglo XX, hacia una sociedad moderna e industrial. No obstante, también se planteaba que las limitaciones de la modernización en América Latina podrían tener consecuencias perversas, en la medida que la migración del campo a la ciudad no pudiera incorporar a estos nuevos contingentes a los ámbitos de modernidad urbana, reproduciendo bolsones de marginación y exclusión social.” (Canales, 2006: 7 - 8). Como vemos, este enfoque resaltó la racionalidad instrumental de los actores, y los procesos de modernización de las sociedades latinoamericanas después de la década de los cincuenta.

Dicho marco fue usado como marco de referencia a numerosos estudios sobre migración, cuya perspectiva analítica concebía a los procesos migratorios como parte de las transformaciones asociadas al desarrollo y como parte del cambio del proceso de transición hacia la modernidad. En América Latina este enfoque fue el modelo explicativo predominante durante mucho tiempo, a partir del cual se analizaron los procesos de desarrollo económico y crecimiento (años '60 y '70).

- El enfoque neoclásico y del equilibrio

Sostenía que el fenómeno migratorio era un proceso de autorregulación de los balances espaciales originados por el contraste en la distribución de factores y recursos netamente económicos. La movilidad espacial de la población actuaría como un factor correctivo de las diferencias en la oferta y la demanda de trabajo entre cada uno de los países, generándose una oferta y demanda internacional del trabajo.

Este modelo, al igual que el anterior, sostiene que los individuos deciden emigrar porque su cálculo racional costo/beneficio los lleva a esperar un rendimiento neto positivo: “Los migrantes estiman los costos y beneficios de ir hacia lugares alternativos internacionales y migran hacia donde la expectativa neta de

rendimiento es mayor respecto a un mismo horizonte temporal” (Durand y Massey; 2003: 9). Bajo esta perspectiva la variable que explica las motivaciones que impulsan los movimientos migratorios era netamente económica.

Las principales críticas a las dos propuestas anteriores, se centran en dos factores: el supuesto no cuestionado de la tendencia al equilibrio demográfico y la demasiada autonomía de los aspectos individuales y racionales en la decisión de emigrar. Excluyendo la profunda heterogeneidad de dimensiones que influyen en el fenómeno migratorio, como el ciclo de vida y las diferencias étnicas y culturales y cultura, entre otras.

- El enfoque Histórico-estructural

Este enfoque - que se desprendió de las teorías de la dependencia de la década de los sesenta - (Prebisch, 1949 y Cardoso y Faletto, 1969), asumía que las corrientes migratorias poseen una especificidad histórica que son generadas por los cambios en el sistema productivo y en las relaciones sociales, los cuales provocan un desarrollo desigual en términos espaciales ocasionados por condicionantes estructurales incidiendo diferencialmente en grupos y clases sociales. Desde esta postura, el acto migratorio se encuentra integrado a un proceso colectivo y grupal; su sentido y determinación causal forman parte de una dinámica más general del proceso de formación y reconstitución de las clases sociales (Ariza 2000: 33), es una perspectiva marxista que no toma en cuenta los condicionantes culturales y los intereses individuales en el desarrollo de los fenómenos migratorios. La variable que explica en este modelo los procesos migratorios es el desarrollo capitalista. Es decididamente un enfoque que pierde de vista a los sujetos y que mantiene una impronta positivista.

La principal crítica a esta posición teórica se centró en la adjudicación de un carácter estructural a la migración y una sobrevaloración de la influencia de los aspectos económicos-estructurales que obligaban a los individuos a emigrar. Genera una sobre importancia de la vinculación entre el desarrollo del capitalismo y la inmigración internacional.

- La teoría de los sistemas mundiales

Se desprendió de la tradición histórico-estructural que inspiró la teoría de la dependencia en el decenio de 1960. Propone ligar los orígenes de la migración internacional a la estructura del mercado mundial que se ha desarrollado y expandido desde el siglo XVI (Wallerstein, 2007). En este esquema la penetración de relaciones económicas capitalistas en las sociedades periféricas no capitalistas crea una población móvil que es propensa a la migración internacional. “... de acuerdo con la teoría de los sistemas mundiales, la migración es resultado de las disrupciones y dislocamientos que inevitablemente ocurren en el proceso de desarrollo capitalista.” (Durand y Massey, 2003: 22). Sin embargo no tomó en cuenta que la movilidad humana es un proceso de larga data, anterior al desarrollo del capitalismo e incluso al predominio de occidente como civilización hegemónica mundial.

Un criterio fundamental de esta posición consideraba que la migración refuerza la desigualdad en vez de contribuir a reducirla (Arango 2000a, 2000b). La tendencia de esta concepción de construir una generalización histórica de la explicación de las causales de la migración, estableciendo un modelo reduccionista, puesto que argumenta que todos los países pasarían por un proceso similar y bajo la única lógica de acumulación del capital.

Una crítica importante a esta teoría se establece en el excesivo énfasis que hace de la importancia de los procesos económicos y básicamente del capitalismo en la configuración del fenómeno migratorio, pues si bien es cierto que es un factor importante no da cuenta de la totalidad del fenómeno en relación a los factores culturales y sociales como las redes étnicas y de solidaridad que permiten también el tránsito y la movilidad humana, en síntesis, su debilidad teórica radicó en sus pretensiones universalistas y en tomar al Estado como una variable importante para comprender los procesos migratorios.

- La teoría del mercado dual de trabajo

Esta posición, argumenta que la migración internacional proviene de las demandas de trabajo intrínsecas a las sociedades industriales modernas, y no es producto de decisiones individuales. La migración es causada por factores atrayentes en los países receptores (los cuales tienen una crónica e ineludible necesidad de trabajadores extranjeros). Esta demanda se sostiene en cuatro características fundamentales de dichas sociedades: La inflación estructural; Problemas motivacionales; Dualismo económico y la demografía de la oferta de trabajo.

El primer punto se refiere a la necesidad de aumentar proporcionalmente los salarios a en relación a los procesos inflacionarios a través de toda la jerarquía ocupacional para mantenerlos de acuerdo con las expectativas sociales.

El segundo factor se refiere a que la gente no sólo trabaja por el ingreso sino también por el mantenimiento y la acumulación de su status social, por ello en la estructura ocupacional los patrones requieren de trabajadores ocupen los nichos de trabajo de menor status, porque ellos no se sienten miembros de la sociedad que los recibe: “En lugar de eso se ve a sí mismo como miembro de su comunidad de origen, dentro de la cual el trabajo foráneo y las remesas acarrear honor y prestigio” (Durand y Massey, 2003:19).

El tercer punto se refiere a la dualidad inherente al trabajo y el capital en las sociedades industrializadas. “los métodos intensivos de capital se usan para absorber la demanda básica y los métodos intensivos de capital se reservan para el componente temporal y fluctuante. Este dualismo crea distinciones entre los trabajadores, conduciéndolos hacia una bifurcación de la fuerza de trabajo” (Ibídem, Durand y Massey, 2003:19). El dualismo que se expresa en la relación entre Trabajo (W), y Capital (K), se extiende hacia la fuerza de trabajo creando una estructura segmentada del mercado de trabajo. La demografía del trabajo por su parte sostenía que los problemas de motivación y de inflación inherentes a las jerarquías ocupacionales modernas, junto con el dualismo de las economías de mercado crean una demanda permanente de trabajadores dispuestos a trabajar en condiciones mínimas, bajos salarios, gran inestabilidad y pocas oportunidades de promoción.

En el pasado estos nichos laborales fueron ocupados por adolescentes y mujeres. Las mujeres accedían a los trabajos de menor estatus, porque no afectaba su posición social, valorada en la esfera privada pero no en la pública y los adolescente no veían problemático trabajar en empleos de bajo rendimiento y con bajo status, pues con sus ingresos ellos adquieren ciertas mercancías y prendas que los valoran ante sus pares, además ellos derivan sus identidades sociales de las orientaciones de sus padres y sus familias, no de sus empleos.

Sin embargo en las sociedades industriales modernas se han producido cambios, el crecimiento del trabajo femenino ha transformado el trabajo de las mujeres en una carrera por sumar status social e ingresos, el aumento de mujeres jefas de hogar ha transformado sus empleos en la principal fuente de ingresos,

declinando la tasa de natalidad y aumentado su educación formal: “El desbalance entre la demanda estructural de nuevos trabajadores y la limitada oferta doméstica de tales trabajadores ha incrementado la demanda a largo plazo de inmigrantes” (Óp. Cit. Durand y Massey, 2003: 20).

Una crítica a esta perspectiva propone que poner el acento en la demanda de los mercados laborales como causas de la migración internacional, excluye a otros factores “impulsores” de la misma (problemas ambientales, violencia política, intereses individuales), entregándonos sólo una explicación parcelada del fenómeno. Una cosa es afirmar que la mayoría de los migrantes acaban encontrando empleo en el lugar de destino, pero postular que esa demanda desencadena las corrientes de migración es algo completamente distinto. En segundo lugar, las corrientes migratorias actuales no parecen ser principalmente resultado, y mucho menos exclusivamente, de prácticas de contratación, en especial en las economías avanzadas a las que se refiere esta teoría, como las de América del Norte o Europa Occidental (Arango, 2000: 39-40). Añade además que en las economías avanzadas la mayoría de los migrantes migran por iniciativa propia y no necesariamente para ocupar empleos preexistentes.

Los inmigrantes constituyen una oferta de mano de obra que genera su propia demanda, es decir, empleos que no habrían existido de no ser por su presencia previa, un ejemplo de ello son los enclaves étnicos económicos de inmigrantes en áreas importantes como Miami o Londres (Portes y Jensen 1989).

- La perspectiva de la unidad doméstica

Propone a la unidad doméstica y sus redes sociales como instancias mediadoras entre los niveles micro y macro- estructural. Las decisiones sobre la migración no las toman actores individuales aisladamente, sino unidades más grandes de gente relacionada – típicamente familias u hogares- en los cuales la gente actúa colectivamente no sólo para maximizar los ingresos esperados sino también para minimizar los riesgos y para reducir las limitaciones asociadas con una variedad de fallas del mercado, aparte de aquellos del mercado de trabajo.

Se trata de una opción en donde pesan los factores estructurales, pero no de manera mecánica ni unívoca. Sin embargo, no dejan de funcionar en esta estructura la racionalidad instrumental que predomina en el enfoque neoclásico, dando por supuesto que todas las acciones del grupo tenderían a favorecer a la unidad doméstica, no dando lugar a los comportamientos disidentes. Esta limitante proviene de reducir a la unidad doméstica y sus redes sociales a su función estrictamente económica, no contemplando aspectos como el capital social y la pertinencia étnica y el sentido de agencia de los migrantes como actores sociales – con sus propios motivos, intereses y expectativas-, como tampoco la dinámica del poder intrafamiliar que influye en el proceso de toma de decisiones y en las expectativas socioculturales de género.

El merito de esta perspectiva fue sin duda el incorporar otras variables no económicas para explicar los fenómenos migratorios, abriendo paso a los enfoques pluridimensionales.

1. 2. Los enfoques pluridimensionales

Como respuesta a las críticas formuladas, los defensores del modelo han replanteado su propuesta (Grasmuck y Pessar, 1991: 138), estableciendo las siguientes distinciones para la comprensión de la migración a partir de la unidad doméstica: Se flexibilizó la noción de solidaridad social de sus integrantes, admitiendo las tensiones y la conflictividad generadas por las jerarquías de poder intrafamiliar; Se amplió la idea de

racionalidad, para incluir los aspectos culturales, además de los económicos y materiales y se admitió que las redes sociales y de parentesco condicionan tanto el consumo como la producción y el rango de las estrategias de acción posibles de los inmigrantes.

- La teoría del capital social

Enfatiza la importancia que tienen las redes sociales para la migración; se trata de uno de los dispositivos explicativos de mayor fuerza, ya sea por su duración (por el efecto demostrativo) y por el continuo flujo de elementos materiales y simbólicos que se deriva del intercambio de los lugares de origen y destino (Arango, 2000: 41).

Entre los elementos que definen los costos del desplazamiento de los inmigrantes como los pasajes, alimentación, hospedaje, son factores que disminuyen conforme las redes sociales crecen y se estabilizan, pues son los primeros inmigrantes los que asumen los costos mayores y contribuyen con su experiencia a disminuir los costos de los que llegan después de ellos (Portes y DeWind, 2006: 12).

Por ello en tanto que las redes se expanden y los costos y riesgos de la migración disminuyen, el flujo se hace menos selectivo en términos socioeconómicos y más representativos de la comunidad y sociedad expulsoras. Ello incide en un aumento de las dificultades del gobierno para controlar el flujo migratorio, escapando a sus políticas de control.

Resumiendo, tenemos hasta el momento un conjunto de propuestas teóricas que al indagar y explicar las causas del fenómeno migratorio optaron por diversas variables que dieron singularidad a sus explicaciones conceptuales y que pueden ser agrupadas básicamente en dos grandes grupos: Aquellas que buscaron variables de orden económico para exponer sus puntos de vista como: De la modernización; neoclásico y del equilibrio; Histórico-estructural; teoría de los sistemas mundiales; el mercado dual de trabajo y la perspectiva de la unidad doméstica. Por otro lado contamos con las teorías de orden pluridimensional, entre las que destacan una versión no racionalista de la perspectiva de la unidad doméstica y las teorías del capital social que colocan un acento muy fuerte en las redes sociales.

En la primera perspectiva, se argumentaba que es el desarrollo de los mercados internacionales y los intereses individuales de los inmigrantes explican el fenómeno migratorio, pues estos se trasladaban a aquellos lugares en donde los mercados les ofrecían mayores ingresos por su fuerza de trabajo, en tanto en la segunda perspectiva fueron las clases sociales, el modelo de desarrollo capitalista, la modernización de las sociedades, las redes sociales y el capital social.

Los primeros enfoques desarrollaron una visión unilineal del movimiento migratorio en donde los inmigrantes ingresaban a los estados nacionales receptores y explicaban su permanencia a través de los mecanismos estructurales ligados con el desarrollo de los mercados mundiales en términos globales y de procesos de integración y de asimilación con los cuales se incorporaban a las sociedades receptoras, mientras que la segunda perspectiva se construyó una mirada circular de la migración (Arango 2000; Durand y Massey, 2003 y Ariza 2000: 33), abriendo la brecha para las posteriores propuestas transnacionales.

Pese a la pluralidad temática expuesta en las líneas anteriores, los enfoques anteriormente señalados no explicaban el surgimiento de espacios urbanos en donde los inmigrantes de diversas nacionalidades se agrupaban reproduciendo sus culturas y generando actividades políticas como los cubanos en Miami o

creando sus propias organizaciones sociales (Portes y Jensen, 1989). Además no tomaron al Estado como una variable importante para explicar los procesos migratorios.

En virtud de estas limitaciones, surgen desde fines de los ochentas nuevas teorías que buscaron explicar el surgimiento y la permanencia del fenómeno migratorio internacional desde variables y factores de orden cultural, social y político, criticando los criterios integracionistas y asimilacionistas, bajo esta lógica se ocuparon conceptos como redes sociales, capital cultural y social, espacios transnacionales, proponiendo ver al fenómeno migratorio como un proceso circular que va redefiniendo las relaciones políticas, sociales y culturales de los estados nacionales expulsores, las comunidades políticas receptoras y los inmigrantes (Faist, 2005 y Guarnizo, Landolt, Portes, 2004 y Guarnizo y Díaz 2003). Se va articulando en la región un conjunto de trabajos en donde la categoría “transnacionalismo” encuentra una centralidad medular y que desde la perspectiva del centro de trabajo es el eje articulador de posibles programas de investigación y que hoy en día están configurando grupos y comunidades científicas. Sin embargo es un enfoque (o para ser claros, diversas miradas), que tienen una fuerte influencia del “transnacionalismo” impulsado por Alejandro Portes. En el siguiente apartado estableceremos sus ideas centrales y algunas pinceladas sobre sus impactos en América Latina.

2. Aportes y problemas teóricos del transnacionalismo portesiano en América Latina

El transnacionalismo es uno de los enfoques teóricos al que han recurrido con mayor frecuencia distintos investigadores (Vertovec, 2004; Portes, 1996, 2005; Canales, 2006; Stefoni, 2004 y Berg y Paerregaard, 2005 y Calderón, 2006), la diversidad de dispositivos conceptuales como comunidades transnacionales, espacios transnacionales, redes sociales, capital social y cultural que se han ocupado en este enfoque teórico es uno de los elementos que justifican su popularidad en el ámbito académico, pero también es un punto de muchas críticas, pues los autores antes mencionados consideran que el transnacionalismo corre el peligro de diluirse como enfoque analítico pues no cuenta con una caracterización adecuada de sus unidades de análisis y sus diversos conceptos no son compartidos por el mundo académico.

Ante los desacuerdos conceptuales algunos autores sostienen que la noción de transnacionalismo designa una área de investigación acotada y delimitada por “ocupaciones y actividades que requieren de contactos sociales habituales y sostenidos a través de las fronteras nacionales para su ejecución” (Portes, Guarnizo y Landolt, 2003: 16), siendo un principio básico es la regularidad de estos movimientos es la intensidad de los intercambios y el surgimiento de nuevas formas de transacciones culturales, económicas sociales y políticas, surgiendo una multiplicidad de actividades que traspasan las fronteras nacionales y que requieren de un movimiento geográfico transnacional para su éxito. Una posible explicación para dar cuenta de la importancia del “transnacionalismo como argumento explicativo, pasa por la expansión de la globalización económica, el incremento exponencial de la migración internacional y el debilitamiento de los Estados-nacionales, además del abaratamiento y desarrollo de las comunicaciones electrónicas y los pasajes aéreos, sin embargo estos factores sólo explican una parte del fenómeno. Aquel que se ha dado desde arriba hacia abajo, por lo que se hace necesario conocer otra dinámica, aquella que va en dirección contraria y que nace desde los propios inmigrantes; sus redes sociales. El crecimiento de las redes sociopolíticas, culturales (parentesco) y económicos, basados en la identificación familiar, étnica, regional, política, nacional y de género, a través de las fronteras permite a los trabajadores inmigrantes tener alguna protección frente al

aislamiento cultural y su status legal inferior frente a los ciudadanos nativos, así como a no perder sus vínculos originarios (Calderón, 2003).

Distintos autores (Portes, 1989; Portes, Guarnizo y Landolt, 2003; Vertovec, 2004 y Hiernaux y Zárate, 2008), han sostenido la idea de la importancia de la densidad de las redes sociales en la configuración de relaciones transnacionales. Esta idea argumenta que cuando las relaciones sociales de los inmigrantes alcanzan cierta densidad en la sociedad receptora, estas se cristalizan en enclaves étnico-económicos, creándose un espacio en donde los inmigrantes despliegan sus capacidades políticas, culturales, sociales y económicas, con la finalidad de tener una mayor inclusión y autonomía en la sociedad receptora.

Esta perspectiva reconfigura de manera determinante las visiones anteriores que se tenían en las Ciencias Sociales sobre los fenómenos migratorios ya que no sólo busca explicarlo unidireccionalmente, sino que propone verlo circularmente, es decir de ida y vuelta y de vuelta e ida, en donde las redes sociales de los inmigrantes van a construir espacios transnacionales de larga duración.

Para Guarnizo, Landolt y Portes las relaciones transnacionales se construyen desde dos sentidos: del Estado y las transnacionales hacia la sociedad (desde arriba), y desde los actores de la sociedad civil y la misma ciudadanía hacia los Estados-nacionales (desde abajo), en tanto otros autores (Faist, 1998 y Calderón, 2003), proponen incorporar variables histórico contextuales (Tipo de construcción del Estado, relaciones históricas entre las comunidades políticas involucradas en el movimiento migratorio transnacional, tipo de construcción ciudadana) en la construcción de dichas relaciones transnacionales.

Los estudios revisados, si bien establecen criterios teóricos y metodológicos que acotan el fenómeno y generan un campo conceptual que abre un programa de investigación progresivo (Lakatos, 1978), comparten algunos elementos importantes; mencionan la importancia del capital social y las redes sociales, relevan la importancia del papel de los inmigrantes como individuos, sin embargo, no explican cómo se originan las redes sociales transnacionales, cual es el peso que tienen las relaciones en el flujo migratorio internacional e ignoran el rol que cumplen en el desarrollo y constitución de las relaciones transnacionales actores como los Estados-nacionales y sus espacios simbólicos de construcción identitarios como por ejemplo los discursos nacionalistas.

Se observa que algunos trabajos específicos (Stefoni 2003 y Portes, Guarnizo y Landolt, 2003: 20), parten de una sobrevaloración normativa de lo que denominan inmigrantes “populares”. Sus argumentos realzan las virtudes positivas y casi heroicas de los inmigrantes reduciendo su explicación a contenidos normativos, asimismo sostienen que los inmigrantes “de abajo”, son actores que accionarían en contra de las lógicas económicas neoliberales insertas en la globalización. Estos fundamentos reducen la complejidad de los procesos migratorios internacionales, en donde las causas de la migración son fruto de una serie de factores que van desde los desastres naturales, guerras, conflictos políticos y las reformas estructurales de los estados-nacionales.

Esta perspectiva no explica, por ejemplo, procesos como la baja participación política de los inmigrantes que cuentan con derechos políticos; las acciones políticas de los inmigrantes para acceder al reconocimiento de ciertos derechos ciudadanos y la explotación laboral de inmigrantes sobre otros inmigrantes que no tienen sus documentos en regla.

En este sentido, Portes, Guarnizo y Landolt, proponen profundizar en el análisis de los fenómenos

migratorios enfatizando para ello en su construcción desde “abajo”, desde los individuos, sin embargo esta propuesta tiene aspectos normativos insertos en sus propuestas teóricas para abordar el “transnacionalismo”. En los siguientes párrafos se describe este problema, con la finalidad de ofrecer una evaluación sobre este debate y proponer una salida concreta para abordar los procesos transnacionales políticos desde un punto de vista no normativo y que permita generar una mirada más dinámica del papel de los migrantes en la producción de las relaciones transnacionales y específicamente aquellas que se ubican en la esfera de la política.

- La globalización desde abajo y el transnacionalismo

Ante la diversidad de acepciones que estaba alcanzando el transnacionalismo como categoría analítica y posiblemente teórica algunos autores coincidieron en la necesidad de: “proporcionar evidencia de la existencia de este fenómeno y desarrollar conceptos teóricos que faciliten su interpretación. Nos referimos a la creación de una comunidad transnacional que une a grupos de inmigrantes en los países avanzados con sus respectivas naciones y pueblos de origen. Aunque el movimiento de migrantes en ambos sentidos siempre ha existido, hasta hace poco no había alcanzado la magnitud crítica y la complejidad necesaria para hablar de un fenómeno social emergente” (Portes, Guarnizo y Landolt, 2004: 15).

Para ello proponen un conjunto de pautas basadas en sus estudios empíricos con el propósito de convertir el concepto de transnacionalismo en un objeto de estudio claramente definido y mensurable. Para alcanzar estos objetivos elaboraron un diagnóstico acerca del estado de los estudios sobre la migración transnacional, concluyendo que: “forman un campo emergente altamente fragmentado, al que todavía le falta rigor analítico y un marco teórico bien definido. Por ejemplo, los estudios existentes utilizan con frecuencia unidades de análisis diferentes (es decir, individuos, grupos, organizaciones, estados locales) y mezclan diversos niveles de abstracción.” (Et al. Portes, Guarnizo y Landolt, 2004: 16)

En función de este diagnóstico, proponen tres condiciones mínimas para ello: (1) El proceso involucra una proporción significativa de personas en el universo relevante (en este caso, los inmigrantes y sus contrapartes en el país de origen); (2) Las actividades de interés no son transitorias ni excepcionales, sino que tienen cierta estabilidad, intensidad y flexibilidad a través del tiempo; (3) El contenido de estas actividades está incluido en algunos de los conceptos existentes relacionados con el transnacionalismo, lo que ocasionaría que la invención del término fuese redundante.

Estas tres condiciones mínimas pasan a delimitar el transnacionalismo para Portes y compañía, definiendo además sus unidades de análisis: “el transnacionalismo involucra a los individuos, sus redes sociales, sus comunidades y estructuras institucionales más amplias como gobiernos locales y nacionales (...) sin embargo la literatura tiende a mezclar estos niveles, lo que contribuye a una creciente confusión sobre el concepto y su significado.” (Guarnizo, Landolt y Portes 2004: 18)

Para superar esta confusión, proponen como unidad de análisis apropiada al individuo y sus redes sociales, porque constituyen el punto de partida más viable, esta decisión se basa en el hecho de que un estudio que se inicia con la historia y las actividades de los individuos es la forma más eficiente para comprender las estructuras del transnacionalismo y sus efectos: “A partir de los datos obtenidos en entrevistas individuales, se pueden definir las redes que hacen posible identificar las contrapartes de los empresarios transnacionales

en el país de origen y recopilar información para establecer los efectos agregados de estas actividades.” (Portes, Guarnizo y Landolt, 2003: 19)

Hasta aquí, el argumento de los autores es impecable en términos de su razonamiento lógico, pero al tratar de ubicar a los individuos “populares”, en la construcción de las actividades transnacionales desde abajo, comienzan los argumentos normativos: “Las actividades transnacionales de origen popular no sé iniciaron a partir de acciones o políticas nacionales o locales; tampoco fueron idea de los administradores de las grandes corporaciones. Por el contrario, estas actividades se desarrollaron como reacción a las políticas gubernamentales y a las condiciones del capitalismo dependiente en los países subdesarrollados, a medida que los inmigrantes y sus familias buscaban evadir a pobreza permanente a que estas condiciones los condenaban.” (Óp. Cit., 2003: 20).

Las razones que anteponen estos autores para hacer de lo normativo la distinción metodológica entre el transnacionalismo construido desde abajo (los inmigrantes populares) y el construido desde arriba (Las empresas transnacionales y el Estado), se debe a que ellos consideran que las actividades transnacionales son heterogéneas. Sin embargo una tipología inicial de trabajo fundamentada en este concepto, permitiría diferenciar entre las iniciativas económicas de los empresario transnacionales y las actividades políticas de dirigentes partidistas, funcionarios gubernamentales o líderes comunitarios, cuyas metas principales son alcanzar poder político e influencia en los países emisores y comunidades expatriadas.

Otra categoría abarcaría a las múltiples empresas socio-culturales orientadas al reforzamiento de una identidad nacional en el extranjero o al disfrute colectivo de productos y actividades culturales. En conclusión, proponen tres tipologías para definir las actividades transnacionales: Transnacionalismo económico; Transnacionalismo político y transnacionalismo sociocultural.

Desde esta perspectiva los procesos transnacionales construidos “desde arriba” son muy conocidas y estudiadas desde enfoques conceptuales como la globalización económica, las relaciones internacionales, o la difusión cultural, pero no hay muchos estudios que traten sobre el transnacionalismo construido “desde abajo”. El desarrollo del transnacionalismo desde abajo representa un hecho novedoso y por ello es importante fijar la atención en él, pero quitando los elementos normativos de su análisis.

Finalmente identifican tres condiciones necesarias que hacen posible el fenómeno transnacional: (1) Las innovaciones tecnológicas relacionadas con las comunicaciones y el transporte aéreo hicieron posible el desarrollo de las actividades transnacionales en la magnitud que hoy en día las conocemos (2) El establecimiento de redes sociales a través de las fronteras nacionales para que surjan actividades transnacionales y finalmente (3) Las comunidades transnacionales, que debido al desarrollo de las cadenas sociales, representan un fenómeno que no concuerda con las expectativas convencionales de asimilación inmigrante expresadas en los propuestas teóricas previas que no consideraban el aspecto circular de la migración.

En este sentido es importante construir un argumento fuerte y que tome distancia de los enfoques transnacionales de corte descriptivo y funcionalistas. Para ello se parte de una fuerte crítica a las teorías sobre el transnacionalismo (en su versión fundamentalmente portesiana), una de las perspectivas teóricas al que han recurrido con mayor frecuencia distintos investigadores (Portes 2004, 2005; Stefoni, 2005; Berg y Paerregaard 2005 y Gelles 2005), con la finalidad de explicar los procesos circulares migratorios.

Sin embargo, queda pendiente una dimensión: ¿dónde queda el Estado?, ¿Cuáles es el pago simbólico que hace posible que los inmigrantes se organicen políticamente en los estados receptores?, ¿dónde queda la dimensión política de la migración?, ¿dónde se hace una particularización de lo latinoamericano y su diversidad?

El giro epistémico en marcha en América latina

Las miradas sobre el transnacionalismo han cambiado en la relación epistémica sur – norte y viceversa. La idea inicial de hablar de países subdesarrollados en donde ciertamente hay una referencia normativa implícita dirigida al “inmigrante latinoamericano” que va llegar a los Estados Unidos, construyéndose una concepción de individuos provistos de un bajo nivel de ciudadanía, escolaridad y con muy pocos recursos y capitales sociales y culturales para empoderarse en la sociedad de acogida, está cambiando rápidamente, pues ocurre todo lo contrario. Investigaciones recientes han dado cuenta de la alta capacidad de empoderamiento de los migrantes latinoamericanos en los Estados Unidos y también en los países de América latina en donde también hay fuertes concentraciones de migración regional (Calderón, 2003, Gálvez, 2004; Portes, 2010 y Luque, 2009 y 2010).

En este sentido es importante denotar que la “calidad y variedad de vínculos se han transformado a la luz de los cambios en la tecnología de la comunicación y su masificación (...) la vigencia de las políticas estatales para definir la vida cotidiana de los individuos (...) las acciones de los gobiernos siguen teniendo un efecto en las condiciones de vida de la población, particularmente en el terreno de las políticas de identidad (Velasco, 2008: 16).

Se observa en la producción de los investigadores latinoamericanos una mirada que privilegia como centro de atención los y las sujetos de “migración”, para después volcarse en las actividades que ellos generación en términos transnacionales (Zárate, 2008: 35 – 36; Yépez, 2007), mientras que Velasco nos sigue la identidad como un factor importante en la constitución y transformación de las relaciones transnacionales, Zárate nos introduce en la problemática de los estudios latinoamericanos y los estudios culturales, los cuales se ubican en la subalternidad y representación, donde “la transculturización es el igualamiento de diferenciales en poder y estatus previos” (Óp. Cit., Zárate, 2008: 35), conceptos que van a ser llevados a la discusión en las perspectivas latinoamericanas que han abrevado de las propuestas portesianas pero que las van a discutir desde una epistemología localizada en el sur. Relación que va influir en los trabajos contemporáneos de Portes (Ariza y Portes, 2007), donde va abordar conceptos como capital social, causación acumulativa, asimilación segmentada y resultados no esperados de la acción, inspirados en la idea de encaje social de Polanyi.

La idea en donde se aprecia este vuelco de Portes, hacia la búsqueda del sujeto la desarrolla en la noción de “comunidades transnacionales”, donde menciona con claridad que el “transnacionalismo puede verse como lo contrario a la noción canónica de asimilación como proceso gradual pero irreversible de integración de los migrantes a la sociedad receptora (...) el transnacionalismo evoca la imagen de un movimiento continuo de “ida y vuelta” entre países de recepción y origen que permite a los migrantes mantener su presencia en ambas sociedad y culturas y explotar las oportunidades económicas y políticas creadas por tales vidas duales” (Portes, 2007: 658 – 659). Aquí vemos con claridad como Portes coloca en un papel de agencia (Sewell, 1992), a los migrantes como sujetos que interactúan con la estructuran e influyen y modifican a la misma. Ello significa que las prácticas sociales transnacionales ubicadas en un espacio y tiempo determinados

se hallan en la raíz de la constitución tanto del sujeto como del objeto social. Ello refuerza la tesis de la articulación entre un giro epistémico en formación en América Latina que tiene sus bases en un desarrollo intelectual anclado en el rechazo a la colonialidad del saber científico anterior²²⁰. Un proceso que está marcha y que tiene como característica central una mirada transdisciplinaria y comprensiva del fenómeno migratorio internacional latinoamericano tanto en su expresión global como regional.

Conclusiones:

Un problema común que comparten estos enfoques, radica en que han elaborado una definición funcionalista del transnacionalismo reduciendo dicha conceptualización a la descripción de la intensidad y la permanencia de los intercambios económicos y de las redes sociales, dejando de lado una adecuada conceptualización del nacionalismo, el cual ha sido una las principales discursos que han configurado la idea moderna del Estado-nación en países como México, Perú, Bolivia, Argentina y Ecuador (por solo mencionar unos ejemplos) y que es un discurso que ha sido y es promovido por diversas élites políticas con el propósito de proporcionar un pasado adecuado y dignificante a los miembros de sus comunidades políticas.

Sostener la importancia del nacionalismo en la construcción de los Estados-nación modernos latinoamericanos, implica necesariamente sostener que cada comunidad política construye sus imaginarios nacionales de acuerdo a los intereses de sus distintas élites políticas y que por lo tanto las relaciones “transnacionales” no pueden definirse exclusivamente en torno a la cantidad de intercambios y actividades que realizan los inmigrantes entre una comunidad política y otra, sino que están orientadas por construcciones sociopolíticas concretas. Lo transnacional implica por lo tanto reconocer las diferencias que se dan entre las concepciones de nación entre las diversas comunidades políticas.

En términos epistémicos supone también la recuperación de una concepción del sujeto migrante como el eje de sus actividades y acciones transnacionales pero que tienen que ser entendidos como una totalidad micro que está articulada en una totalidad macro de relaciones que están signadas por la globalización, el capitalismo contemporáneo, las formas societales de resistencia como el movimiento de los indignados en España (15 – M), los procesos de liberación en el mundo árabe y los consiguientes procesos conservadores. Las investigaciones sobre la migración en América latina, en este sentido, están reconstruyendo sus categorías teóricas y metodológicas con la finalidad de dejar de lado los viejos modelos positivistas que se afincaron en las actividades en la relación de conocimiento sujeto – objeto. Hoy el camino hacia el futuro privilegia la relación sujeto – sujeto y va más allá del nacionalismo metodológico, sencillamente porque los derechos humanos y los procesos de globalización construidos desde abajo no tienen una patria territorial sino que son comprendidos desde un imaginario cultural y simbólico. Estamos ante los indicios de una generación global de investigadores en América Latina (Beck y Beck-Gemshheim, 2008 y Ledesma, 2009).

En este sentido, se argumenta que los inmigrantes ya tienen incorporados sus propios modelos sobre las instituciones políticas como la ciudadanía, el sistema de partidos y los mecanismos burocráticos estatales y lo hacen propositivamente, como agencias capaces de influir en su entorno social y político, pero lo

²²⁰. Por colonialidad del poder sigo la tesis de Quijano, quién partiendo de José Carlos Mariátegui, sostiene que las relaciones sociales de poder, cualquiera que fuera su carácter previo, existían y actuaban simultánea y articuladamente, en una única y conjunta estructura de poder que se instala en la relación colonial entre el occidente europeo y anglosajón con América latina desde la colonia y que desarrolla relaciones continuas entre sus elementos, proyectando una lógica de poder sistemática y continuamente. En dónde la idea del cuerpo y el conocimiento europeo prevalecen sobre lo nativo latinoamericano.

construyen en función de una cultura política que los cohesiona y les da una identidad que les permite desarrollar una confianza cívica entre ellos y en esa lógica generan organizaciones para luchar por sus intereses económicos, culturales, políticos y sociales, tanto a través de mecanismos formales e informales, abriendo paso a los “otros circuitos de la política”, los no formales, los que se construyen desde abajo y en donde los individuos y no las instituciones son los determinantes.

Bibliografía

- Arango, Joaquín (2000a). *Becoming a country of immigration at the end of the twentieth century: the case of Spain. In Eldorado or Fortress? Migration in Southern Europe*, R. King, G. Lazaridis and C. Tsardanidis, eds. London: Macmillan, Pp. 253-276.
- _____ (2000b) *Enfoques conceptuales y teóricos para explicar la migración*” en *Revista Internacional de Ciencias Sociales* (septiembre del 2000) No. 165. UNESCO.
- Ariza, Marina y Portes, Alejandro (2007). *El país transnacional. Migración mexicana y cambio social a través de la frontera*. Instituto de Investigaciones Sociales. Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Ciudad de México. Pp. 1 – 672.
- Ariza, Marina (2000), *Ya no soy la que dejé atrás... Mujeres migrantes en República Dominicana*, Instituto de Investigaciones Sociales/Editorial Plazay Valdés. Distrito Federal, México.
- Arizpe, Lourdes, Amescua, Cristina y Luque, José (2007), *Migración y cultura en América Latina y el Caribe*. Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias. Universidad Nacional Autónoma de México. Cuernavaca. México. Pp. 1 – 217.
- Beck, Ulrich y Beck-Gemshiem (2008), *Generación global*. Paidós. España – Argentina. Pp. 1 – 94.
- Berg, Ulla y Paerregaard, Karsten (2005), *El quinto suyo. Transnacionalidad y formaciones diaspóricas en la migración peruana*. Serie: Urbanización, Migraciones y Cambios en la Sociedad Peruana. No. 20. Lima. Instituto de Estudios Peruanos.
- Calderón, Leticia (2006), *El estudio de la dimensión política dentro del proceso migratorio*. En: *Sociológica*. Núm. 60, Enero – Abril. México, Universidad Autónoma Metropolitana.
- _____ (2003), *Votar en la distancia. La extensión de los derechos políticos a migrantes, experiencias comparadas*. México, Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora.
- Canales, Alejandro (Edit). (2006), *Panorama actual de las migraciones en América Latina*. Universidad de Guadalajara. Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas. Departamento de Estudios Regionales – INESER. Centro de Estudios de Población. Asociación Latinoamericana de Población. Guadalajara – México. Pp. 1 – 216.
- Cardoso, Cardoso y Faletto, Enzo (1969), *Dependencia y desarrollo en América latina, Siglo XXI*, México.
- Durand, Jorge y Schiavon, Jorge (2010), *Perspectivas migratorias. Un análisis interdisciplinario de la migración internacional*. Centro de Investigación y Docencia Económicas S.A. (CIDE). Ciudad de México. Pp. 1 – 561.
- Durand, Jorge y Massey, Douglas (2003), *Clandestinos Migración México-Estados Unidos en los albores del siglo XXI*, Colección América Latina y el Nuevo Orden Mundial. México: Miguel Ángel Porrúa, UAZ, ISBN 970-701-403-2.
- Faist, Thomas (2005), *Espacio transnacional y desarrollo: Una exploración de la relación entre comunidad, estado y mercado*. En: *Migración y Desarrollo*. Segundo semestre, Núm. 005, Red Internacional de Migración y Desarrollo. Zacatecas, México. Pp. 2 – 34. Dirección electrónica: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/660/66000501.pdf>. Consulta realizada el 31 de diciembre del 2010.

- _____ (1998), *Transnationalization in international Migration: Implications for the study of citizenship and culture*. Institute for the Intercultural and International Studies. Dirección electrónica: www.transcomm.ox.ac.uk/working_papers.htm, consulta realizada el 21 de mayo del 2008.
- Gálvez, Alyshia (Coord.) (2007), *Performing, religión in the Americas. Media, Politics and Devotional Practiques of the Twenty-First Century*. Seagull Books. New York, London and Calcuta. Pp. 1 – 241.
- Gonzalez, Carlos (Coord.) (2006), *Relaciones Estado-díaspóra: la perspectiva de América Latina y el Caribe, Tomo II*, Colección América Latina y el Nuevo Orden Mundial. México: Miguel Ángel Porrúa, UAZ, Secretaría de Relaciones Exteriores, Instituto de los Mexicanos en el Exterior, ANUIES, pp. 376, ISBN 970-701-851-8 Tomo II
- Grasmuck, S., and P. Pessar (1991), *Between Two Islands: Dominican International Migration*, University of California Press, Berkeley.
- Guarnizo, Luis E. y Díaz, Luz Marina, 2003. "La migración internacional: una perspectiva colombiana", en *La globalización desde abajo: Transnacionalismo inmigrante y desarrollo. La experiencia de Estados Unidos y América Latina*. Alejandro Portes, Luis Guarnizo y Patricia Landolt, coordinadores. Grupo Editorial Miguel Porrúa, FLACSO, México.
- Herrera, Gioconda, Ramírez, Jacques (2008), *América Latina migrante: Estado, familias, identidades*. Flacso – Ecuador, Ministerio de Cultura del Ecuador. Quito. Ecuador. Pp. 1 – 450.
- Hiernaux, Daniel y Zárate, Margarita (2008), *Espacios y transnacionalismo*. Centro de Estudios Transnacionales. JP y Universidad Autónoma Metropolitana. México. Pp. 1 – 233.
- Imaz, Cecilia (2007), *Migrantes internacionales en la escena política*. Universidad Nacional Autónoma de México. México. Pp. 1 – 343.
- Kuhn, T. S. (2001), *La estructura de las revoluciones científicas*. Breviarios. Fondo de Cultura Económica (FCE). México. Pp. 1 – 319.
- Lakatos, Imre (1978), *La metodología de los programas de investigación*. Alianza Editorial. Madrid. España.
- Landolt, Patricia, Autler, Lilian y Baires, Sonia (2003), *Del hermano lejano al hermano mayor: La dialéctica del transnacionalismo salvadoreño*. En: *La globalización desde abajo: transnacionalismo inmigrantes y desarrollo. La experiencia de Estados Unidos y América Latina*. Guarnizo, Luís, Landolt, Patricia y Portes, Alejandro (coord.), México, Editorial Miguel Ángel Porrúa – Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).
- Ledesma, María (2009), *Globalización y modernidad en la política en América Latina*. En: *Ánfora*, Núm. 27. Universidad Autónoma de Manizales, Colombia. Pp. 105 – 123.
- López, Ana y Sánchez, Esteban (2006), "Rutas migratorias y nuevos espacios de frontera en 285. el puzzle migratorio español. El caso de las Islas Canarias", en Castillo, M. y Santibáñez, J. (eds.). *Seminario permanente sobre migración internacional. Nuevas tendencias. Nuevos desafíos*. COLMEX y COLEF.
- Luque, José (2010), *Migración, ciudadanía y democracia. La estructura política del neoliberalismo en América Latina*. En: *La reconfiguración neoliberal en América Latina*. Alicia Hernández, Adrián Giménez-Welsh y Manuel Alcántara (Coords). Miguel Ángel Porrúa y Universidad Autónoma Metropolitana. Distrito Federal. México. Pp. 201 – 232.
- _____ (2009), *La producción de la ciudadanía en la era de la migración: El caso de las asociaciones políticas de los peruanos en Santiago de Chile (1996 – 2006)*. En: *Ánfora*, Núm. 27. Universidad Autónoma de Manizales, Colombia. Pp. 71 – 93.

- Martínez, Vicent y Sandoval, Eduardo (2009), *Migraciones, conflictos y cultura de paz*. Universidad Autónoma del Estado de México, Fundación Caja Castellón, Universitat Jaume-I y Cátedra UNESCO de Filosofía para la Paz. México. Pp. 1 – 190.
- Martínez, Jorge y Villa, Miguel, 2004, *Panorama sobre la migración internacional en América Latina y el Caribe*, Santiago de Chile, CELADE, CEPAL.
- Polanyi, Karl (1997), *La gran transformación. Crítica del liberalismo económico*. Ediciones la piqueta. España.
- Prebisch, Raúl (1949), *El desarrollo económico de la América Latina y algunos de sus principales problemas*. Centro de Estudios Para América Latina (CEPAL), Santiago de Chile. Pp. 1 – 87.
- Portes, Alejandro (2007), *Un dialogo norte – sur: el progreso de la teoría en el estudio de la migración internacional y sus implicaciones*. En: *El país transnacional. Migración mexicana y cambio social a través de la frontera* Pp. 651 – 712. Instituto de Investigaciones Sociales. Universidad Nacional Autónoma de México. Marina Ariza y Alejandro Portes (Coords).
- _____, *Convergencias Teóricas y evidencias empíricas en el estudio del transnacionalismo de los inmigrantes*. En: *Revista Migración y Desarrollo*. No. 4. Red Internacional de Migración y desarrollo, México.
- _____, 1996, *Global Villagers*. In: *The American Prospect* vol. 7 no. 25, March 1. USA, dirección electrónica: <http://www.prospect.org/print/V7/25/portes-a.html>, consulta realizada el 23 de septiembre del 2009.
- Portes, Alejandro y Rumbaut, Rubén (2010). *América inmigrante*. Anthropos. Barcelona. España. Pp. 1 – 362.
- Portes, Alejandro y Dewind Josh (2006), “Un diálogo transatlántico: el progreso de la investigación y la teoría en el estudio de la migración internacional”, Portes Alejandro y Dewind Josh, coordinadores, en “Repensando las migraciones: Nuevas perspectivas teóricas y empíricas”. Colección Migración, México, D.F.
- Portes, Alejandro, Luis Guarnizo y Patricia Landolt, *La globalización desde abajo: transnacionalismo inmigrante y desarrollo. La experiencia de Estados Unidos y América Latina*, México, Miguel Ángel Porrúa, 2003.
- Portes, Alejandro y Jensen, Leif (1989), *The enclave and the entrants: patterns of ethnic enterprise in Miami before and after Mariel*. *American Sociological Review*, Vol. 57, No. 3 (Jun., 1992), pp. 411-414.
- Quijano, Aníbal (2000), *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. En *libro: La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Edgardo Lander (comp.) CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina. Julio de 2000. Pp. 1 - 246. Disponible en la World Wide Web: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/quijano.rtf>, Consulta realizada el 11 de marzo del 2010.
- Rivera, Liliana y Lozano, Fernando (2009), *Introducción. Diálogos interdisciplinarios y debates metodológicos*. En: *Encuentros disciplinarios y debates metodológicos. La práctica de investigación sobre migraciones y movilidades*. Rivera Liliana y Lozano, Fernando (Coord). Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias (CRIM) Universidad Nacional Autónoma de México. Miguel Ángel Porrúa. Pp. 1 – 221.
- Sassen, Saskia (2007). *Los espectros de la globalización*. Fondo de Cultura Económico (FCE). México. Pp. 1 – 276.
- Sewell, William (1992), *A Theory of Structure: Duality, Agency, and Transformation*. *University of Chicago.AJS* Volume 98 Number 1 (July 1992). Pp. 1-29.
- Solimano, Andrés (2008). *Migraciones Internacionales en América Latina. Booms, crisis y desarrollo*. Fondo de Cultura Económico (FCE). Ciudad de México. Pp. 1 – 462

- Stefoni, Carolina (2004), *Inmigración y ciudadanía: la formación de comunidades peruanas en Santiago y la emergencia de nuevos ciudadanos*. Política, Vol. 43. Chile, Universidad de Chile.
- Ulysse, Pierre-Joseph (2009). *Du jeu des Amériques: Du continentalisme à l'intégrationnisme aux pratiques transnationales migrantes*. En: *La construction des Amériques aujourd'hui*. Presses de l'Université du Québec. Canadá. 85 – 126.
- Velasco, Laura (2008), *Migración, fronteras e identidades étnicas transnacionales*. El Colegio de la Frontera Norte (COLEF), Editorial Miguel Ángel Porrúa. Tijuana. México. Pp. 1 – 339.
- Vertovec, Steven (2003), “Concebir e investigar el transnacionalismo”. En: *La globalización desde abajo: transnacionalismo inmigrantes y desarrollo. La experiencia de Estados Unidos y América Latina*. Guarnizo, Luís, Landolt, Patricia y Portes, Alejandro (coord.), México, Editorial Miguel Ángel Porrúa – Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Wallerstein, Immanuel (2007), *Impensar las Ciencias Sociales. Siglo XXI y Universidad Nacional Autónoma de México*. Pp. 1 – 309.
- Yépez del Castillo, Isabel y Herrera, Gioconda (2007). *Nuevas migraciones latinoamericanas a Europa*. Flacso – Ecuador, OBREAL, GRIAL y Universidad de Barcelona. Quito – Ecuador. Pp. 1 – 558.
- Zárate, Margarita (2008), *Culturas y transnacionalismo: relaciones complejas*. En: Hiernaux, Daniel y Zárate, Margarita (2008), *Espacios y transnacionalismo*. Centro de Estudios Transnacionales. JP y Universidad Autónoma Metropolitana. México. Pp. 23 – 50.

**Cooperación en medio de la diversidad:
los sistemas asociativos complejos**

Matilde Luna Ledesma

José Luis Velasco Cruz

Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM

Las autoridades y los ciudadanos siempre han cooperado para solucionar –o crear— problemas públicos. Pero en décadas recientes, el espacio público ha registrado una gran variedad de formas híbridas de cooperación, que reúnen a individuos y organizaciones muy diferentes entre sí: dependencias gubernamentales, organizaciones no gubernamentales, instituciones académicas, sindicatos, etc. Al multiplicarse, estas formas de cooperación han cambiado la fisonomía y dinámica de la política, dando origen a una serie de estructuras más descentralizadas, dispersas y horizontales que la mayoría de las formas convencionales de organización política. Al mismo tiempo, también han creado problemas distintivos: nuevas formas de exclusión, nuevas acumulaciones de poder y nuevas fuentes de conflicto.

Algunos de estos esfuerzos de colaboración operan en espacios muy pequeños —un barrio o una población— mientras que otros se extienden por varios países o, incluso, por el mundo entero. Algunos se interesan en asuntos concretos, mientras que otros se preocupan por temas tan generales como la protección del ambiente, el desarrollo global o la paz internacional. Algunos son muy informales, poco más que una serie de reuniones entre conocidos que comparten cierto interés, mientras que otros construyen instituciones duraderas y organizaciones con participantes bien reconocidos. También varían mucho las funciones que estas formas de cooperación pueden desempeñar, por ejemplo, la asesoría, la decisión conjunta, el monitoreo, el control ciudadano del gobierno o del mercado, etc.

Pero a pesar de su gran diversidad, estas formas de cooperación enfrentan un desafío común: ¿cómo conjuntar los esfuerzos de individuos, grupos e instituciones diferentes entre sí, casi todos mutuamente independientes y cada uno de ellos con sus propios objetivos? Este desafío no sería tan importante si la cooperación estuviera garantizada por la ley, por un interés común, por una ideología, por una identidad compartida o por algún otro poderoso aglutinante social de los que normalmente mantienen unidas a agencias gubernamentales, iglesias, ejércitos, empresas económicas o grupos políticos. Pero una peculiaridad de las estructuras de cooperación a las que nos referimos aquí es precisamente que ellas mismas tienen que construir sus propios aglutinantes. Una segunda peculiaridad es que normalmente estas estructuras no buscan crear una organización sólida, duradera, un leviatán que funda a sus participantes en un ente colectivo. Al contrario, las personas y organizaciones que participan en ellas quieren retener su

autonomía, su identidad, sus recursos y sus intereses propios. Por lo tanto, el reto distintivo de estas estructuras es conjuntar la acción de sus diversos participantes sin destruir esa diversidad.

Apoyándonos en el análisis que hemos hecho sobre el tema en los últimos años, en esta ponencia buscamos mostrar precisamente cómo varias de esas estructuras de cooperación han enfrentado ese desafío peculiar y las consecuencias que eso ha tenido para su funcionamiento y desempeño.

Definiciones básicas

Para designar, de manera general, los fenómenos que nos interesa analizar utilizamos el término “sistemas asociativos complejos” (SACs). Elegimos el término “sistema asociativo”, en lugar de “asociación”, porque este último normalmente denota una sola organización voluntaria (por ejemplo, una asociación profesional), mientras que en las estructuras de cooperación que nos interesan normalmente participan dos o más asociaciones de ese tipo, pero también dependencias gubernamentales, empresas, organismos internacionales e incluso individuos. Para decirlo formalmente, los sistemas asociativos y las asociaciones son especies de un mismo género: la vida asociativa.

Este término también es preferible al de “redes de gobernanza”, porque este último, aunque está en boga, pone el acento en la función de gobierno, no en el hecho asociativo, que es el que nos interesa resaltar. Además, los sistemas asociativos son explícitos o manifiestos: tanto los participantes como los observadores interesados son conscientes de su existencia, y lo común es que el sistema tenga un nombre propio. En contraste, las redes sociales —incluyendo, por supuesto, las redes de gobernanza— pueden ser estructuras subyacentes, conformadas por cadenas de vínculos de las que los propios actores no son conscientes y que a veces tienen que ser reveladas mediante un arduo trabajo de investigación.

Al sostener que los sistemas asociativos que estudiamos son complejos, queremos decir que comparten, en una medida significativa, cinco propiedades básicas. En primer lugar, dichos sistemas son autónomos, es decir, son capaces de generar sus propias reglas, fijar sus propios objetivos y tomar sus propias decisiones. En otras palabras, no están sujetos jerárquicamente a alguna dependencia gubernamental, empresa, universidad, asociación, etc., aunque sí, por supuesto, al marco legal del país o países en que operan.

En segundo lugar, quienes participan en esos sistemas son autónomos: están ahí voluntariamente, controlan sus propios recursos y pueden retirarse cuando lo decidan. En tercer lugar, los participantes son diversos, pues normalmente proceden de diversos ámbitos sociales, tienen diferentes trayectorias profesionales y controlan recursos mutuamente inconmensurables (por ejemplo, dinero, autoridad política, prestigio, habilidades técnicas, etc.).

Pero, en cuarto lugar, aparte de ser autónomos y diversos, los participantes son interdependientes: los recursos que controla cada uno de ellos son necesarios o incluso indispensables para resolver el problema del que se ocupa el sistema; por lo tanto, ninguno de ellos, por sí solo, puede resolver el problema. Finalmente, el sistema es dinámico: sus fronteras se contraen o expanden según se integren o excluyan los participantes, sus metas son cambiantes y su estructura organizativa es flexible; además, el sistema se ramifica frecuentemente, dando origen a nuevas experiencias asociativas. En otras palabras, los sistemas asociativos complejos no se construyen de una vez sino que se reconstruyen permanentemente.

En síntesis, la complejidad de los sistemas asociativos complejos resulta de combinar cinco ingredientes: autonomía colectiva del sistema, autonomía individual de los participantes, diversidad interna, interdependencia de los participantes y dinamismo del sistema. De estas propiedades básicas se deriva una serie de características evidentes. A continuación mencionamos algunas de las más importantes.

Con respecto a su estructura organizativa, los SACs son producto de múltiples iniciativas; su composición es significativamente heterogénea y normalmente incluye tanto individuos como organizaciones. La entrada al sistema y la salida de él son formalmente libres, aunque normalmente la entrada es selectiva y la salida implica costos considerables debido al alto nivel de interdependencia entre los participantes. Por lo general, la estructura de autoridad interna es muy flexible y poco jerárquica. La membresía tiende a ser elástica y las fronteras organizativas difusas. Aparte de crear obvios problemas de cohesión y comunicación, esta membresía heterogénea tiene varias consecuencias importantes: los objetivos y metas del sistema tienden a ser múltiples, inconsistentes y cambiantes; las interacciones entre los participantes son potencialmente conflictivas; el intercambio interno de bienes es difícil porque los recursos que aportan los diferentes participantes son inconmensurables.

Con respecto a la toma de decisiones, hay que notar que éstas (incluso las que tienen importancia estratégica) pueden ser tomadas en puntos diferentes de la estructura organizativa, y esta distribución suele cambiar fácilmente de un momento a otro. Además, los SACs muestran una clara preferencia por las decisiones colectivas, a las que se llega mediante la negociación o la deliberación. Puesto que las instituciones internas son escasas y débiles, el acatamiento de estas decisiones depende más de la confianza y el prestigio. Por estas razones, los resultados de la cooperación tienden a ser inciertos, como lo son los propios procedimientos que sigue esta cooperación.

De este breve recuento, resulta claro que los sistemas asociativos complejos son mucho más que la suma de sus partes. No son simplemente mezclas de diferentes lógicas institucionales, valores sociales, esferas institucionales, patrones organizativos o culturas. Son estructuras con propiedades emergentes y características distintivas que, al combinarse de diferentes formas crean una serie de tensiones también distintivas. De hecho, podría decirse que la especie “sistemas asociativos complejos” consiste precisamente en esas tensiones; cada individuo de esa especie, cada sistema asociativo concreto, es un equilibrio particular, generalmente inestable, de esas tensiones. En la base de dichas tensiones está la contradicción básica entre la autonomía y la interdependencia de sus miembros.

A continuación discutiremos, brevemente, cómo se manifiestan esas tensiones en tres dimensiones de los sistemas asociativos complejos: la comunicación y la cohesión internas, la toma de decisiones y la organización política.

Cohesión y comunicación

Cooperar con personas y grupos distintos a uno mismo, cuando no hay leyes, ideologías o identidades que garanticen esa cooperación, puede ser una empresa riesgosa. Quien decide hacerlo se expone a una multitud de riesgos: desde el ridículo si se toma en serio una tarea en la que nadie más se compromete realmente, hasta la pérdida de dinero u otros recursos valiosos si los demás traicionan o abandonan el esfuerzo antes de que se alcance el objetivo propuesto.

En estas circunstancias, se vuelve crítico un aglutinante social tan poderoso como amorfo: la confianza. La confianza es un conjunto de expectativas positivas con respecto a las acciones de otras personas; esas expectativas se vuelven importantes cuando alguien tiene que elegir un curso de acción sabiendo que su éxito dependerá, en una medida importante, de las acciones de los otros; y sin embargo, esa elección ha de ser hecha antes de que sea posible evaluar la acción de los otros (Dasgupta, 1988). En otras palabras, se puede decir que hay una relación de confianza cuando el éxito de las acciones de una persona depende de la cooperación de alguien más cuya conducta futura se ignora pero se espera que sea honesta (Lane, 1998: 3; Sable, 1993). Interdependencia, incertidumbre y expectativa positiva son, así, los tres ingredientes básicos de la confianza.

Algunos estudios han identificado varios tipos de confianza (por ejemplo, Bachman, 1998; Giaque, 2002; Nahapiet y Ghosal, 2000) y diferentes vías a través de las cuales es posible producirlos (por ejemplo, Burt y Knez, 1996). Pero según nuestras investigaciones, tres tipos de confianza son particularmente importantes para los SACs: la confianza calculada o estratégica, la técnica o basada en el prestigio y la normativa. La confianza basada en el prestigio depende sobre todo de las percepciones acerca de las capacidades y competencias de los participantes. La confianza calculada o estratégica surge de estimaciones de costos y beneficios; depende, por lo tanto, de la expectativa de beneficios mutuos que puede generar la relación. Finalmente, la confianza normativa depende de normas, creencias y valores compartidos; se basa en la solidaridad social, más que en los beneficios esperados de la interacción.

La existencia de un tipo de confianza puede incrementar las oportunidades para el desarrollo de otros tipos; inversamente, el predominio de un tipo puede socavar la existencia de los otros. Por ejemplo, cuando la confianza se basa en expectativas puramente técnicas o estratégicas, la comunicación entre los participantes puede volverse difícil. El predominio de estas dos formas de confianza puede llegar a impedir el desarrollo de la confianza normativa. Por otra parte, las relaciones de colaboración que se basan exclusivamente en la confianza normativa pueden tener mejor comunicación interpersonal pero esto puede poner en riesgo la capacidad para producir soluciones técnicamente adecuadas o estratégicamente eficientes.

Una relación inicialmente basada en la confianza normativa puede dar origen a una confianza técnica; una que esté motivada solamente por las expectativas de beneficios mutuos puede impedir el desarrollo de la confianza personal o normativa, que es la base más firme de la comunicación interpersonal. En el primer caso, la confianza puede operar como un factor para estabilizar o integrar el sistema asociativo, e incluso como un generador de nuevas relaciones a partir del sistema de vínculos original. En el segundo caso, la confianza puede crear problemas de coordinación, eficacia o eficiencia.

Parece claro, por lo tanto, que un sistema asociativo complejo necesita una cantidad importante de cada uno de los tres tipos de confianza. Por esta razón es preferible no referirse a las “confianzas” normativa, estratégica y técnica como tipos separados sino como dimensiones de la confianza interpersonal compleja. Así, en este tipo de interacciones la confianza total es una combinación de las tres dimensiones. Esto explica que la confianza pueda generalizarse entre personas con preferencias e identidades inconsistentes, con recursos e intereses distintos o con culturas organizativas diversas.

En una perspectiva más amplia, se puede decir que, como una característica de los sistemas asociativos complejos, la confianza adquiere un carácter complejo. Es decir, necesariamente contiene

cálculos, solidaridad y una percepción del *prestigio* de los asociados. Así, en contraste con las interacciones sociales simples que se basan en un solo tipo de confianza, los SACs suponen un equilibrio inestable entre estas tres dimensiones de la confianza.

En otras palabras, en los sistemas asociativos complejos la cooperación se funda no sólo en una tensión entre confianza y desconfianza, entre expectativas positivas y negativas acerca de los demás. Se funda también en varias tensiones entre los componentes técnicos, normativos y estratégicos que integran la confianza total. Alcanzar el balance correcto, ajustándolo a los cambios de los participantes y en el contexto en el que ocurre la cooperación es parte fundamental del arte asociativo en los sistemas complejos.

Pero para que haya confianza tiene que haber entendimiento. Es decir, los participantes deben tener un “lenguaje” común para expresar sus coincidencias y diferencias de forma mutuamente inteligible. Pero, dada la diversidad de los participantes, la comunicación plantea un reto crucial a los sistemas asociativos complejos: ¿cómo crear un lenguaje común a partir de las diferentes orientaciones cognitivas y lógicas organizativas de los participantes? ¿Cómo hacer conmensurables los diferentes propósitos, preferencias, necesidades, intereses y causas que guían a los diferentes participantes? Para referirnos al proceso mediante el cual los sistemas enfrentan ese reto, utilizamos la metáfora de la traducción.

De acuerdo con nuestras observaciones, en los SACs la traducción opera en dos niveles, estructural e individual. Al reunir a personas y entidades diversas, los SACs funcionan como estructuras de traducción que conectan entidades y personas provenientes de diferentes contextos institucionales, organizativos y sociales. Pero al mismo tiempo, dentro de los SACs, ciertos individuos cumplen el papel de traductores, facilitando la comunicación y la comprensión entre los miembros. Por lo común, esos individuos se han desempeñado en diversos tipos de organizaciones y entienden sus diferentes culturas y procedimientos; se relacionan con los otros participantes a través de una diversidad de vínculos formales e informales; poseen atributos personales que los hacen agradables y accesibles para los demás miembros, lo cual les permite actuar como facilitadores de la comunicación interpersonal; pueden ocupar posiciones centrales o marginales en la organización, y despliegan una intensa actividad de interacción en las áreas de toma de decisiones y resolución de problemas (Bonaccorsi y Piccaluga, 1994:240).

Pero, como la confianza, la traducción enfrenta un riesgo doble: puede ser insuficiente o excesiva. Si es insuficiente, los participantes simplemente no podrán entenderse unos a otros y la cooperación se vendrá abajo. Pero si es excesiva, el sistema asociativo complejo dejará de ser tal: los participantes abandonarán sus propios “lenguajes” y la estructura de cooperación se solidificará. Si sucede esto último, la estructura ganará coherencia pero perderá la riqueza que resulta de la diversidad.

Para concluir este breve análisis de la confianza y la traducción, hay que mencionar que, dentro de ciertos límites, parece haber una relación inversamente proporcional entre ellas. Esto se debe, a que la importancia de los traductores depende del nivel de dificultad o facilidad de la comunicación entre los miembros, lo que a su vez depende, en cierta medida, de la confianza (Luna y Velasco, 2003). Pero también sucede que la confianza y la traducción se alimentan mutuamente. Por ejemplo, la confiabilidad es una característica esencial de los individuos que actúan como traductores. Los traductores deben ser personas confiables: confiables de una forma compleja, con características que corresponden a cada una de las tres dimensiones de la confianza interpersonal compleja.

Toma de decisiones

Puesto que sus miembros son autónomos, los SACs no pueden tomar decisiones que pasen por encima de lo que cada participante considera su interés legítimo. Si un participante piensa que sus intereses han sido sacrificados, lo más probable es que se sienta tentado a abandonar el sistema. Y puesto que los miembros son diversos, no es fácil encontrar una solución que deje satisfechos a todos, aun si tiene el respaldo entusiasta de la mayoría. De ahí que, desde el punto de vista de la toma de decisiones, los SACs parezcan una búsqueda constante de la conciliación o el consenso para llegar a decisiones o acuerdos colectivos. Esto implica dos riesgos opuestos: que la búsqueda sea demasiado larga y no genere resultados tangibles, o que sea demasiado apresurada y genere insatisfacciones peligrosas.

Los mecanismos básicos para alcanzar la conciliación y el consenso son, respectivamente, la negociación y la deliberación. En una situación de interdependencia, la negociación busca “crear algo nuevo que ningún participante puede hacer por sí mismo o... resolver un problema o disputa entre las partes”. Puede ser un proceso informal de regateo o puede convertirse en un “proceso civilizado y formal” a través del cual los involucrados tratan de “encontrar una solución mutuamente aceptable a un conflicto complejo” (Lewicki et al, 2004).

Una situación de negociación tiene varias características distintivas: hay dos o más participantes (individuales o colectivos); sus conflictos de intereses deben ser atendidos porque los participantes son interdependientes (es decir, se necesitan mutuamente); los involucrados quieren buscar un compromiso en lugar de pelearse abiertamente o salirse de la relación; y no hay reglas que automáticamente resuelvan el conflicto de intereses (Lewicki et al, 2004).

Los términos clave en estas definiciones son: interés, estrategia, conflicto y compromiso. Todos aluden a formas de interacción cuyos participantes están simultáneamente en una relación de independencia y en competencia mutua. Esta competencia tiene por objeto determinar la forma en que se distribuyen los costos y beneficios de la interacción.

La negociación está anclada en varias características de los SACs, pero especialmente en la dependencia mutua de sus miembros. Mientras los participantes sean diversos y autónomos y cada uno de ellos, por su propia cuenta, controle recursos importantes y participe en la distribución del poder, la negociación siempre será necesaria. Esto la convierte en una característica esencial y permanente de los procesos de toma de decisión en sistemas complejos.

Pero otras características estructurales de los SACs apuntan hacia una dirección diferente. La negociación es posible sólo si los participantes tienen intereses claros que pueden ser especificados en objetivos y metas bien definidos; si esos objetivos pueden ser alcanzados mediante estrategias coherentes, orientadas a obtener beneficios concretos y minimizar pérdidas definidas de forma razonablemente precisa. Los participantes en SACs poseen varias de estas características, pero tienen otras muy diferentes o incluso opuestas.

En primer lugar, por lo regular los intereses —y por lo tanto los objetivos, las metas, las estrategias, las ganancias y las pérdidas— no están definidos de antemano, sino que se definen y redefinen dentro de la propia interacción. Es decir, son internos al sistema asociativo, modificados e incluso generados dentro de él. Los problemas que las asociaciones normalmente tratan de resolver son complejos. Si, por sí mismos, los

participantes fueran capaces de definirlos de una forma que sea técnicamente correcta y a la vez ventajosa para ellos, tendrían muy poca necesidad de sumarse a una asociación de este tipo. La redefinición interactiva de los intereses y los problemas transforma fundamentalmente la interacción que se da dentro del sistema, distinguiéndolo claramente del regateo del mercado y de la negociación política. Antes de ser sujetos a negociación, estos intereses tienen que ser definidos mediante otros mecanismos de comunicación y toma de decisión.

Pero, en segundo lugar, los SACs son más que simples mecanismos de intercambio. Son organizaciones autónomas, es decir actores colectivos propiamente dichos, con sus intereses, metas, estrategias, beneficios, pérdidas y problemas a resolver. Como se dijo antes, la confianza y la traducción tienen un papel crucial en la creación de un campo compartido y en la solidificación de la estructura de todo el sistema, aun cuando los participantes individuales continúan siendo autónomos e independientes.

La negociación está incrustada en esta estructura colectiva y por lo tanto ocupa un lugar más pequeño que el que tiene en el mercado y en las negociaciones políticas. De ahí que sea indispensable la deliberación, es decir, el intercambio racional de argumentos para llegar a decisiones y soluciones razonables. Su meta principal es identificar un bien común, lo cual supone una redefinición de los intereses privados. En palabras de Elster (1999: 12-3), “cuando los deseos privados y peculiares tienen que ser formulados y depurados en una discusión pública sobre el bien común, es posible que surja un acuerdo racional claramente definido. No un compromiso óptimo sino el acuerdo unánime” será el resultado de un proceso como éste. Como se planteó antes, esto es especialmente cierto en los SACs, cuyo objetivo habitual es solucionar problemas comunes que no están bien definidos antes de la interacción.

Pero incluso cuando no logra identificar un bien común, la deliberación puede resultar por lo menos en una “evaluación colectiva de las divergencias” (Oléron, 1983: 108). Esta evaluación puede facilitar la mutua comprensión entre los miembros de la asociación. Como lo han mostrado varios autores, el proceso deliberativo compele a los participantes a presentar sus argumentos apelando a los intereses y valores comunes de la organización. Los intereses individuales se vuelven legítimos y públicamente defendibles sólo en la medida en que se puede argumentar que son compatibles con los intereses comunes de los participantes. Esto también es especialmente importante en los SACs, porque los problemas que la interacción debe resolver tienen que ser definidos colectivamente o por lo menos deben ser redefinidos significativamente dentro de la propia interacción.

Comparada con otros métodos para tomar decisiones colectivas, la deliberación tiene varias ventajas distintivas. En contraste con el voto, donde la sujeción de la minoría a la decisión mayoritaria es un problema estructural, la negociación y la deliberación pueden producir resultados en los que no hay claros perdedores. Pero mientras que la negociación requiere idealmente el consenso de todos los actores estratégicos y por lo tanto la disposición de éstos a sacrificar algo para que sea posible lograr un acuerdo, la deliberación es un proceso para llegar a acuerdos cognitivos y normativos entre los participantes exclusivamente mediante la convicción mutua. En otras palabras, mientras que el objetivo principal de la negociación es lograr un compromiso entre intereses en conflicto, la principal meta de la deliberación es convencer a los otros participantes. Así, los acuerdos colectivos logrados mediante la deliberación son cumplidos por la propia presión del grupo de pares y, por lo tanto, son menos vulnerables a la acción unilateral, que es una debilidad de los acuerdos negociados.

La deliberación puede reforzar la eficacia de los SACs. De acuerdo con Weale (2000: 170), en ciertas circunstancias los procesos transparentes basados en la racionalidad deliberativa deben conducir a soluciones que son funcionalmente eficaces en la mayoría de los casos. Esto ocurre si la solución a un problema determinado cumple con las siguientes condiciones: debe poder argumentarse que pertenece al conjunto de las decisiones que pueden ser elegidas razonablemente, incluso si hubo otras opciones que también pudieron haber sido elegidas razonablemente; debe estar abierta al escrutinio de quienes se benefician de la decisión y de quienes resultan perjudicados. Si esto es así, entonces la negociación y la urgencia por lograr la unanimidad se vuelven irrelevantes en la medida en que su resultado potencial pertenezca al conjunto de decisiones que pueden ser tomadas mediante la deliberación.

No obstante, la deliberación también tiene debilidades importantes. Muchas veces los acuerdos tienen un costo alto, puesto que normalmente son alcanzados mediante largos y complicados procesos de discusión. Este costo se incrementa porque siempre existe el riesgo de que al final esos procesos no lleguen a una decisión. La deliberación no sólo consume mucho tiempo; también requiere energía, atención, información y conocimiento, que han sido considerados recursos deliberativos escasos (Warren, 1996). Esto tiene consecuencias obvias para la eficiencia de los SACs.

Otro peligro de la deliberación es que, al estimular la discusión pública, intensifique el desacuerdo e incremente “el riesgo de que las cosas salgan muy mal” (Bell, 1999: 73). Puede incluso crear un desacuerdo donde antes no existía. Puede impedir, o por lo menos dificultar, la adopción de reglas que guíen la discusión y toma de decisiones colectivas, que son la base para subsecuentes deliberaciones. Por eso se puede decir que el aparente déficit de eficiencia es un problema estructural de los sistemas complejos de interacción.

En conclusión, en los SACs los procesos de toma de decisiones pueden fallar por exceso o por defecto. Las negociaciones y, sobre todo, la deliberación son indispensables para producir decisiones legítimas, congruentes con la autonomía de los participantes. Pero estos procesos pueden ser tan largos, complicados y poco productivos que generen impaciencia o desánimo entre los participantes y desperdicien los recursos (tiempo, dinero, atención) de la estructura de cooperación.

Estructura política

Como se ha afirmado ya varias veces, los SACs son mucho más horizontales, descentralizados y dinámicos que las formas convencionales de organización social, como las empresas, los partidos políticos o las oficinas gubernamentales. Pero, por descentralizados que sean, sus acciones deben ser coordinadas, sus discusiones deben ser conducidas, sus acuerdos deben ser ejecutados y respetados. De otra forma, los SACs no serían sistemas asociativos, sino simples encuentros superficiales y fugaces, relaciones sociales amorfas incapaces de crear verdadera asociación.

Por lo tanto, a pesar de su carácter voluntario, los SACs tienen que ser también estructuras políticas, con autoridad. Como es obvio, no es fácil conciliar estos dos extremos—la autonomía de los miembros y la autoridad del sistema. De hecho, se puede afirmar que, como estructuras políticas, los SACs son formas, generalmente inestables, de manejar esta tensión. Pare explicar brevemente esta tensión, nos centraremos en dos herramientas básicas que los SACs utilizan para construir su estructura de autoridad: la representación y el liderazgo.

Como otras formas de representación política, la que ocurre en los SACs es una manera de construir

autoridad: el representante es alguien con autoridad para hablar y actuar en nombre de los representados. Por lo tanto, visto desde un extremo, el representante es un agente del representado; pero desde el extremo opuesto, es su superior. Pero a diferencia de otras formas de representación política, la representación asociativa compleja enfrenta un reto central: lograr que un grupo de personas se presenten y actúen en lugar de otras personas que no están presentes pero que no por eso renuncian a su propia autonomía, haciendo esto en un contexto en que no hay contratos formales ni instituciones reconocidas que garanticen esa relación.

Para entender cómo la representación asociativa compleja enfrenta este desafío, hay que analizarla en los tres niveles que integran la estructura de representación: los representantes, los representados y la relación entre ambos. De acuerdo con nuestras investigaciones, esta estructura tiene cuatro características distintivas. La primera de ellas es la diversidad de los representantes, que tienden a ser de tres tipos: delegados de organizaciones bien establecidas (empresas, dependencias gubernamentales u organizaciones sociales); representantes auto-construidos, que deben ganarse el derecho a hablar por ciertos grupos o comunidades interesados en el tema que aborda el SAC; y auto-representantes, personajes tan importantes en la comunidad de referencia que no necesitan afirmar que hablan o actúan en nombre de otros (por ejemplo, un experto ampliamente reconocido o un empresario muy poderoso).

Una segunda característica distintiva es que en la integración del cuerpo representativo predomina el ideal de la representación descriptiva: se espera que dicho cuerpo represente todos los puntos de vista, intereses, opiniones y necesidades relevantes de las personas interesadas en el tema del que se ocupa el sistema asociativo. Además, esta descripción debe ajustarse al principio proporcional, de tal forma que, dentro del cuerpo representativo, cada uno de los grupos o corrientes de opinión tenga aproximadamente el mismo peso que en la población de referencia.

Una tercera característica distintiva es que el universo de representados es auto-construido: son los propios participantes quienes definen—en el curso de la cooperación—quiénes deben ser representados en el sistema. Para ser a la vez eficaz y legítima, esta construcción debe estar guiada por cuatro principios básicos: la diversidad, la pertinencia, la oposición (que se incluyan las opiniones extremas acerca de cada una de las cuestiones relevantes) y la equidad.

Finalmente, vista como una actividad, la representación asociativa compleja es una combinación de cinco tipos de acciones, prácticamente simultáneas y continuas: los representantes deben convocar y organizar a los participantes, coordinarlos, defender sus intereses, informarles de sus acciones y persuadirlos de apoyar las decisiones tomadas en su nombre.

Teniendo en cuenta estas características distintivas, es posible definir a la representación asociativa compleja como las acciones por medio de las cuales una serie de participantes auto-representados, delegados y representantes autoconstruidos expresan, promueven e integran los intereses y opiniones de un universo autogenerado de representados, tratando de respetar su autonomía, diversidad y equidad. Del éxito de estas acciones dependerá, en una medida considerable, el éxito del esfuerzo asociativo.

Pero aun cuando el sistema asociativo logre resolver exitosamente el problema de la representación, su estructura de autoridad estará incompleta. Esto es así porque, de acuerdo con las acepciones principales del término, los representantes pueden presentarse en lugar de sus representados, hablar o actuar por ellos,

describirlos o incluso simbolizarlos. Pero ninguna de estas acepciones incluye directamente un atributo básico de la autoridad: la capacidad de conducir, dirigir, inspirar, dar órdenes e incluso, en casos extremos, reprimir y castigar. Para entender cómo los sistemas asociativos construyen esta parte más “autoritaria” de la autoridad, es necesario detenerse en otro fenómeno político: el liderazgo.

Para identificar mejor lo que es específico del liderazgo asociativo, conviene comenzar señalando algunas características genéricas del liderazgo. El liderazgo es, como dice un autor, un caso especial de poder: la capacidad de lograr que [los demás] hagan algo que de otra forma no querrían hacer” (Searle 2010, loc. 3147). Por lo tanto, para apreciarlo correctamente, hay que distinguirlo de otras formas de ejercer el poder: el poder arbitrario de un tirano, el poder unilateral de un esclavista, el poder inexorable de un guardia de prisión, el poder bruto de un atacante armado sobre sus víctimas indefensas, el poder absoluto de un jefe religioso que exige la fe implícita de sus seguidores, el poder incontestable que un experto ejerce sobre los sujetos confinados en un hospital psiquiátrico o alguna otra institución total, etc. Frente a estos personajes, el líder se distingue porque conduce, dirige o guía a personas que podrían detenerse, irse por otra dirección o seguir a otro líder. En otras palabras, el líder tiene seguidores voluntarios, no súbditos, víctimas o pupilos incapaces de tomar sus propias decisiones. Así, según Bertrand Russell: “en toda forma de cooperación, psicológicamente el seguidor no es más esclavo que el líder” (1943, 16). Por lo tanto, el líder conduce más por “persuasión y ejemplo” que por la fuerza o la necesidad (Gardner 1990 ,1).

Pero, a diferencia de otros tipos de liderazgo, la legitimidad del líder asociativo no puede basarse principalmente en las leyes, en la tradición o en las supuestas cualidades personales extraordinarias del líder, sino en atributos menos tangibles pero igualmente importantes: el conocimiento de las personas y de los asuntos de que se trate, la iniciativa en los procesos de deliberación y negociación, las relaciones interpersonales e interinstitucionales, la capacidad de “traducción”, la habilidad para inspirar confianza interpersonal.

En cuanto a su estructura, el liderazgo asociativo es más interpersonal que institucional, es decir, se basa más en las interacciones entre el líder y sus seguidores que en las reglas y procedimientos establecidos en la sociedad. Además, esta estructura tiende a ser más horizontal que las de otros liderazgos. El líder asociativo es un *primus inter pares*, no un *magister*. Debido a esto, el líder asociativo es siempre un líder emergente, cuya autoridad e influencia siempre están en proceso de construcción. En estas circunstancias, el liderazgo ofrece una oportunidad de ascenso social y los aspirantes a líderes siempre tienen muchos competidores y rivales. Por lo mismo, el líder es visto, tanto por sus seguidores como por sus rivales, como alguien “cooptable”, como alguien que puede ser comprado o apropiado por los poderes establecidos (las empresas, el gobierno, las organizaciones formales). En consecuencia, el líder asociativo es particularmente vulnerable a los ataques que pretenden mostrarlo como indigno de confianza.

Finalmente, la estructura del liderazgo es dinámica: lo normal es que las jerarquías cambien frecuentemente, de acuerdo con los retos y tareas del momento, el tipo de actividad que se realice y la parte de la organización de que se trate. No es extraño, por lo tanto, que los líderes cambien frecuentemente y que coexistan varios líderes dentro de la misma jerarquía.

Visto como actividad, el liderazgo asociativo complejo también tiene varias características distintivas. Por ejemplo, haga lo que haga, el líder asociativo siempre debe esforzarse por parecer una persona sensata, con ambiciones moderadas. Además, debe dedicar buena parte de su tiempo a “traducir”, es decir, a facilitar la

comunicación y el entendimiento entre sus diversos e independientes seguidores. También debe invertir mucho tiempo en organizar y conducir la negociación, mostrando que es capaz de manejar los conflictos de interés entre los miembros y facilitar la búsqueda de acuerdos mutuamente provechosos. Y, por supuesto, debe propiciar la deliberación, facilitando la participación razonada y equitativa de todos los miembros del sistema, evitando que algunos de ellos sean excluidos sistemáticamente o que los intereses individuales de los participantes opaquen los intereses generales del sistema asociativo.

En otras palabras, la actividad del liderazgo asociativo consiste en generar confianza, traducir las diferentes lógicas de los participantes en un lenguaje comprensible para todos, conducir la negociación y propiciar la deliberación. Por lo tanto, el liderazgo asociativo consiste menos en dar órdenes que en manejar la comunicación; menos en la distribución de obligaciones y premios que en la coordinación; menos en la influencia directa que en la conducción de la negociación y la deliberación.

Para poder desempeñar estas actividades distintivas, el líder asociativo debe reunir varias características personales. En primer lugar, no tiene que ser un líder intelectual, alguien que propone grandes ideas innovadoras—un estadista, un profeta, un guerrero excepcional o un gran demagogo. Más bien, el líder asociativo es una persona práctica. Es alguien dispuesto a servir de vínculo entre personas que comparten un interés abierto o latente; alguien que está dispuesto a invertir tiempo en promover la creación de una asociación. Puede ser un gran pensador, pero no es como tal que dirige el establecimiento y funcionamiento de un sistema asociativo complejo.

Además, a diferencia del líder político convencional, el líder asociativo no es un tribuno o un polemista. No es un líder de masas sino de individuos y, a lo sumo, de grupos pequeños. No busca convencer con grandes discursos y una retórica exaltada, sino con razones sosegadas. El liderazgo asociativo siempre es interpersonal, basado en contactos directos entre personas concretas, no masivo o impersonal. El sistema asociativo puede ser muy extenso, pero en ese caso más que un liderazgo central impersonal tendrá una red de liderazgos interpersonales.

Además, el líder asociativo es alguien dispuesto a contentarse con ejercer sólo una influencia moderada sobre sus seguidores. Desde el punto de vista organizativo, su alcance puede ser profundo: si tiene éxito, definirá reglas y establecerá un sistema que lo trascenderá. Pero desde el punto de vista personal, este liderazgo siempre es “exterior”: no busca formar y modificar la personalidad de los seguidores, ni cambiar a las personas de una forma profunda; no intenta adoctrinarlas o reeducarlas. Al contrario, tomando a las personas como son, busca incentivarlas a cooperar. No exige la entrega total de sus seguidores, ni busca controlar toda la información sobre los participantes como lo hace, por ejemplo, el líder de una secta o un grupo secreto (Simmel 1950). Le basta conocer aquella información que concierne directamente los aspectos relevantes para la asociación.

En varias de las características mencionadas hasta aquí, la diferencia entre el liderazgo asociativo y sus congéneres es un asunto de grado, no de tipo. Otros tipos de liderazgo también son flexibles, intensamente interpersonales, notablemente horizontales, etc. Lo que es categóricamente peculiar del liderazgo asociativo es la combinación de todas estas características. Además, esta combinación presenta al líder asociativo un reto también peculiar, un reto que en realidad es triple. En primer lugar, puesto que el sistema asociativo normalmente no existe por mandato legal ni satisface una necesidad social obvia y poderosa, la primera tarea básica del líder o los líderes es crear el sistema. Más aún, el líder debe convocar a los

interesados no a través de vínculos institucionales preexistentes ni por llamados abstractos en medios masivos de comunicación, sino por medio del contacto interpersonal. En otras palabras, la primera tarea del líder es hacer que los posibles participantes reconozcan que tienen preocupaciones potencialmente convergentes, que esas preocupaciones podrían ser definidas como un problema común para el que sería posible encontrar soluciones mutuamente convenientes. Se trata, así, de ayudarlos a descubrir que lo que hace uno de ellos afecta a los demás; que, por lo tanto, en cierto sentido constituyen un sistema asociativo latente, aun si no se conocen entre sí; y que todos saldrían ganando si se asocian explícitamente.

En segundo lugar, una vez que el sistema ha sido establecido, el líder debe propiciar la creación de instituciones: un conjunto básico de reglas que definan los criterios de membresía y, sobre todo, los procedimientos para tomar decisiones y resolver disputas. Aunque los sistemas asociativos complejos son menos institucionalizados que la mayoría de las organizaciones formales, no pueden sobrevivir y funcionar adecuadamente sin un mínimo de reglas que establezcan, entre otras cosas, quiénes pueden participar en él, cómo han de tomarse las decisiones, cómo debe dividirse el trabajo, etc. En este sentido, el líder debe ser no sólo un animador sino también un institucionalizador.

Pero, en tercer lugar, incluso después de haber dirigido el establecimiento y reglamentación del sistema asociativo, el líder tiene que realizar una tarea decisiva. El líder asociativo no puede proceder como el legislador que imaginaba Jean-Jacques Rousseau: en lugar de exiliarse voluntariamente del sistema que creó, debe quedarse a animarlo, facilitando la comunicación entre los participantes, incentivándolos a persistir en la búsqueda de problemas comunes y soluciones convenientes para cada uno. De otra manera, sin el respaldo de las leyes y los poderes establecidos, el sistema no tardará en decaer.

En otras palabras, el reto distintivo del liderazgo asociativo es animar (es decir, dar vida) al sistema asociativo, instituirlo y mantenerlo. Si los líderes asociativos logran enfrentar exitosamente este triple reto, no solamente habrán contribuido a resolver los problemas que aquejan a los potenciales asociados, sino también habrán hecho algo más fundamental: ayudar a fortalecer la vida asociativa, multiplicar los espacios alternativos para la acción pública y educar a los ciudadanos en el arduo arte de la cooperación.

Desempeño

Sintetizando, se puede afirmar que los sistemas asociativos están constituidos por una serie de tensiones: entre la desconfianza y la confianza, entre tipos de confianza, entre la diversidad de “lenguajes” y la creación de un “lenguaje común”, entre la indecisión y la decisión avasallante, entre la anarquía y la autoridad.

Es imposible encontrar un equilibrio óptimo entre estas tensiones múltiples. De ahí que la asociación compleja nunca deje de ser un arte con consecuencias inciertas. Por esa razón, sería inapropiado evaluar a los sistemas asociativos complejos sólo con los criterios que normalmente se utilizan para juzgar el desempeño de las organizaciones convencionales. Los sistemas asociativos complejos deben ser evaluados no sólo por su capacidad para producir cierta cantidad de resultados tangibles o para usar eficientemente sus recursos materiales, sino también, y sobre todo, por su capacidad para afrontar su reto principal; es decir, por su capacidad para combinar la acción de sus participantes sin amenazar la autonomía y diversidad de éstos.

Por lo tanto, sostenemos que el desempeño de los SACs es de dos tipos: práctico y asociativo. Para

evaluar el desempeño práctico se pueden utilizar los criterios clásicos como la efectividad, la eficacia y la eficiencia. Pero aun aquí es necesario modificar dichos criterios, de tal manera que cada uno de ellos incluya tres dimensiones: normativa, técnica y de intercambio. Por ejemplo, para determinar si el desempeño práctico del sistema fue eficaz, no es suficiente con observar si el sistema fue capaz de solucionar los problemas que se planteó; también es necesario observar si esas soluciones cumplieron con los estándares normativos de los participantes y si generaron beneficios tangibles para todos ellos.

Pero, como ya se anotó, el mayor reto es evaluar el desempeño asociativo propiamente dicho. En términos generales, para evaluar este tipo de desempeño hay que preguntarse si, al esforzarse por producir resultados prácticos, el sistema fortaleció o debilitó las condiciones organizativas necesarias para la asociación; es decir, si preservó, aumentó o disminuyó su propio capital asociativo y el de su entorno.

El desempeño asociativo puede ser evaluado en tres niveles. El primero de ellos es la capacidad del sistema para preservarse y desarrollarse a sí mismo; es decir, su capacidad para producir y reproducir confianza entre sus miembros, para generar un “lenguaje” compartido, para crear los procedimientos e instituciones internas necesarias para negociar y deliberar.

El segundo nivel del desempeño asociativo se refiere a la capacidad de la organización para erigirse en autoridad. Esto implica la capacidad del sistema para ser reconocido como un actor relevante por la ciudadanía en nombre de la cual pretende hablar y por otros actores con los cuales interactúa. Implica, además, la capacidad del sistema para tomar decisiones que influyan de manera decisiva en su ámbito de interés en la esfera pública.

El tercer nivel del desempeño asociativo comprende la capacidad del sistema para ampliar e intensificar la vida asociativa en general, es decir, para contribuir a que los miembros de la sociedad sepan asociarse libremente para discutir y solucionar problemas comunes. Cuando el sistema tiene esta capacidad, sus acciones se vuelven trascendentes, pues inspiran a otras personas a organizarse de forma parecida y crean un ambiente propicio para el florecimiento de la vida asociativa.

Obviamente, en este nivel el desempeño se vuelve muy difuso, pero dos de sus componentes son a la vez precisos y trascendentales: la creación de nuevas asociaciones y el aprendizaje asociativo. El primero existe en la medida en que la asociación promueve el desarrollo de redes asociativas, apoya la creación de otras asociaciones y provee un foro para la participación de asociaciones, instituciones y personas afines. El segundo componente consiste en que, al participar en la asociación, los miembros aprenden a actuar asociadamente: a interactuar con individuos y organizaciones diferentes, a comunicarse con ellos y aprender de ellos, a distinguir a quienes son dignos de confianza de quienes no lo son, a ganarse la confianza de los demás, a negociar y deliberar con ellos, a tomar decisiones colectivas provechosas para todos. A medida que adquieren estos conocimientos y habilidades, los miembros de la asociación pueden aprovecharlos para actuar en otros ámbitos de su vida privada, profesional y, sobre todo, pública. El aprendizaje también puede ser indirecto: incluso quienes no participan en la asociación pueden aprender de su ejemplo y emularlo en otros ámbitos de la vida pública.

Esta función pedagógica es tal vez la mayor promesa social de los sistemas asociativos complejos. Pero aquí también puede uno descubrir una de las múltiples tensiones que definen a los SACs: en lugar de aprender a asociarse para resolver libremente los problemas sociales, los participantes pueden aprender que

es muy difícil comunicarse con personas diferentes, que los demás son poco confiables y demasiado complicados, que no es fácil negociar con ellos y que es absurdo querer intercambiar argumentos razonables con ellos.

Por eso no es excesivo decir que, en última instancia, el arte de participar en sistemas asociativos complejos es una tensión continua entre la esperanza y la frustración.

Referencias

- Bachman, Reinhard. 1998. "Conclusion: Trust—Conceptual Aspects of a Complex Phenomenon". En C. Lane y R. Bachman (eds.), *Trust within and between Organizations: Conceptual Issues and Empirical Applications*. Oxford: Oxford University Press.
- Bell, Daniel. A. 1999. "The problem of implementation." En S. Macedo (ed.), *Deliberative politics: essays on Democracy and disagreement*. New York y Oxford: Oxford University Press.
- Bonaccorsi, Andrea y Andrea Piccaluga (1994). "A theoretical Framework for the Evaluation of University–Industry Relationships". *R&D Management*, No 24, Vol 3, pp 229–247.
- Burt, Ronald S. y Marc Knez. 1996. "Trust-based Forms of Governance". En R. M. Kramer y T. R. Tyler (eds.), *Trust in Organizations: Frontiers of Theory and Research*. Thousand Oakes: Sage.
- Dasgupta, Pasta. 1988. "Trust as a Commodity". En D. Gambetta (ed.), *Trust: Making and Breaking Cooperative Relations*. Oxford: Basil Blackwell.
- Elster, Jon. 1999. "The Market and the Forum: Three Varieties of Political Theory." En J. Bohman y W. Rehg (eds.), *Deliberative democracy: essays on reason and politics*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Gardner, John W. 1990. *On Leadership*. Nueva York: the Free Press.
- Giauque, David. 2002. "Coordination et coopération au sein d'ensembles organisés: une affaire de confiance". *Canadian Review of Sociology and Anthropology* 39, n. 4: 453-70.
- Lane, Christine. 1998. "Introduction: Theories and Issues in the Study of Trust". En C. Lane y R. Bachman (eds.), *Trust within and between Organizations: Conceptual Issues and Empirical Applications*. Oxford: Oxford University Press.
- Lewicki, Roy J., et al. (2004). *Essentials of Negotiation*. Boston: McGraw-Hill/Irwin.
- Nahapiet, J., y S. Ghosal. 2000. "Social Capital, Intellectual Capital and the Organizational Advantage". En E. L. Lesser (ed.), *Knowledge and Social Capital. Foundations and Applications*. Boston: Butterworth-Heinemann.
- Oléron, Pierre. 1983. *L'argumentation*. Paris: PUF.
- Russell, Bertrand. 1943. *Power: a New Social Analysis*. Londres: George Allen and Unwin.
- Sable, Charles. 1993. "Studied Trust: Building New Forms of Cooperation in a Volatile Economy". *Human Relations* 46,n. 9: 1133-70.
- Searle, John. 2010. *Making the Social World: the Structure of Human Civilization*. Oxford: Oxford University Press.
- Simmel, Georg. 1950. *The Sociology of Georg Simmel*. Tr. y ed. por Kurt H. Wolff. Glencoe: the Free Press.
- Warren, Mark E. 1996. "Deliberative Democracy and Authority." *American Political Science Review* 90, n.1: 46-60.
- Weale, Albert. 2000. "Government by Committee. Three Principles of Evaluation." En T. Christiansen y E. Kirchner (eds.), *Committee Governance in the European Union*. Manchester: Manchester University Press.

Incertidumbre y ciencia

Francisco Sánchez Espinoza

Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Puebla

INTRODUCCIÓN

La ciencia es un método de conocimiento basado en una serie de pasos. Este conocimiento tiene sus propias características, que sirven para diferenciarlo del que es producido con otros métodos: el objetivo es la inferencia, es decir, se trata de obtener inferencias válidas a partir de información empírica; el contenido de la ciencia, el centro, es el método, se trata de una serie de reglas y pasos y no de un objeto de estudio; el método y técnica deben ser explícitos y reconstruibles, y; los resultados de su aplicación son inciertos.

En este trabajo se fija la atención en la cuarta característica: los conocimientos obtenidos, los resultados, con el método científico son inciertos, no se tiene certidumbre, en otras palabras, si se imagina la certeza como el área bajo una curva normal, entonces un porcentaje de ella es confiable, pero la otra constituye el error. Otros métodos no se ocupan del error en sus conocimientos, lo que puede ser porque pretenden pasarlos como totalmente confiables o porque no saben cómo medirlo; sea por esconder o por desconocer, no se ocupan del tema, la ciencia sí lo hace.

Se exploran cuatro formas de asumir el error.

El error de muestreo, cuando se toma una muestra a partir de una población, se renuncia a la certeza, se acepta de manera explícita un porcentaje de error y, por otro lado, se escoge un nivel de confianza.

El error de ajuste, o también se puede denominar predictivo paramétrico, se presenta en particular en dos análisis paramétricos: la correlación y la regresión. Cuando se han obtenido las betas de regresión y se hacen interpolaciones en los valores de la variable explicada se pueden establecer restas, elevar al cuadrado, sumarlas y establecer la bondad de ajuste entre la curva proyectada y la curva real, eso es el tamaño del error.

El error en la significación, también puede llamarse predictivo no paramétrico, se analiza el caso de la X cuadrada. Esta prueba establece la relación entre variables y si aquella es significativa o no. En muchas ocasiones se procede como si la información dispuesta en un cuadro apoyara las hipótesis establecidas sin hacer pruebas de significación, lo que constituye un error, además se establece un nivel de significación, que generalmente es de 95.5 %, constituyendo y procesando otra forma de error.

El error hipotético, es el riesgo que se acepta cuando se plantean hipótesis, el riesgo de no acertar. Se puede caer en el error tipo 1 o en el de tipo 2; las otras posibilidades son el acierto tipo 1 y el tipo 2. Al

efectuarse la prueba de hipótesis se escoge un nivel de significación, que generalmente oscila entre 95 y 99 %, de ese modo se procesa una cuarta forma de error.

1. EL ERROR DE MUESTREO

Existe una diversidad de formulaciones distintas para obtener una muestra a partir de una población. Si fuera necesario obtener información directamente de todas las entidades en estudio, muchas ocasiones de investigación no serían abordables, lo cual sucede mayormente cuando la población o universo de estudio es grande. Para hacer posible este tipo de investigaciones se utiliza el muestreo, método con el cual es posible acortar el tiempo y los recursos financieros que la investigación requiere.

Los elementos necesarios para el diseño de una muestra son:

1. Tipos de población
 - a). Infinita, es mayor a 100 000 entidades
 - b). Finita, es menor o igual a 100 000 entidades
2. Coeficiente de fiabilidad
 - a). 95.5 %
 - b). 99.7 %
3. Error de muestreo (E)

Puede escogerse dentro de un margen de 0 a 100 %, por supuesto, se prefieren errores pequeños. El 0 % de error implicaría encuestar al 100 % de la población.

4. Porcentajes

Los porcentajes o proporcionalidades son dos valores, p y q que sumados dan como resultado 100 %. Se pueden obtener a partir de una encuesta piloto que puede ser tomada en 100 a 200 entidades. Cuando no es posible, sobre todo por cuestiones financieras, hacer esa encuesta piloto, entonces se asigna un valor de 50 a cada una de las proporciones.²²¹

Con los dos primeros elementos, tipos de población y coeficiente de fiabilidad, se escoge una de cuatro fórmulas; los otros dos elementos se encuentran en la constitución de la fórmula. Las posibles fórmulas son:

- 1). Población infinita con coeficiente de fiabilidad de 99.7 %

$$n = \frac{9pq}{E^2}$$

- 2). Población infinita con coeficiente de fiabilidad de 95.5 %

²²¹ Cuando ya se ha encuestado con anterioridad a la misma población entonces es posible tomar los valores de los porcentajes de esa encuesta. También se pueden tomar o construir esos porcentajes a partir de encuestas elaboradas por otros encuestadores. Una tercera vía son las cifras construidas por los organismos gubernamentales.

$$n = \frac{4pq}{E^2}$$

3). Población finita con coeficiente de fiabilidad de 99.7 %

$$n = \frac{9pqN}{E^2(N-1) + 9pq}$$

N, es el tamaño de la población o universo.

4). Población finita con coeficiente de fiabilidad de 95.5 %

$$n = \frac{4pqN}{E^2(N-1) + 4pq}$$

A continuación se presenta un ejemplo:

Se desea realizar una encuesta en una región poblada por 450, 000 ciudadanos, con el fin de conocer la orientación electoral. Se ha decidido trabajar con un índice de 95.5 % de confianza, un error de +- 2.5 % y, condiciones de muestreo desfavorables ¿A cuántos potenciales votantes se deberá entrevistar?

Tenemos:

Población infinita	Coeficiente de fiabilidad 95.5 %	Error 2.5 %
p = 50 %	q = 50 %	

Sustituyendo en la expresión se tiene lo siguiente:

$$n = \frac{4pq}{E^2}$$

$$n = \frac{4 * 50 * 50}{4^2} = \frac{10000}{16}$$

$$n = \frac{10000}{16}$$

$$n = 625$$

Es común que por muestra se tome un porcentaje de la población, al respecto Luis Felipe Pardinas²²² muestra que no debe tomarse así la muestra, lo cual hace ingeniosamente variando en un ejemplo el tamaño de la población en un porcentaje de 100 % y, resulta que la proporción que representa la muestra respecto de la población varía. David Aaker dice lo siguiente:

“Debería notarse que el cálculo del tamaño de la muestra es completamente independiente del tamaño de la población. Una mala concepción común es que una “buena” muestra debería tener un porcentaje relativamente alto con respecto a la estructura muestral incluida. En

²²² Pardinas, Felipe. “Metodología y técnicas de investigación en ciencias sociales.” Siglo XXI editores, México, 1985. P. 178.

realidad, el tamaño de la muestra será determinado de la misma manera, independientemente de si el tamaño de la población es de 1, 000 o de 100, 000.”²²³

Las 4 fórmulas presentadas solamente permiten el manejo de dos niveles de confianza, 95.5 y 99.7 %, sin embargo, el error aceptado puede variarse en la fórmula y, además, mediante el manejo de una tabla de puntuaciones Z, puede variarse el nivel de confianza aceptado.²²⁴

Entonces, se puede trabajar con muestras, pero al hacerlo se acepta un porcentaje de error.

2. EL ERROR DE AJUSTE

En este apartado se explora otra forma de asumir el error: el error de ajuste, en particular en el análisis con regresión. Cuando se han obtenido las betas de regresión y se hacen interpolaciones en los valores de la variable explicada se pueden establecer las restas entre valores reales y los de la intrapolación, elevar al cuadrado esas restas, sumarlas y, establecer la bondad de ajuste entre la curva proyectada y la curva real, ese es el tamaño del error.

Muchos estudios recopilan datos, mediante cifras oficiales, revistas científicas, la red internet, encuestas, etc., los resultados de los cuestionarios son vaciados en distintos paquetes computacionales y algunos podrían llevar a cabo análisis con el refinamiento de técnicas de análisis paramétricas como la regresión.

La consideración del análisis de regresión debe hacerse bajo los supuestos de la estadística paramétrica, a saber: la distribución de la población es normal en la variable dependiente; la medición se elabora por intervalos o razón en la variable dependiente; si dos o más poblaciones forman parte del estudio, entonces tienen una varianza homogénea.²²⁵

La fórmula para calcular asimetría es la siguiente:

$$B_1 = \frac{m_3}{\sqrt{m_2^3}}$$

En tanto que la fórmula para calcular la curtosis es:

$$B_2 = \frac{m_4}{m_2^2}$$

²²³ Aaker, D. y Day, G. “Investigación de mercados.” Mc Graw-Hill, segunda edición en español, México, 1989. P. 332.

²²⁴ Se recomienda ver: Aaker, D. y Day, G. “Investigación de mercados.” Mc Graw-Hill, segunda edición en español, México, 1989; Barranco, Francisco. “Técnicas de marketing político.” Red Editorial Iberoamericana, México, 1994; Gómez, R. “Introducción al muestreo.” Tesis de maestría en Ciencias en Estadística, Colegio de Postgraduados, Chapingo, 1979; Hernández, Roberto E. A. “Metodología de la investigación.” Mc Graw-Hill, México, 1988; <http://consulta.mx/web/>, Pardinas, Felipe. “Metodología y técnicas de investigación en ciencias sociales.” Siglo XXI editores, México, 1985; Pérez, María. “El impacto de las migraciones y expulsiones indígenas de Chiapas.” UNACH, Tuxtla Gutiérrez, 1998; Ramírez, B. “Proyecto: Estudio sobre estrategias para el desarrollo sustentable de la sierra Nor-oriente de Puebla con la participación de productores, organizaciones e instituciones como respuesta a las condiciones de pobreza y marginación.” Primer informe semestral. Fondo mixto de investigación científica y tecnológica CONACYT-Gobierno del estado de Puebla, Puebla, 2003; Ximitl, Iván. “Organización campesina y comercialización de café: estudio en dos municipios de la sierra norte de Puebla.” Tesis de maestría en Estrategias para el Desarrollo Agrícola Regional, Colegio de Postgraduados, Puebla, 2006.

²²⁵ Wiersma. “Research methods in education: an introduction.” Allyn And Bacon, Boston, Massachusetts, 1986. P. 344.

Si la curva está sesgada a la derecha, B_1 tendrá un valor positivo, mientras que si el sesgo es negativo, B_1 ofrecerá un valor negativo; en cuanto a B_2 , se utiliza como coeficiente de curtosis o medida del grado de apuntamiento de una distribución. Los valores pequeños de B_2 representan una curva platicúrtica (más baja que la curva normal), mientras que valores altos de B_2 indican una distribución leptocúrtica o apuntada. La curva normal tiene un valor de B_2 igual a 3 y se denomina mesocúrtica.

La medición por intervalos o de razón implica la existencia de una unidad de medida y de intervalos homogéneos.

Como ya se dijo las varianzas deben ser homogéneas en las poblaciones.

La regresión lineal muestra la relación entre series de datos, estableciendo la relación de cambio y, adicionalmente, un punto de intercepto.

El formato para obtener los valores es:

$$y_i = \beta_0 + \beta_1 x$$

La pendiente de la línea de regresión se obtiene con la siguiente fórmula:

$$\beta_1 = \frac{\sum xy - \frac{\sum x \sum y}{n}}{\sum x^2 - \frac{(\sum x)^2}{n}}$$

El intercepto con Y de la línea de regresión se obtiene con la siguiente fórmula:

$$\beta_0 = \bar{y} - \beta_1 \bar{x}$$

Donde la barra superior en y y x indica que se trata de los promedios.²²⁶

También se pueden usar²²⁷:

$$\beta_1 = \frac{\sum (x_i - \bar{x}) y_i}{\sum (x_i - \bar{x})^2}$$

$$\beta_1 = \frac{T \sum x_i y_i - \sum x_i \sum y_i}{T \sum x_i^2 - (\sum x_i)^2}$$

Para explicar la obtención del error estándar, primero se revisa la definición:

²²⁶ Wayne, Daniel. "Estadística con aplicaciones a las ciencias sociales y a la educación." Mc Graw-Hill, México, 1988. (Ver el capítulo 9. Análisis de regresión lineal y de correlación simple).

²²⁷ R. Carter E. A. "Undergraduate econometrics." John Willey and Sons Inc. United States of America, 2000. P. 55; Correa, Guillermo. "Contribuciones al análisis multivariante no lineal." Memoria para optar por el grado de Doctor por el Departamento de Estadística de la Universidad de Salamanca, Universidad de Salamanca, 2008.

“Error estándar: ... definido como la desviación promedio de un estimado de los valores reales de la población.”²²⁸

Como desviación se entiende una resta; si es promedio entonces se divide entre el número de observaciones. Otra definición, de García Ferrando, más explícita, nos dice:

“... podemos seguir el criterio de la varianza, que consistirá simplemente en restar de cada valor real de Y el resultante de la ecuación, se eleva al cuadrado la diferencia, se suman todos los casos y se divide por N. Es decir, mediante la estimación de la varianza $S_{yx}^2 = \frac{\sum (Y - Y')^2}{N}$, en donde Y' representa el valor de Y calculado mediante la aplicación de la ecuación de predicción.”²²⁹

En otro texto no solamente se llega al cálculo de la varianza, sino que se procede a obtener la desviación estándar. Puede leerse en Gujarati lo siguiente.

“La raíz cuadrada positiva de δ^2 :

$\delta = \sqrt{\frac{\sum e_i^2}{N - 2}}$ se conoce como el error estándar de la estimación. Básicamente, es la desviación estándar de los valores de Y con respecto a la línea de regresión estimada y que se utiliza con frecuencia como una medida que resume la “bondad del ajuste” de la línea de regresión estimada...”²³⁰

Como puede observarse, la medida de García llega hasta el cálculo de la varianza, y en Gujarati se prolonga hasta la desviación estándar, asimismo hay otra diferencia en que la división García la hace respecto de N y en Gujarati entre N- 2. En este cálculo al término N - 2 se le conoce como el “número de grados de libertad”:

“El término grados de libertad muestra el número total de observaciones en la muestra (= N) menos el número de restricciones lineales impuesto en ellas.”²³¹

Por lo que se ve, es más preciso el resultado si se sigue el método de Gujarati, en él se consideran los grados de libertad y se llega, no sólo a la varianza, sino hasta la desviación estándar, como esta desviación se calcula respecto de los errores, es decir, de las desviaciones de las Y' respecto a Y, entonces se denomina, además de desviación estándar de los errores, por contracción, error estándar. Es, entonces, el error estándar, otra forma en la que la ciencia asume las posibilidades de error, al aplicar una herramienta de orden paramétrico.

Por otra parte, a un procedimiento como el que se ha elaborado, en el que se calcula el error estándar de las observaciones, se le denomina intrapolación. Ésta consiste en calcular valores, mediante las Betas de regresión, para los puntos en los que hay medición de la variable explicada, de la coincidencia o

²²⁸ Hernández, *Metodología*, P. 230.

²²⁹ García Ferrando, Manuel. “*Socioestadística*.” Alianza Universidad Textos, Madrid, 1997. P. 268.

²³⁰ Gujarati, Damodar. “*Econometría*.” Mc Graw Hill, México, 1993. P. 64.

²³¹ *Ibidem*. P. 64.

falta de ella se obtienen las restas y luego la suma de los errores, pero las Betas o parámetros también se utilizan con fines de pronóstico.

Como ejemplo tómense los siguientes datos, correspondientes al ingreso familiar y los gastos en alimentos de 40 universitarios. Se presentan también los cálculos para las Betas:²³²

INGRESO FAMILIAR Y GASTO EN ALIMENTOS SEMANALES DE UNIVERSITARIOS Y OBTENCIÓN DE LA FUNCIÓN DE REGRESIÓN (MÉTODO 1)				
No. Obs.	Food Expenditure Y	Income X	X ²	X * Y
1	52.25	258.30	66,718.89	13,496.18
2	58.32	343.10	117,717.61	20,009.59
3	81.79	425.00	180,625.00	34,760.75
4	119.90	467.50	218,556.25	56,053.25
5	125.80	482.90	233,192.41	60,748.82
6	100.46	487.70	237,851.29	48,994.34
7	121.51	496.50	246,512.25	60,329.72
8	100.08	519.40	269,776.36	51,981.55
9	127.75	543.30	295,174.89	69,406.58
10	104.94	548.70	301,071.69	57,580.58
11	107.48	564.60	318,773.16	60,683.21
12	98.48	588.30	346,096.89	57,935.78
13	181.21	591.30	349,635.69	107,149.47
14	122.23	607.30	368,813.29	74,230.28
15	129.57	611.20	373,565.44	79,193.18
16	92.84	631.00	398,161.00	58,582.04
17	117.92	659.60	435,072.16	77,780.03
18	82.13	664.00	440,896.00	54,534.32
19	182.28	704.20	495,897.64	128,361.58
20	139.13	704.80	496,743.04	98,058.82
21	98.14	719.80	518,112.04	70,641.17
22	123.94	720.00	518,400.00	89,236.80
23	126.31	722.30	521,717.29	91,233.71
24	146.47	722.30	521,717.29	105,795.28
25	115.98	734.40	539,343.36	85,175.71
26	207.23	742.50	551,306.25	153,868.28
27	119.80	747.70	559,055.29	89,574.46
28	151.33	763.30	582,626.89	115,510.19
29	169.51	810.20	656,424.04	137,337.00
30	108.03	818.50	669,942.25	88,422.56
31	168.90	825.60	681,615.36	139,443.84
32	227.11	833.30	694,388.89	189,250.76
33	84.94	834.00	695,556.00	70,839.96
34	98.70	918.10	842,907.61	90,616.47
35	141.06	918.10	842,907.61	129,507.19
36	215.40	929.60	864,156.16	200,235.84
37	112.89	951.70	905,732.89	107,437.41
38	166.25	1,014.00	1,028,196.00	168,577.50
39	115.43	1,141.30	1,302,565.69	131,740.26
40	269.03	1,154.60	1,333,101.16	310,622.04
	5,212.52	27,920.00	21,020,623.02	3,834,936.50
	130.31	698.00		

Fuente: Elaboración del autor.

Se utiliza el método 1:

$$\beta_1 = \frac{\sum xy - \frac{\sum x \sum y}{n}}{\sum x^2 - \frac{(\sum x)^2}{n}} \quad \beta_1 = \frac{3,834,936.5 - \frac{27,920 * 5,212.52}{40}}{21,020,623.02 - \frac{(27,920)^2}{40}}$$

$$\beta_1 = \frac{3,834,936.5 - 3,638,338.96}{21,020,623.02 - 19,488,160} \quad \beta_1 = \frac{196,597.54}{1,532,463.02} \quad \beta_1 = 0.1282886$$

Para obtener el valor de la otra Beta:

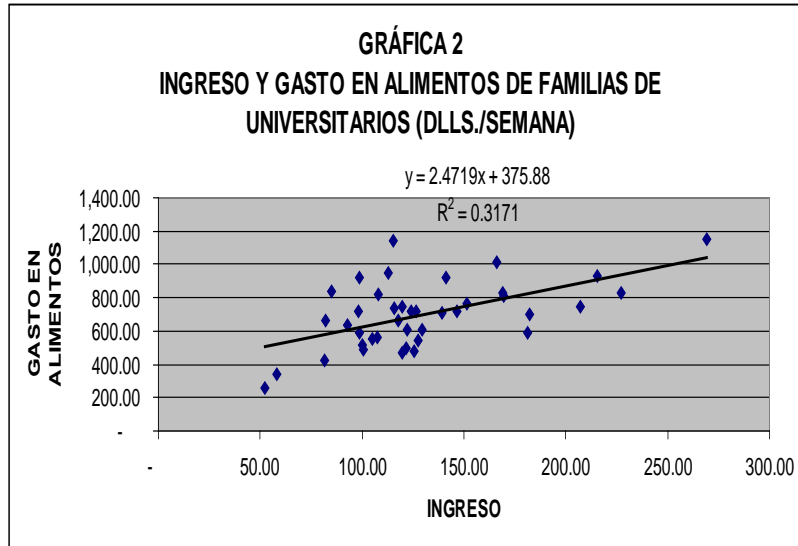
$$\beta_0 = \bar{y} - \beta_1 \bar{x} \quad \beta_0 = 130.31 - 0.1282886 * 698 \quad \beta_0 = 40.7645$$

²³² Carter, Undergraduate, P. 50.

Entonces, la función de regresión muestral es la siguiente:

$$y_i = \beta_0 + \beta_1 x \qquad y_i = 40.76 + .1283 x$$

Con Excel:



FUENTE: Elaboración del autor.

Elaborar un pronóstico o extrapolar, sería por ejemplo, aplicar los parámetros a un valor de la variable independiente que no se encuentra en el rango de valores reales. El mínimo de ingreso familiar es de \$ 258.30 y el máximo de \$ 1, 154.60, entonces se puede ejemplificar con una extrapolación si como dato de ingreso se aplicara un valor de \$ 1, 300.00:

$$y_i = \beta_0 + \beta_1 x \qquad y_i = 40.768 + 0.128 x \qquad y_i = 40.768 + 0.128 (1300)$$

$$y_i = 207.56$$

Pero la pregunta es qué tanto se apega esa predicción a la realidad, es decir, puede ser que la predicción sea errónea, ya que hay valores en la variable explicatoria menores a \$ 1, 300.00 que tienen gastos mayores a \$ 207.56, podría ser que la relación no sea estrictamente lineal, y entonces tenemos lo que puede llamarse una forma derivada de error dentro de lo que implica el proceso de regresión: el cálculo de la bondad de ajuste del modelo regresivo, es decir la distancia que haya entre la línea de regresión muestral y la línea de valores reales, se elabora en referencia de esos valores reales, y los puntos de observaciones, pero se hace en interpolación, no se considera la capacidad de pronóstico, es decir, en extrapolación.

Otra forma de medir la bondad de ajuste de un modelo parte de la correlación. La fórmula de la correlación de Pearson, cuyo indicador mide el grado de asociación entre variables, es la siguiente:

$$r = \frac{n \sum xy - (\sum x) (\sum y)}{\sqrt{n \sum x^2 - (\sum x)^2} \sqrt{n \sum y^2 - (\sum y)^2}}$$

Por ejemplo, la correlación para los ingresos y gastos de familias de universitarios se calcularía así:

Sustituyendo y haciendo despejes:

$$r = \frac{n \sum xy - (\sum x)(\sum y)}{\sqrt{n \sum x^2 - (\sum x)^2} \sqrt{n \sum y^2 - (\sum y)^2}}$$

$$r = \frac{40 * 3,834,936.5 - (27,920) * (5,212.56)}{\sqrt{40(21,020,623.02) - (27,920)^2} \sqrt{40(758,791.67) - (5,212.52)^2}}$$

$$r = 0.563052$$

Puede darse otro uso a esa medición, si se eleva al cuadrado:

“... obsérvese que el r^2 definido previamente también se puede calcular como el cuadrado del coeficiente de la correlación existente entre el valor real de y_t y el valor estimado de Y_i .”²³³

Se trata de una medida del ajuste entre los valores reales y los obtenidos con la función de regresión muestral:

“La cantidad r^2 definida ... se conoce como coeficiente de determinación (muestral), y es la más ampliamente utilizada medida de la bondad del ajuste de una línea de regresión. Claramente, r^2 mide la proporción o porcentaje de la variación total en Y explicada por el modelo de regresión.”²³⁴

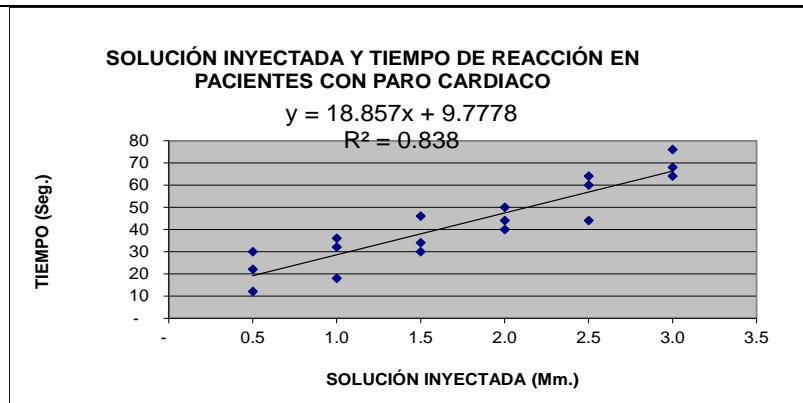
A continuación se calcula el error estándar para otro conjunto de datos:

CÁLCULO DEL ERROR ESTÁNDAR					
	X_i	Y_i	Y'	$Y - Y'$	$(Y - Y')(Y - Y')$
1	0.5	12	19.20	-7.20	51.87
2	0.5	22	19.20	2.80	7.83
3	0.5	30	19.20	10.80	116.60
4	1	18	28.63	-10.63	112.93
5	1	32	28.63	3.37	11.38
6	1	36	28.63	7.37	54.36
7	1.5	30	38.05	-8.05	64.83
8	1.5	34	38.05	-4.05	16.42
9	1.5	46	38.05	7.95	63.17
10	2	40	47.48	-7.48	55.91
11	2	44	47.48	-3.48	12.09
12	2	50	47.48	2.52	6.37
13	2.5	44	56.90	-12.90	166.46
14	2.5	60	56.90	3.10	9.60
15	2.5	64	56.90	7.10	50.38
16	3	64	66.33	-2.33	5.41
17	3	68	66.33	1.67	2.80
18	3	76	66.33	9.67	93.57
	31.5	770			901.97
					50.11
					7.08

FUENTE: Elaboración del autor.

²³³ Gujarati, *Econometría*, P. 71.

²³⁴ *Íbidem*, P. 70.



Como puede observarse, un pronóstico “exitoso” depende de diversos aspectos, como el modelo teórico que se utilice, es decir las variables explicatorias; tener un R^2 alto; un error estándar bajo; pero también es importante el “tipo” de modelo que se utilice, ya que la sola alta correlación o bajo error estándar no aseguran el pronóstico “exitoso”, es necesario el conocimiento de estudios anteriores y de las variables explicatorias y de las explicadas que se impliquen en el objeto de estudio, los pronósticos elaborados en otros estudios, los elaborados en otros contextos y tiempos.

Con este análisis paramétrico, se acepta y se cuantifica el error en el que se incurre, entendiendo por tal, que hay un porcentaje de varianza no explicada.

3. EL ERROR DE SIGNIFICACIÓN

En ocasiones no se dispone de largas listas con los valores de las variables para cada una de las múltiples entidades en estudio, por lo tanto, no es posible analizar los datos mediante la utilización de herramientas de la estadística paramétrica. Asimismo, muchos estudios, la mayoría, tienen como fuentes de información a las de tipo secundario y, con salvedades disponibles en la red Internet en páginas web gubernamentales, de algunas organizaciones no gubernamentales y, de investigadores universitarios, las cuales ponen a disposición del público listados de datos presentados en forma desagregada. Pero la mayoría de las fuentes secundarias son revistas y libros, que solamente incluyen cuadros con muy pocas filas y columnas. Se trata de información agregada que tiene diferentes formas para presentarse, pero que en el fondo son distribuciones de frecuencias.

Cuando se presenta ese caso, con cuadros que agregan datos, pueden utilizarse herramientas de la estadística no paramétrica, las cuales tienen las siguientes características:

“1. La mayoría de estos análisis no requieren de presupuestos acerca de la forma de la distribución poblacional. Aceptan distribuciones no normales.

2. Las variables no necesariamente deben estar medidas en un nivel por intervalos o de razón, pueden analizar datos nominales u ordinales. De hecho, si se quieren aplicar análisis no paramétricos a datos por intervalos o razón, éstos deben ser resumidos a categorías discretas (a unas cuantas). Las variables deben ser categóricas.”²³⁵

²³⁵ Hernández, Metodología, P. 400.

Al puntualizar el contenido de un cuadro se busca establecer la relación que tiene el comportamiento de una variable y sus categorías con la otra variable y sus categorías, generalmente esa relación tiene su anclaje en alguna teoría. La relación entre variables puede tener visa en la estadística descriptiva, simplemente se da cuenta de qué valores son mayores y menores, pretendiendo observar relaciones entre ellos. Pero la mejor forma de mostrar relaciones entre las variables es establecer lo significativa o no que sea esa relación, lo que puede hacerse mediante la X cuadrada.

1. La materia prima para esta prueba es una tabla de contingencia o de tabulación cruzada.
2. Se calculan las frecuencias esperadas de cada frecuencia observada:

$$fe = \frac{\text{Total de la fila} * \text{Total de la columna}}{N}$$

Donde N es el número total de frecuencias observadas.

3. Se obtiene el valor de X²:

$$X^2 = \sum \frac{(O - E)^2}{E}$$

Donde O, es la frecuencia observada en cada celda; E, es la frecuencia esperada en cada celda.

4. Se calculan los grados de libertad:

$$Gl = (f - 1) * (c - 1)$$

Donde f es el número de filas de la tabla de contingencia y, c es el número de columnas.

5. Con los grados de libertad correspondientes se acude a la Tabla de distribución de X².

6. Se elige un nivel de confianza, .05 o .01. Entonces, si el valor calculado de X² es igual o superior al de la tabla, las variables están relacionadas y X² es significativa.

Un ejemplo con datos no hipotéticos, que provienen de una encuesta aplicada en el Estado de Puebla tres meses antes de las elecciones federales de 2000 para la presidencia de la república. Se presentan categorizados y en términos porcentuales. Por un lado, la variable “Partidos políticos” se ha categorizado en PAN, PRI y PRD; por otro lado, la variable “Edad”, se ha categorizado en, primero, electores que tengan entre 18 y 30 años, segundo, electores que tengan entre 31 y 42 años, los que tengan entre 43 y 52 años y, por último, electores de 53 o más años.²³⁶

Se desea saber si las variables están relacionadas como para poder explicar a una con la otra. Evalúe la relación entre las variables, mediante la X².

²³⁶ La encuesta fue llevada a cabo en las cabeceras distritales locales del estado de Puebla, con un nivel de confianza de 95.5 %, un error de muestreo de 2.5 %, y asignación de cuotas por el método proporcional. Bajo la dirección del autor.

TABLA DE CONTINGENCIA DE FRECUENCIAS OBSERVADAS.				
PARTIDOS POLÍTICOS				
EDAD	PAN	PRI	PRD	TOTAL
18-30	43.45	32.52	8.35	84.32
31-42	43.85	31.57	5.26	80.68
43-52	33.33	59.25	3.79	96.37
53-...	49.01	40	5.45	94.46
TOTAL	169.64	163.34	22.85	355.83

TABLA DE CONTINGENCIA DE FRECUENCIAS ESPERADAS.				
PARTIDOS POLÍTICOS				
EDAD	PAN	PRI	PRD	TOTAL
18-30	40.20	38.71	5.41	84.32
31-42	38.46	37.04	5.18	80.68
43-52	45.94	44.24	6.19	96.37
53-...	45.03	43.36	6.07	94.46
TOTAL	169.64	163.34	22.85	355.83

CELDA	O	E	O-E	(O-E) ²	(O-E) ² /E
PAN1	43.45	40.20	3.25	10.57	0.26
PAN2	43.85	38.46	5.39	29.01	0.75
PAN3	33.33	45.94	-12.61	159.11	3.46
PAN4	49.01	45.03	3.98	15.81	0.35
PRI1	32.52	38.71	-6.19	38.27	0.99
PRI2	31.57	37.04	-5.47	29.87	0.81
PRI3	59.25	44.24	15.01	225.37	5.09
PRI4	40.00	43.36	-3.36	11.30	0.26
PRD1	8.35	5.41	2.94	8.62	1.59
PRD2	5.26	5.18	0.08	0.01	0.00
PRD3	3.79	6.19	-2.40	5.75	0.93
PRD4	5.45	6.07	-0.62	0.38	0.06
			SUMA		14.57

$Gf = (f - 1) * (c - 1)$
 $GI = (4 - 1) * (3 - 1) = 6$

GRADOS DE LIBERTAD		SEIS
--------------------	--	------

NIVEL DE CONFIANZA		
GRADOS DE LIBERTAD	0.05	0.01
6	12.592	16.812

A .05	12.592	SIGNIF.	VARIABLES RELACIONADAS
A .01	16.812	NO SIGNIF.	VARIABLES NO RELACIONADAS

Las variables están relacionadas a un nivel de confianza de .05, y no están relacionadas al nivel de confianza de .01, lo que indica que no está garantizado que su relación sea causal, pero tampoco pueden desecharse.

En muchas ocasiones se arman cuadros con información cruzada, tal como se han presentado en los ejemplos, posteriormente se describen suponiendo que las variables implicadas están relacionadas. Sin embargo, y tal como se ha mostrado, puede haber un alto porcentaje de casos de relaciones no significativas.

Entonces, no utilizar herramientas de asociación en casos considerados propicios para la estadística no paramétrica, puede llevar a incurrir en errores que se cometen mucho más por desconocimiento de esas herramientas que por hacerlo deliberadamente. Es necesario que decrezcan, aunque sea paulatinamente, esos casos.

4. EL ERROR HIPOTÉTICO

Falsificar hipótesis, en la idea de Popper, es el equivalente a efectuar la prueba de hipótesis. En ella se plantean hipótesis, las cuales son de muchos tipos, es necesario tomar como referente un nivel de significancia que, en una tabla de distribución de puntuaciones Z, toma valores específicos. Con el nivel de significancia y la distribución muestral se puede comprender la técnica de probar hipótesis, planteadas a partir de estadígrafos y llevándola a la generalización de los parámetros.

Muchas investigaciones deben hacerse sin considerar a la población o universo de estudio, es decir, no se obtienen datos para cada una de las entidades de estudio, solamente se considera a una muestra de la población, y es que hay poblaciones de estudio tan grandes que cualquier investigador e incluso grupo de investigadores se verían impedidos en abordarlas.

El dato que proviene de una población se denomina parámetro y el que lo hace a partir de una muestra es un estadígrafo. Por ejemplo, la media de las edades de los ciudadanos de un país es un parámetro; la media de las edades de una muestra de ciudadanos de un país es un estadígrafo.

La inferencia estadística es un procedimiento mediante el que se busca generalizar los datos y, por lo tanto, los análisis de ellos, de una muestra a la población, en otras palabras, equiparar los estadígrafos a los parámetros.

La hipótesis, de cualquier tipo que sea, debe plantearse considerando a la población en conjunto, y entonces la prueba de hipótesis de la estadística inferencial consiste en verificar si la hipótesis es congruente con los datos de la muestra, en cuyo caso se acepta la generalización del estadígrafo a la población, en caso contrario se rechaza la hipótesis, pero no quiere esto decir que se desechen los datos muestrales.

Entonces, se obtienen datos a partir de una muestra y se trata de establecer con un porcentaje de confianza, y un porcentaje de error, la probabilidad de que sea correcto generalizar los resultados y el análisis de los estadígrafos a los parámetros. Aún cuando se haya realizado el muestreo bien, y aunque el tratamiento estadístico de muestreo trata de asegurar cercanía entre estadígrafos y parámetros, la cercanía puede no ser real, no realizarse, y esto puede deberse a errores en el proceso de obtención de estadígrafos, es decir, puede haber errores en alguna de las fases de recolección de datos.

Generalmente se utilizan dos niveles de significancia en la prueba de hipótesis: .05, es decir 95 % de confianza para generalizar, con 5 % de probabilidades de equivocarse al generalizar, y; .01, es decir 99 % de probabilidades de generalizar sin cometer error, con 1 % de probabilidades de errar al generalizar.

Deben seguirse los siguientes siete pasos:

1. A partir del marco teórico o estado del arte se establece una hipótesis que se constituye en el parámetro poblacional.

Por ejemplo, “Los potenciales votantes en el estado de Puebla ven, en promedio 2.8 horas de televisión al día.”

2. Se escoge un nivel de significancia.

En este caso escogeremos $\alpha = .05$.

3. Obtención de los estadígrafos.

Por ejemplo, a partir de una encuesta, cuyo cuestionario se aplicó a 1600 personas con credencial para votar, con un 2.5 como porcentaje aceptado de error y, un 95.5 % como índice de confianza, en condiciones de máxima varianza, se obtuvo que en promedio las personas encuestadas ven 2.7 horas diarias de televisión, con una desviación estándar de .9 horas.

4. Con la siguiente fórmula se calcula la desviación estándar de la distribución muestral de la media:

$$S_{\bar{x}} = \frac{s}{\sqrt{n}}$$

Con los datos del ejemplo:

$$S_{\bar{x}} = \frac{s}{\sqrt{n}} = \frac{0.9}{\sqrt{1600}} = .0225$$

5. Se transforma la media de la muestra en una puntuación Z, es decir a unidades de desviación estándar, pero tomando en cuenta que se trata de una distribución muestral. La fórmula para la obtención de puntuaciones Z es la siguiente:

$$Z = \frac{X - \bar{X}}{DS}$$

Una observación particular menos la media de los datos, dividido el resultado y, por lo tanto, puesta en términos de desviación estándar.

Como en este caso no se trata de una observación, sino de la media de la muestra, entonces la fórmula se adecua de la siguiente manera:

$$Z = \frac{X - \bar{X}}{S_{\bar{X}}}$$

Es decir, la media de la muestra menos la media que se plantea como hipótesis o parámetro, dividida esa resta entre la desviación estándar de la distribución muestral de medias.

Entonces, para nuestro ejemplo:

$$Z = \frac{X - \bar{X}}{S\bar{X}} = \frac{2.7 - 2.8}{.0225} = -4.44$$

6. Se escoge un nivel de significancia de 95 %. Entonces es necesario recurrir a una tabla de áreas bajo la curva (ver tabla al final del texto). Debe buscarse el valor .025, ya que en la cuarta columna se muestra el “Área de la parte menor”, es decir la cola de la derecha del área bajo la curva y, dado el nivel de significancia escogido, 2.5 queda por la derecha y 2.5 por la izquierda. En la primera columna se muestra la “Puntuación Z” correspondiente, en este caso 1.96. La segunda columna muestra la “Distancia de Z a la media” y, la tercera, el área bajo la curva desde el inicio de la distribución, es decir el “Área de la parte mayor”.

7. Se compara la media de la muestra transformada a puntuación Z con el valor en Tabla, se aplica el criterio: si Z es menor a Tablas se acepta H; si Z es mayor a Tablas se rechaza H.

En el ejemplo, Z = 4.44 y; Tabla = 1.96; entonces se rechaza H.

La decisión de rechazar se efectúa teniendo un 95 % a favor y, 5 % de riesgo de cometer un error.

Para manejar otro ejemplo, considérese que la media de la muestra hubiera sido de 2.76 horas, entonces los nuevos cálculos serían los siguientes:

$$Z = \frac{X - \bar{X}}{S\bar{X}} = \frac{2.76 - 2.8}{.0225} = -1.77$$

La media de la muestra estaría más cercana a la media hipotética y la hipótesis se aceptaría con una probabilidad de acierto de 95 %.

Los resultados posibles, al plantear hipótesis y llevar a cabo el procedimiento de probarlas, son:

1. Aceptar una hipótesis verdadera (decisión correcta).
2. Rechazar una hipótesis falsa (decisión correcta).
3. Aceptar una hipótesis falsa (error tipo II o Beta).
4. Rechazar una hipótesis verdadera (error tipo I o Alfa).

Los errores pueden hacerse menos probables si se pone atención en algunos aspectos, que anteceden a la prueba de hipótesis y, por lo tanto, impactan su resultado:

Conocer a la población en estudio. Entonces puede preverse su crecimiento, cambios de comportamiento, las relaciones con variables internas y externas a su sistema, etc.

Debe buscarse que el muestreo sea el apropiado, prefiriendo el método que permita la generalización de datos y no los métodos que no sean estadísticos, los cuestionarios deben ser probados antes de aplicarse, cuidar la asignación de cuotas haciéndolo con el método apropiado.

Hay una correspondencia entre los problemas de investigación, los objetivos, hipótesis, los datos y, a ellos deben atender las pruebas estadísticas que se utilicen.

CONCLUSIONES

El hecho de que los resultados de la aplicación de las reglas del método científico sean inciertos, en otras palabras, que los pronósticos, las relaciones entre variables, la muestra de una población, etcétera, no son perfectas o confiables al cien por ciento, ciertamente constituye una debilidad de ese método. Pero eso es apariencia, ya que exactamente ello es lo que constituye su fortaleza, no es solamente la afirmación de algo, es la confirmación, bajo alguna circunstancia concreta, de ese algo.

El método científico tiene forma de cuantificar el error, la parte que queda en incertidumbre, separándola de la parte explicada o cuya relación es significativa. Eso hace la gran diferencia con otros métodos de conocimiento que afirman o niegan hechos suponiendo que tienen certidumbre, que las probabilidades son del cien por ciento.

Existe error entendido estadísticamente como el área de incertidumbre, que está explicada por otras variables o que se asume para no trabajar con poblaciones sino con muestras, que se asume para probar hipótesis, sin embargo, no parece excesivo hablar de error, ya que en la literatura estadística es común hablar del error de muestreo, de error de ajuste, de la significación en la relación entre variables con carácter de imperfecta y, de tipos de acierto y error al probar hipótesis. Lo que, en todo caso, debe quedar como conclusión es que se trata del gran esfuerzo humano por construir formas de trabajar con la incertidumbre, tratando de encontrar el error en las propuestas teóricas, que es parte del proceso de intentar reducirlo.

FUENTES

- Aaker, D. y Day, G. *“Investigación de mercados.”* Mc Graw-Hill, segunda edición en español, México, 1989.
- Barranco, Francisco. *“Técnicas de marketing político.”* Red Editorial Iberoamericana, México, 1994.
- Briones, Guillermo y Escalante, Carlos. *“Técnicas de medición en ciencias sociales.”* Ediciones tercer mundo, Bogotá, Colombia, 1977.
- Campbell, Donald y Stanley, Julian. *“Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social.”* Amorrortu editores, Buenos Aires, 1995.
- Cortés, Fernando y Rubalcava, Rosa María. *“Métodos estadísticos aplicados a la investigación en ciencias sociales. Análisis de asociación.”* El Colegio de México, México, 1987.
- Díez Medrano, Juan. *“Métodos de análisis causal.”* Centro de Investigaciones Sociológicas, Madrid, España, 1992.
- Gujarati, Damodar. *“Econometría.”* Mc Graw Hill, México, 1993.
- Hernández, Roberto E. A. *“Metodología de la investigación.”* Mc Graw-Hill, México, 1988.
- King, Gary E. A. *“El diseño de la investigación social. La inferencia científica en los estudios cualitativos.”* Alianza Editorial, primera edición en inglés 1994, Madrid, España, 2000.
- Pardinas, Felipe. *“Metodología y técnicas de investigación en ciencias sociales.”* Siglo XXI editores, México, 1985.
- Popper, Karl. *“La lógica de la investigación científica.”* Tecnos, Madrid, 1973.
- Popper, Karl. *“Un mundo de propensiones.”* Tecnos, Madrid, España, 1992.
- R. Carter E. A. *“Undergraduate econometrics.”* John Willey and Sons Inc. United States of America, 2000.
- Wayne, Daniel. *“Estadística con aplicaciones a las ciencias sociales y a la educación.”* Mc Graw-Hill, México, 1988.

**Los límites del método cualitativo y el papel de la confianza:
una reflexión desde la sociología**

Judith Pérez Soria

Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Autónoma de Chiapas

perezsoria@gmail.com

Resumen

En este trabajo se analizan los antecedentes disciplinarios e históricos de la entrevista, para reflexionar sobre los supuestos de la técnica y su pertinencia en las ciencias sociales, específicamente en la sociología. Así mismo, se da cuenta de los problemas éticos no discutidos, y menos regulados, en la investigación cualitativa.

Al tratarse de una forma de investigación que parte de la convivencia directa con las personas y de indagar en la vida privada de estas, se vuelve un asunto primordial discutir la responsabilidad ética del investigador/ a social. Lageneración de información *in situ* plantea problemas que van más allá de la pericia técnica y metodológica.

En síntesis, esta ponencia revisa la técnica de la entrevista en profundidad, eje central del método cualitativo en sociología, y plantea la necesidad de proponer formas de acercamiento que se basen en el respeto mutuo entre sujetos y discutir las regulaciones éticas que método cualitativo requiere.

Introducción

El método de investigación de corte cualitativo en sociología se presenta como una alternativa para dar cuenta de los procesos “desde adentro”, incluye la observación participante y no participante, pero sobre todo se basa en las entrevistas a profundidad. Es decir, se parte de que en el diálogo se construyen los relatos que dan cuenta de las acciones pasadas y presentes que los sujetos consideran significativas.

La precondition metodológica necesaria para establecer estos diálogos es, afirman todos los manuales de metodología, generar una relación mediada por la “confianza” entre el entrevistado y el entrevistador. Confianza y “*rapport*” que es deliberadamente son buscados e incentivados por el investigador, tratando de hacer que las condiciones de la entrevistas simulen la cotidianidad de las relaciones sociales cercanas.

Es en esta cualidad de la relación es el la que descansa la *validez* de la información cualitativa, sin embargo, es justo en la confianza la que abre un conflicto ético y profesional que es omitido en las discusiones metodológicas, porque se asumen como riesgo o desventajas del método cualitativo y de la entrevista a profundidad. Entendido como parte de las respuestas “emocional del investigador” al salir del campo

(Morrison, et al., 2012), como “exceso *rapport*” en la relación y situación de la entrevista (Valles, 1999), o implicación de investigador y parcialidad en los resultados (Festinger & Katz, 1992).

Sin embargo, a diferencia de la relación que se establece en otras disciplinas que utilizan la entrevista como la psicología, el derecho o el periodismo, el “secreto profesional” protege a los entrevistados, en la medida en que brinda un criterio que compromete al entrevistador con el entrevistado, y define la línea entre lo que se puede publicar y lo que no se puede publicar porque representa un costo o daño a los entrevistados.

Como se asume que el conocimiento de las ciencias sociales no representan ningún riesgo para las personas que participan, se ha descartado la discusión de la necesidad de construir criterios que regulen la relación entre sujetos de estudio y sujetos que investigan (Achío, 2003).

Sin embargo, dada las características del método cualitativo y de las condiciones para generar información – en este caso mediante la entrevista, pero ocurre lo mismo con la observación participante- consideramos que es fundamental abrir el diálogo para realizar una ciencia social más responsable y comprometida con las personas que: se buscan intencionalmente, se convencen de participar, se convive directamente con ellas y se exploran sus experiencias.

La confianza varía de acuerdo a la relación que se genera entre el investigador/a y los sujetos “investigados” y, argumentamos, representa un dilema ético científico que debe ser revisado y discutido, de otra forma, la bondad del método cualitativo, que radica en tener acceso a la vivencia de los sujetos desde una postura de cercanía cotidiana, se convierte en abuso de posiciónes sociales desiguales: la del investigador y la del investigado.

De la entrevista periodística a la entrevista en sociología

La entrevista semiestructurada o abierta que comúnmente se utiliza como técnica de recolección de información cualitativa, en general, en todas las disciplinas de las ciencias sociales, fue desarrollada en el periodismo; donde de ser una modalidad de reportaje se convirtió en un género independiente (Proyecto Mediascopio Prensa, 2009).

Algunos historiadores ubican los antecedentes de la entrevista periodística en la publicación de los interrogatorios judiciales que despertaban en interés de los lectores,²³⁷ pero su incorporación como un estilo periodístico, producto de un trabajo deliberado, está registrado en 1859, con la publicación, en periódico *The New York Herald (Tribune)*, de la entrevista a un líder de la iglesia mormona, atribuida al editor Greeley (Silvester, 2013).

Otros recelosos del origen estadounidense de la entrevista, afirman que probablemente los periódicos del continente europeo contienen publicaciones de este tipo que no ha sido documentadas (Montero, 2013), independientemente de la polémica del país de tiene el primer registro, se puede afirmar que la entrevista impresa, en un medio de circulación con una cobertura más o menos amplia, ocurrió a mediados del siglo XIX, asociado al aumento de un público receptivo con diferentes opiniones y al desarrollo de una sociedad industrial capitalista (Silvester, 2013).

²³⁷Tomamos en consideración los antecedentes de la entrevista en profesiones de carácter público, ya que hay autores que analizan la “confesión” religiosa como la antesala de la entrevista (ver Valles, 1999).

La entrevista no fue aceptada de manera inmediata, sino que se enfrentó a la crítica de los sectores más privilegiados, porque la consideraron una forma de trivializar o vulgarizar los temas culturales y políticos importantes, sin embargo para finales del siglo XIX ya se había consolidado como una técnica periodística utilizada sobre todo en los medios impresos.

Este tipo de entrevista tiene las siguientes características: 1) es realizada a persona con un perfil público relevante en algún ámbito de la vida social, política, cultural o económica; 2) tiene fines explícitos de publicar la información que surja del encuentro entre el periodista y el entrevistado; 3) el entrevistado elige deliberadamente la información que quiere que sea publicada, y 4) el periodista realiza preguntas, con conocimiento previo sobre el entrevistado, que pueden ser polémicas o incómodas.

Por un lado, el entrevistado tiene un interés, como figura pública, en que la información que llegue al público le sea favorable, por el otro lado, el periodista, tiene el interés en indagar en temas polémicos que el entrevistador puede desear ocultar. Esta confrontación de intereses es la que marca la dinámica de la entrevista, y puede crear conflicto, intimidad fugaz o recelo, sin embargo, cada uno conoce la posición del otro.

De estas diferencias surge la “desconfianza” como una característica del encuentro entre entrevistado y entrevistador²³⁸ que ha estado presente desde los orígenes de la entrevista, ya que como se ha señalado, el entrevistado y el entrevistador (en este caso el periodista) tienen intereses encontrados: uno buscará transmitir una imagen sobre sí mismo favorable y coherente, mientras que el otro intentará indagar debajo de esa fachada, para encontrar información relevante en íntima. Ambos desconfían de la información de encuentro: tanto de las preguntas como de las respuestas.

Por ello, se requiere de un acuerdo previo con el entrevistado para que el diálogo ocurra en condiciones de participación voluntaria, y para el caso de los periodistas, la información obtenida en entrevistas está amparada por el “secreto profesional” (Proyecto Mediascopio Prensa, 2009), igual que en otras profesiones como la medicina, el derecho o la psicología. De esta forma, el entrevistado puede pedir que su nombre no sea publicado o que cierto tipo de información no sea divulgada.

La entrevista de personajes públicos, difundida en los medios de comunicación, fue ampliamente aceptada, y hoy constituye un género periodístico importante porque trasmite la “ilusión de intimidad” (Silvester, 2013). Fue percibida desde sus inicios como una intromisión a la vida privada de las personas, de ahí la necesidad de establecer un acuerdo previo para realizar una entrevista periodística.

La entrevista en esta profesión no es una charla casual -ni intenta reproducir las condiciones de las pláticas cotidianas-, de antemano se sabe que es un diálogo dirigido por el periodista con fines informativos, cuyos resultados serán publicados con el nombre de “declaraciones”.

Las características de la entrevista periodística antes descritas, desde la disciplina en que fue desarrollada, permiten analizar los presupuestos en los que se fundamenta la técnica y reflexionar sobre la pertinencia en la ciencia social. La técnica fue paulatinamente incorporada a otras disciplinas, una de ellas es la sociología, pero no la única. En estas las disciplinas sociales tiene otras pretensiones y se utiliza bajo otras condiciones.

²³⁸O la probabilidad del desencuentro entre ambos.

Mientras que en la sociología el paradigma interpretativo, proveniente de la hermenéutica, no había cobrado relevancia en la disciplina, Karl Marx ya había sido entrevistado en Londres, el 18 de julio de 1871, por el periodista Landor, corresponsal de World New York, a propósito de la Asociación Internacional. Dice Landor sobre Marx:

“Era un hombre orgulloso y sensible, pero cada tres por cuatro se veía obligado a responder con una respetuosa inclinación a un gruñido y con una sonrisa a una orden que reflejaba aproximadamente el mismo nivel de cortesía que el que muestra un cazador a su perro. Ese hombre me permitió entrever una faceta de la naturaleza de la Internacional, la del enfrentamiento entre trabajo y capital, entre el obrero que produce y el intermediario que disfruta.” (Entrevista publicada en Silvester, 2013).

De esta manera, la entrevista llegaría a ser parte del repertorio metodológico de la sociología mucho después de su aplicación y desarrollo en el periodismo. Para principios del siglo XX, la entrevista periodística ya estaba ampliamente difundida más allá de los medios impresos de los Estados Unidos, mientras que la discusión sobre los estudios sociales cualitativos que pretendían interpretar, comprender y aprehender la vida social desde una posición diferente al positivismo del siglo XIX estaban en su fase inicial con las discusiones de Simmel y Weber.

Será hasta los estudios concretos de la Escuela de Chicago, en la década de los veinte, que las conversaciones con las personas tomarían una dimensión relevante en la producción del conocimiento científico sociológico. Esta corriente de investigación social, como se sabe, tienen influencia de la psicología social, de manera que la entrevista va a ser incorporada en la sociología desde los presupuestos de dos disciplinas diferentes: el periodismo y la psicología.

Será hasta la década de los cincuenta cuando las discusiones metodológicas de la sociología incluyan el análisis de la entrevista en profundidad, como sugiere los estudios de Gorden (1954²³⁹ y 1956) sobre los problemas psicosociales que limitan el flujo de información entre el entrevistado y el entrevistador (Valles, 1999).

Ambas disciplinas utilizan la entrevista como medio para obtener información, una sobre los aspectos públicos de personajes relevantes, como ya hemos documentado, la otra sobre aspectos privados de personas comunes. La sociología, en este sentido, busca con la entrevista obtener información intermedia: vivencias particulares de las personas comunes sobre dimensiones sociales.

No son los “personajes célebres” los que le interesan a la entrevista sociológica, no son aspectos públicos de interés general los que serán difundidos en un medio masivo, pero tampoco son los sentimientos, las frustraciones o los deseos más íntimos de las personas, sino las vivencias, las percepciones o las expectativas compartidas, y en ese sentido, sociales.

A diferencia de la entrevista psicológica, las personas del mundo de la vida cotidiana no acuden voluntariamente a ser entrevistadas por un sociólogo/a, tampoco la entrevista sociológica pretende ser un medio de catarsis para los sujetos entrevistados, en este sentido, las condiciones de la entrevista sociológica se asemejan más a la entrevista periodística: se requiere de un acuerdo previo y de la participación voluntaria

²³⁹Tesis doctoral, Departamento de Sociología de la Universidad de Chicago, “An Interaction Analysis of the Depth Interview” (Ver Valles, 1999).

de las personas, con la salvedad de que los temas tratados en la entrevista son de orden cotidiano (más que de interés público-político).

La entrevista psicológica no tiene como finalidad la publicación de la información de las personas que acuden al consultorio, mientras que la entrevista utilizada en los estudios sociales sí será publicada en los formatos establecidos por la comunidad científica, con menos impacto masivo que el periódico o la televisión (medios de difusión de la información de la entrevista periodística), y bajo los criterios del método científico.

Por tanto, esta ambigüedad de la entrevista con fines científicos y su incorporación desde otros presupuesto disciplinarios, porquetienen otras finalidades, hace necesaria la revisión de los supuestos con los que hoy en día se diseña, aplica, analiza y publica la información obtenida mediante técnicas cualitativas en general, y mediante la entrevista en profundidad en particular.

Dimensiones subjetivas y la ausencia del “secreto profesional”

La investigación cualitativa actualmente se presenta como un modelo de análisis social que ha desarrollado teorías, metodologías y técnicas particulares, se posiciona como una alternativa a la investigación social cuantitativa basada sobre todo en la estadística.

Los métodos cualitativos, se afirma, sonhumanísticos, porque aprehenden directamente la experiencia individual, es decir, “la vida interior de la persona, sus luchas morales, sus éxitos y fracasos en un esfuerzo por asegurar su destino en un mundo demasiado frecuentemente en discordia con sus esperanzas e ideales” (Burgess, citado enÁlvarez-Gayou, 2004).

En este proceso de investigación, la entrevista en profundidad no es una conversación informal, pero sí pretende reproducir las condiciones en las que se generan las charlas cotidianas:

“(...) el entrevistado debe percibirla como una conversación, sin que se dé cuenta de la estructura de la interrogación, el orden de las preguntas, o los objetivos del entrevistador” (Claplow, 1956: 171, citado en Valles, 1999:179).

Esta característica o condición de la entrevista requiere de un conjunto de elementos que el investigador/a debe procurar o generar. Por ejemplo, el “consentimiento informado” que requiere de una negociación previa o “motivación del sujeto” para que este acepte ser entrevistado y participar “voluntariamente”.

El sujeto puede aceptar participar por curiosidad, por alguna norma social de cortesía o por la reacción que le provoca la autoridad (Festinger & Katz, 1992), este primer acercamiento general permite explicar el interés del investigador y la intención de la entrevista, pero no logra crear un clima adecuado para lograr un relato a profundidad.

En este momento, el investigador solo se cuenta con cierta disposición del entrevistado para participar en su estudio, a partir de ahí el investigador buscará generar un ambiente propicio para la entrevista o “*rapport*”; es decir, comienza a construir con actitudes y lenguaje (verbal y no verbal) una relación de cercanía que se puede transformar en una confianza o no. Sin embargo, se espera que el entrevistador pueda llegar a reducir la distancia entre él/ella y el entrevistado, de manera que el nivel de cercanía subjetiva genere información más profunda.

“El propósito de estas preguntas [ítems constructores de *rapport*] es motivar al sujeto asegurándole que la entrevista será interesante; es decir, que su contenido se relaciona con los intereses del sujeto. Otro propósito de estas preguntas introductorias es aliviar las ansiedades posibles del entrevistado en relación con su propia capacidad para desempeñar eficazmente su papel.” (Festinger & Katz, 1992: 317).

A diferencia de la entrevista periodística, en la entrevista a profundidad, no se puede contradecir al entrevistado, ni hacerle preguntas que lo incomoden, al contrario, el ambiente que se busca crear (artificialmente, porque no se trata de una persona conocida y familiar) es de comprensión y aceptación de la vivencia del sujeto entrevistado, por ello, los manuales de investigación prohíben los juicios de valor e incluso los gestos de desaprobación o aprobación excesiva.

Se asume que las condiciones óptimas para realizar una entrevista a profundidad se logran cuando el investigador (entrevistador) es visto como “cercano” por el entrevistado; es decir, como una persona que aceptará las experiencias o y comprenderá la situación. A esta “atmósfera” o “clima” toda de la entrevista que permite acercar la relación entre entrevistado y entrevistado- se le denomina *rapport* (Festinger & Katz, 1992), y es diferente de la confianza.

La confianza es la que define la profundidad de la información en formas de relatos, evidentemente está influida por las condiciones generales de percepción de la cercanía o la lejanía entre entrevistado y entrevistador, pero la confianza es una cualidad de la relación que se establece entre ambos sujetos, más que una cualidad del ambiente en el que transcurre la entrevista.

El énfasis puesto en la creación de un ambiente propicio para la entrevista es para reducir la desconfianza que provoca el encuentro de dos desconocidos, con posiciones sociales asimétricas que se intenta aminorar en el transcurso de la interacción, pero es una intromisión “amigable” si se quiere, a la vida cotidiana de las personas.

Confianza artificial: generada, obtenida y ¿traicionada?

No hay manual de investigación cualitativa que no señale la importancia de generar confianza o *rapport* antes de realizar una entrevista, y esto se toma como condición de la validez de la información cualitativa proveniente de testimonios. Sin embargo, la confianza no resuelve los problemas del método, de hecho la confianza se convierte en un asunto crucial para repensar la ética de la investigación cualitativa, ya que pone al investigador/a en un dilema de lo que es publicable.

La información que es generada “desde dentro” con un alto grado de confianza sobrepasa el nivel de la relación sujeto investigador-sujeto investigado, para posicionar la relación: sujeto-sujeto en la vida cotidiana, por tanto, es información que ha sido generada por la cercanía entre personas, en condiciones de cotidianidad, y que de otra forma (desde la posición de investigador) no se obtendría.

Por tanto, es una información que no se puede decir que está generada desde el principio de: “ellos saben que están colaborando en una investigación”, ellos aceptaron participar voluntariamente y, en este sentido, todo lo que digan o hagan es publicable.

Se plantea de esta forma, porque los científicos sociales no tienen un equivalente al “secreto profesional”, ya que se asume que esto representa un riesgo para la ética científica, porque podría alterar los resultados

de la investigación. El dilema puede resumirse de la siguiente forma: si el investigador no publica todos los hallazgos de campo, está siendo parcial, poco objetivo y alterando la producción de conocimiento científico.

Sin embargo, como hemos argumentado, todas las profesiones que trabajan con información cualitativa proveniente de testimonios privados e íntimos están reguladas por los límites que impone el “secreto profesional” a excepción de las disciplinas sociales que trabajan con este tipo de información, pero que no tienen límites más allá de la “confidencialidad” de la identidad de las personas entrevistadas.

Este principio opera como la única garantía o como la garantía mínima que protege la identidad personal, pero no ofrece un criterio para la divulgación del tipo de información que se genera a partir de la variación de la confianza.

La información que se produce en campo no es del mismo tipo, varía de acuerdo a las relaciones de confianza que se pueden establecer con las personas entrevistadas, frecuentadas, consultadas. En condiciones de “mayor” confianza y cercanía se produce mayor información, justo porque los entrevistados olvidan que están participando en una investigación.

Esta relación de cercanía genera otro tipo de información, como lo saben aquellos investigadores que han logrado transformar sus relaciones en campo, este tipo de información se genera justo porque los entrevistados olvidan -voluntaria o involuntariamente- que se está hablando, conviviendo y, en general, tratando con el investigador/a. Entonces, cómo se debe tratar esta información que fue producto de una relación de confianza generada intencionalmente por el investigador, para indagar en la vida cotidiana de las personas, pero que en respuesta obtuvo una relación de confianza no esperada.

En situaciones con “exceso de *rapport*”, como se muestra en la literatura (Festinger & Katz, 1992), se afirma compromete al investigador y se le presenta un dilema entre la persona y el científico, que para la investigación cualitativa puede ser replanteado a partir de la ética científica centrada en el respeto a los sujetos entrevistados.

Reflexiones finales: dilemas éticos y lo que falta por regular

La ética en la investigación social, independientemente del tipo de método, es un tema poco discutido, porque se asume que la información, y la relación que se establece con los sujetos, no causa ningún daño como las investigaciones médicas, por tanto, lo que prevalece es la ausencia de regulaciones sobre todo en la investigación social que se realiza en América Latina.

Cuando se comparan las ciencias sociales con las ciencias biomédicas y se utilizan los criterios y problemas éticos de las segundas para analizar la pertinencia de dichos reglamentos en las primeras, resulta poco relevante la discusión sobre la ética, pero esto no quiere decir, como sostiene Achío (2003), que no es necesario un código público regulatorio, lo único que indica es que no se pueden utilizar los mismos criterios.

Además, la percepción de que las ciencias sociales difícilmente generan conocimiento aplicado que puede impactar, positiva o negativamente, a los sujetos estudiados aumenta este vacío de discusiones éticas centradas en las personas, no en el investigador ni en el conocimiento en sí mismo.

Algunos investigadores sostienen que no es posible establecer reglas en la investigación social, porque terminarían haciendo la labor científica rígida y burocrática (Álvarez-Gayou, 2004). Sin embargo, por lo

menos, para la investigación cualitativa, que se basa en crear relaciones de cercanía social y personal, este es un tema central que no puede seguir ausente.

Como hemos mostrado, toda técnica cualitativa es una intromisión a la vida de las personas con un fin científico que es válido, pero no suficiente para publicar toda la información que se obtiene, bajo el principio de “honestidad científica” y violando los acuerdos tácitos que se emanan de las relaciones cercanas de confianza. Es en estas relaciones es donde el método cualitativo encuentra su potencial, pero es también donde radican los límites.

El principio de “respeto a la autonomía de las personas” solo se traduce, en las investigaciones cualitativas, en omitir el nombre o las características que pueden revelar la identidad de los sujetos (confidencialidad), pero no sobre la información que nos proporcionaron.

Por tanto, el esfuerzo en campo se concentra en lograr el “consentimiento informado” (escrito o verbal) de las personas, que se traduce en asumir que los informantes están concientes, todo el tiempo, de que participan en una investigación, y en ese sentido todo lo que dicen, hacen y comparten es publicable.

Finalmente, la sensibilidad para tratar un problema ético en campo y la responsabilidad de actuar consecuentemente con los hallazgos científicos no son ámbitos contradictorios e irreconciliables, no para la investigación cualitativa que se posiciona desde fundamentos hermeneúticos, ya que la responsabilidad científica está estrechamente vinculada con la responsabilidad de las relaciones personales creadas en campo.

Referencias bibliográficas

- Achío, M., 2003. Ética de la investigación en ciencias sociales: repensando temas viejos. *Perspectivas Bioéticas*, Issue 15 Bis, pp. 1-19.
- Álvarez-Gayou, J. L., 2004. *Cómo Hacer Investigación Cualitativa: Fundamentos y Metodología*. s.l.:Paidós.
- Babbie, E., 1988. *Métodos de investigación por encuesta*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Festinger, L. & Katz, D., 1992. *Los Métodos de Investigación en las Ciencias Sociales*. s.l.:Paidós.
- Montero, R., 2013. Prólogo: La mirada del testigo. En: C. Silvester, ed. *Las Grandes Entrevistas de la Historia*. s.l.:Aguilar.
- Morrison, Z., Gregory, D. & Thibodeau, S., 2012. "Thanks for us me": an exploration of exit strategy in qualitative research. *Internacional Journal of Qualitative Methods*, pp. 416- 427.
- Proyecto Mediascopio Prensa, 2009. *La Entrevista y la Crónica*. España: Secretaría General Técnica.
- Silvester, C., 2013. Introducción. En: S. Christopher, ed. *Las Grandes Entrevistas de la Historia*. s.l.:Aguilar.
- Valles, M., 1999. *Técnicas Cualitativas de Investigación Social, Reflexión Metodológica y Práctica Profesional*. España: Síntesis.

Retos metodológicos: construcción de esquemas (como herramientas conceptuales) para el análisis de los problemas

Rosa María Lince Campillo

Reflexión inicial.

Muchos opinan que en un proceso de investigación todo es cuestión de aplicar la lógica. Sesenta y cuatro escaques blancos y negros: que simbolizan un campo de batalla en miniatura en donde se desarrolla la vida, el éxito y fracaso, la constante tensión entre las fuerzas por las que los hombres gobiernan. Cuando observo la realidad social como si fuera ese pequeño tablero no veo algo estático, sino un campo donde se entrecruzan multitud de fuerzas, incluidas las que se llevan dentro. Un jugador es agresivo y recurre a la dama para proteger su rey, mostrando cierta crueldad. En las campañas políticas, hay quien lleva la iniciativa, quien responde al ataque va a la defensiva, en la estrategia política se distingue quien es proactivo del reactivo, hacer valer derechos, conseguir espacios o sólo protegerse de la agresión.

A menudo, sobre un tablero, la batalla no es entre dos escuelas de ajedrez, sino entre dos filosofías, o formas de concebir al mundo. Lo correcto y lo incorrecto, deliciosas antítesis, o como dirá Schmitt amigos y enemigos, agresivos por naturaleza. Al jugar una partida de ajedrez el móvil no es ético, sino lógico. Lo mismo en la vida real, algo es verdadero no necesariamente porque haya sido correctamente pensado y proyectado, sino porque lo que interesa tiene la posibilidad de hacerse realidad y para ello es necesario llevar la partida hasta el final. Paradójicamente el rey es la pieza más débil del tablero pero es indispensable, continuamente está amenazado, necesita protección. Hasta le da nombre al juego ajedrez que se deriva de la palabra persa Sha, rey y que prácticamente es la misma en cualquier idioma. En tanto, la reina es la madre, la mujer. En cualquier ataque al rey, ella es la defensa más eficaz; la que tiene más y mejores recursos. Y junto a ambos rey y reina, está el alfil, en inglés *bishop*, obispo: el que bendice la unión, el que los ayuda en el combate. Sin olvidar el faras árabe o caballo que cruza las líneas enemigas, nuestro *knight* en inglés el caballero. Lo importante es estar en el juego de las fuerzas políticas y llevarlo a sus últimas consecuencias hasta matar o anular al contrario. Si bien, las leyes generales y las reglas de la lógica son las mismas para todo y para todos, al estudiar sólo racionalmente los procesos políticos perdemos de vista los intereses y pasiones que mueven a las piezas hasta conseguir el fin.

No todo es cuestión de ponerse a la tarea hasta aislar un símbolo o una clave, y proyectar el sentido de la acción para conseguir un fin deseado, tal como si fuera la piedra Roseta de los egiptólogos que obtenida la traducción de ésta, ya sólo es cuestión de trabajo, de método y tiempo, pero en Ciencias Sociales, los procesos son más complejos.

Antes de seguir, afirmo que todos los mensajes ocultos son descifrables. Qué siempre es posible resolver algo de forma exacta aplicando un sistema lógico. Porque hay un sistema universal; unas leyes generales que permiten demostrar lo demostrable y descartar lo descartable. Aunque por otra parte, aficionada a las leyes exactas, le recuerdo que los ángulos de un triángulo suman 180° en la geometría euclidiana, pero más en la elíptica y menos en la hiperbólica... Los sistemas son dispares incluso dentro del mismo sistema.

Regresemos al ejemplo del ajedrez, donde también las previsiones tienen un límite, aunque se juegue contra una máquina, ésta ha sido programada por una mente que tiene límites en la imaginación de la conexión que pueda establecer entre los movimientos posibles, porque las piezas son un recurso limitado y el espacio en el que se mueven también está limitado... Entonces, no se trata de pensar en todos los movimientos posibles, sino en el mejor movimiento posible, que es el que deja al oponente en la posición más desventajosa. Por eso, una forma de calcular la oportunidad de la siguiente jugada consiste en suponer simplemente que se ha efectuado, y a continuación analizar la partida desde el punto de vista del adversario; es decir, apelar a uno mismo, pero puesto en el lugar del enemigo. Desde ahí, uno conjetura otro movimiento y se pone de inmediato en uno mismo, según la capacidad de cada cual... Con esto quiero decir que sé hasta dónde he llegado yo de acuerdo a mi forma de razonar, pero ignoro hasta dónde pueda llegar el contrario, porque no se rige con estricta racionalidad. Por eso como propone Max Weber,²⁴⁰ *sólo puedo decirlos con estricta racionalidad lo más posible de ocurrir, pero nunca se tiene la certeza de la ocurrencia*. En Ciencia Política, debemos adelantarnos a las acciones de los contrarios no solamente prever la posibilidad objetiva de la consecución de una acción.

Cuando estudiamos acciones políticas, hay que considerar no sólo lo que se expresa en un determinado discurso de forma explícita (ya sea oralmente, por actitudes, incluso un lenguaje corporal) sino también lo que queda implícito, porque el silencio tiene la misma importancia que los sonidos organizados. Es como antaño, los negativos fotográficos. El fondo, lo que en apariencia no está impresionado, también contiene información. Es una delicia analizar todos y cada uno de los movimientos, y los que se dejan de hacer, usando el método de aproximación a base de ir descartando todas las hipótesis improbables, lo que sólo puede calificarse de Investigación magistral.

Antes de continuar es preciso aclarar que mi intención en este trabajo no es afirmar categóricamente algo, sino presentar una serie de consideraciones a partir de reflexiones acerca de los procesos de construcción de conocimiento en Ciencias Sociales. No creo que las ideas se transmitan solamente reproduciendo lo que otros han pensado y expresado. Éste es sólo un primer momento, al que le sigue el reconstruir el camino que siguió un autor en la elaboración de su obra. Tampoco se trata, únicamente de reconstruir lo que han dicho los autores (lo que ya de por sí implica un grado de dificultad), sino de recrear para proponer algo. En este sentido, no es sólo exponer la relación entre el razonamiento acerca del razonamiento²⁴¹, sino un ejercicio mental para ampliar el conocimiento, traspasando límites. Hay que ir más allá, tratar de entender por qué un autor llegó a una determinada conclusión, para reflexionar acerca de si se está o no de acuerdo con ella y cómo llegaríamos nosotros a la misma u otra respuesta.

El conocimiento, develar lo oculto.

²⁴⁰ En su libro *Ensayos sobre metodología sociológica*.

²⁴¹ Esto se explicará más adelante.

He estudiado los fundamentos de la nueva escuela histórica, que consideran lo individual, irrepetible, vivencias personales y la posibilidad o no de comunicarlas y también me interesan las constantes, lo común, lo que se comparte.

En cualquier procedimiento de investigación (desarrollo del conocimiento), hay que considerar que un hecho nunca es igual a otro, por lo que debe ser un proceso de construcción y toma de decisiones acerca de nuestros aparatos conceptuales que son formas de observar, percibir y representar la realidad o como suponemos que. Entonces nos preguntamos ¿Qué debemos mantener y qué no de nuestras experiencias?

Los investigadores son creadores, artistas que imaginan relaciones y conexiones entre los elementos que conforman la realidad. Los problemas no existen por sí mismos, sino hasta que alguien se cuestiona y pregunta por algo no resuelto. En este sentido, conocer no es sólo describir o reproducir al objeto de estudio, sino descubrir la lógica que rige a la dinámica que lo determina. Para imaginar el sentido del desarrollo del hecho y preverlo a futuro y con esto, instrumentar estrategias a fin de alcanzar con efectividad las metas deseadas, calculando los recursos y medios disponibles racionalizando la toma de decisiones, proponiendo transformaciones en los procesos sociales.

La imaginación científica²⁴² es atreverse a decidir el punto de partida hacia lo desconocido, inventando nuevas formas para descubrir lo velado. Es la capacidad para preguntarse por lo oculto. Entonces el acto de conocer implica atreverse a pensar, no volver a decir lo ya dicho, es así que para construir conocimiento se necesita ante todo voluntad y valor. Vivir sin curiosidad resulta imposible, sin estar investigando los fenómenos sociales.

Conocer tampoco es un problema de ocurrencias o genialidades, hay que trabajar mucho dudando para saber plantear los problemas, (hay quien opina que la mitad de la solución, es saber plantear la pregunta) para lo cual debemos tomar en cuenta la lógica, en términos epistemológicos.

La hipótesis es una vía para ubicar conceptos en un diagrama, trazando mentalmente esquemas lógicos con relaciones o conexiones de sentido entre ellos, suponiendo la forma como fueron construyendo los autores de referencia, su propio conocimiento al ir dando respuesta a sus interrogantes. Las conexiones son imaginarios entre conceptos que hay que ir haciendo emerger. Esto es, hacer aparecer lo que no se ve con una simple lectura, develar lo oculto. Suponer trabajando en regresión, paso a paso la manera como se fue construyendo una teoría cuando era simplemente una pregunta.

Entonces, propongo trabajar no reproduciendo una obra, sino sus orígenes e influencias, para reconstruir y recrear el esquema conceptual, el mapa en donde se ubican los elementos constitutivos estableciendo sus relaciones y conexiones de sentido, para facilitar su entendimiento. De aquí la importancia de contextualizar a un autor y su obra. A manera de ejemplo (y sólo para ilustrar), pensemos nuevamente como una metáfora “un juego de ajedrez”:

- El **tablero de ajedrez** = **contexto histórico**, ubicación en tiempo y espacio.
- **Piezas** = **elementos** en la obra, ya sean conceptos con su significado, función, propiedades, o en su caso, actores en la estructura social, explicados por la **Teoría Social o Teoría Política** de acuerdo a sus posibilidades de acción;

²⁴² Ver Wilhelm Dilthey *Literatura y Fantasía*. Obras de Wilhelm Dilthey Tomo IX FCE. México 1978

- **Reglas del juego = Derecho**, con Normas, Leyes y la Moral; **Acuerdos entre contrincantes = Ética**;
- **Administración y aprovechamiento de recursos** , ahorro = **Economía**;
- **Los patrones lógicos de juego = Escuela o corriente de pensamiento** en la que se identifiquen y por último;
- **La concepción de la estrategia = Metodología**, el cálculo de posibles movimientos para resolver las interrogantes que surgen a su paso, generación de escenarios, racionalidad en decisiones.

En el juego político, el objetivo es desarrollar una estrategia para ganar al contrario, manteniendo las piezas, arriesgando lo menos posible a la reina (o el fin valorado), con el menor número de jugadas. (optimización de recursos).²⁴³ En cada movimiento se toman decisiones frente a posibles escenarios, no se trata solamente de avanzar, sino imaginar con un movimiento las posibilidades que se le permiten al adversario. Racionalizar el uso de recursos, protegiendo los espacios de poder, identificando la lógica con la que se está moviendo el contrincante. Hasta aquí hemos pensado y seguido la reflexión con lo que se encuentra ubicado en el tablero de ajedrez, pero no podemos olvidar que hay piezas que ya no están en juego, es decir, no tenemos todos los elementos presentes en el tiempo que dura el estudio, hay elementos que aparecen, intervienen, funcionan y salen del proceso y más aún ¿qué hay del espacio que se encuentra más allá del tablero y que permite que se ejecute el juego? La realidad no tiene sólo un momento ni es plana. Son niveles que van de las partes hacia el todo y se implican unos a otros. *Se equivoca al decir que no ve nada. Lo está viendo todo, aunque sea incapaz de interpretarlo.*²⁴⁴

Los teóricos sociales, tratan de explicar situaciones reales, lo que ocurrió, cómo enfrentaron un determinado problema y generaron su teoría. Propongo proceder a estudiar su obra partir de las preguntas o problemas que los motivaron y si son similares entonces utilizarlas para interpretar los problemas que estudiamos.

Orden e Interpretación.

Al estudiar a un autor es importante elaborar su biografía²⁴⁵ considerando los personajes que lo influyeron y una relación cronológica de acontecimientos que lo afectaron en el desarrollo de su obra, en otras palabras ubicarlo en tiempo y espacio. No creo en cuestiones de casualidad y azar sino de causalidad, de significados y concepción genética. La historia nos da la posibilidad de comprender relacionando las vivencias con las obras, por la metodología hermenéutica, buscamos la reconstrucción de objetos, símbolos y significantes para analizar diferentes formas de vida.

La corte de Federico el grande, rey de Prusia fue centro del desarrollo intelectual de Europa. Tenía una colección de pianos²⁴⁶ que usaba para deleitarse con las composiciones de Juan Sebastián Bach (invitado en la corte). En 1700 ser organista suponía no sólo el virtuosismo de dominar el instrumento sino de inventar e improvisar (sin desafinar) Bach era experto en *Ricerca*²⁴⁷ (buscar o indagar) y Federico en *Recherche* (volver a buscar). Uno empezaba a tocar el piano y de repente se ponía de pie y tenía que seguir el otro,

²⁴³ Cabría preguntarse ¿quién determinó que fuera la reina y no el rey la pieza más importante y por qué la reina no es defendida por el rey sino por el caballero? Pero éstas son cuestiones que tienen más que ver con axiología que con racionalidad.

²⁴⁴ Arturo Pérez Reverte “*La tabla de Flandes*” Alfaguara, México, 2000 p. 137

²⁴⁵ Ver al respecto Wilhelm Dilthey “*El Mundo Histórico*” parte IV La biografía, el carácter científico de la biografía y la biografía como obra de arte p.p. 271 - 277.

²⁴⁶ Que se conserva hasta la fecha.

²⁴⁷ Ver Douglas R. Hofstadter “*Gödel, Escher, Bach un eterno y grácil bucle*” parte 1

continuando con el patrón lógico. Algunos matemáticos que formaban parte de la corte estudiaron el patrón de las fugas y llegaron a la conclusión de que es tan perfecto que puede ser tocado de principio a fin o de fin a principio, es decir, invertir el tema que es totalmente recuperable en ambos casos.²⁴⁸

Lo que me hace pensar que es posible construir un patrón lógico racional para explicar el pasado de forma estrictamente racional. Con la advertencia de que la explicación que se dé no es la realidad, ya que ésta no es estrictamente racional. Frente a una obra, que está fijada en una parte del espacio, ya sea en notas, en letras, en un sonido, en una conexión vivencial musical, poética etc. Cada parte tiene una tendencia, como un sonido sigue a otro, según las leyes, dentro de esas existen infinitas posibilidades y los sonidos van de modo que los anteriores se están condicionados por los posteriores, una melodía ascendente. La línea que tiende al punto final, está condicionada desde el primer punto.

Nuestros juicios, nos parecen correctos, verdaderos, siempre y cuando sigan las leyes y Razón de la lógica formal, de otra forma serán ilógicos y más aún nos parecerán falsos. Porque nos hemos educado con una Razón, como si fuera la única posible y no hay idea de que pueda ser de otro modo. Por otra parte, el estudio del proceso histórico de la música no comprende a lo psicológico que contiene, sino lo objetivo, la conexión sonora que se presenta como expresión. Son recursos sonoros que expresan diversos efectos. Aunque es innegable que la música expresa una vivencia, y más aún un enlace de vivencias dentro de un mundo históricamente desarrollado de sonidos y éstos son la combinatoria ilimitada de un recurso limitado que son las notas. Un genio puede vivir la música y crearla para expresar sus vivencias, el director de orquesta interpreta al autor y guía a las personas que tienen destreza y habilidad para interpretar la música siguiendo las notas impresas, el oyente hará a su vez otra interpretación tomando en cuenta sus vivencias. Sin embargo, no podemos negar que entre ellos hay algo que se comparte la relación con la obra musical, ya sea autor, director, ejecutante u oyente, la obra se expresa por completo en todos ellos.²⁴⁹

Si bien reconozco que existe un Orden en la conformación de la realidad, en contraparte, no puedo dejar de aceptar que también entiendo a la realidad como algo más que un simple acto lógico, un acto cognitivo que contiene también a lo volitivo. La función explicativa no se reduce a actos lógicos, tiene el movimiento del sujeto que se atreve a conocer, querer y desear con voluntad.

Las preguntas que nos hacemos sobre la realidad; el mundo externo, los individuos, las contestamos por medio de la totalidad de nuestro ser, de nuestro querer, sentir y representar. Es por eso que los cambios en la realidad se nos dan en la conciencia después de haber pasado por el tamiz de la experiencia interna. En este sentido, Dilthey afirma que no hay conocimiento de lo real sin la experiencia, pero no es una experiencia a la manera de los empiristas ingleses como Locke: “*nada hay en la razón que no haya pasado antes por los sentidos*”,²⁵⁰ sino que en las ciencias del espíritu o socio-históricas es un darse cuenta interiorizado, una toma de conciencia sobre los hechos y la imagen o representación que de ellos tenemos en la mente ya que a través de ella, analizamos constantemente el presente.²⁵¹

²⁴⁸ Ninguno de los 10 cánones de Bach está terminado. Son muy elaborados y los acompaña de indicaciones para que el resto de la pieza fuera descubierta por otro músico que siguiera las reglas en la sucesión de notas, un patrón lógico. Cada nota posee más de un sentido musical, el oyente y su cerebro encontrarán el sentido adecuado para relacionarlas teniendo en cuenta el contexto. Pero sobre todo el sentido que el autor quería dar.

²⁴⁹ Wilhelm Dilthey “El Mundo Histórico” La comprensión musical p. 245 - 252

²⁵⁰ Ensayos sobre el entendimiento humano. John Locke Ed. Aguilar México

²⁵¹ Wilhelm Dilthey, *Psicología y Teoría del Conocimiento*. Obras de Wilhelm Dilthey. Tomo VI FCE. México 1978

El proceso de comprensión.

Constantemente caemos en el error de creer que un objeto mental y el objeto real tienen la misma realidad, se identifican como si el objeto real estuviera frente a un espejo (nuestra mente). No es la captación de los hechos lo que sucede con estricta racionalidad, sino la herramienta que construimos o el objeto de conocimiento que elaboramos y aplicamos para explicarnos la realidad. Pero aun en el espejo (suponiendo que en la mente lográramos reproducir exactamente el objeto original) la imagen está invertida, además de que estamos trabajando en retrospectiva, no en el sentido original en el que sucedieron los acontecimientos. Para resolver esta cuestión, es frecuente la utilización de la inducción. Se empieza por los resultados hasta llegar a las causas. Como si fuera un espacio de tres planos o momentos: 1) el original; 2) el de la percepción del investigador; 3) el de la construcción mental de la imagen de lo que sucedió.

Habría que distinguir entonces entre la realidad, la Metodología para concebir la realidad y el método que nos ofrezca una herramienta para construir el objeto que asemeje o refleje la imagen de la realidad para explicarla.

La comprensión debe ser considerada como inducción en la que no se infiere una ley general de una serie incompleta de casos sino una estructura, sistema ordenado que agrupa los casos como partes, en un todo.²⁵²

En el reconstruir lo extraño y pasado vemos algo personal, subjetivo, pero si descansa en la conciencia histórica se convierte en una técnica (interpretación) vinculada a la comprensión asociada a manifestaciones de vida. La hermenéutica tiene que entrar en relación con la tarea general de la teoría del conocimiento, que es demostrar la posibilidad de un saber acerca de la conexión del mundo histórico y encontrar los medios para su realización. El pensamiento discursivo representa el contenido en la vivencia. La comprensión, en principio es la relación entre la expresión y lo expresado. Aunque también es cierto que en todo comprender se da un aspecto irracional, pues la vida lo es en alguna medida, así no es posible representarla en su totalidad con una forma lógica, exacta, precisa. Son límites que se le imponen al tratamiento lógico de comprender las vivencias. Sin embargo, también es cierto que en las formas del comprender se dan una serie de rasgos que son manifestaciones similares de vida, por lo que se deduce que hay coincidencia en el ethos o espíritu de una época, estas coincidencias tienen el mismo significado.²⁵³ Weber toma esto en cuenta para justificar la construcción de modelos o tipos ideales que no son otra cosa que un recurso explicativo de la realidad. *No las conexiones “de hecho” entre “cosas” sino las conexiones conceptuales entre problemas están en la base de la labor de las ciencias...queremos comprender la conexión y significación cultural de manifestaciones de vida en configuraciones.*²⁵⁴

Pero no perdamos de vista que nuestros objetos de estudio son las formas y modos sociales de vida y para explicarlos necesitamos construir objetividades a partir del proceso histórico del desarrollo de la vida social. El hombre hace una selección de los elementos acuerdo a su subjetividad considerando los más relevantes,

²⁵² Wilhelm Dilthey “El Mundo histórico” *La comprensión musical* p.p. 244 – 245 en el proceso de comprensión se tenderá a acomodar las palabras en un sentido y el sentido de los miembros singulares de un todo en su estructura. Lo dado es la sucesión de palabras. Cada una de estas palabras es determinada – indeterminada. Contiene en sí una variabilidad de su significado. Los medios de relación sintáctica de aquellas palabras son también multívocos, dentro de ciertos límites: así surge el sentido, al ser lo indeterminado – determinado mediante la construcción.

²⁵³ Ver Wilhelm Dilthey, Idem. *Vivir y comprender. Métodos de la comprensión. Hermenéutica. Límites del comprender.* p.p. 242 - 252

²⁵⁴ Ver Max Weber “Ensayos sobre metodología sociológica” Ed. Amorrortu 1978 p.p. 57 – 61 y ss

significativos e importantes. A partir de este material proporcionado por la vivencia, (experiencia acumulada en la conciencia) obtiene una visión del mundo y construye el objeto que le permitirá explicar la realidad.

Los estudiosos de las Ciencias Sociales ponemos en práctica diversas herramientas teórico metodológicas, dependiendo del tema a analizar, experimentando diferentes alternativas, hasta decidirnos por aquella o aquellas que nos permitan acercarnos y abordar mejor los problemas a los que nos enfrentamos.

¿Qué son los Paradigmas y para qué sirven?²⁵⁵

Podemos definir a un Paradigma²⁵⁶ como un patrón o modelo, que tiene una serie de reglas y reglamentos (no necesariamente escritos ni explícitos) que nos permiten hacer dos cosas: 1) Establecer límites; 2) Explicar como resolver exitosamente²⁵⁷ problemas siguiendo sus reglas y reglamentos, dentro de esos mismos límites. Para Adam Smith es: “Un conjunto compartido de suposiciones. El paradigma es la manera como percibimos el mundo, nos lo explica y ayuda a predecir su comportamiento”, “cuando estamos en medio de un paradigma, es difícil imaginar cualquier otro paradigma”.²⁵⁸ Y Willis Harmon: “Un paradigma predominante rara vez, se enuncia explícitamente, es una comprensión tácita e incuestionable que se transmite a generaciones sucesivas más por experiencia directa que por medio de la enseñanza”.²⁵⁹ Thomas Kuhn utiliza²⁶⁰ los conceptos Paradigma y cambio paradigmático para explicar la naturaleza de los cambios, por qué un hecho ocurre de una determinada manera y no de otra. Él explica²⁶¹ que nuestros paradigmas seleccionan los datos que llegan a la mente. Los que concuerdan (con el paradigma que está en la mente) son reconocidos fácilmente, los vemos con gran claridad y comprensión.

Pero también descubrió un efecto negativo, con respecto a algunos datos que no respondían o concordaban con las expectativas creadas por sus paradigmas. Entre más imprevistos son los datos es mayor la dificultad para percibir los datos inesperados o los ajustamos hasta que se acomodan a nuestros paradigmas. También descubrió que los científicos eran incapaces de reconocer datos imprevistos, les eran invisibles.²⁶² Éste es el efecto *paradigma*, y puede cegar a las personas, hacerlas ignorar algunos datos y estrategias efectivas e impedir que elabore soluciones creativas para problemas difíciles.

En todo momento tratamos de descubrir el pasado, el presente y el futuro con nuestros paradigmas. Utilizamos patrones para explicarnos al mundo y quizá esos mismos son los que nos impiden ver qué es lo que realmente está ocurriendo. Los paradigmas afectan dramáticamente nuestros juicios y los procesos de la toma de decisión al influenciar nuestras percepciones.

Sin embargo, los paradigmas son necesarios, porque nos proporcionan las reglas para vivir en el mundo, sin esas normas estaríamos confundidos. No podríamos seleccionar los datos para conformar nuestro

²⁵⁵ Para más información consúltese *Reflexiones acerca de la utilidad de los paradigmas en la construcción de conocimiento en Ciencias Sociales* cuaderno de trabajo No. 2 Proyecto PAPIIME Innovación de Métodos, Estrategias y Materiales Didácticos para la enseñanza de la metodología para la investigación en Ciencias Sociales. 2005

²⁵⁶ **Paradigma:** Viene del latín paradigma y éste a su vez del griego *paradeigma*. Significa mostrar, manifestar. Ejemplo que sirve de norma o ejemplar. En la filosofía platónica, el Mundo de las Ideas, prototipo del mundo sensible en que vivimos. En lingüística es el conjunto de formas que sirven como modelo en los diversos tipos de flexión: *paradigma verbal*.

²⁵⁷ El éxito se entiende como la habilidad para resolver problemas.

²⁵⁸ Adam Smith, “Los poderes de la mente” p. 19

²⁵⁹ Willis Harmon, líder del Stanford Research Institute en “*Guía incompleta para el futuro*”

²⁶⁰ Kuhn *La estructura de las revoluciones científicas* Breviarios, FCE, México 2000

²⁶¹ Palabra clave que Thomas Kuhn utiliza.

²⁶² Kuhn. op. cit

conocimiento, porque seríamos abatidos por ellos sin saber qué seleccionar ni cómo organizarlo de manera coherente. Nos permiten tener puntos de referencia para ubicarnos en el complejo del mundo, nos dotan de reglas para comprender y evaluar lo que estamos haciendo, en otras palabras nos ayudan a dar significado y sentido a nuestros actos. Como resultado del aprendizaje de un paradigma, los datos se vuelven comprensibles, interesantes y útiles.

Se necesita una exploración estratégica, pero sobre todo, la práctica en tratar de desentrañar la lógica implícita en el esquema mental que guía ciertos trabajos, o incluso inventar, crear, imaginar una forma clara de exponer las ideas y conceptos claves, así como la forma como son relacionadas en una obra. Además de establecer un arreglo de acuerdo a la importancia que tienen esos conceptos en la explicación del problema de que se trata. El explicitar y explicar los principios de un paradigma nos capacita, para entender tanto nuestras formas de ver al mundo como las de otros. Sería deseable que cuando alguien termina una obra, entregara también los borradores y explicara cómo fue desarrollándola, anotaciones de los cambios que hizo según las interrogantes a las que trataba de responder, pero esto rara vez sucede. Es cuando debemos tener la capacidad para ir reproduciendo no la obra sino sus orígenes e influencias, para reconstruir y recrear el esquema conceptual, el mapa en donde se ubican los elementos constitutivos estableciendo sus relaciones y conexiones de sentido, para facilitar su comprensión.

Los símbolos y las claves ocultas aparecen con frecuencia en el arte. El problema es que no siempre disponemos de las claves para descifrar esos mensajes, pero si tenemos algunos puntos de partida podemos intentarlo, un método para lograr la reconstrucción es el análisis retrospectivo, reconstruir hacia atrás para comprobar cómo se llegó a una determinada conclusión pero ¿Hasta qué punto un restaurador, un reconstructor puede permitirse traicionar el deseo el significado de un autor?

Ya mencionamos que en Ciencias Sociales siempre estudiamos hacia pasado. Por inducción, se empieza por los resultados y se llega a las causas. Tenemos que reconstruir una serie de razonamientos, hasta llegar a las preguntas que los originaron. Niveles que se contienen unos a otros, los estudiosos que tratan de reconstruir se enfrentan no a un hilo conductor sino varios, que en el fondo son el mismo. Podemos encontrar mucha información si seguimos las reglas de la lógica que originalmente los guió, una vez resuelta podemos aplicar esas conclusiones al resto de los niveles.

Estudio el resultado trazando líneas que interconectan los conceptos y esa interconexión les da significado, correspondencias, ya que los conceptos aislados no significan. Cada nivel o relación contiene a los antecedentes. Hay una total correspondencia del todo a las partes y de las partes al todo. Como si fuera capaz de orientarse por una red de conexiones dando lugar a combinaciones, a las que basta descubrir para que cobren vida y significado, apareciendo, emergiendo a la superficie de un modo tan evidente que sorprende no haberlas visto antes.

Ahora bien, Occidente²⁶³ se ha caracterizado por su lucha por conquistar la exactitud lo que nos lleva a confundir la medida con la cosa. Se piensa que es suficiente medir para dominar, conocer para hacer y explicar para comprender. Es un error similar al del nominalismo que considera que por darle un nombre a las cosas, las conoce. Es una cuestión de Ideología suponer que “solo lo preciso es bueno” y la imprecisión es error, negación de lo exacto.

²⁶³ Ver al respecto Abraham A. Moles, *Las Ciencias de lo impreciso* UAM Azcapotzalco, México, 1995

La estadística legitimó el azar como una forma de orden donde antes sólo se veía el caos. El azar dejó de ser la ausencia de ley para convertirse en su auténtico representante, con todos los desarrollos de la probabilidad y la teoría de juegos. La idea de lo preciso se encuentra más en nuestra mente que en la naturaleza de las cosas. Es un constructo que nos permite interpretar al mundo, darle un sentido y una dirección, hacerlo coherente, inteligible y creíble. Con ello, se trata de llenar el vacío existente en la explicación científica del mundo, sobre todo de los fenómenos vagos, a través del estudio racional acerca de la aparente irracionalidad del hombre. Pero hay que estar atentos cuando se pretende que el conocimiento alcanzado mediante modelos se constituye como un saber en sí mismo, así explicar ya no significa analizar y se identifica con la construcción de un modelo. El paradigma de la realidad virtual: “esto es verdad porque aquí está la simulación que lo avala”.

La ciencia es un proceso, más que algo consumado, es un penoso y continuo esfuerzo por volver a pensar. El pensamiento científico “exacto” es una pequeña proporción del tiempo de que disponemos los hombres y lo que buscamos durante nuestra vida es aprehender, de una manera poco menos arbitraria que antes, esas cosas vagas que nos rodean es lo que llamamos ser racional: un proceso, no un estado. La ciencia, casi no habla de lo impreciso, de lo que cambia, prefiere las correlaciones fuertes entre variables bien definidas, que las débiles de la vida, por tanto, las relaciones son inciertas. Pero una correlación débil también es objeto de ciencia.

El pensamiento humano, se ha empeñado en conquistar la precisión, ha impuesto un sistema de medición traducido por magnitudes y cifras. La medida nos viene del origen mismo de la cifra y de la idea de contar, con dos series en paralelo, la de los números y la de los dedos (dígitos). Así, el papel de la ciencia ya no es el de prever minuciosamente el caminar del universo en todos sus detalles, sino el de construir su esquematización, su modelo inteligible, puesto al servicio del dominio de la naturaleza por el hombre. Pero, el ser humano no es absolutamente racional y por ello la razón no es suficiente para rendir cuentas de la totalidad de los hechos y de los actos de nuestra vida. La conducta del hombre es una mezcla, de lo que llamamos pensamiento racional y de esos impulsos irracionales que se encuentran más allá de lo racional, que son los movimientos de la mente y de la sensibilidad. El campo de la irracionalidad es, simple y siempre provisionalmente, el de lo inexplicado.

El mundo de la ciencia es complejo, lo hemos construido, pero tiene una riqueza que nos supera y que hace pasar progresivamente a sensaciones y percepciones por el tamiz del análisis de los valores, de la acumulación en la memoria, de la resolución de los dilemas y la terminología, una palabra para cada cosa. La lógica misma es un lujo del pensamiento que no podemos permitirnos a menos de que tengamos tiempo para reflexionar, revisar nuestras impresiones fugitivas con el propósito de desprender de ellas los aspectos comunes. Ni lo verdadero ni lo falso son eternos, son subjetivos, son la ilusión de todo investigador. Aun cuando tienen rasgos comunes, difieren de un investigador a otro, porque los muros de lo imposible mental son diferentes en cada quien. La ciencia responde a la llamada “inteligencia universal” capaz de reproducir, de rehacer el camino ya trazado, de retomar el cálculo ya hecho sin errores. Los objetos están delimitados y tienen una definición cerrada, son construcciones en la mente, esquemas que pueden enriquecerse. Microcosmos y macrocosmos no difieren sino en magnitud, una parte es lógicamente representativa del todo, se trata del mundo de la lógica. Es universal y la llamamos formal, porque puede ser traducida por las

matemáticas. Se pueden agregar proposiciones sin que entren en contradicción. Las hipótesis están dentro de los límites de su veracidad.

El individuo construye a cada instante un paisaje de acción intelectual: lo que puede hacer y lo que **quiere** hacer, los recursos de que dispone. El descubrimiento, la invención, es la trayectoria de la inteligencia y se mide por la "distancia" que separa a ambos: distancia imaginaria pero que aparece claramente en los mapas mentales de conceptos.

Suponemos que hemos seguido un patrón aprendido, un paradigma,²⁶⁴ lo que tiene un efecto profundo en cómo vivimos nuestras vidas, valoramos las cosas, resolvemos problemas, elaboramos nuestros juicios, quiénes somos y hacia dónde vamos. Tenemos una forma común (que compartimos) para hacer las cosas a las que estamos acostumbrados y hemos adoptado porque nos parece correcta para explicarnos lo que ocurre.

Normalmente no cuestionamos quién creó el conjunto de reglas y normas, los patrones con los que pensamos, simplemente nos enseñan a adoptarlos. En mayor o menor medida, nos encontramos condicionados por los paradigmas, sentimos lo que suponemos debemos sentir.²⁶⁵ Percibimos, lo que esperamos percibir y vemos mal o no vemos el dato que no concuerda con nuestro patrón y si lo vemos no lo aceptamos como correcto.

Nos parecen incomprensibles actitudes resultado de otras formas de razonar, de profesar una religión, de manifestar hábitos y costumbres culturalmente diferentes. Aun en nuestro tiempo, nos encontramos con casos en los que, cuanto más imprevistos los datos, es mayor la dificultad que tienen los científicos para percibirlos, o los obligan para que concuerden con el paradigma aceptado, ajustan la realidad al paradigma lógico vigente y explican a través de él.

Es la realidad la que responde al paradigma y no el paradigma el instrumento que nos acerca a la realidad. Esto significa que vemos de la realidad lo que nos interesa ver, un realce conceptual de acuerdo a nuestros intereses, significados, valores, destacamos o seleccionamos lo que para nosotros es lo relevante, para ser estudiado, determinan lo que es importante y separan lo que no lo es, dando como resultado que nosotros ignoremos / eliminemos el ingreso a la mente datos que consideramos innecesarios.

En la reflexión el hombre compara apariencias, objetos de la experiencia, obteniendo conocimiento simbólico y se llega a éste por medio del raciocinio. Un conocimiento sensible es la condición al conocimiento intelectual. La apariencia es el conocimiento sensible anterior al uso del entendimiento. De la apariencia a la experiencia se llega por la reflexión que sirve al entendimiento. La experiencia es el conocimiento reflejo que nace de la comparación hecha por el entendimiento de apariencias de los objetos de la experiencia son los fenómenos. El espacio y el tiempo son intuiciones que pertenecen al conocimiento sensible, son puras, y son independientes de él. No son realidades objetivas, sino condiciones subjetivas y necesarias a la mente humana para coordinar los datos sensibles. El tiempo hace posible intuir la sucesión, simultaneidad y coordina los objetos posibles. El espacio permite intuir los fenómenos en un nexo universal (como partes de un todo) cuyas leyes y principios son los de la geometría. Relaciona las sensaciones con algo exterior.

²⁶⁴ Véase, Paradigmas. Joel Arthur Barker. McGraw Hill. Colombia 2000

²⁶⁵ nuestros paradigmas bloquean nuestras percepciones sobre el mundo, sobre todo cuando hablamos de cultura o religión

Bibliografía:

- Barker, Joel Arthur, *Barker, Paradigmas*, McGraw Hill, Colombia, 2000
- Bunge Mario, *La Ciencia su Método y su Filosofía*, Ed. Nueva Imagen, México, 2001 p.p. 35 – 62
- Cassirer Ernst, *El problema del conocimiento*, tomo II, FCE, México, 1979 p.p. 376 – 635
- Chalmers Alan F., *¿Qué es esa cosa llamada Ciencia? Una valoración de la naturaleza y el estatuto de la Ciencia y sus métodos*, Siglo XXI editores, México, 2001.p.p. 3 – 36.
- Dilthey, Wilhelm *Literatura y Fantasía*. Obras de Wilhelm Dilthey Tomo IX FCE. México 1978
- Dilthey, Wilhelm, *El Mundo Histórico*, parte IV La biografía, el carácter científico de la biografía y la biografía como obra de arte p.p. 271 - 277.
- Dilthey Wilhelm, *Psicología y Teoría del Conocimiento*, Obras de Wilhelm Dilthey. Tomo VI FCE. México 1978
- Feyerabend P. K., *Against method: outline of an anarchistic theory of knowledge*, Londres, New Left Books, 1975.
- Hegel George W.F., *Lecciones sobre la historia de la Filosofía* FCE, México 1977 p.p. 417 – 459
- Hofstadter, Douglas R., *Gödel, Escher, Bach un eterno y grácil bucle*, parte 1 Tusquets Editores & CONACYT, México, 2001
- Kant Emmanuel, *Crítica de la Razón Pura*, Ed. Porrúa, Col. Sepan Cuantos, Núm. 203, México, 1979
- Kant Emmanuel, *Crítica de la Razón Práctica*, Ed. Porrúa, Col. Sepan cuantos, Núm. 212, México, 1980
- Kuhn, T.S., *La estructura de las Revoluciones científicas*, Breviarios 213, FCE, 2000
- Lince *Dilthey y el método comprensivo. (Wilhelm Dilthey y su propuesta de Método Comprensivo como fundamento gnoseológico para el estudio de las Ciencias Socio – históricas)* Tesis de Maestría.
- Lince *Reflexiones acerca de la utilidad de los paradigmas en la construcción de conocimiento en Ciencias Sociales* cuaderno de trabajo No. 2 Proyecto PAPIME Innovación de Métodos, Estrategias y Materiales
- Didácticos para la enseñanza de la metodología para la investigación en Ciencias Sociales. 2005
- Mauclair, Camilo, *El simbolismo de la música*, Ediciones Obelisco, España, 1994
- Mason, Stephen F., *Historia de las Ciencias*. Alianza editorial, México, 1998
- Moles, Abraham A., *Las Ciencias de lo impreciso* UAM Azcapotzalco, México, 1995
- Nérci Imídeo G., *Hacia una Didáctica General Dinámica*, Ed Kapeluz, Buenos Aires, p.p. 310 - 312
- Pérez Reverte, Arturo, *La tabla de Flandes*, Alfaguara, México, 2000 p. 137
- Silva Ruíz Gilberto Silva (compilador) *Metodologías contemporáneas en ciencias sociales*. UNAM, 2000 p.p.72 – 79
- Weber, Max, *Ensayos sobre metodología sociológica* Ed. Amorrortu 1978 p.p. 57 – 61 y ss
- Xirau, Ramón, *Introducción a la Historia de la Filosofía*, UNAM, México 1990 p.p. 259 – 283

La sociología en el Noreste. Nuevo León, Tamaulipas y Coahuila

Blanca García

El Colegio de la Frontera Norte

María Elena Ramos

Facultad de Trabajo Social-UANL

Marco Aurelio Navarro

Universidad Autónoma de Tamaulipas

Eleocadio Martínez Silva

Facultad de Filosofía y Letras-UANL

I. La sociología en la Universidad Autónoma de Nuevo León

En un contexto nacional, la sociología se da a partir de ciertas circunstancias, en 1939 se funda el Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM. En 1940 se crea la sección de sociología del Fondo de Cultura Económica la cual se encarga de difundir la obra de autores relevantes de la sociología. El Colegio de México crea en 1943 el Centro de Estudios Sociales. En 1951 se crea la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM. Hecho que para algunos permitió por primera vez desligar la sociología del derecho en México.

En Nuevo León, en un contexto de movilización social y política en la década de los 1970s la sociología tiene un primer impulso al crearse en 1973 la licenciatura en Sociología en la Universidad de Monterrey (UEM). Un año después, en la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL) se constituye la licenciatura en sociología. Tomás González de Luna, director de la entonces Facultad de Filosofía y Psicología de la UANL tuvo un rol relevante en el inicio de la disciplina en la UANL. Al parecer el hecho de que aún no existiera la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales en la UANL facilitó la decisión para que la sociología estuviera inscrita en la Facultad de Filosofía y Psicología.

La licenciatura en sociología tuvo un importante apoyo de maestros de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM, así como por la llegada de académicos del exilio latinoamericano de la década de los 1970s. La planta de maestros en las primeras dos décadas de existencia estaba conformada básicamente por historiadores, filósofos, abogados y antropólogos. Otorgándole una identidad multidisciplinar a la licenciatura.

Esta identidad multidisciplinaria fue también producto de la presencia más o menos recurrente de intelectuales como Ernest Mandel, Hugo Zemelman, Adolfo Sánchez Vázquez, Eli de Gortari, Enrique Semo, Martínez Verduzco, Rodolfo Stavenhagen.

El impulso a la investigación dentro de la curricula provino de los estudiantes. En 1975 impulsan un rediseño curricular buscando y logrando establecer los talleres de investigación en el plan de estudios: la urbana, la industrial y la rural fueron las líneas de investigación seleccionadas. Los alumnos lograron organizar un primer encuentro nacional de investigación con la participación de sus pares de sociología de diversos estados del país. Todo en un contexto de gran agitación social, huelgas, toma de tierras urbanas, movimiento estudiantil. Los estudiantes buscaban conocer de una manera más científica los trastornos sociales a través de la investigación rigurosa bajo el vínculo academia y compromiso político.

Buscando consolidar la identidad sociológica se crea la revista Bricolage. De efímera existencia fue dirigida por el psicólogo José María Infante, un académico del exilio argentino de la década de los 1970s.

Los primeros maestros con perfil de sociólogos llegaron hasta iniciada la década de los 1990s. María de los Ángeles Pozas y Mario Cerrillo fueron los primeros profesores con el perfil de sociólogos. Con su arribo se fortaleció la planta de maestros invitando con el perfil de sociólogos, como fue el caso del Dr. Víctor Zuñiga, el primer doctor en sociología que se incorpora a la licenciatura con una agenda de investigación fuera del compromiso político.

En la actualidad la licenciatura de sociología ha podido sobrevivir en un contexto muy poco favorable. Cuenta con una población de ochenta alumnos inscritos en un contexto universitario de 82 mil ochocientos jóvenes a nivel licenciatura. La baja matrícula es uno de los factores fundamentales de la debilidad institucional por la que ha atravesado a lo largo de su historia.

Su sobrevivencia, al igual que otras licenciaturas (Historia, Filosofía, Letras) se debe a que forman parte de una misma Facultad, la de Filosofía y Letras. En esta institución existe una inscripción de 2716 alumnos, siendo las licenciaturas de Ciencias del Lenguaje (1294 alumnos) y de Educación (917 alumnos) las más numerosas. Esta conformación de la FFyL es lo que ha permitido a las autoridades de la facultad enfrentar los embates de la burocracia universitaria para cerrar o replantear la licenciatura de sociología.

La línea curricular está compuesta básicamente por tres ejes: la teórica, la meteorológica y la de especialización. Ejes que le otorgan un claro perfil de investigación al programa. Sin embargo, ha tenido bajo impacto en la producción de tesis debido, entre otros factores, a que no es exigencia para la titulación y ante la ausencia de la figura del profesor-investigador. De 250 egresados que se han titulado solamente 20 lo han hecho por tesis.

Los 80 estudiantes son atendidos por una planta de 21 maestros. Ocho profesores de tiempo completo y 13 por asignatura. De los profesores de tiempo completo 7 cuentan con estudios de posgrado, dos a nivel de doctorado y cinco de maestría. Dos forman parte del Sistema Nacional de Investigadores nivel 1. En su mayoría imparten clases en las diversas licenciaturas y posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras.

La planta de profesores tiene un perfil básicamente de sociólogos, la mayoría son egresados de la misma licenciatura. Sus posgrados fueron realizados en su generalidad en universidades y centros de investigación nacionales. Un alto porcentaje realizaron en la oferta de la UANL, específicamente en el Doctorado de Política Pública y Desarrollo Humano de la Facultad de Trabajo Social.

En la actualidad se han realizado esfuerzos por acreditar la licenciatura por organismos nacionales e internacionales. El programa de sociología ha sido el único en la Facultad de Filosofía y Letras que ha sido acreditado internacionalmente por el organismo AKREDITA QS.

La investigación en la licenciatura de sociología se encuentra en una fase muy inicial. Algunos profesores forman parte de un Cuerpo Académico Multidisciplinario en el que participan con maestros de la licenciatura de Historia. El Cuerpo Académico Estudios Sociales e Históricos del Noreste de México está conformado por tres líneas de investigación: frontera y migración; industrialización y tercerización y construcción de identidades laborales y profesionales.

La fuerte carga de docencia de los profesores que conforman el cuerpo académico (20 horas a la semana frente a grupo) y el bajo financiamiento a su disposición han impactado negativamente en su funcionamiento por lo cual su futuro es muy incierto. A dos años de constituido no ha generado un producto de investigación. En el cuerpo académico participan tres sociólogos, dos son miembros del sistema nacional de investigadores nivel 1 y dos historiadores, uno en el nivel 1 del SNI.

La licenciatura de sociología cuenta con la revista *Escritos Sociológicos*. Con tres años de existencia y nueve números la revista es un espacio básicamente de producción y expresión para los estudiantes de sociología.

El posgrado de la FFyL ofrece desde años atrás programas de maestría y doctorado. Un doctorado en Filosofía, con acentuación en Estudios de la Cultura y Estudios de la Educación, que recientemente fue incorporado al Programa Nacional de Posgrados de Calidad. El programa de Maestría ofrece uno en Ciencias con acentuaciones en Ciencias Sociales, Educación, Lengua y Literatura. La presencia de la sociología en los posgrados es mínima debido a la debilidad de los programas. Por ejemplo, la maestría con acentuación en Ciencias Sociales tiene una población de tres alumnos en su actual promoción. Su currícula es básicamente multidisciplinaria. La sociología está presente en un par de materias, las cuáles son impartidas por sociólogos de la licenciatura de Sociología.

La titulación es casi nula en estos posgrados lo cual impacta en la muy escasa investigación sociológica en este nivel. Los profesores que imparten en posgrado son asignados después de haber sido completada la carga en la licenciatura, lo que explica parte de la debilidad del programa. Recientemente se han planteado una reestructuración de esta maestría lográndose imponer una visión hacia la política pública, lo cual se debe a que un porcentaje importante de profesores del colegio de sociología (cinco) concluyeron sus estudios de posgrado en Política Pública en la Facultad de Trabajo Social de la UANL.

La Facultad de Filosofía y Letras cuenta con un evento académico nacional: Coloquio de Humanidades se realiza anualmente y la sociología está presente en la área temática Estudios Sociales y Culturales.

Perspectiva

La licenciatura de sociología todo indica que su futuro seguirá siendo muy incierto en virtud de su debilidad en la matrícula y a las presiones por reestructurar su línea curricular más acordes a la demanda del mercado de trabajo.

Su planta de maestros se seguirá fortaleciendo con nuevos doctores con una clara especialización en Política Pública. En la investigación todo indica que seguirá siendo una asignatura pendiente al no existir un

proyecto claro para su fortalecimiento y la poca investigación seguirá una línea especializada en la política Pública.

La expresión de la sociología en el Instituto Tecnológico y Estudios Superiores de Monterrey.

Recientemente el ITESM abrió el Doctorado en Ciencias Sociales. En la parte formativa: existen dos cursos de sociología, titulados Pensamiento social clásico y contemporáneo en los cuales se presenta el desarrollo del pensamiento sociológico desde sus fundadores hasta los más contemporáneos. Además de una serie de cursos metodológicos, tanto cuantitativos como cualitativos propios de las ciencias sociales en general

Del cuerpo de maestro esta repartido entre las diferentes disciplinas de las Ciencias Sociales: 2 sociólogos, 1 geógrafa, 4 economistas, 4 internacionalistas. Sin embargo, sociólogos de prestigio nacional han reforzado algunas de los cursos, como son los casos de los doctores Francisco Zapata y Oscar Contreras

Las tesis se reparten entre tres ejes de investigación:

1) Dinámicas y actores del desarrollo social

Analizar las distintas concepciones teóricas del desarrollo social y el impacto que éstas tienen en las agencias gubernamentales y actores que diseñan e implementan las políticas sociales a nivel internacional y nacional. El tema se aborda desde una perspectiva multidisciplinaria en temáticas.

2) Desarrollo regional y economía

Se estudian los problemas en la medición de la desigualdad y la pobreza en los hogares; la evaluación de los programas sociales en cuanto al enfoque y la asignación de los recursos para la reducción de la pobreza; las prácticas de las empresas relacionadas con la responsabilidad social; las causas y costos de la corrupción, tanto en el sector público como en el privado; los costos y beneficios de las decisiones que toman las personas que afectan su salud, las acciones que puede tomar el gobierno para mejorar la salud de sus ciudadanos y la desigualdad en salud.

3) Procesos de regionalización

Esta línea de investigación se enfoca al estudio y análisis de los principales procesos de regionalización a nivel mundial atendiendo a los actores tradicionales y los llamados “nuevos” que inciden en los procesos globales y en las agendas de seguridad internacional.

II. La Sociología en Torreón

Si hay una palabra capaz de sintetizar la situación actual de la sociología (y de las ciencias sociales) en Torreón, esa es "supervivencia". Tras décadas de un aparente esplendor, en los años 70 y 80 del siglo pasado, la disciplina sociológica ha venido a menos, fragmentándose y perdiendo su sentido en un espacio geográfico en el que, de forma paradójica, presenta cada vez más problemas de índole social. No obstante, la interpretación dominante de que son las individualidades las que ocasionan los conflictos, ha sido entre otras, condición de posibilidad para la pérdida de importancia percibida de la ciencia social y para el auge de otras disciplinas humanas, como la psicología, cuya pertinencia ante la situación actual, no se cuestiona.

Estamos hablando obviamente de circunstancias políticas, sociales y económicas muy diferentes a las que se vivieron en la década de 1970, cuando la relevancia percibida de los estudios sociológicos, mantenían poblaciones estudiantiles elevadas -140 alumnos en promedio por año escolar- en la Facultad de Ciencias

Políticas de la Universidad Autónoma de Coahuila, única institución que ofrece, desde entonces, la licenciatura en sociología en Torreón. Sin embargo, el surgimiento y consolidación de la política neoliberal, aunado a la visión cada vez más individualista de la realidad, y a las pugnas de poder internas en la citada Institución, han mermado sensiblemente la cantidad de alumnos de sociología, que en la actualidad promedian 50 durante el primer año, de los que el 40% desertan en ese mismo periodo.

La crisis tiende a agravarse, en la medida en que la Universidad ha introducido criterios de eficiencia y productividad académica basados en la matrícula, lo que se ha traducido en una severa reducción presupuestal que a su vez, ha deteriorado las condiciones bajo las que se intenta la enseñanza de la sociología. Pese a lo anterior, hay esfuerzos individuales de algunos profesores para continuar su formación mediante el estudio de postgrados - necesariamente foráneos - apoyados por la federación a través del PROMEP, fondo que también aprovechan para el sostenimiento de cuerpos académicos que, sin embargo, no dejan de ser marginales. De tal forma que el mencionado deterioro, encuentra espacios de resistencia en esos pocos docentes afanados en mantener con vida a la práctica sociológica.

Hay que aclarar en este punto, que en Torreón sí hay opciones para la realización de estudios de posgrado en ciencias sociales -no en sociología-. El Tecnológico de Monterrey ofrece una maestría y en septiembre próximo arranca un doctorado en procesos sociales en la Universidad Iberoamericana plantel Laguna, con una matrícula aceptable en ambos casos. No obstante, es necesario hacer notar que si bien hay una problemática social sentida que conduce al intento por formar especialistas en las ciencias sociales, también lo es que el nombre genérico responde a un asunto de comercialización en el sentido de no limitar los perfiles de ingreso -ni los caminos de egreso-, lo que posibilita que al menos algunos de los trabajos que se generan en dichos programas de estudio, sean de corte más bien psicologista; es decir, que intenten diagnósticos y soluciones que implican la transformación de los individuos y no de las sociedades. En parte, lo anterior ocurre por la ausencia de líneas de investigación institucionales que se sostengan en el largo plazo. Por el contrario, la mayor parte de las tesis y otros trabajos inquisitivos responden a inquietudes particulares de los alumnos que buscan obtener el grado.

La investigación que realizan los docentes y profesionales de la sociología en Torreón también se encuentra en ese estado de alta fragmentación. Con la salvedad de los pequeños grupos de trabajo que han formado algunos profesores de la Facultad de Ciencias Políticas de la Universidad Autónoma de Coahuila, que mantienen líneas de trabajo inquisitivo más constante, vinculados a temas como la democracia, la participación ciudadana y la equidad de género, el resto de los esfuerzos responde a proyectos pequeños y aislados, algunos de ellos ni siquiera conducidos por sociólogos sino por especialistas de otras disciplinas del conocimiento que de manera coyuntural se topan con la oportunidad de generar un ingreso extra, a través de la realización de estudios sobre la sociedad, la mayor parte de ellos de corte estrictamente descriptivo.

Tal condición no es nueva. Desde sus orígenes, la investigación no ha logrado cuajar como el eje central de la práctica sociológica -incluso la realización de tesis en la Facultad de Ciencias Políticas de la Universidad Autónoma de Coahuila es opcional-, de allí que muchos de los egresados de la licenciatura, confiesen que si bien condujeron proyectos de intervención social y desarrollo comunitario, jamás sistematizaron la experiencia, por lo que el conocimiento generado, se perdió en su mayoría. Lo que se revela de lo anterior, es que la formación de sociólogos en Torreón no fue vista -al menos no con la suficiente claridad- como la formación de investigadores sociales, sino en todo caso como la preparación de interventores sociales cuyas

habilidades para la organización comunitaria fueron aprovechadas, no en pocas ocasiones, por las organizaciones partidistas con fines electoreros. Otro aspecto que es importante señalar, es que no en pocos casos los egresados de la licenciatura reconocen su dificultad para trabajar en equipos, peor aún, cuando se trata de involucrar a miembros de otras disciplinas, lo que, a decir de algunos, los ha terminado de aislar, lo que resulta paradójico tratándose de profesionales cuyo objeto de estudios es la sociedad.

No obstante todo lo anterior, nuevamente, la sociología como disciplina inquisitiva se mantiene a flote gracias a los esfuerzos individuales que surgen, en su mayoría, en el seno de la Facultad de Ciencias Políticas de la Universidad Autónoma de Coahuila, en donde los pocos recursos alcanzan, no sólo para sostener los proyectos, sino también para establecer vínculos con algunas redes y facultades en el país y en el extranjero, lo que ha hecho posible la difusión de sus trabajos a través de congresos, artículos de divulgación científica y capítulos de libros, la mayor parte de ellos en los temas ya mencionados: democracia y participación ciudadana, y equidad de género.

El futuro de la disciplina en Torreón es muy incierto. Los cuerpos académicos tienen poco margen para el crecimiento y sin apoyo institucional es difícil vislumbrar una realidad que diste demasiado de la actual. No obstante, una ventana se abre en la medida en que las Organizaciones de la Sociedad Civil comienzan a articularse y a contemplar la necesidad de involucrar a egresados de esta disciplina en proyectos que les permitan ganar una mejor comprensión de las problemáticas que vive la ciudad y la región. No es fácil dadas las circunstancias ya descritas proyectar hasta dónde la acción de la sociedad civil logrará motorizar los estudios sociológicos. No obstante, es posible prever que por lo menos alcanzarán a mantener vivas las posibilidades para la supervivencia de esta disciplina.

III. La Sociología en Tamaulipas

A.- Docencia de la sociología en Tamaulipas

En Tamaulipas, la sociología ha encontrado un cierto acomodo en sus instituciones educativas tanto del nivel medio superior como superior. En el primer caso, El Colegio de Bachilleres del Estado de Tamaulipas (COBAT) ofrece un par de cursos de esta asignatura en quinto y en sexto semestre. Por lo que corresponde al nivel de educación superior, la licenciatura en Sociología es ofrecida tanto por una universidad pública como por una privada. Hacemos algunas observaciones a continuación.

La sociología en el nivel medio superior

El COBAT es un organismo descentralizado con personalidad jurídica y patrimonio propio, creado por decreto del ejecutivo del estado en 1998 para impartir enseñanza media superior. En la actualidad este sistema tiene alrededor de cincuenta sedes en todos los municipios de la entidad. Mediante el acuerdo secretarial que plantea la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) en el país, este sistema adopta el plan de estudios por competencias que tiende a homologar el bachillerato nacional.

En dicho plan de estudios de tres años, se incluyen los cursos de Sociología I y Sociología II, con 48 horas cada uno, ubicados en quinto y en sexto semestre, respectivamente. En un programa del 2012, se puede observar que los temas tratados en el primer curso se refieren al surgimiento de la sociología, a la metodología de la investigación de los problemas sociales, así como a lo que el programa denomina “las

principales teorías sociológicas” refiriéndose a el positivismo, estructural funcionalismo, materialismo histórico, teoría comprensiva y teoría crítica.

Por otra parte, el programa del segundo curso, también fechado en 2012, trata los temas de democracia y autoritarismo en la sociedad actual, los factores que propician el cambio social y las características de los movimientos sociales.

Si bien estos cursos tienen un carácter introductorio para aquellos bachilleres que irán posteriormente a programas de licenciatura relacionados con las ciencias sociales, se conoce de antemano que no son impartidos por egresados de esta carrera, sino por egresados de la normal superior o de la licenciatura en ciencias de la educación. Solo por excepción, habrá algún curso de este nivel impartido por un sociólogo.

La sociología en la licenciatura

En el nivel de licenciatura, la Universidad Autónoma de Tamaulipas oferta el programa de Licenciado en Sociología a partir de 1991, justificando su creación en la necesidad de formar profesionales con “capacidad de estudiar el impacto del nuevo orden” producido por la integración internacional del crecimiento económico y social de México.

En 1999, la UAT, mediante su proyecto Misión XXI, inició un proceso de revisión y reforma de sus planes de estudio para implementar un modelo curricular flexible. En dicho plan de estudios se contempla un número de créditos 309, pero no un número determinado de semestres, lo que permitirá que puedan acceder a cursar la carrera tanto alumnos que puedan dedicarle tiempo completo, quienes podrán eventualmente cubrir el número de créditos en menos de 8 semestres, como aquellos que tienen necesidad de combinar sus estudios con otras actividades domésticas o laborales y que podrán cursar la carrera en un tiempo mayor, sin que por eso sean considerados alumnos irregulares. Como la carrera de Sociología es parte de la oferta de la Unidad Académica de Ciencias, Educación y Humanidades, esta comparte algunas asignaturas comunes con el resto de los programas.

El programa declara en su objetivo general, que “pretende formar profesionistas que sean capaces de diseñar, dirigir y evaluar proyectos de investigación y de generar conocimiento, básico y aplicado en la realidad social de su entorno y desarrollarse como seres humanos sensibles e innovadores de la vida social... con un excelente dominio de teorías, metodologías y técnicas propias de esta carrera; capacitado para comprender y reconstruir el sentido de la realidad social, así como para analizar el proceso de formación de significados a partir de la interacción de individuos, instituciones y estructuras sociales, capaz de desempeñarse con un alto nivel de excelencia profesional con un alto sentido ético y de compromiso con la comunidad para la solución de problemas”.

El plan de estudios contiene 46 asignaturas, de las cuales seis están directamente relacionadas con la sociología (sociología de la educación, teoría sociológica clásica, sociología latinoamericana, sociología rural, sociología urbana, sociología contemporánea), cinco de distintos aspectos de metodología de la investigación y cuatro talleres de investigación social; el resto de las materias pertenecen al ámbito de las ciencias sociales y otras que son materias comunes al resto de programas de la universidad.

Uno de los problemas que han sido notorios en la Universidad Autónoma de Tamaulipas, en general, pero particularmente en la Unidad Académica de Ciencias, Educación y Humanidades ha sido la endogamia

académica, significando con esto, que la mayoría de sus profesores son egresados de la misma. En este sentido, se pueden identificar dos generaciones de profesores: aquellos que iniciaron el programa y que mayoritariamente son Licenciados en Ciencias de la Educación con Especialidad en Ciencias Sociales y quienes son egresados de esta misma Licenciatura en Sociología y se han convertido en profesores de la misma.

Es justo reconocer, sin embargo, que durante los últimos años dicho proceso endogámico ha tendido a su superación a partir de la presión de programas que, por una parte, exigen la incorporación de profesores provenientes de otras instituciones de educación superior; y, por otra, la realización, por parte de los profesores, de estudios de posgrado en instituciones distintas a las de su adscripción.

Por acuerdo del Gobierno del estado de Tamaulipas, de fecha 9 de mayo del 2011, se autoriza al Instituto de Ciencias y Estudios Superiores de Tamaulipas A. C. la impartición de la Licenciatura en Sociología en sus sedes de Nuevo Laredo, Reynosa, Matamoros, Victoria, Mante y Tampico. La información brindada por su página web manifiesta como objetivo: “Formar Licenciados en Sociología de alto nivel profesional, con sólidas bases científicas, tecnológicas y humanísticas, capaces de prevenir y solucionar conflictos y controversias de índole social, tanto personales, como de la comunidad y de la familia, con apego estricto a los valores de justicia, equidad, verdad, honestidad y respeto a la dignidad.” Esta se puede cursar en su totalidad, en dos años y ocho meses, con un plan cuatrimestral. Este programa se ha constituido en campo de oportunidades de trabajo para los egresados de Sociología de la UAT.

De muy reciente creación (2012) es el Doctorado en Ciencias Sociales en El Colegio de Tamaulipas; programa que si bien no cultiva de manera exclusiva la sociología, diversos contenidos de su actividad la tocan de manera inter y multidisciplinaria.

La sociología de la educación

En Tamaulipas existen 16 instituciones de educación superior que ofrecen programas tanto de licenciatura como de posgrado en educación. Varias de estas instituciones corresponden a universidades privadas que ofrecen su oferta de programas en una o en varias sedes del Estado de Tamaulipas, así como también las escuelas normales públicas y privadas de los niveles preescolar, básico y superior, adicionando a estas varias unidades académicas de la Universidad Autónoma de Tamaulipas y hasta el Instituto Tecnológico de Ciudad Madero. En todos estos programas, que quizás ameritan un levantamiento formal de información, se imparte la asignatura de “Sociología de la Educación” con distintos nombres. Obviamente, esta asignatura no es impartida por sociólogos, sino por profesionales de la educación en la gran mayoría de los casos.

B.- La investigación sociológica en Tamaulipas

En Tamaulipas, como unidades activas en la investigación sociológica, aunque con un carácter inter y multidisciplinario, se puede reconocer, además de las sedes de El Colegio de la Frontera en Matamoros y Nuevo Laredo; el Centro Multidisciplinario de Investigaciones Regionales (CEMIR) de la UAT y el Centro de Investigación Social de la misma institución; así como en El Colegio de Tamaulipas. Adicionalmente, cabe destacar la presencia creciente de algunos grupos de académicos que en los últimos años han obtenido productos de investigación en los campos de las Ciencias Sociales; en Tampico se encuentran grupos en las unidades académicas de Ciencias Jurídicas y Sociales y de Administración; en Ciudad Victoria, en las unidades

académicas de Derecho y Ciencias Sociales, así como Educación, Ciencias y Humanidades; y en Trabajo Social y Ciencias para el Desarrollo Humano.

En total, a reserva de poder contar con una estadística precisa, para Tamaulipas se estima una cantidad aproximada de 50 investigadores de temáticas sociológicas, aunque con distintos niveles de productividad. El Sistema Nacional de Investigadores reconoce a 20 en el área de Ciencias Sociales de un total de 170 investigadores nacionales. De esos 20, solo cinco se registran en el campo de la sociología, dos de los cuales son de nivel “candidato”. De los quince restantes 10 pertenecen al campo de las ciencias económicas, a ciencias jurídicas y ciencias políticas pertenecen cuatro y uno al campo de geografía.

Por su productividad en la investigación, en el área de ciencias sociales se pueden distinguir algunos grupos temáticos como: sustentabilidad y desarrollo regional, identidad y carácter nacional, educación superior y trabajo, estudios de género, migración y desarrollo regional, sindicalismo y maquiladoras, así como historia regional.

Son de mencionarse dos revistas especializadas en Ciencias Sociales, como lo son Sociotam, la cual es publicada por el CEMIR y la de Sociedad, Estado y Territorio de El Colegio de Tamaulipas. Esta última institución, con el apoyo de Fondos Mixtos Conacyt-Gobierno del Estado de Tamaulipas, durante el presente año ha realizado esfuerzos para integrar la Red Noreste de Investigadores en Ciencias Sociales y Humanidades. Una de sus actividades es la realización de un congreso de estudiantes de posgrado de la región, hacia fines del mes de agosto del 2013.

C).- Apreciación general

Dos líneas de reflexión prospectiva se pueden proponer a partir de estas notas. Una relacionada con la inserción laboral de los sociólogos y otra relacionada con el futuro de la sociología y su relación con las ciencias sociales.

En relación a la primera línea es importante considerar algunos temas emergentes en la formación de los sociólogos, tales como el combate a la pobreza, la equidad de género, la salud pública, el desempleo, la violencia organizada y la inseguridad. Las dependencias gubernamentales encargadas de la política social, tanto como los organismos de investigación que hacen trabajos de consultoría en estos temas, se han convertido en fuentes de oportunidades de trabajo para los egresados de la carrera de sociología.

Por otra parte, si bien los temas mencionados son susceptibles de ser estudiados desde la sociología, es muy común que la investigación de esta temática sea abordada por grupos multidisciplinarios, por lo que de no tomar los sociólogos el liderazgo, se corre el riesgo de que el resto de las ciencias sociales tomen predominio, en detrimento del avance institucionalizado de la sociología.

La historia en el noreste y desde el noreste

Eva Rivas

ITESM Monterrey

César Morado

Universidad Autónoma de Nuevo León

Carlos Valdés

Universidad Autónoma de Coahuila

Mario Cerutti

Universidad Autónoma de Nuevo León

Octavio Herrera

Universidad Autónoma de Tamaulipas

Este trabajo es el resultado de un ejercicio de diálogo y reflexión sobre los alcances y límites de la historiografía sobre el noreste de México, así como de los esfuerzos institucionales para la formación y difusión de la Historia en el noreste. La tarea fue realizada en el marco de los proyectos del *Grupo de Estudios del Noreste de México y Texas (GENTE)*, asociación que reúne a más de una veintena de investigadores del campo de las ciencias sociales y de las diversas universidades, institutos y centros de investigación ubicados en los estados del noreste (además de Nuevo León, Coahuila, Tamaulipas y Texas, incluye San Luis Potosí y Zacatecas). GENTE se propuso hacer una reflexión general del estado que guardan las ciencias sociales en este espacio con el propósito de detectar áreas de oportunidad para el fortalecimiento de la investigación, así como parte de sus tareas de divulgación de la ciencia. El objetivo definido en la convocatoria del evento fue “*presentar una visión general del estado que guardan las ciencias sociales en el noreste de México*” considerando los siguiente puntos: a) temas y líneas de investigación; b) subdisciplinas; c) instituciones, centros de investigación, planes de estudio; d) redes y encuentros académicos; e) Texas y el espacio binacional, f) aproximaciones multi e interdisciplinarias y g) retos actuales de cada una de las disciplinas.²⁶⁶

Resulta importante hacer algunas advertencias al lector acerca de la naturaleza del trabajo. La tarea encomendada nos resultó titánica, pues si algo se ha escrito en el campo de las ciencias sociales en el noreste es sobre Historia. ¿Cómo revisar el extenso acervo historiográfico en un par de meses y, más aún, cómo valorarlo? El primer acuerdo al que llegamos fue concentrarnos en autores formados

²⁶⁶ Minuta de la reunión del 9 de abril del 2013 del Grupo GENTE, celebrada en el Museo de Historia del Noreste. Documento de circulación interna. Monterrey, México. Se acordó redactar un documento de 15 cuartillas de extensión donde se abordarían siete tópicos. En la posdata se estableció: “profundizar en el tiempo”.

profesionalmente en el campo de la Historia, ya fuesen egresados de los Colegios o Institutos de Historia de las universidades del noreste, ya de los posgrados que ofertan maestrías y doctorados en la disciplina de cualquier institución a nivel nacional, cuyos trabajos aborden la región. Segundo, hemos demarcado la temporalidad de los estudios a los últimos treinta años, pues fue a partir de ese momento en el que surge la primera generación de historiadores formados académicamente en el noreste (como veremos más adelante). Tercero, también hemos considerado aquellas obras que a nuestro juicio han contribuido notablemente a la comprensión de la historia regional, aunque procedan de otros campos de las ciencias sociales. Acordado esto, nos propusimos valorar en su conjunto la producción historiográfica de los autores, ubicarla temáticamente y clasificarla según subdisciplinas y temporalidades; sólo hacemos mención de algunas de ellas que consideramos pioneras o clásicas. Evitamos hacer mención específica de cada uno de los trabajos realizados, pues ello desbordaría los alcances del ejercicio. No obstante, agregamos una bibliografía básica para los interesados en incursionar en la Historia del noreste. En ningún momento debe asumirse como un trabajo concluido, posiblemente se han escapado autores y temáticas, un trabajo de esta naturaleza requiere constante actualización. Hemos incluido una consideración general sobre la historia, y del lugar que guarda ésta sobre el noreste de México a manera de introducción.

1. Del gran relato a la investigación académica

El conocimiento sobre nuestro pasado ha cumplido múltiples funciones. La historia ha sido identidad, instrumento de poder y en el último tiempo aspirante a una disciplina en el universo de las Ciencias Sociales. Desde que se tiene registro, la historia ha sido fuente de cohesión social, amalgama sustantiva y eficaz que aglutina, junto con la lengua, la identidad comunitaria. Manifiesta como *memoria colectiva*, como una poderosa narrativa representada en un tiempo y espacio míticos, ha fungido como el gran instrumento de legitimación y de dominación de diversos grupos, ya dominantes, ya cuestionadores del status quo. Pero estas importantes funciones de identidad y legitimación cobrarían una mayor relevancia con la Modernidad. En los últimos dos siglos y bajo el poderoso principio de la soberanía popular, los estados representativos se legitimaron en la memoria histórica, que ahora recreaba la idea de Nación, y esta a su vez se presentaba como depositaria del derecho legítimo a gobernar: al constituirse como Estado-Nación.²⁶⁷

México no sería la excepción de una de las más claras y fascinantes manifestaciones de la época moderna: la recreación de la Historia Nacional, o de *Bronce* como lo designa la escuela francesa. Como en toda obra de ingeniería simbólica, no todos sus elementos constitutivos tienen el mismo peso y valor, ni lo conservan de igual forma en el tiempo. Consideramos que, hasta hace muy poco, se ha escrito desde el centro y para el centro: el epicentro de la ciudad de México y alrededores que conforman el altiplano central mexicano. El territorio norte y su gente suelen estar casi ausentes en el gran relato de las historias nacionales. El noreste es, por momentos, un histórico hoyo negro donde aparentemente no pasó nada significativo. Sin embargo, cuando se narra la historia nacional del último cuarto del siglo XIX y, en especial, la de la primera mitad del siglo XX, el Norte y el Noreste entran en escena con gran ímpetu, ya como fuerza revolucionaria, ya como una maquinaria bien aceiteada del capitalismo.

²⁶⁷ Appleby, Joyce, Lynn, Hunt y Margaret Jacob. *La verdad sobre la historia*. Santiago de Chile. Editorial Andrés Bello. 1999. 399 p. En particular se recomienda el capítulo titulado “La invención de la nación”. Para mayor detalle sobre el uso de la historia en los movimientos nacionalistas contemporáneos véase Pérez Viejo: *Nación, identidad nacional y otros mitos nacionalistas*. Editorial Nobel-Premio Internacional de Ensayos Jovellanos. 1999.

En contrapartida, se ha producido una historiografía localista, generalmente de cronistas y otros investigadores que enaltece las particularidades de cada región y fomenta las virtudes de lo local frente a las historias nacionales. Estamos en un momento de transición que supera ambas tradiciones convence y plantea nuevas formas de concebir el noreste como objeto de estudio de la historia.

2. la historia desde la academia: fundamentos, interdisciplinariedad y aproximaciones valorativas

Aunque no es objetivo de este trabajo hacer un análisis del devenir de la historia como disciplina académica, al igual que otras disciplinas sobre los estudios sociales, se ha visto sometida: a) a las rigurosidades del método en su búsqueda de validar la producción de conocimiento; b) al debate sobre la pretendida objetividad e imparcialidad del investigador; sobre su capacidad explicativa y por ende, de predictibilidad, proveniente de aquel viejo afán de encontrar leyes universales mediante la identificación de relaciones causales y lineales en el propio devenir de la humanidad. Desde hace años se abandonaron dichas pretensiones.

Ahora, con miras más modestas, busca comprender los intrincados laberintos por los que han recorrido las sociedades a través del tiempo y en sus distintas manifestaciones espaciales: una tarea difícil, pues de ese pasado sólo quedan vestigios (orales, documentales, monumentales). En todo caso, si queremos encontrar la validez académica de la investigación histórica habrá que considerar que parte de una premisa que rige a otras ciencias, como bien lo expresa Kauffman sobre los fenómenos complejos biológicos:

Si...no podemos preestablecer el espacio de configuraciones, las variables, las leyes y las condiciones de contorno iniciales... si no podemos predecir... habrá que narrar la historia a medida que se desenvuelve... [se] requieren tanto sus “shakespeares” como sus “newtons”. Tendremos que reinventar la ciencia misma.²⁶⁸

Alejada de su pasado (la historia como poder e identidad), ya como disciplina y con gran fuerza desde la segunda posguerra, ha sumado nuevos temas y objetos de investigación a la larga tradición de estudiar la historia política nacional, militar y de los grandes próceres: a) sobre el orden material y sus impactos (historia económica, de la ciencia y tecnología, de la ecología); b) sobre la gente común, de grupos marginados, subversivos y relaciones de género, entre otros (historia social); c) sobre fenómenos menos tangibles, como las ideas políticas o religiosas; d) sobre sistemas de valores y demás manifestaciones culturales que rigen la conducta humana (las historias de lo cultural, del arte y la religión). Las dimensiones también han cambiado: de la historia del mundo, de las naciones a la que examina lo regional, las ciudades, pueblos y pequeñas comunidades (microhistoria); de las fugaces coyunturas a los tiempos de larga duración.

Lo cierto es que la investigación histórica construye objetos de estudio cada vez más complejos. Y es por ello que se ha alimentado de los instrumentos teóricos y metodológicos de otras disciplinas como la antropología, la economía, la sociología y la filología, entre otras.

3. la investigación histórica sobre el noreste

a) temporalidades

²⁶⁸ Kauffman S. *Investigaciones. Complejidad, auto organización y nuevas leyes para una biología general*, Busquets- Metatemas, 2003, p. 46.

La mayor parte de las investigaciones sobre el noreste se inserta en la segunda mitad del siglo XIX y primeras décadas del XX (aproximadamente dentro del periodo de 1850 a 1930): a partir del cambio del límite fronterizo norte, el triunfo del liberalismo clásico hasta el cardenismo. Las obras escasean sobre el resto de las temporalidades, aunque existen trabajos aislados muy sólidos.

¿A qué obedece esta tendencia? Quizás a las mismas razones por las que el noreste quedó excluido del gran relato de la historia nacional: se cree que sólo a partir de ese momento la colonización del territorio norteño se consolidó adquiriendo importancia económica y demográfica dentro del conjunto mexicano. Se privilegia en momento de la participación del noreste en la formación del estado nacional y de la formación del capitalismo, hasta la revolución. Estudiar el periodo previo ha resultado poco atractivo y lo mismo ocurre con la historia contemporánea, donde abundan trabajos de corte sociológico.

b) Subdisciplinas

Sobre el desarrollo de las subdisciplinas y sus objetos de estudio existe también cierto desequilibrio. Consideramos que en gran medida se debe al insuficiente número de profesionales dedicados a la investigación y, en parte, a la propia evolución de la disciplina. De forma muy sintética podemos decir que las investigaciones tienden a ser más abundantes sobre fenómenos sociopolíticos; le siguen los estudios sobre procesos socioeconómicos y recientemente los dedicados a los fenómenos culturales. Habría que tomar en cuenta que los Colegios de Historia y programas de postgrado tienden a especializarse en algunas de las subdisciplinas y promueven sus propias líneas temáticas de trabajo, y en ellas se forman los futuros investigadores. En los últimos años la Historia cultural ha ganado mayor presencia en los programas académicos y ha resultado sumamente atractiva a las nuevas generaciones. Se siguen promoviendo la historia política y social, por ser áreas clásicas de investigación. Sin embargo, la historia económica ha perdido cierta presencia en los programas formativos, de tal manera que son muy escasos los nuevos investigadores dedicados a esa línea, pese a que el noreste cuenta con un gran potencial de problemáticas para ser estudiadas por el simple hecho del peso económico que guarda al día de hoy en el contexto nacional.

c) Temáticas y líneas de investigación

Sobre los fenómenos y procesos específicos del noreste que contarían con mayor indagación en los últimos treinta años, enumeramos una lista no exhaustiva: recuerda, eso sí, temas y autores cuyas publicaciones han contribuido significativamente a su conocimiento. Es muy importante aclarar que se incluyeron: a) estudiosos que, sin ser historiadores de formación, han aportado de manera evidente al conocimiento histórico y contemporáneo del noreste; b) estudiosos que han trabajado sobre el noreste pero desde instituciones ubicadas fuera de este espacio, ya en México ya en el exterior.

1.-*El noreste y la formación del Estado-nación, procesos políticos, conflictos liberal-conservadores*: Rocío González Maiz, Mario Cerutti, Octavio Herrera, Tomás Reséndez, Josefina Vázquez, Carmen Galicia, Artemio Benavides, César Morado, Jesús Ávila, Laura Gutiérrez, entre otros. Temporalmente, aluden al siglo XIX y generalmente se inscriben en la historia política. Por el enfoque regional propuesto, la densidad teórica y la intensiva investigación documental resulta pionera en estos estudios la obra ***Economía de guerra y poder***

regional. *Gastos militares, aduanas y comerciantes en años de Vidaurri, (1855-1864)*²⁶⁹ publicada en Monterrey México por el Archivo General de Nuevo León hace justo 30 años.

2. *Las relaciones con Texas, Estados Unidos y la construcción de la frontera (migración, frontera, poblamiento, comercio, contrabando, diplomacia, conflictos, intercambios culturales, otros):* Manuel Ceballos, Miguel González Quiroga, Mario Cerutti, Octavio Herrera, Patricia Osante, Israel Cavazos, Valentina Garza, Efrén Sandoval, Víctor Zúñiga, Alejandro Dávila, Gerardo Lara y otros. La mayoría de los trabajos publicados derivan de tesis doctorales. Garza investiga el poblamiento del Nuevo Reino de León, Osante el de Nueva Santander, Herrera la formación histórica de la frontera y Sandoval la migración regiomontana a San Antonio Texas.²⁷⁰ Se advierte la superación de la concepción de la frontera como límite hasta la emergencia de posturas que implican construccionismo (véase el inciso c) de este apartado).

3. *El problema del indio en el proceso de poblamiento y en el siglo XIX:* Carlos Valdés, Martha Rodríguez, Cuauhtémoc Velasco, María Luisa Herrera Casasús, Manuel Toussaint, Juan Fidel Zorrilla, Fidel Lejarza, Jesús Canales Ruiz, Carlos González Salas Mario Cerutti, Cecilia Sheridan, otros. Aunque todas las obras son relevantes, sobresale la de Carlos Valdez, quien tiene una línea de investigación sobre el tema del indio, influido por la historiografía francesa ha publicado cerca de 10 obras sobre el tema, incluso algunas traducidas al francés. Destaca el libro *La gente del mezquite. Los indios nómadas en el noreste de México, durante la Colonia*, publicado por el CIESAS en 1995.²⁷¹ Sobresale la influencia de la historiografía francesa y sobre todo el diálogo entre historia y antropología en los trabajos de Sheridan y Velasco, donde campea la perspectiva etnohistórica. Uno de los temas recurrentes en la historiografía tamaulipeca de los años setenta es el relativo al proceso de poblamiento. Destaca la obra de María del Carmen Velázquez²⁷² y la de Carlos González Salas.²⁷³ Tampoco debemos olvidar la obra de Hermenegildo Sánchez publicada por el Instituto de Investigaciones Históricas de la Universidad Autónoma de Tamaulipas²⁷⁴ y sin duda la prestigiada obra de la investigadora Patricia Osante que reinterpreta la génesis colonial de Tamaulipas.²⁷⁵

4. *Espacios regionales o locales más estudiados: Parras, La Laguna, la comarca carbonífera de Coahuila, la línea fronteriza, la región citrícola de Nuevo León, el bajo río Bravo, la zona manzanera de Coahuila y la huasteca tamaulipeca:* Sergio Corona Páez, Hernán Salas, Camilo Contreras, Casey Walsh, Verónica Sieglin, Eva Rivas, José Antonio Olvera, María Zebadua, Rita Favret, María Vargas-Lobsinger, William Meyers, Manuel Plana, Lourdes Romero, Joaquín Meade, entre otros. A partir de los años setenta del siglo XX, se consolidan los enfoques regionales y se produce una amplia discusión sobre si las regiones existen objetivamente o son solo una construcción del historiador. En medio de esta discusión se realizan importantes tesis de posgrado

²⁶⁹ La edición original de *Economía de Guerra* fue del Archivo General del Estado de Nuevo León en 1983. Monterrey, México. 215p. Existen reediciones posteriores.

²⁷⁰ Osante, Patricia. *Orígenes del Nuevo Santander*. México. UNAM. 2003; Garza, Valentina. *Poblamiento y Colonización en el noreste novohispano. Siglos XVI-XVII*. Tesis doctoral. Colmex. 2002; Herrera, Octavio. *La zona libre: Excepción fiscal y conformación histórica de la frontera norte*. México. SRE. 2004; Sandoval, Efrén. *Etnografía de itinerarios en el espacio social Monterrey-San Antonio*. Ciesas. Monterrey. 2012.

²⁷¹ Destaca el libro producto de su tesis doctoral *La frontera étnica en el noreste de México. Los comanches, (1800-1841)*. México, INAH. 2013. Autoría de Cuauhtémoc Velasco y el de Cecilia Sheridan *Anónimos y desterrados. La disputa por el sitio que llaman Quauyla. Siglos XVI-XVIII*. México. Ciesas. 2000.

²⁷² Velázquez, María del Carmen. *Establecimiento y pérdida del Septentrión de la Nueva España*. México. El Colegio de México. 1974.

²⁷³ González Salas, Carlos. *La evangelización en Tamaulipas. Las misiones novohispanas en la costa del seno mexicano (1530-1831)*.

²⁷⁴ Sánchez García, Hermenegildo. *Crónica del Nuevo Santander*. Ciudad Victoria, Tamaulipas. UAT. 1977.

²⁷⁵ Osante, Patricia. *Orígenes del Nuevo Santander (1748-1772)*. México. Instituto de Investigaciones Históricas de la UNAM y Universidad Autónoma de Tamaulipas. 1997.

en cuyos marcos teóricos se plantea el tema. Predominan desde luego los estudios sobre las áreas metropolitanas del noreste.

5. *Estudios diversos sobre sobre ciudades (Torreón, Monterrey, Nuevo Laredo, Reynosa, Matamoros, Tampico, entre las más estudiadas)*: Sergio Corona, Carlos Castañón, Adela Díaz, Manuel Ceballos, Eliseo Paredes, Andrés y Rosaura Cuéllar, Oscar Rivera, Enrique Ortega, Clemente Rendón, Manuel H. González, Arturo Ruiz Zárate, Blas Rodríguez, María del Pilar Sánchez, Gustavo Garza, Raúl García, Octavio Herrera, entre otros. En paralelo a los enfoques regionales aparecen buenos estudios de caso, no se trata de estudios monográficos, sino de asumir las ciudades como objeto de estudio y problematizar sobre los procesos históricos que inciden en su formación.

6. *Sectores económicos, actividades empresariales (minería, industria fabril, agroindustria, maquiladoras, agricultura y ganadería, algodón, ixtle, leche, siderurgia, entre otras ramas)*: Cesar Morado, Javier Rojas, Sergio Corona, Jesús Hernández, Casey Walsh, Eva Rivas, Valentín Lavín, Candelario Reyes, Marcial O. Ocasio, Salvador Corrales, Arnoldo Ochoa, Alejandro Dávila, Manuel Plana, Lylia Palacios, María de los Ángeles Pozas, Oscar Ávila, Mario Treviño, Reynaldo de los Reyes, Cirila Quintero, Juan Mora, Reynaldo Reyes, Verónica Sieglin, Oscar Flores, entre otros. La mayoría de estos trabajos estudian los orígenes y efectos de la industrialización en las áreas de su interés. Otros más sobre el desarrollo de las actividades agrícolas y ganaderas. Es el área en la que predominan los estudios de historia económica. Aunque algunos de ellos dialogan con la sociología: Quintero, Pozas y Palacios. También se aborda el movimiento obrero. En Tamaulipas, por ejemplo, se ha sido abordado por dos académicos, nos referimos a Lief Adleson²⁷⁶ y Carlos González Salas.²⁷⁷

7. *Guerras de construcción nacional, aspectos militares, revolución mexicana*: Gustavo Herón Pérez, Cesar Morado, Miguel González, Jesús Ávila, Fernando Alanís, Teodoro Acosta, Oscar Flores, Alex Saragoza y Michel Snodgrass.²⁷⁸ Los tres últimos han estudiado los efectos de la revolución mexicana en Monterrey: Flores los aspectos políticos, Saragoza el rol de la elite regiomontana y Snodgrass el conflicto obrero patronal en la posrevolución. Constituyen, en lo general, enfoques posrevisionistas del movimiento revolucionario. Morado, González y Ávila han publicado varios libros sobre el impacto de la guerra mexicano-norteamericana en el noreste. Autores norteamericanos también han estudiado el territorio tamaulipeco, particularmente al momento de la guerra civil en los Estados Unidos, es el caso de los autores James Daddysman²⁷⁹ y James A. Irby.²⁸⁰ El tema de la revolución mexicana en Tamaulipas ha sido abordada por la distinguida académica Beatriz Rojas²⁸¹ También existen otros trabajos sobre el periodo portesgilista.

8. *El agua y sus conflictos*: Hernán Salas, Cecilia Sheridan, Casy Walsh, Lourdes Romero, Ismael Aguilar, Vivienne Benneth, entre otros. Una de las temáticas apenas emergentes pero que se advierte puede

²⁷⁶ Adleson, Lief. *Historia social de los obreros industriales de Tampico (1906-1919)*. México. El Colegio de México. 1982.

²⁷⁷ González Salas, Carlos. *Acercamiento a la historia del movimiento obrero en Tampico (1887-1983)*. Ciudad Victoria. UAT. 1987.

²⁷⁸ Morado y González han estudiado los efectos de la Guerra México Estados Unidos en la región. Cfr.; *Nuevo León Ocupado. Aspectos de la guerra México Estados Unidos*. Monterrey. Fondo Editorial Nuevo León. 2006 y *El emplazamiento de los cuerpos. Elementos para una interpretación de la batalla de Monterrey*. Conarte. Monterrey. 2012.

²⁷⁹ Daddysman, James. *The Matamoros trade. Confederate comerce, diplomacy and intrigue*.

²⁸⁰ Irby, James A. *Backdoor at Bagdad. The Civil War on the Rio Grande*. Texas, Western Press. 1977.

²⁸¹ Rojas, Beatriz. *La pequeña guerra. Los Carrera Torres y los Cedillo*. Zamora, Mich. El Colegio de Michoacán. 1983.

convertirse en una línea de investigación más consolidada en el futuro inmediato, por responder a la problemática social prioritaria para el Conacyt: el desarrollo sostenible.

9. *Temas culturales*: Sonia Calderoni (divorcio), Rocío González Maiz (vida cotidiana) Javier Villarreal Lozano (escritura), Ricardo Elizondo (fotografía), Iván Espinosa (historiografía), Manuel Ceballos, Carlos González Salas (religiosidad), Jesús Franco Carrasco (arquitectura novohispana) Israel Cavazos (biografías) Sonia Hernández (mujeres) Raúl García (Linares) Ludivina Cantú (filología). La mayoría de sus publicaciones derivan de sus tesis de posgrado. Denotan la influencia de la historiografía francesa. Destaca la obra de Calderoni sobre la historia del divorcio en Nuevo León.²⁸²

10.- *La delincuencia, la cárcel, los sistemas penitenciarios*. Es un tema emergente pero al que se augura buen crecimiento. Destaca el libro del historiador coahuilense formado en Francia Carlos Valdés titulado *Sociedad y delincuencia en el saltillo colonial* publicado en 1995 en Francia, posteriormente en español. Otro estudio sobre el tema es autoría del único miembro del SNI en el INAH Nuevo León: Enrique Tovar *Entre sillares, maderos y barrotes. La prisión en Monterrey* que obtuvo el Premio Israel Cavazos de investigación en 2012.

11. *Historia de la educación*. Existen por lo menos seis tesis de posgrado posteriormente publicadas que abordan aspectos de historia de la educación en el noreste: José Roberto Mendirichaga (Colegio San Juan) César Morado (UANL) Juana Garza Cavazos (escuelas privadas Monterrey) Norma Ramos (maestras Nuevo León) Guillermo Rosales (educación Coahuila).

12. *Procesos de Independencia*. La académica Catherine Andrews estudia la independencia en Tamaulipas, Claudia Domínguez, Israel Cavazos, Mario Treviño y Lydia Espinosa los procesos políticos de Nuevo León, Luis Jáuregui del Instituto Mora los aspectos fiscales en Monterrey. Resulta destacable la trayectoria de Jáuregui quien además de rector del Mora, produce investigación sobre temas fiscales aprovechando su formación de economista. También ha investigado la trayectoria militar de Joaquín de Arredondo. El proceso de independencia en Tamaulipas es estudiado por Juan Fidel Zorrilla.²⁸³ Tampoco debemos olvidar la obra de la académica norteamericana Nattie Lee Benson sobre la diputación provincial y el federalismo regional.²⁸⁴

13. *Historia antigua o la arqueología del noreste*. Aborda la historia antigua de los pueblos y grupos indígenas que ocuparon el territorio norestense. Si bien el corpus no es robusto ya nos ofrece una buena visión sobre la etapa prehispánica regional. Destacan las obras de Moisés Valadez, Aracely Rivera, Gordon F. Eckholm, Richard MacNeish, Guy Stresser-Pean, Martín Salas, Jesús Náñez y Gustavo Ramírez.

d) Sobre Texas y el espacio binacional

Sobre la interacción fronteriza ha sido bien abordada por la historiografía estadounidense, en particular la del siglo XIX que es abundante. En contraste, no existe un solo espacio académico en la geografía norestense dedicado exclusivamente a revisar las conexiones históricas en esta zona. La mayoría de los trabajos que han tratado el tema han sido resultado de proyectos personales y/o coyunturales, pero falta

²⁸² Calderoni, Sonia. *Los límites de la tolerable. La historia del divorcio en Nuevo León, 1850-1910*. Monterrey. Fondo Editorial Nuevo León. 2008.

²⁸³ Zorrilla, Juan Fidel. *Tamaulipas en la guerra de Independencia*. México. Editorial Porrúa. 1972.

²⁸⁴ Benson, Nattie Lee. *La diputación provincial y el federalismo mexicano*. México. El Colegio de México. 1980.

mucho por hacer. La Dirección de Estudios Históricos del INAH organiza bianualmente un Congreso Internacional sobre el Noreste de México y Texas donde participan universidades mexicanas y norteamericanas. (El 2014 será en la Universidad de Texas en San Marcos). El evento se ha realizado en cinco ocasiones a uno y otro lado del bravo desde 2001. Aunque el COLEF en sus sedes Matamoros y Laredo ha realizado algunos esfuerzos aislados, hace falta que algún centro Conacyt acoja con interés el estudios de estos vínculos con perspectiva histórica.

3. Instituciones, programas académicos y Centros de Investigación

a) Instituciones y obras pioneras

Las instituciones que existen actualmente en el noreste de México (universidades, museos, archivos) no habrían sido posible sin la gestión de hombres y mujeres, que abrieron brecha para que emergieran los estudios e instituciones profesionales de la historia. A nivel regional la primera institución universitaria dedicada a los estudios históricos se fundó en Monterrey en 1952. En los años cincuenta, la Universidad de Nuevo León con Raúl Rangel Frías como rector había invitado a la ciudad a Ortega y Gasset, José Gaos, Silvio Zavala entre otros, se abre a la historia y funda el **Departamento de Historia**, dirigido por Israel Cavazos quien regresaba a Monterrey luego de sus estudios en el Colegio de México.²⁸⁵

Con el ascenso del marxismo en algunas universidades mexicanas durante los años sesenta y setenta se pueden ubicar los primeros textos que se autoproclaman científicos. Es el caso del libro de Máximo de León, **Monterrey, un vistazo a sus entrañas** (1968), donde utiliza la “**metodología marxista-leninista**” para explicar la realidad socio histórica de la ciudad usando datos, citas y estadísticas económicas disponibles. Este autor sostuvo una disputa ideológica con el cronista de Monterrey José P. Saldaña por su libro **Grandeza de Monterrey**.²⁸⁶

Para 1960 se funda la segunda institución de la región que se plantea aspectos históricos entre sus objetivos estatutarios: el **Centro de Investigaciones Económicas**, de la Facultad de Economía de la UANL con el objetivo de investigar *la evolución histórica y económica de la región noreste de México*. Contratan con el apoyo de la UNESCO a uno de los mejores historiadores económicos, el francés Frederic Mauro, discípulo de Braudel para que funde la Cátedra sobre Historia Económica. Producto de esta estancia de Mauro en la ciudad se publica **Le Developpement Economique de Monterrey** en la Revista francesa Caravelle en 1964, - donde revisa la historia económica de la ciudad entre 1890 y 1960-, primero de varios trabajos académicos sobre la capital regiomontana.²⁸⁷ A los cinco años siguientes (1969) apareció un estudio de caso, el texto

²⁸⁵ Posteriormente en 1959, coordinaría la sección de Historia del Centro de Estudios Humanísticos de la UANL hasta 1976, donde en el **Anuario Humanitas** (1960-1981) publicará obra de historiadores locales y extranjeros. Desde el punto de vista teórico los trabajos estuvieron influidos por el historicismo. En los años sesenta, el ITESM decide sumarse a la publicación de obras históricas con la Serie **Historia**, donde destacaron los trabajos de Eugenio del Hoyo e Isidro Vizcaya.

²⁸⁶ José P. Saldaña (1891-1992) fue diputado federal, gerente por más de 30 años del Centro Patronal de Nuevo León. Autor de ensayos y crónicas sobre Monterrey. Máximo de León Garza (1931-2001) fue diputado federal. Destacado militante a nivel nacional del partido comunista. Candidato a gobernador en 1985 por el Partido Socialista de los Trabajadores.

²⁸⁷ Cfr., Martínez, Martínez María Guadalupe. *Pasión por un proyecto. Historia de la Facultad de Economía*. UANL. Monterrey 2009. P. 43 y Broder Albert. *La trayectoria de Frederic Mauro en Historia Económica e historia de Empresas*. Vol. 1 (2002) pág. 165-169.

ahora clásico del economista Jesús Puentes Leyva: ***Distribución del ingreso en un área urbana. El caso Monterrey.***²⁸⁸

Al iniciar la década de los setenta, Isidro Vizcaya publicó ***Los orígenes de la industrialización de Monterrey*** en 1971, investigación realizada por encargo del ITESM. La UANL fundó con Israel Cavazos la ***Revista Actas*** en 1977 difundiendo documentos y ensayos históricos.²⁸⁹ Al final de los setenta se publicaron dos trabajos significativos: ***El hombre en una sociedad en desarrollo. Movilidad geográfica y social en Monterrey*** de Jorge Balan y otros en 1977 e ***Industrialización, burguesía y clase obrera en México, El caso Monterrey*** (1979) del sociólogo holandés vecindado en Monterrey Menno Vellinga.²⁹⁰ Primero de varios textos sobre la capital regiomontana. Estos trabajos aparecen en los años setenta cuando se funda una tercera institución: el Colegio de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras, de la UANL (1974).²⁹¹ En los años setenta (1975) se funda también aquí la Maestría en Estudios de la Frontera, que rápidamente se extinguió.

¿Qué pasó en Coahuila y Tamaulipas con el proceso de institucionalización de los estudios históricos? ¿Porque a diferencia de Monterrey, en ambas entidades el proceso no desembocó en estudios profesionales que aparecieron muy tardíamente? Al parecer en Coahuila el proceso de institucionalización en torno a los estudios históricos no tuvo como epicentro a la universidad –como ocurrió en Monterrey- sino al poder estatal.

La llegada al poder de Óscar Flores Tapia y su afición por la historia va a concentrar a los llamados “ateneístas” y a los egresados de la Escuela Normal que gustan de escribir el pasado en un Colegio de Investigaciones Históricas de Coahuila reuniendo a los 40 que consideraba mejores: tendrían un espacio físico, un apoyo económico mensual, una revista y posibilidades de publicar sus obras. El Colegio sería, en efecto, durante varias décadas el centro de la producción de textos históricos más connotado de Coahuila.²⁹²

No sería sino hasta la década de los noventa que irrumpiría la nueva historiografía, en especial la francesa. Ésta llegaría de la mano de la universidad jesuítica Iberoamericana, del Distrito Federal que estableció en Saltillo una extensión para ofertar maestría y doctorado en Historia. Otro pequeño grupo, casi al mismo tiempo, inició un doctorado semi-abierto en la Universidad Autónoma de Zacatecas sobre Historia Regional. También se fundó en la capital coahuilense el Centro de Investigaciones y Estudios Humanísticos

²⁸⁸ Jesús Puentes Leyva (1937-2011) Fue alumno egresado de la Facultad de Economía de la UANL. Con el citado estudio ganó el Premio Nacional de Economía en 1968. Se dedicó a la diplomacia y fue embajador en varios países de América Latina: Perú, Argentina, Uruguay.

²⁸⁹ La primera etapa de la Revista *Actas* concluyó en 1982. Una segunda época inició en 2002. Continúa hasta la actualidad publicándose bajo la dirección de Edmundo Derbez.

²⁹⁰ Vellinga, Meno. *Industrialización, burguesía y clase obrera en México. El caso Monterrey*. México. Siglo XXI editores. 1979. 275p. Más adelante se publicaría *Desigualdad, poder y cambio social en Monterrey*. México. Siglo XXI Editores. 1988.

²⁹¹ En 1980 se funda en la UANL el Centro de Información de Historia Regional con Celso Garza Guajardo, con 10 investigadores adscritos, -actualmente tiene 14- que laboran teniendo como sede la Hacienda San Pedro en Zuazua.

²⁹² Todos, sin excepción seguirán los pasos y el estilo de Vito Alessio Robles. Óscar Flores Tapia, Federico Berrueto Ramón, Jesús Arreola Pérez, Arturo Berrueto González, Javier Villarreal Lozano, Armando Fuentes Aguirre, Pablo Cuéllar Valdés y otros más publicarán libros que serán considerados parte del canon coahuilense. De los anteriores, el que tendrá una evolución importante será Villarreal Lozano, quien fue mostrando una nueva forma de leer el pasado y una reinterpretación teorizada del mismo. Sus avances y productos lo separan del grupo. Es preciso destacar, entre los nuevos miembros del Colegio, la notoria productividad de Lucas Martínez.

de Saltillo, A. C. bajo el liderazgo de Martha Rodríguez que promovió la investigación entre 1994 y 2008 cuando concluyó su actividad.

Los miembros de estos grupos empezaron a producir, primero sus tesis y luego libros de temas ya alejados de las grandes fechas y protagonistas: la muerte, la vida cotidiana, los esclavos, los indígenas, las instituciones, los grupos marginales, la religiosidad y el imaginario. Irrumpió, así, una reconsideración que trajo consigo mucho de imitación de la historiografía europea y bastante problematización teórica de los alcances y posibilidades de escribir sobre el pasado.

En Tamaulipas, a diferencia de Nuevo León y Coahuila no existieron sociedades promotoras de la historia durante buena parte del siglo XX. Fue hasta los años sesenta cuando al interior de la UAT se fundó el Instituto de Investigaciones Históricas (1963) con sede en Victoria que más adelante, bajo el liderazgo de Juan Fidel Zorrilla editaría buena cantidad de libros. También ha destacado en la difusión de la historia tamaulipeca el Museo de Arqueología, Antropología e Historia. Solo a partir de estas iniciativas se daría inicio a la formación de sociedades históricas locales, como la creada a fines de dicha década, la Sociedad Tamaulipeca de Historia, Geografía y Estadística, con sede en Matamoros. De reciente creación es la Sociedad Tamaulipeca de Historia, establecida en Ciudad Victoria, la que promete frutos en un futuro próximo.

En 1994 se fundó la licenciatura en Historia en la Unidad Académica Interdisciplinaria de Educación, Ciencias y Humanidades de la Universidad Autónoma de Tamaulipas de la que han egresado varias generaciones. Posteriormente, ya en el filo del siglo XXI se fundó el Colegio de Tamaulipas con Octavio Herrera como rector en el año 2004. Recientemente se fundó en el COLTAM (2012) una maestría en Historia y Actualidad del Noreste de México y Texas, actualmente está por egresar la primera generación.

b) Programas académicos y centros de investigación

En lo relativo a programas académicos para la formación de historiadores profesionales, la primera licenciatura en Historia del noreste data de 1974 y fue creada en la Facultad de Filosofía y Letras de la UANL.²⁹³ Como se comentó en líneas anteriores, hasta hace sólo unos cuantos años se fundaron las licenciaturas en Historia en la UAC (2008) y en la UAT (1994). Esta última surgió del Curso de Especialidad en Historia de México que continuó en Maestría en coordinación con la UNAM. De la licenciatura ya han egresado cinco generaciones; de la de Coahuila se está en espera de la primera. Por ser la más antigua de las tres, la UANL han titulado ya algunas decenas de historiadores en las últimas cuatro décadas. Sin embargo, la inmensa mayoría no se ha dedicado a la investigación, o lo han hecho de forma esporádica.

Quizá la limitada cantidad de historiadores dedicados a la investigación y, por lo tanto, sometidos a las exigencias propias del ámbito académico obedezca al hecho de que la oferta de posgrado en el campo histórico ha sido sumamente limitada a nivel regional. Los programas con los que ahora se cuenta fueron creados hace aproximadamente una década o más (Doctorado en Historia en la Ibero Saltillo, las maestrías en Humanidades de la UDEM y el ITESM, la maestría en Historia de la Ibero Torreón, los doctorados en estudios Humanísticos y en Ciencias Sociales del ITESM y UANL). La reciente creación de estudios de posgrado en Historia y en general en las Ciencias Sociales a nivel regional implicó que, por años, los

²⁹³ La primera generación egresó en 1979, a la fecha (2013) cuenta con su record histórico: 120 alumnos. El programa académico está certificado por CIIES y COAPEHUM. Aunque son muchos los egresados, no se ha podido consolidar una maestría en historia.

historiadores con miras a formarse como investigadores hubieran de trasladarse a otras ciudades de la república (principalmente a la ciudad de México) para acudir a las prestigiosas academias del Colegio de México, UNAM, UAM, COLMICH, COLSAN, CIESAS, entre otras. Por lo mismo, no todos regresaron al encontrar oportunidades de realización en los Centros en los que cursaron la licenciatura.

Las recientes generaciones de egresados de las carreras de historia han mostrado gran interés en la investigación histórica y siguen formándose en posgrado, lo que ha contribuido significativamente al conocimiento de los procesos regionales a través de la producción de tesis de maestría y de doctorado de buena calidad, mediante novedosos enfoques. En general, ello es resultado del incremento de becas, apoyos, programas y demás estímulos a la investigación en el campo de las ciencias sociales, disponibles desde hace unos cuantos años (aunque aún sigan siendo insuficientes). Un buen ejemplo a destacar en cuanto impulso a la investigación es el **Premio de Investigación Histórica Israel Cavazos**, fundado en 2004 por Conarte que premia con uno de los montos económicos más altos a nivel nacional.²⁹⁴

En el mismo sentido y como un fenómeno incipiente pero alentador, por el creciente número de historiadores miembros del SNI. Aún son escasos los miembros nuevoleonenses del Sistema Nacional de Investigadores del área de historia: Mario Cerutti (UANL), Oscar Flores (UDEM), Eva Rivas (ITESM), César Morado, (UANL), Lylia Palacios (UANL) y Enrique Tovar (INAH). A diferencia de otras entidades federativas no existe en Nuevo León un Sistema Estatal de Investigadores. Tampoco existe una sola revista de historia en el Índice de Revistas Arbitradas de Conacyt.²⁹⁵ En la Facultad de Filosofía y Letras, -donde se encontraba adscrito- el doctor Cerutti, quien la dirigía- aún se recuerda el impacto que tuvo en los años noventa la **Revista Siglo XIX** difundiendo ensayos de sus colegas sobre muy diversos países de Latino América. En Tamaulipas sólo los historiadores Octavio Herrera y Manuel Ceballos forman parte del Sistema Nacional de Investigadores. Desconocemos los datos sobre Coahuila.

Hasta el momento, no existe en toda la geografía norestense un centro de investigaciones históricas consolidado, con producción académica de alto nivel. En los centros Conacyt esparcidos por el noreste labora cuando mucho un historiador. Opera en la UDEM un Centro de Estudios Históricos dirigido por Oscar Flores, que publica libros de calidad pero que no tiene hasta la fecha historiadores adscritos. El CHIR de la UANL hace su mejor esfuerzo pero faltan apoyos para nuevas plazas de investigador. En el IIH de la UAT labora un puñado de investigadores. En Monterrey abortó en 2010 el trabajo de un Instituto de Investigaciones Históricas auspiciado por el gobierno nuevoleonés.

A futuro: harán falta más plazas u otras modalidades de contratación atractivas, así como la apertura de más líneas de investigación sobre el noreste en los centros de investigación y universidades, si queremos retener a las nuevas generaciones de historiadores y si buscamos ampliar el conocimiento sobre el noreste y su entorno inmediato. Lo cierto es que los historiadores formados académicamente y dedicados a

²⁹⁴ Se ha entregado a 10 investigadores y se han publicado los trabajos ganadores. Recientemente, en 2013 el Museo de Historia Mexicana, convocó un nuevo premio: mejor tesis de historia y mejor trabajo de investigación.

²⁹⁵ Como revistas de divulgación histórica circulan en Monterrey *Actas* en su nueva época y *Atisbo*, ambas bajo la tutela de historiador Edmundo Derbez, director del Centro de Documentación y Archivo de la UANL.

la investigación en el noreste no suman la media centena y algunos deben emprender su partida a otros puntos del país.²⁹⁶

4. Redes y encuentros de investigadores

No existen propiamente redes exclusivas de historiadores en el noreste. Más bien los historiadores participan de varias de ellas en que se alían a colegas de disciplinas afines. Los proyectos de investigación auspiciados por el CONACYT han sido el mejor medio para su constitución y desempeño. Una excepción significativa es el organismo que surge en los años noventa bajo el liderazgo de Mario Cerutti, se trata de la **Asociación de Historia Económica del Norte de México (1992)**, que realiza anualmente un encuentro sobre esta temática.²⁹⁷ Numerosas tesis doctorales sobre historia económica del norte de México se han publicado utilizando las herramientas teóricas y metodológicas del enfoque regional. En 2012 se integró en Monterrey el grupo **GENTE** que agrupa a historiadores, aunque no de manera exclusiva sino en compañía de otros investigadores sociales.

Respecto a cuerpos académicos con líneas de investigación histórica registrados en la SEP, aparece el denominado *Estudios Sociales e históricos del Noreste*, integrado por historiadores y sociólogos, liderado por Lylia Palacios, de la FFL de la UANL actualmente en consolidación.²⁹⁸ En la Facultad de Economía de la UANL existe un cuerpo académico consolidado sobre Organización Industrial donde participan Daniel Flores, Mario Cerutti, entre otros investigadores.

5. Los retos de la historia en el noreste

Estos apuntes no pueden considerarse un estado de la cuestión. Hace falta un diagnóstico más amplio y detallado contrastando las variables enunciadas aquí con las que plantea el valioso estudio realizado por la UNESCO a nivel internacional titulado: *Las brechas del conocimiento. Informe Mundial sobre las Ciencias Sociales*. Cuando iniciamos nuestra discusión en el Grupo GENTE aún no había sido publicado. Ahora que le conocemos debe constituir un referente para ver lo que ocurre a escala regional. De entrada se percibe una dispersión en los proyectos de cada uno de los estados del noreste, pues aunque las metas son coincidentes, los procesos no están conectados. Hace falta sinergia a nivel regional para establecer primero un estado de la cuestión que se revise cada 10 años, una agenda compartida y sobre ello metas de integración a mediano y largo plazo.

Con estas acciones se ira perfilando una Red de Historiadores del Noreste y paralelamente un proyecto editorial interinstitucional que abarate costos de impresión de las nuevas tesis de posgrado y las distribuya en soporte digital.

Quizá el corolario de esta vinculación sea un Doctorado Interinstitucional entre las universidades del noreste y Texas que con un sólido núcleo académico forme e impulse a una nueva generación de investigadores

²⁹⁶ En los años noventa los museos aunque no realizan investigación, son un apoyo para la difusión de la historia, en 1994 se funda el Museo de Historia Mexicana, Museo del Noreste (2007) y Museo del Palacio de Gobierno (2009). En cuanto a centros de investigación en 1997 se establece en Monterrey la oficina del CIESAS NORESTE, centro Conacyt que aunque no oferta programas académicos en historia, apoya significativamente el desarrollo de esta actividad.

²⁹⁷ Este evento congrega a los investigadores del norte de México que están realizando investigación de historia económica y su éxito radica en congregar trabajos especializados en dicha temática. En 2013 se realizará la edición 22 de dicho evento.

²⁹⁸ Figuran como miembros de dicho cuerpo Lylia Palacios, María Luisa. Martínez, Eleocadio Martínez, Rebeca Moreno, César Morado, Brenda Bustos miembros del SNI.

provistos de una visión integral que haga del noreste su objeto de estudio, asumido como espacio social, que rebasa las fronteras, estatales, nacionales e incluso disciplinarias.

Bibliografía citada

- Adleson, Lief. *Historia social de los obreros industriales de Tampico (1906-1919)*. México. El Colegio de México. 1982.
- Appleby, Joyce, Lynn, Hunt y Margaret Jacob. *La verdad sobre la historia*. Santiago de Chile. Editorial Andrés Bello. 1999.
- Benson, Nattie Lee. *La diputación provincial y el federalismo mexicano*. México. El Colegio de México. 1980.
- Broder Albert. *La trayectoria de Frederic Mauro en Historia Económica e historia de Empresas*. Vol. 1 (2002) pág. 165-169.
- Calderoni, Sonia. *Los límites de la tolerable. La historia del divorcio en Nuevo León, 1850-1910*. Monterrey. Fondo Editorial Nuevo León. 2008.
- Ceballos, Manuel. *El catolicismo social: un tercero en discordia. Rerum Novarum, la 'cuestión social' y la movilización de los católicos mexicanos (1891-1911)*. México, D.F. El Colegio de México. 1991.
- Cerutti, Mario. *Burguesía y capitalismo en Monterrey 1850-1910*. México, D.F. Claves Latinoamericanas. 1983.
- _____. *Economía de Guerra y poder regional en el siglo XIX: gastos militares, aduanas y comerciantes en años de Vidaurri (1855-1864)*. Archivo General del Estado de Nuevo León en 1983. Monterrey, México.
- Daddysman, James. *The Matamoros trade. Confederate comerse, diplomacy and intrigue*. Newark: University of Delaware Press, 1984.
- Desigualdad, poder y cambio social en Monterrey*. México. Siglo XXI Editores. 1988.
- Flores, Óscar. *Burguesía, militares y movimiento obrero en Monterrey 1909-1923*. Monterrey, N.L. U.A.N.L. 1991.
- _____. *Monterrey industrial 1890-2000*. Monterrey, N.L. Universidad de Monterrey. 2000.
- Flores Caballero, Romeo. *Evolución de la frontera norte*. Monterrey, N.L. Centro de Investigaciones Económicas. 1982.
- Garza, Valentina. *Poblamiento y Colonización en el noreste novohispano. Siglos XVI-XVII*. Tesis doctoral. Colmex. 2002
- González-Quiroga, Miguel Ángel y Morado Macías, César. *Nuevo León Ocupado. Aspectos de la guerra México Estados Unidos*. Monterrey. Fondo Editorial Nuevo León. 2006
- González Salas, Carlos. *Acercamiento a la historia del movimiento obrero en Tampico (1887-1983)*. Ciudad Victoria. UAT. 1987.
- _____. *La evangelización en Tamaulipas. Las misiones novohispanas en la costa del seno mexicano (1530-1831)*.
- Herrera, Octavio. *La zona libre: Excepción fiscal y conformación histórica de la frontera norte*. México. SRE. 2004.
- Irby, James A. *Backdoor at Bagdad. The Civil War on the Rio Grande*. Texas, Western Press. 1977.
- Kauffman S. *Investigaciones. Complejidad, auto organización y nuevas leyes para una biología general*, Busquets-Metatemas, 2003, p. 46.
- Martínez, Martínez María Guadalupe. *Pasión por un proyecto. Historia de la Facultad de Economía*. UANL. Monterrey 2009. p. 43
- Morado Macías, César. *El emplazamiento de los cuerpos: elementos para una interpretación sobre la Batalla de Monterrey durante la guerra México-Estados Unidos en Conarte*. Monterrey. 2012.

- Osante, Patricia. *Orígenes del Nuevo Santander (1748-1772)*. México. Instituto de Investigaciones Históricas de la UNAM y Universidad Autónoma de Tamaulipas. 1997.
- Rojas, Beatriz. *La pequeña guerra. Los Carrera Torres y los Cedillo*. Zamora, Mich. El Colegio de Michoacán. 1983.
- Sánchez García, Hermenegildo. *Crónica del Nuevo Santander*. Ciudad Victoria, Tamaulipas. UAT. 1977.
- Sandoval, Efrén. *Etnografía de itinerarios en el espacio social Monterrey-San Antonio*. Ciesas. Monterrey. 2012.
- Sheridan, Cecilia. *Anónimos y desterrados. La disputa por el sitio que llaman Quauyla. Siglos XVI-XVIII*. México. Ciesas. 2000.
- Tovar, Enrique. *Entre sillares, maderos y barros. La prisión de Monterrey (siglos XVII al XX)*. Monterrey, N.L. Conarte. 2011.
- Velasco, Cuauhtémoc. *La frontera étnica en el noreste de México. Los comanches, (1800-1841)*. México, INAH. 2013.
- Valdés, Carlos Manuel. *Sociedad y delincuencia en el Saltillo colonial*. Procuraduría General de Justicia del Estado de Coahuila-Archivo Municipal de Saltillo. Saltillo. 2002.
- Velázquez, María del Carmen. *Establecimiento y pérdida del Septentrión de la Nueva España*. México. El Colegio de México. 1974.
- Vellinga, Meno. *Industrialización, burguesía y clase obrera en México. El caso Monterrey*. México. Siglo XXI editores. 1979.
- Zorrilla, Juan Fidel. *Tamaulipas en la guerra de Independencia*. México. Editorial Porrúa. 1972.

La situación de la geografía humana en el noreste de México

Mariana Gabarrot Arenas

ITESM-Campus Monterrey

Camilo Contreras

El Colegio de la Frontera Norte-Monterrey

1. LA GEOGRAFÍA COMO DISCIPLINA

Intuitivamente, todos asociamos la geografía con el territorio, específicamente con los mapas. Por lo tanto vale la pena iniciar esta revisión aceptando que efectivamente esa ha sido la función primordial de la disciplina desde sus inicios. Sin embargo, esta idea del territorio ha ido evolucionando a la par de otras herramientas conceptuales de las ciencias sociales. Hoy sabemos que la cartografía ha sido el resultado de procesos históricos importantes, sobre todo impulsados por la expansión del imperialismo europeo en los siglos XVII y XVIII (Livingstone, 1996). Es decir, los mapas son el reflejo de un proceso social y esto nos lleva a cuestionarnos el territorio como un espacio disputado y construido simbólicamente (Swingedouw, 2004). Así, la geografía ha venido preocupándose no solamente por el entendimiento de lo material, sino también por la comprensión de estos procesos relacionados con la interacción. De tal forma, usualmente se divide en dos: geografía física y geografía humana. La primera se enfoca en temas tales como la geología, hidrología y climatología; la segunda construye objetos de estudio relacionados con otras ciencias sociales como la economía (geografía económica), antropología (geografía cultural) y la sociología (geografía social). Si bien, ambas mantienen el vínculo de la preocupación por el territorio, la geografía humana se ha dedicado a construir nociones del espacio en las cuales la construcción del mismo proviene de procesos sociales. El ejemplo clásico es el entendimiento de las comunidades y las naciones, las cuales han pasado a concebirse como construcciones amplias más que como entidades físicas. Lo anterior ha sido ilustrado frecuentemente con el caso de Palestina (una nación sin territorio), pero también aplica a otras comunidades como los mexicanos-mixtecos que viven en un espacio transnacional, el cual Michael Kearney ha llamado *Oaxacalifornia* (Cohen, 1997; Kearney, 2000) (Anderson, 2000)

De tal forma, se deriva que la geografía humana tiene fronteras porosas, dado que su objeto de estudio – el espacio- es transversal a otras ciencias sociales²⁹⁹. Esto representa un reto para todo intento de revisión de literatura. En este sentido, hemos optado por escoger aquellos trabajos que explícitamente se denoten como geográficos así como aquellos que ayudan a construir una noción de la disciplina en la región. Como

²⁹⁹ Este debate sobre las fronteras disciplinarias es común a la ciencia en general, ver por ejemplo (Wallerstein, 1996)

resultado, se han incluido por un lado los libros de texto y por otro, trabajos en temas tradicionales de la geografía humana tales como la construcción de mapas (hoy conocidos a través de los Sistemas de Información Geográfica) y el urbanismo. Finalmente, en el entendido de que toda disciplina implica la generación de andamiajes institucionales – como programas gubernamentales y docentes, hemos incluido un breve recuento de los organismos dedicados a la labor geográfica en la región.

2. SITUACIÓN DE LA GEOGRAFÍA EN EL PLANO NACIONAL

Aún cuando contamos con valiosas auto-revisiones del trabajo geográfico en México, éstas han sido esporádicas e insuficientes: “Por excelencia, la geografía humana ha sido una disciplina que había prescindido, hasta fechas recientes, de emprender una tarea ardua ciertamente pero ampliamente necesaria, que es la de realizar una reflexión sobre su quehacer, que trascienda la historiografía laboriosa de sus orígenes y derroteros” (Hiernaux, 2010).

Es significativo que la mayoría de esas escasas revisiones se han llevado a cabo desde el centro del país, lo que denota a la vez la concentración por muchos años del quehacer geográfico en la capital. Así apareció el libro: “La geografía humana en México: institucionalización y desarrollo recientes” publicado por la UNAM y el FCE en 1994. Posteriormente la UAM-Iztapalapa y Anthropos publican “Tratado de geografía humana” y “Construyendo la geografía humana” en 2006 y 2010 respectivamente. Sin embargo, nuevos esfuerzos institucionales han expandido la enseñanza e investigación de la geografía hacia el occidente del país, donde se publican “Debates en la geografía contemporánea. Homenaje a Milton Santos” en 2005, y “Geografía humana y ciencias sociales. Una relación reexaminada” en 2009, ambos por El Colegio de Michoacán. En todos los casos se trata de obras colectivas donde se reúnen autores nacionales y del extranjero (muchos de ellos no geógrafos) lo que refleja una geografía diversa en subdisciplinas, perspectivas teóricas y metodológicas.

Las obras citadas nos dejan ver a grandes razgos cómo la geografía en México muestra en sus inicios un crecimiento relacionado a la expansión colonial a nivel mundial para luego pasar a un segundo plano en los inicios de la modernidad. De tal forma, dichas obras nos muestran que: a) la institucionalización de la geografía en México fue en épocas tempranas (la Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística fue la cuarta creada en el mundo, en 1833, después de las de París, 1821; Berlín, 1828 y la de Londres, 1830) (Hiernaux, 2010); b) En los siglos XVI al XVIII la geografía estuvo ligada a las expediciones que permitieron conocer la disponibilidad de los recursos naturales y humanos de los nuevos territorios; c) en el siglo XIX la geografía tuvo una participación destacada en el desarrollo de la cartografía oficial, el establecimiento de límites internacionales y el trazo y desarrollo de vías de comunicación de allí que la formación era de “ingenieros geógrafos”; d) hasta la década de 1960 la enseñanza profesional y la investigación en geografía se mantienen totalmente centralizadas en la UNAM, es a partir de 1972 en Toluca y en 1980 en Guadalajara cuando surgen otros núcleos regionales de esta actividad profesional (Aguilar y Moncada, 1994); posteriormente surgieron programas académicos en la UAM-I; en la Universidad Autónoma de San Luis Potosí; en Taxco en Guerrero; en la Universidad de Veracruz en Xalapa; en La Piedad en el Colegio de Michoacán; en la Universidad del Desarrollo del Estado de Puebla; y en la Universidad de Quintana Roo en Chetumal. También destacamos el Centro Geo, institución del Sistema Conacyt dedicada a la investigación geográfica. Esta expansión nos deja, según los autores, aún por debajo de la presencia de la geografía en Brasil, Argentina y Chile.

Ante la versatilidad de la geografía, no es sorprendente encontrar que son diversos los campos o subdisciplinas en los que se ha trabajado dentro de la geografía en México. Así, encontramos una tradición académica en geografía regional, económica, de población, médica, urbana, agraria y rural, del transporte, industrial, estudios ambientales, e histórica. Así mismo, encontramos campos emergentes como la geografía del turismo, la geografía política y la geografía cultural.

Los recursos humanos reconocidos en el Sistema Nacional de Investigadores también son mínimos en comparación con el total registrado. Tal como se muestra en el siguiente recuadro, son 54 de 17,000 los académicos explícitamente registrados en alguna institución relacionada con la Geografía, ya sea en el área de Humanidades o en el área de Ciencias Sociales (áreas 4 y 5):

Investigadores del SNI Geografía Área 4

Área 4: Humanidades y Ciencias de la Conducta	
Número de investigadores en el área	4
<hr style="border-top: 1px dashed black;"/>	
<u>Distribución por nivel</u>	
Candidato	2
1	0
2	0
3	2
<hr style="border-top: 1px dashed black;"/>	
<u>Distribución por dependencia de adscripción</u>	
Instituto de Geografía, UNAM	0
Centro de Estudios de Geografía Humana, El Colegio de Michoacán	4

Investigadores del SNI Geografía Área 5

Área 5: Ciencias Sociales	
Número de investigadores en el área	50
<hr style="border-top: 1px dashed black;"/>	
<u>Distribución por nivel</u>	
Candidato	5
1	25
2	16
3	4
<hr style="border-top: 1px dashed black;"/>	
<u>Distribución por dependencia de adscripción</u>	
Instituto de Geografía, UNAM	43
Centro de Estudios de Geografía Humana, El Colegio de Michoacán	7
Número total de investigadores	54

Fuente: elaboración propia a partir de datos del SNI³⁰⁰

Es importante recalcar que en esta exploración se incluyeron únicamente las áreas afines a la Geografía Humana. Sin embargo, para efectos de la revisión de trabajos sobre el Noreste, decidimos ampliar el espectro para rescatar un análisis de trabajos relevantes (en urbanismo y Sistemas de Información Geográfica). Estos textos constituyen un esfuerzo relacionado con el análisis de las dimensiones espaciales de procesos sociales tan característico de la Geografía, el cual ha sido retomado en todas las Ciencias Sociales (Giddens, 1984).

Antes de cerrar esta sección de la geografía en el nivel nacional, destacamos la preocupación de los geógrafos por la falta de solidez teórica: “en los Encuentros de Geógrafos de América Latina (EGAL), desde 1987 y hasta el encuentro de 2001, se ha puesto en evidencia que los trabajos correspondientes a la teoría y el método han representado sólo el 9% del total” (Téllez, 2005), esta preocupación y su naturaleza son compartidas por Aguilar y Moncada (1994) cuando proponen la hipótesis de que “el hecho de que la geografía en México no ocupe actualmente una posición de poder ni de prestigio dentro de la división académica del trabajo, en gran medida se vincula con su falta de solidez y profundidad teórico-metodológica”.

3. EL ESTADO DE LA CUESTIÓN EN EL NORESTE

Los profesionales de la geografía: programas docentes e instituciones académicas

La currícula de la SEP contempla a nivel nacional, la impartición de la Geografía en la educación básica (5to de primaria y 1ero de secundaria) así como en bachiller (tercer semestre). La constante en los textos es la utilización de mapas para enseñar a los estudiantes las principales características del territorio. De esta forma, se ilustran el relieve, la hidrología y las regiones climatológicas. En cuanto a temas sociales, éstos se refieren sobre todo a características demográficas como el total de población, proporciones de género y etnicidad. Así mismo, existe una materia de Geografía por entidad. Por ejemplo, Geografía de Nuevo León, la cual se imparte en segundo grado de secundaria. Estas materias, son contempladas en la formación de profesores de tradición normalista. De tal manera, las licenciaturas en educación primaria generalmente tienen una materia para la enseñanza de Geografía e Historia. Para el caso de la educación secundaria, hay una especialidad para la enseñanza de la Geografía³⁰¹.

Es interesante que en una exploración de los principales programas de estudio en las universidades del Noreste, la Geografía no se enseña en la currícula de profesional, salvo en algunas carreras de Relaciones Internacionales, en las cuales se imparte una materia de Geopolítica y en Biología, donde se imparte Biogeografía³⁰². Ya ni mencionar la ausencia de programas de licenciatura o posgrado en geografía en esta

³⁰⁰Quisiéramos agradecer a Denisse Vivas, por llevar a cabo la revisión del padrón del SNI, en <http://www.conacyt.gob.mx/SNI/Documentos/SNI-investigadores-vigentes-2012.pdf>

³⁰¹ Para más información sobre los contenidos de los cursos, se pueden consultar directamente los libros de texto, ver por ejemplo (Sánchez Crispín, Pérez Villegas, & Propin, 2005; Vidales, Morado, & Ávila, 2007). La información de este párrafo fue documentada directamente de las páginas de la SEP (<http://basica.sep.gob.mx>, <http://www.dgb.sep.gob.mx/>) y de una entrevista con el Dr. Juan Sánchez García, Director del Programa de Investigación e Innovación para la Mejora de la Calidad de la Educación (PIIMCE), en el Instituto de Investigación Innovación y Estudios de Posgrado para la Educación (IIIEPE).

³⁰² Los programas de estudio para las universidades con mayor cantidad de alumno en la región, se encuentran en línea (Universidad Autónoma de Tamaulipas, <http://www.uadcs.uat.edu.mx/>, Universidad Autónoma de Coahuila, <http://www.uadec.mx/>, Universidad Autónoma de Nuevo León <http://www.uanl.mx/> y Tec de Monterrey www.itesm.mx)

región. Como apuntamos en la sección anterior, la enseñanza a nivel superior está localizada principalmente en el centro, sureste y occidente del país.

A falta de la institucionalización académica de la geografía, es de esperarse que los profesionales de la geografía en la región también sean escasos. En la indagación para el presente trabajo pudimos localizar algunos colegas con formación en geografía en las siguientes instituciones³⁰³: UANL (2 en Monterrey), ITESM (1 en Monterrey), EL COLEF (1 en Matamoros, Tamps.), La ausencia de institutos y programas de estudios nos dificulta asegurar que tenemos localizados a todos los académicos con formación en geografía, sin embargo, sí podemos afirmar una marcada ausencia de estos profesionales en el noreste de México. Por otro lado, es interesante la cantidad de los colegas formados en otras disciplinas, pero relacionados al quehacer geográfico, es decir quienes realizan su trabajo apoyados en los paradigmas de la disciplina. El caso del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) es interesante, pues en la delegación del noreste no existen geógrafos de formación, aunque sí realizan trabajo geográfico. A continuación presentamos un breve recuento del trabajo realizado primero por los geógrafos y luego por quienes realizan geografía.

La tendencia encontrada en la formación de los colegas geógrafos no deja de llamar la atención: tres de ellos son extranjeros (2 de España y uno de la India) o se han formado en el exterior (en España e Inglaterra). Todos tienen diferentes líneas de investigación:

En la facultad de Arquitectura de la UANL,

- geografía del envejecimiento poblacional, incluyendo la ubicación del lugar de residencia y calidad de vida de las personas mayores, los riesgos socio-ambientales y la vulnerabilidad a la que se enfrentan. Lo anterior lo enmarcan en un análisis sobre urbanismo y desigualdad social, así como del turismo accesible para personas adultas mayores.

En el Instituto de Investigaciones Sociales (también de la UANL)

- perspectivas e implicaciones de la migración interna e internacional.

En el Tecnológico de Monterrey

- estrategias de vida familiares y política social en comunidades de origen de migrantes (principalmente hacia Estados Unidos).

En El Colegio de la Frontera Norte, en Matamoros

- estudios sobre construcción regional, cooperación transfronteriza y desarrollo territorial

En El Colegio de la Frontera Norte en Monterrey

- Paisaje cultural y poder, además de paisaje y patrimonio cultural.

Las redes temáticas de estos colegas están principalmente fuera de la región y del país, lo cual denota la falta de interlocución disciplinaria en el noreste.

Los Trabajos académicos

³⁰³Agradecemos la colaboración de Diego Sánchez González, Xavier Oliveras González y ArunKumarAcharya

Por otro lado, se han publicado dos obras colectivas importantes, ambas relacionadas con la Zona Metropolitana de Monterrey, en las cuales se recopilan trabajos de corte geográfico. El primero es el Atlas de Monterrey, publicado en 1995. Es interesante que la primera sección del libro es la única titulada como “Geografía del Valle de Monterrey” y contiene capítulos relacionados con el aspecto físico: geología, edafología, vegetación, climatología y población. Sin embargo, el resto de las secciones del texto incluyen temas de historia, economía, sociodemografía, infraestructura, espacio metropolitano, planificación urbana y prospectiva, todas con un enfoque de análisis espacial en relación a procesos más amplios (Garza Villarreal, 1995). El segundo trabajo de mapeo en la ciudad es un ejercicio de Planeación Estratégica para el diseño urbano del Área Metropolitana de Monterrey (realizado en 2002). Aquí se presentan capítulos relacionados con la historia, el medio físico y el medio social. Si bien no hay una conclusión que articule todos ellos en un análisis geográfico la obra apunta sin duda en este sentido (Guajardo Alatorre, 2002).

Posterior a estos esfuerzos encontramos una revisión histórica, al momento la única que asume la labor de reunir trabajos cartográficos para la región como tal. En El Noreste Cartográfico de Octavio Herrera (publicado en el año 2008) se encuentra una extensiva compilación de mapas con un interesante análisis de la construcción del territorio. Incluye no solamente mapas nacionales donde aparece el noreste desde el siglo XVI, sino representaciones de la región, el primero de los cuales data del siglo XVII. Así mismo contiene planos de las principales zonas urbanas, tales como Tampico, Matamoros, Saltillo y Monterrey (elaborados en el siglo XIX). La revisión termina con una vista satelital de la ciudad de Monterrey tomada en el año 2000. Lo anterior es interesante porque si bien el autor presenta el libro como una labor propia de su esfuerzo como historiador, el ejercicio articula claramente temas de geografía histórica: la cartografía, el análisis del contexto de su producción y un reconocimiento de éstos documentos como la representación simbólica de procesos sociales (Herrera, 2008).

Finalmente, el libro de Geografía de Nuevo León publicado por Camilo Contreras en 2007, es un trabajo explícitamente geográfico con un enfoque integral de la geografía física y la humana. En este sentido el texto cubre los principales temas de la disciplina: física, de población, histórica, industrial, de los servicios, y cultural en un mismo trabajo (Contreras, 2007)

Urbanismo y Sistemas de Información Geográfica en el Noreste³⁰⁴

Esta sección presenta el uso de la cartografía y la georreferenciación para ilustrar fenómenos espaciales sobre todo en la planeación y análisis de los trazos urbanos. Es importante aclarar que los Sistemas de Información Geográfica (GIS por sus siglas en Inglés: *Geographical Information Systems*) son herramientas informáticas, es decir “sistemas computacionales utilizados para manejar todo tipo de información espacial” (Raper, 1996, p. 168). En este sentido, tienen muchos usos dentro de la Geografía Física así como en las Ingenierías. De hecho, existe la geomática como una subdisciplina que se encarga específicamente del diseño de estas herramientas. La información utilizada por los *softwares*, proviene por lo regular de Sensores Remotos, los cuales incluyen “todas las técnicas utilizadas para adquirir y registrar data ambiental desde puntos distantes del fenómeno de interés... en este caso desde puntos distantes a la superficie terrestre” (Gardner, 1996, p.151). Por supuesto, dentro de los datos ambientales se incluyen fenómenos sociales importantes, tales como el uso de suelo, la ubicación de suministros de agua potable y fotos aéreas

³⁰⁴Esta sección fue enriquecida gracias a una entrevista realizada al Dr. Diego Fabián Lozano, director del Laboratorio de Sistemas de Información Georreferenciada, del Tec de Monterrey.

o satelitales de asentamientos humanos. Estas tecnologías iniciaron en la época de los setenta, con equipos de costo elevado, ubicados en pocos laboratorios, principalmente en Estados Unidos, Inglaterra y Francia. Sin embargo, los avances tecnológicos han resultado en una expansión de su uso en las Ciencias Sociales.

Así, a inicios de los noventa se fundó el Centro de Estudios para el Desarrollo Sostenible, en el Tecnológico de Monterrey, el cual hospedó un Centro de Calidad Ambiental (1992) con un Laboratorio de Información Georreferenciada. Desde sus inicios, la mayoría de los profesores del centro han tenido grados de Ingeniería Química o Ingeniería Ambiental. Sin embargo, todos trabajan temas relacionados con la distribución y uso de recursos naturales, utilizando GIS. La mayoría de los proyectos relacionados con el laboratorio son de consultoría(60%). También cabe destacar la labor de difusión que en este sentido ha realizado la delegación regional de INEGI, principalmente a través de la difusión del uso de datos espaciales en universidades y dependencias públicas, con el proyecto de mapa digital.

4. LOS INTERCAMBIOS DISCIPLINARIOS

La geografía se ha distinguido por retomar teorías, conceptos y métodos de otras disciplinas como la historia, la economía, la sociología, la antropología, la semiótica, etc. Esa ha sido parte esencial de su historia reciente pues la geografía humana como ciencia social, no nació de la noche a la mañana. Aún cuando P. Vidal de la Blanche (1845-1919) tituló su obra como Principios de Geografía Humana (publicada en 1921), se trataba de una perspectiva desde las ciencias naturales en el marco del determinismo geográfico atenuado como “posibilismo” (Giménez, 2009). Este retomar herramientas teóricas y metodológicas de otras disciplinas es aún tema de discusión entre geógrafos: “no obstante, y aunque es deseable y plausible compartir y apropiarse de los objetos y categorías de estudio multidisciplinarios, hay que cuidar que esta interacción no termine por desintegrar la geografía” (Téllez, 2005). En este balance hay quienes señalan que son las otras ciencias sociales quienes deben nutrirse más de la geografía: “Ya desde los años ochenta del siglo pasado, connotados teóricos como Sack, Harvey, Soja, Santos, advertían que las ciencias sociales modernas se caracterizan por ignorar el espacio como una de sus categorías fundamentales, puesto que al mismo se le asignaron los atributos de lo absoluto, lo inmóvil, lo muerto, lo no dialéctico, en contraposición al tiempo que es progreso, movimiento, que cambia y todo lo cambia” (Delgado, 2003).

En este caso, la razón de la multidisciplinaria, interdisciplinaria, transdisciplinaria o como se quiera asumir donde las otras disciplinas se acerquen a la geografía trasciende incluso al plano teórico y metodológico, más bien se trata de un plano más básico, el ontológico: los fenómenos sociales tiene dos categorías fundamentales el tiempo y el espacio³⁰⁵. De aquí se derivan dos cosas, primero que el espacio es una construcción social y segundo que quien pretenda estudiar hechos sociales en su complejidad (desde cualquier disciplina) debe

³⁰⁵Wallerstein en su diagnóstico de las ciencias sociales identifica la siguiente carencia como uno de los grandes problemas por resolver: “El segundo problema [de las ciencias sociales] es cómo reinsertar el tiempo y el espacio como variables constitutivas internas en muchos análisis y no meramente como realidades físicas invariables dentro de las cuales existe el universo social. Si consideramos que los conceptos de tiempo y espacio son variables socialmente construidas que el mundo (y el científico) utiliza para afectar e interpretar la realidad social, nos vemos frente a la necesidad de desarrollar una metodología con la cual coloquemos esas construcciones sociales en el centro de nuestro análisis pero en tal forma que no sean vistas y ni utilizadas como fenómenos arbitrarios... Sin embargo, decirlo es más fácil que hacerlo”. (Wallerstein, 2003).

incluir la dimensión espacial³⁰⁶. Después de esto, tendrá más sentido retomar teorías, conceptos, métodos geográficos.

Para realizar un análisis de la incorporación de la perspectiva espacial a los estudios sociales en el noreste, sería necesario dedicar mayor tiempo del que ahora disponemos. Sin embargo, sí podemos mencionar la existencia de trabajos publicados donde el espacio no sólo se ve como una variable o dimensión estática o de mera localización física. Sólo por mencionar algunos ejemplos destacables tenemos las siguientes publicaciones:

- Desde la antropología: “Infraestructuras transfronterizas. Etnografía de itinerarios en el espacio social Monterrey-San Antonio” de Efrén Sandoval. En este trabajo se logra exponer la construcción del espacio social
- Desde la historia: varios trabajos de Mario Cerutti destacan en el empeño de entender la formación del espacio económico, así podemos mencionar “Burguesía y capitalismo en Monterrey 1850-1901”
- Desde la sociología: en “Representaciones infantiles de la frontera y del espacio nacional” Víctor Zúñiga incursiona en la centralidad del espacio-territorio para las identidades
- Desde la arquitectura varios trabajos de Adolfo Benito Narváez se conectan con la geografía, entre muchos podemos mencionar “Los condominios Constitución en Monterrey: historia de dos ciudades”
- Desde la economía, los trabajos de Ismael Aguilar Barajas sobre el manejo de recursos hídricos en zonas metropolitanas y territorios binacionales, de los cuales podemos mencionar “La Integración económica Noreste de México-Texas”, publicado por el Fondo Editorial de Nuevo León
- Incluso desde los estudios literarios tenemos “Paisajes de Nuevo León en la literatura, visión de tres mujeres” de Mónica Díaz Avilez. Este trabajo analiza los cambios de la vida rural y de la gran ciudad teniendo como trasfondo uno de los conceptos centrales de la geografía: el paisaje.

Afortunadamente existen muchos otros trabajos que pueden aumentar este listado, lo que compensa en parte la ausencia de la geografía institucionalizada en la región.

5. CONCLUSIONES

³⁰⁶En este mismo sentido se expresaba Foucault, al afirmar la necesidad de no estudiar temas en el aire:

“Estoy satisfecho de esta entrevista con ustedes porque he cambiado de parecer entre el principio y el fin. Es cierto que al comienzo pensé que ustedes reivindicaban la plaza de la geografía del mismo modo que los profesores que protestan cuando se les anuncia una reforma de la enseñanza: “habéis disminuido el horario de las ciencias naturales o de la música...” Entonces me he dicho: “Son muy amables al querer que se les haga su arqueología, pero después de todo, que la hagan ellos”. No había percibido en absoluto el sentido de su objeción. Me doy cuenta de que los problemas que plantean a propósito de la geografía son esenciales para mí. Entre un cierto número de cosas que yo relacioné, estaba la geografía, que era el soporte, la condición de posibilidad del paso de lo uno a lo otro. He dejado cosas en suspenso o he hecho relaciones arbitrarias.

Cuanto más avanzo, me parece que la formación de los discursos y la genealogía del saber deben ser analizadas a partir no de tipos de conciencia, de modalidades de percepción o de formas de ideologías, sino de tácticas y estrategias de poder. Tácticas y estrategias que se despliegan a través de implantaciones, de distribuciones, de divisiones, de controles de territorios, de organizaciones de dominios que podrían constituir una especie de geopolítica, punto en el que mis preocupaciones enlazarían con sus métodos. Hay un tema que querría estudiar en los años próximos: el ejército como matriz de organización y de saber –la necesidad de estudiar la fortaleza, la “campaña”, el “movimiento”, la colonia, el territorio. La geografía debe estar pues en el centro de lo que yo hago” (Foucault, 1992).

La anterior revisión nos deja ver que la institucionalización de la geografía después de estar centralizada, sólo se ha expandido tímidamente hacia el centro, sureste y occidente del país. Destaca el noreste por su ausencia. Esta tardía y limitada expansión nos lleva a inferir que si en el centro del país se ha transitado o coexistido en alguna medida del posibilismo al positivismo al marxismo, a la nueva geografía y otras corrientes contemporáneas, en otras regiones, y sobre todo en el norte, no se han sentado las bases para una reflexión y ejercicio continuo del quehacer geográfico.

Prevalece la pregunta del por qué de la ausencia de la geografía institucional en el norte.

Podemos proponer varias hipótesis al respecto:

- a) La actividad científica y académica en general ha estado centralizada históricamente en la capital. En este sentido, la geografía no es un caso aislado en el contexto nacional. Para el caso particular de la disciplina, es importante destacar que su función inicial – la de explorar y cartografiar – ha sido también una tarea siempre dirigida y financiada principalmente desde el poder público y desde la capital.
- b) La geografía es entendida de manera general como la simple descripción y representación de lo que pasa sobre la superficie terrestre, por lo que es suficiente repasarla al nivel de la instrucción básica. Esta visión limitada nos lleva a circunscribir su estudio a la formación normalista que es desde donde se transmite al nivel básico. A esto subyace la idea del espacio como inmóvil, fijo, no dialéctico, propio de la descripción.
- c) La disciplina no ha alcanzado a emerger en programas de estudio al nivel superior porque su papel está siendo cubierto por otras disciplinas y herramientas como la economía regional, los Sistemas de Información Geográfica, la arquitectura y el urbanismo, así como algunas ingenierías.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar, Adrián G y Omar Moncada, 1994, *La geografía humana en México. Institucionalización y desarrollo recientes*, UNAM, FCE, México.
- Anderson, B. (2000). *Comunidades Imaginadas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cerutti, Mario, 2006, *Burguesía y capitalismo en Monterrey 1850-1910*, 3ª ed, Fondo Editorial Nuevo León, Monterrey, (La historia en la Ciudad del Conocimiento)
- Cohen, R. (1997). *Global diasporas: an introduction*. London: UCL Press.
- Contreras, C. (2007). *Geografía de Nuevo León*. Monterrey: Fondo Editorial de Nuevo León.
- Delgado, Ovidio, 2003, *Debates sobre el espacio en la geografía contemporánea*, Unibiblos, Bogotá.
- Díaz Avilez, Mónica, 1998, *Paisajes de Nuevo León en la literatura, visión de tres mujeres*, Consejo para la Cultura de Nuevo León, CONACULTA, Monterrey.
- Foucault, Michel, 1992, *Microfísica del poder*, 3ª ed, La Piqueta, Madrid, *Genealogía del Poder* n° 1. pp. 131-132 Tomado de: *Questions à Michel Foucault sur la Géographie*, Revista Herodote, n° 1, primer trimestre, 1976.
- Gardner, N. (1996). Remote Sensing. In A. Rogers, H. Viles & A. Goudie (Eds.), *The Student's Companion to Geography* (pp. 151-159). Cambridge: Blackwell.

- Garza Villarreal, G. (Ed.). (1995). *Atlas de Monterrey / Gustavo Garza Villarreal, coordinador (1a ed. ed.)*. Monterrey: Gobierno del Estado de Nuevo León.
- Giddens, A. (1984). *The Constitution of Society*. Cambridge: Polity Press.
- Giménez, Gilberto, (2009), La geografía humana como ciencia social y las ciencias sociales como ciencias “geografiables”, En: Martha Chávez Torres, et al, eds., *Geografía Humana y Ciencias Sociales. Una Relación Reexaminada*, El Colmich, pp. 73-89.
- Guajardo Alatorre, A. (Ed.). (2002). *Análisis Estratégico del Área Metropolitana de Monterrey. Un Diagnóstico para el Desarrollo*. Monterrey, México: Centro de Estudios Estratégicos, Tecnológico de Monterrey.
- Herrera, O. (2008). *El Noreste Cartográfico*: Fondo Editorial de Nuevo León.
- Hiernaux, Daniel, 2010, Auscultando la geografía humana en México: construyendo un diagnóstico, En: Daniel Hiernaux (director), *Construyendo la geografía humana. El estado de la cuestión desde México*, UAM-I, Anthropos, Barcelona, pp. 7-15
- Kearney, M. (2000). Transnational Oaxacan indigenous identity: The case of Mixtecs and Zapotecs. *Identities-Global Studies in Culture and Power*, 7(2), 173-195.
- Livingstone, D. (1996). A Brief History of Geography. In A. Rogers, H. Viles & A. Goudie (Eds.), *The Student's Companion to Geography* (pp. 27-35). Cambridge: Blackwell.
- Narváez Tijerina, A.B., 2006, Los condominios Constitución en Monterrey: historia de dos ciudades, En: Camilo Contreras y A.B. Narváez (coords.) *La experiencia de la ciudad y el trabajo como espacios de vida*, El Colegio de la Frontera Norte, UANL, Plaza y Valdés, pp. 135-156
- Raper, J. (1996). Geographical Information Systems. In A. Rogers, H. Viles & A. Goudie (Eds.), *The Student's Companion to Geography* (pp. 168-178). Cambridge: Blackwell.
- Sánchez Crispín, Á., Pérez Villegas, G., & Propin, F., Enrique. (2005). *Geografía 2*. México D.F.: Santillana.
- Swingedouw, E. (2004). Globalization or glocalization? Networks, territories and rescaling. *Cambridge Review of International Affairs*, 17(1), 25-48.
- Téllez, Carlos, 2005, Presentación, En: Carlos Téllez y Patricia E. Olivera (coords.), *Debates en la geografía contemporánea. Homenaje a Milton Santos*, El Colmich, Embaja de Brasil, UNAM, UDG, Zamora, Michoacán.
- Vidales, I., Morado, C., & Ávila, J. (2007). *Nuevo León. Historia y Geografía*. México D.F.: Santillana.
- Wallerstein, I, 2003, *Abrir las ciencias sociales*, 7ª ed., Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades-UNAM, Siglo XXI, México.
- Zúñiga, Víctor, 1998, Representaciones infantiles de la frontera y del espacio nacional, En: Víctor Zúñiga (coord.), *Voces de frontera. Estudios sobre la dispersión cultural en la frontera México-Estados Unidos*, UANL, Monterrey, pp. 221-300

La envidia y el sesgo de comparación social entre académicos/as: una asignatura pendiente para la investigación social

Edwin George Mayoral Sánchez

Centro Universitario de Investigaciones Sociales, Universidad de Colima

RESUMEN

El objetivo de esta ponencia es reflexionar y analizar la importancia de explorar la envidia y el sesgo de comparación social entre académicos y académicas en México. Defino envidia como una emoción negativa discreta que ocurre cuando existe una comparación social con alguien que posee objetos, habilidades y logros similares a otro. El envidioso desea tener aquello que le falta, o quiere que la otra parte no la tenga, generando reacciones de malestar físico y emocional. El recién acuñado concepto de sesgo de comparación social (muy próximo a la envidia) refiere a tener sentimientos de desagrado y desaprobación producidos por la competitividad con alguien que es (o se percibe) física o intelectualmente mejor que uno mismo (García, Song y Tesser, 2010).

Este trabajo se enmarca en los recientes estudios sobre la envidia laboral (Cohen-Charash, 2000) y la psicología social de la ciencia (Íñiguez y Pallí, 2002) aplicados a ámbito académico. En México, es creciente el interés, desde diferentes disciplinas como la sociología, la antropología o la psicología, por el desarrollo y renovación de las ciencias sociales mexicanas (Puga, 2009), sobre los aspectos constitutivos de las ciencias sociales en México (Krotz, 2013, octubre), por la afectividad y las emociones en grupos de académicos (Bautista, 2014, en prensa), o sobre la reconsideración de los científicos mexicanos en su entorno psicosocial (Sieglin, 2014, en prensa). En esta amplia veta, en la presente ponencia se analizan los posibles obstáculos que genera la envidia para su uso potencial en académicos mexicanos y que podrían comprometer la consolidación de la investigación social y la formación de nuevos profesionistas, visible en los conflictos de intereses, la competitividad y los estándares científicos institucionalizados mal comprendidos. La envidia y el sesgo de comparación social son procesos importantes que explican el socavamiento del trabajo académico cotidiano.

Introducción

Este trabajo es la continuación de un estudio titulado “La investigación de la envidia en México”, el cual fue presentado en el 3er Congreso Nacional de Ciencias Sociales del Consejo Mexicano de Ciencias Sociales, que se celebró en la Ciudad de México (Mayoral, 2012). Como se puso de manifiesto en aquella ocasión, una de las apuestas de estudio futuro es explorar la envidia en profesores e investigadores y contrastarla con su formación académica, su área del conocimiento, su estatus académico, su predominio en la docencia o la investigación, y su pertenencia a organismos de reconocimiento nacionales como el Sistema Nacional de

Investigadores (SNI), o el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP). Respecto al PROMEP, por ejemplo, existen textos que alumbran el panorama estructural de lo que significa ser o lo que se exige para ejercer el oficio de investigador en dicho programa, cómo a su vez se afectan los rasgos identitarios al compaginar la investigación con la docencia, al primar una sobre otra, o sobre otros aspectos como la gestión académica que es valorada por el PROMEP (Larios, 2013).

Cristina Puga y Esteban Krotz son claros exponentes críticos de la manera en que se desarrollan e institucionalizan las ciencias sociales mexicanas, del lugar que éstas ocupan en la sociedad del conocimiento, y se especializan, en el caso de Puga (2009), en sociología de la ciencia y de las ciencias sociales, en el desempeño de asociaciones de educación superior; y en el caso de Krotz (2009), en los problemas del desarrollo y filosofía e historia de las ciencias sociales, en especial de las antropológicas. En palabras del mismo Krotz (2013, octubre), un tema corriente de plática informal en los departamentos académicos es la evaluación académica, la membrecía y los reconocimientos. Esto no es una trivialidad, ya que incide en a cuáles fondos de investigación se aplica, en dónde se publica (si la revista está indexada o no) y a qué congresos se asiste. En síntesis, este aspecto juega un papel crucial en el proceso de planeación y desarrollo de la investigación social mexicana actual, o lo que Krotz (2013, octubre) denomina un aspecto constitutivo de las ciencias sociales actuales en México.

El SNI selecciona a los beneficiarios institucionales e individuales del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología en sus programas y proyectos en base a procedimientos competitivos, sustentados en méritos y calidad. Una muestra de esto es cómo en la actualidad el SNI toma como parámetros preferentes, en función a las ciencias “duras”, que las revistas donde publiquen los académicos de las áreas de ciencias sociales o humanidades estén en el *Social Sciences Citation Index* o en otros índices de alcance internacional en el que el inglés es el idioma preferente de publicación. Considerando a los partidarios y opositores de esta política, este es un ideal que no siempre es fácil de alcanzar en México, no digamos en la capital del país, menos aún en provincia.

Estas preocupaciones generales de darles su lugar a los interesados por las ciencias sociales en las instituciones de educación superior en México —en ocasiones hay una búsqueda en la equidad de condiciones en relación a las otras ciencias—, vienen acompañadas por la inquietud de analizar “desde adentro” el quehacer o los retos que afrontan las ciencias sociales, o de incorporar las temáticas más recientes para darles cabida en la agenda de investigación. Una de estas líneas de trabajo consiste en comprender lo que afecta o empaña la dinámica no solo de las ciencias sociales como cuerpos de conocimiento, sino quienes las construyen.

En este sentido, Veronika Sieglin de la Universidad Autónoma de Nuevo León y sus colegas, entre los que se encuentran Alfredo Bautista de la Universidad de las Américas Puebla, son pioneros en investigar lo que ellos nombran “Entorno psicosocial de la comunidad científica en México”. Sus estudios son claramente interdisciplinarios, en ellos confluyen miradas desde la sociología, la psicología social, el psicoanálisis, el trabajo social, y la antropología, principalmente. Estos investigadores han generado conocimiento para entender la construcción de las relaciones de poder, los discursos estigmatizantes y el impacto a la salud mental en académicos. Una muestra de estos estudios es el acoso laboral (*mobbing*) entre académicos, acuciado por las brechas de poder entre hombres y mujeres en las universidades, el cual tiene sus claros efectos en la productividad académica (Sieglin, 2012a). La cultura organizacional explica con fuerza los

motivos para acosar laboralmente en las universidades, en las que muchas veces las instituciones no protegen a las víctimas y amonestan a los observadores que intentan poner alto a los acosadores (Sieglin, 2012b).

En una línea de estudio más afín con lo que aquí se expone, Bautista (2014, en prensa) inquiriere sobre la situación afectiva y emocional presente en grupos académicos de investigación. Como pone de relieve dicho autor, los académicos es un grupo que presenta fuertes resistencias y obstáculos para incorporar un concepto básico de grupalidad y trabajo en equipo, lo que conlleva serios desafíos para que los estudiosos de los grupos laborales (tanto teóricos como clínicos) favorezcan el desarrollo grupal y el trabajo cooperativo en la academia.

Coincido con Bautista (2014, en prensa, s.p.), cuando afirma:

“El desdén y la incapacidad, aún desde la misma comunidad científica, para concebir muchos de los descubrimientos, aportaciones e innovaciones como producto de una actividad y una dinámica meramente grupal, ha permitido una sobrevaloración de la acción y el pensamiento individual e individualista, que lleva la intención de crear caracteres heroicos y protagonistas, reafirmando con ello las tesis freudianas acerca de la visión narcisista-individualista versus la consideración comunitaria”.

Como veremos más adelante, esta dinámica favorecida por la competitividad y el favorecimiento de la actitud individualista en los profesores e investigadores es un factor importante en el desencadenamiento de la envidia profesional.

La envidia como objeto de estudio

Para definir y comprender la envidia se han utilizado básicamente la perspectiva psicoanalítica y la de la comparación social (Alicke y Zell, 2008), aunque algunos autores con enfoque psicoanalítico han reconocido la teoría de la comparación y la han incorporado de forma esporádica a su trabajo teórico (Vidaillet, 2007). Dada la complejidad de las reacciones envidiosas, muchas veces se conjugan ambas perspectivas. La mayoría de definiciones apuntan a que la envidia es una emoción, son pocos los autores como Vecchio (2000) que la conceptualiza como un patrón de pensamientos, emociones y comportamientos, el cual puede ser aplicado a contextos organizacionales o la vida cotidiana.

Es importante destacar que las nociones de la envidia no son estáticas, sino que están influidas por el contexto histórico y cultural y de la sociedad concreta en la que el individuo se desenvuelve (Lindholm, 2008). Según Quintanilla y Jensen de López (2013), la envidia es una emoción social que involucra significados y valores sobre los objetos, que están fuertemente arraigados en el yo. La inequidad —en función a las condiciones contextuales y al yo— parece ser un requisito invariable para estimular la envidia, por lo que la persona en desventaja sentirá inferioridad y como consecuencia se dará la mala voluntad hacia el envidiado. Por ello, estas autoras conciben a la envidia como un nicho, una falta, o un tipo de cavidad o hueco que el envidioso intenta ocultar o rellenar.

A falta de una definición uniforme, retomando los puntos de vista de diferentes autores, una definición más abarcadora podría ser la siguiente: la envidia es una experiencia emocional discreta que ocurre cuando las personas se comparan socialmente con otra persona o grupo que posee objetos, habilidades y logros

similares a ellos. Por lo general es insatisfactoria y dolorosa, produce sentimientos de inferioridad, e implica el deseo por obtener y/o malograr los aspectos materiales o cualidades envidiados, causando emociones de malestar físico y emocional; en el que el envidiado es incomodado o vejado de diversas maneras (Duffy, 2011, septiembre; Harris y Salovey, 2008; Smith y Kim, 2007; Vecchio, 2005).

La máxima exponente del estudio sobre envidia en México es Lucy Ma. Reidl Martínez, de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México, y un referente no solo latinoamericano sino internacional por su trabajo sobre celos y envidia (Reidl, 2008). Sin embargo, un análisis detallado de sus publicaciones muestran poca profundización acerca de la envidia en ámbito laboral (Mayoral, 2014, en prensa), por lo que a continuación pasaré a hacer mención de algunos estudios importantes realizados en el extranjero para comprender la envidia en contextos organizacionales.

Envidia en el contexto laboral

La envidia y los celos en los contextos de trabajo son más usuales de lo que se piensa, en parte explicado por la competitividad en las organizaciones. “La existencia de la envidia en el lugar de trabajo, así como las consecuencias que se acompañan, siempre ha sido afirmada por la experiencia común” (Bedeian, 1995, p. 55). Cuando la disputa es la posición social, el control o pérdida de una relación, se trata de celos, por ejemplo los llamados “celos profesionales”, es decir, involucra al menos a tres personas. Se refiere a envidia cuando lo que está en juego es la eficacia personal comparativa, e implica a dos personas (Dogan y Vecchio, 2001; Vecchio, 2000).

La competitividad laboral y los recursos limitados en las organizaciones son procesos amplios en donde anidan otros conceptos afines provocadores de comparaciones sociales que hacen que la envidia se exacerbe: los ascensos y los puestos preferidos, aumentos salariales, bonos, prestaciones, reconocimientos al desempeño, o distinciones (Bedeian, 1995; Duffy, 2011, septiembre; Duffy y Shaw, 2000; Tai, Narayanan y McAlliser, 2012; Vecchio, 2000). No sólo se envidian cuestiones económicas, sino objetos de valor simbólico (o atributos personales) que se relacionan con un estatus más elevado y que se justifican para el buen desempeño laboral, como oficinas con ventanas, sillas ejecutivas, o apoyo secretarial (Bedeian, 1995; Dogan y Vecchio, 2001; Menon y Thompson, 2010, abril). Por lo tanto, el simple hecho de darse cuenta de los logros o méritos de un colega, desear los atributos de un recién llegado, o aprovechar ganancias a expensas de los demás, son generadores de envidia (Bedeian, 1995; Duffy y Shaw, 2000; Tai et al., 2012).

La administración ha ignorado el estudio de la envidia en el trabajo, a pesar de las consecuencias que se le atribuyen (Mishra, 2009; Vecchio, 2000), pero no sólo ha sido la administración, sino las ciencias sociales en su conjunto; “esta falta de atención es especialmente notable porque la envidia es común especialmente en los negocios, las profesiones y el mundo académico” (Bedeian, 1995, p. 50).

Al igual que en otros escenarios, el desinterés por la envidia en la vida organizacional, y en los sistemas sociales en general, se asocia a la fuerte vergüenza entre el envidioso y el envidiado, a la incomodidad que opera para que el tema siga siendo negado (Kane, 2012). Es innegable que en el contexto laboral se presentan múltiples procesos afectivos como el estrés o el enojo, con o sin vinculación a la envidia (Vecchio, 2000). Sin embargo, la envidia merece un reconocimiento y un análisis por derecho propio en los comportamientos relacionados al trabajo, tales como la percepción hacia las labores, la injusticia percibida, o la devaluación y el socavamiento hacia los colegas (Fischer, Kastenmüller, Frey y Peus, 2009).

En suma, la revisión de la literatura sobre la envidia en general, y en particular sobre la envidia en el lugar de trabajo, revela que dichas temáticas son escasas, pero en la actualidad ganan terreno. Esto se visibiliza en la cantidad de libros y artículos publicados, y en los espacios dedicados a hablar sobre la envidia en los congresos internacionales (Cohen-Charash, 2011, septiembre; Mayoral, 2014, en prensa). Como muestra, en 2011 se celebró en Turín, Italia, el primer simposio exclusivo avocado a discutir los costos económicos y emotivos de la envidia en el trabajo (R. H. Smith, comunicación personal, 7 de junio de 2012).

Estudios empíricos sobre la envidia en el trabajo

Uno de los primeros trabajos que reflexionó de manera explícita sobre la envidia en el trabajo fue el de Bedeian (1995). Este autor elabora sus propias suposiciones generales sobre la envidia en distintos escenarios organizacionales. Aquí es de destacar la atención prestada a la envidia que se puede dar entre académicos o científicos:

“De la misma manera, la envidia enmascarada explica por qué colegas pueden recibir con sentimientos encontrados la noticia de que un colega científico ha ganado un honor profesional premio, y por qué rara vez se dan fiestas de despedida para los pares que han aceptado puestos en los laboratorios más prestigiosos. En ambos casos, la discrepancia entre los logros de un científico y el éxito de otro puede servir para poner de relieve las deficiencias propias del primer individuo. Esto puede tener consecuencias psicológicas, tales como una caída de la productividad o un aumento de la insatisfacción en el trabajo” (Bedeian, 1995, p. 52).

En el medio académico, el reconocimiento en forma de elogios por publicaciones científicas, por premios o distinciones anheladas (por ejemplo, llegar al nivel más alto en el SNI), y el nombramiento para ocupar puestos en organizaciones profesionales de prestigio, no son deseables porque sean básicos para mantener el empleo, sino son una manifestación de la capacidad científica; o para mantener un yo digno y elevado (Bedeian, 1995).

Bedeian (1995) enfatiza que las personas no son envidiosas porque quieran serlo, sino por los “sistemas enfermos” provocadores de rivalidad y desconfianza, los cuales merman el buen funcionamiento de cualquier trabajador y de la organización en general.

Robert P. Vecchio, psicólogo organizacional fallecido en 2009, fue pionero en estudiar la envidia en el lugar de trabajo, y lo hizo mediante cuestionarios de autoinforme. El capítulo de libro *It's not easy being green: Jealousy and envy in the workplace* (Vecchio, 1995, citado en Duffy y Shaw, 2000), es el primer estudio empírico que analizó el efecto de la envidia en el contexto de trabajo.

Interesados en examinar el acoso psicológico en ambiente universitario, Justicia, Benítez y Fernández (2006), realizaron un estudio descriptivo con 548 trabajadores universitarios españoles (profesores, personal administrativo y de servicios). Los resultados mostraron que el 9.31% de los empleados universitarios se consideró víctima del acoso. El problema aquejó más a las mujeres que a los hombres, aunque afectó por igual a todos los colectivos. En cuanto a qué atribuyeron las víctimas lo que les estaba ocurriendo, éstas señalaron como las principales razones: las luchas de poder (61.5%), la envidia (54.7%), la prepotencia del acosador (53.0%), las cuestiones de política universitaria (38.5%), y la competitividad (36.8%). Esta es una de las pocas investigaciones en castellano y en ámbito iberoamericano que encontraron que la envidia es un factor desencadenante de acoso psicológico entre los trabajadores universitarios.

En una veta de investigación prometedora para la psicología social, Duffy y Shaw (2000) llevaron a cabo un estudio longitudinal con 143 grupos, encontraron que la envidia afecta negativamente el rendimiento general del grupo, visible en el ausentismo, holgazanería social, insatisfacción con el grupo, y reduciendo la potencia y cohesión grupal; “la envidia es la dificultad más importante para que el grupo permanezca unido” (Mora, 2007, p. 22). Esta pesquisa ofreció un primer acercamiento al impacto que tiene la envidia, en apariencia inocua, en el rendimiento grupal. En función de sus resultados, los autores sugirieron que la envidia puede acarrear costes económicos y emocionales a través de comportamientos inapropiados como violencia entre empleados, o sabotaje en el lugar de trabajo.

Cohen-Charash (2000) realizó la primera tesis de doctorado sobre la envidia en el trabajo, sus antecedentes y consecuencias; lo que corrobora el poco tiempo dedicado a estudiar esta temática. La autora se enfocó en desarrollar el concepto de envidia episódica —que ella define como el resultado de una comparación social negativa específica— en las organizaciones, por lo que sus preguntas de investigación se orientaron a definir qué es la envidia en el trabajo, bajo qué condiciones se desarrolla en las instituciones, y cómo la envidia afecta a los individuos en las organizaciones.

Los participantes fueron 290 empleados de distintas organizaciones, niveles, profesiones y de diferentes áreas geográficas de Estados Unidos. La mayoría eran estudiantes de maestría en administración de empresas y casi el 60 por ciento fueron mujeres. Entre los resultados, se encontró que la envidia está constituida por un componente emocional, caracterizado por sentimientos como rencor, odio y amargura; y un componente de comparación, determinada por el deseo de tener lo que el otro tiene. Los predictores de la envidia fueron: 1) la sensación de inferioridad; 2) la semejanza en la profesión donde la comparación es importante; y 3) la cercanía y el contacto entre las personas.

La envidia episódica ocurrió entre amigos y adversarios por igual, y en las personas con alta o baja autoestima y autoeficacia, incidiendo en los comportamientos dentro y fuera del trabajo. Como consecuencia de sentir envidia, las personas actuaron con hostilidad y violencia hacia el otro, estas reacciones fueron originadas por el componente emocional de la envidia. Conceptualmente, la envidia difirió de la injusticia, competencia, y admiración; aunque la envidia está relacionada con estos constructos, es diferente de ellos. Por último, resultó que la envidia predice la competencia.

En el texto de Duffy, Shaw y Schaubroeck (2008), se da un repaso del estado actual, la manera en que ha sido concebida, los hallazgos más sobresalientes y las sugerencias de estudios futuros en el campo de la envidia en la vida organizacional. La envidia puede considerarse natural y es de esperar su presencia, el simple hecho de experimentarla de vez en cuando no vuelve disfuncionales a los trabajadores. Sin embargo, el problema radica en si la emoción se sale de control, ya que puede ser un indicativo de algo erróneo, tóxico en la dinámica laboral y, visto de este modo, es posible atenderla en su estructura, procesos y prácticas; y no concebirlo únicamente como problema o responsabilidad de los empleados. “Al igual que cualquier individuo puede estar lleno de envidia, una organización puede estar impregnada por un clima de envidia” (Duffy et al., 2008, p. 184). En opinión de estos investigadores, los futuros estudios deberían centrar su atención a nivel individual, grupal y organizacional, desde la perspectiva de los envidiosos y los envidiados, y en función al rango como mandos bajos, medios y altos.

Envidia entre académicos

La envidia, las rivalidades, los enconos y distintas emociones y sentimientos con connotaciones negativas de los académicos han sido recreadas desde la literatura. Un ejemplo es la novela policíaca de Gur (2001), en donde se investiga la muerte de un famoso poeta israelí. A lo largo de la obra sobresalen los celos y la envidia profesionales, el carisma, se dejan en claro los rangos universitarios: los académicos inferiores en comparación a los de élite y de mayor reconocimiento y fama. La novela ilustra también la mediocridad ocultada a través del plagio en el mundo literario.

La superioridad en algún ámbito que la persona considere relevante es un potente predictor de reacciones envidiosas (Harris y Salovey, 2008), ya que involucran a la estima y a la evaluación de la eficacia personal. Además, implícita o explícitamente, esto denota una competición social. De especial atención como despertador de sentimientos envidiosos es un cambio en el estatus o la jerarquía en ámbito social, laboral, o político. Cuando la superación en el estatus es inesperada, la envidia puede llegar a ser muy fuerte (Alicke y Zell, 2008). Como nos mencionan Harris y Salovey (2008, p. 340), “Cuando uno está atrás de alguien que anteriormente fue menos exitoso, parece difícil de aceptar. ¡Uno puede ver una dinámica similar entre los miembros de las facultades en los departamentos universitarios!”. No obstante, esta aseveración carece de fundamentos empíricos.

Se le preguntó a Yochi Cohen-Charash (Universidad de la Ciudad de Nueva York) y a Michelle K. Duffy (Universidad de Minnesota), las investigadoras más versadas sobre la envidia en el trabajo, acerca del estado actual de la envidia entre académicos. Una primera constatación es que en las ciencias sociales el tópico de la envidia en el lugar de trabajo es muy nuevo (M. K. Duffy, comunicación personal, 6 de enero de 2014), aún más tomando como referente al medio académico. Parece ser que solo hay una investigación sobre la envidia entre académicos (Y. Cohen-Charash, comunicación personal, 20 de diciembre de 2013). Dicho estudio es el de Mouly y Sankaran (2002), llevado a cabo en un departamento académico de una universidad neozelandesa. Conviene dedicar algunas líneas substanciosas a dicho trabajo.

El artículo de Mouly y Sankaran (2002) trata de un estudio de caso centrado en las experiencias de una profesora de alto rendimiento en una institución de educación superior en Nueva Zelanda. Se concentra en los mecanismos de evaluación por pares para promover el cambio de categoría laboral de una investigadora, cuyo nombre ficticio fue Tara. Las autoras usan los hallazgos de la teoría psicoanalítica sobre la envidia de Melanie Klein para abonar a la literatura sobre la utilización de calificaciones entre pares académicos y de los chivos expiatorios en los grupos.

A falta del constructo de envidia profesional, Mouly y Sankaran (2002) emplean el término *tall poppy syndrome* (síndrome de alta exposición o síndrome de la amapola alta), un concepto australiano que condensa a la envidia, los celos y la codicia, y que se usa peyorativamente para señalar a alguien con un notable antitalento. *Tall poppy* a secas refiere a una amapola alta, a una persona u organización visiblemente exitosa, privilegiada, distinguida y bien pagada. Como generalmente es foco de atención de los demás, atrae la atención envidiosa o la hostilidad (Mouly y Sankaran, 2002). El *tall poppy syndrome* o síndrome de alta exposición parece estar fuertemente relacionado a la manifestación de la envidia profesional. En la universidad, “la ventaja competitiva del recurso humano llega a ser más obvia, y la necesidad de “cortar la cabeza del síndrome” es acentuada” (Mouly y Sankaran, 2002, p. 40).

Las principales categorías derivadas del análisis de datos fueron: 1) Destreza como profesora. 2) Trayectoria excepcional en investigación y publicaciones. 3) Popularidad y estima con los estudiantes. 4) Aplicación de Tara para obtener un doble incremento.

El comité de evaluación del expediente de Tara consensó que ella tenía un excelente desempeño como docente e investigadora, y respecto a la contribución administrativa, categoría más ambigua y que les llevó más tiempo discutir a los evaluadores, ésta fue la que dio pie a intentar socavar los aspectos docentes e investigadores de Tara, los cuales resultaron ser los méritos y cualidades envidiados. Por esta razón, Mouly y Sankaran (2002) detectaron (mirando en retrospectiva) inequidades e inconsistencias en la evaluación hacia Tara. Los logros académicos de Tara constituyeron una amenaza para sus colegas, por lo que la vía de ataque fueron las calumnias para desprestigiar a Tara en nombre del “consenso del grupo de evaluación”.

Con su estudio de caso, Mouly y Sankaran (2002) construyeron un modelo de propagación de la envidia en los procesos de evaluación de pares a partir de un análisis inductivo. El hallazgo esencial fue que una construcción social subyace a la propagación de la envidia en los mecanismos de evaluación por pares, por lo que se atribuyen deficiencias a la persona que sobresale y se legitiman como validas e imparciales dentro del comité evaluador para desacreditarla. Medular a esta construcción social es la gestión de significado de los colegas evaluadores. En un extremo, las aparentes bases de recomendación se transforman, ya sea directa o indirectamente, en bases para la censura (representaciones sesgadas o tergiversaciones flagrantes de un hecho cierto). Finalmente, la construcción social se afianza y es inamovible e inapelable a través de la jerarquía administrativa.

Tras el síndrome de alta exposición, de la que fue objeto la profesora del caso de estudio, subyace una falta de disposición igualitaria hacia un colega de rango superior, así como nos ayuda a entender la eliminación del chivo expiatorio de los buenos resultados por parte de los colegas mediocres. Mouly y Sankaran (2002) cierran su texto comentando que su modelo de propagación de la envidia no explica a fondo el apuntalamiento de la construcción social a la que hacen referencia ni la envidia profesional entre académicos. El caso de Tara sirvió para reformar los procesos de promoción en esa universidad neozelandesa.

El sesgo de comparación social entre académicos*

Al igual que los intentos de introducir la noción de envidia —profesional o no— entre académicos, el concepto de sesgo de comparación social es muy reciente. En 2010 se publicó un artículo en donde se acuñó el concepto de sesgo de comparación social para aplicarlo al contexto organizacional universitario y académico, con la intención de analizar los procesos de comparación social inmiscuidos en los conflictos de intereses. De hecho, lo que ese estudio puso de manifiesto es que el sesgo de comparación social afecta las habilidades para ofrecer recomendaciones imparciales en el caso de la revisión por pares (García, Song y Tesser, 2010).

El sesgo de comparación social se define como los sentimientos de desagrado y desaprobación producidos por la competitividad con alguien que es (o se percibe) física o intelectualmente mejor que uno mismo (García et al., 2010). Para el caso de la academia, prevalece el aspecto intelectual sobre la apariencia física. La base teórica de este sesgo se encuentra, principalmente, en la literatura sobre la comparación social y la

* Para una profundización en la teoría de la comparación social, favor de consultar Mayoral y Torres (2013).

autoestima. Dicho sesgo contamina los procesos de recomendación académica, ya sea, por ejemplo, en la contratación de un par académico o en el arbitraje, sea éste ciego o no.

El sesgo de comparación social podría estar fuertemente vinculado a la envidia producida en las organizaciones y ayudaría explicar lo que popularmente se conoce como envidia profesional, el cual se podría aplicar a contexto académico. Con este antecedente conceptual en mente, resulta más sencillo comprender la forma en que la envidia puede “sesgar” la toma de decisiones en académicos al ver amenazado su estatus o prestigio (Mayoral y Torres, 2013).

El sesgo de comparación social puede ser aplicado a la literatura del conflicto de intereses en la ciencia con un enfoque psicosocial, ya que en este ámbito, predominan las explicaciones económicas o políticas (García et al., 2010). Los conflictos de intereses usualmente conllevan saldos negativos económicos o políticos en relación a la lucha de poderes. Cuando se le otorga un lugar al sesgo de comparación social en las explicaciones sobre el conflicto de interés, sobresale el daño al bienestar psicológico a nivel individual, y al de la organización en su conjunto (García et al., 2010). Esto podría mostrarse en distintas formas de acoso laboral, o en general en los comportamientos hostiles en el trabajo universitario (Mayoral y Torres, 2013; Torres y Acosta, 2013).

Los académicos con posiciones y estatus altos son más proclives al sesgo de comparación social, no solo por el poder de decisión que poseen, sino porque detectan un peligro (envidioso o no por parte de sus colegas) a sus contextos de comparación social (García et al., 2010). Todo parece indicar que el crédito acumulado, la experiencia y el poder del investigador, visible por la calidad e impacto de sus publicaciones, sus redes académicas, el estatus del que gocen en su institución, e incluso la popularidad entre estudiantes, son factores clave para entender qué envidian de sus colegas los profesores e investigadores.

A modo de cierre

En este trabajo se procuró reflexionar y mostrar la importancia no solo teórica, sino práctica de incorporar el estudio de la envidia entre académicos y de otros conceptos afines como el sesgo de comparación social. Al abrir esta línea de investigación, se podría ayudar a comprender las relaciones interpersonales dañadas por la competitividad y la envidia afianzadas por el clima organizacional predominante en las instituciones de educación superior mexicanas.

El poco trabajo empírico realizado insta a pensar que esta labor no será fácil ni rápida por las resistencias que presenta la idiosincrasia de los profesores y los investigadores, en especial los considerados de alto rendimiento o los de elevada reputación. Cuando la envidia se ha desbordado en una institución, lo que nos está indicando es que se deben proteger primero las relaciones, y en segundo lugar los recursos considerados valiosos (Vecchio, 2000). Para este fin, traigo a colación las conclusiones y recomendaciones de Bautista (2014, en prensa) en su trabajo psicoafectivo con grupos de investigadores, en el que combino mis propias impresiones al respecto.

1) Para mantener la cohesión entre los grupos académicos de investigación, o de los académicos en general, es necesario que los sistemas de reconocimiento y de apreciación social vayan más allá de las compensaciones económicas. Con ello, lo que se estimulará será la autoestima, la autovalía y el autoreconocimiento personal y grupal, favoreciendo la disposición al trabajo grupal y cooperativo, y potenciando las redes académicas con las que se tenga contacto.

2) El primer punto que es fundamental, no es posible si no se desarrollan originalmente desde el endogrupo, en base a una dinámica psicológica que les favorezca como persona y como académico; reconociendo sus capacidades y recursos, así como sus limitaciones y conflictos intra e interpersonales.

3) Una mayor apertura a colaborar con colegas de otras disciplinas (trabajo interdisciplinario), utilizando los medios físicos y virtuales que estén a nuestro alcance para facilitar la cooperación y socialización del conocimiento.

Otra estrategia eficaz es cultivar *mindfulness* o atención plena aplicada en el trabajo, es un tipo de meditación que podría ser benéfica para la autorregulación de los pensamientos, emociones y comportamientos derivados de la envidia (Glomb, Duffy, Bono y Yang, 2011).

Referencias

- Alicke, M. D. y Zell, E. (2008). Social comparison and envy. En R. H. Smith (Ed.), *Envy: Theory and research* (pp. 73-93). Nueva York: Oxford University Press.
- Bautista, A. (2014, en prensa). Contribuciones para el estudio de la afectividad y las emociones en grupos académicos de investigación. En V. Sieglin (ed.), *Ciencia, grupos e investigación en México*. México: Plaza y Valdés y Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Bedeian, A. G. (1995). Workplace envy. *Organizational Dynamics*, 23, 49-56.
- Cohen-Charash, Y. (2000). *Envy at work: An exploratory examination of antecedents and outcomes* [tesis de doctorado inédita]. Universidad de California, Berkeley.
- Cohen-Charash, Y. (2011, septiembre). *Thoughts about envy: Past, present and future*. Conferencia magistral presentada en el Simposio Internacional L'invidia al lavoro/Envy at work, Turín, Italia.
- Dogan, K. y Vecchio, R. (2001). Managing envy and jealousy in the workplace. *Compensation & Benefits Review*, 33(2), 57-64. doi: 10.1177/08863680122098298
- Duffy, M. K. (2011, septiembre). *The envious and the envied*. Conferencia magistral presentada en el Simposio Internacional L'invidia al lavoro/Envy at work, Turín, Italia.
- Duffy, M. K. y Shaw, J. D. (2000). The Salieri syndrome: Consequences of envy in groups. *Small Group Research*, 31(1), 3-23. doi: 10.1177/104649640003100101
- Duffy, M. K., Shaw, J. D. y Schaubroeck, J. M. (2008). Envy in organizational life. En R. H. Smith (Ed.), *Envy: Theory and research* (pp. 167-189). Nueva York: Oxford University Press.
- Fischer, P., Kastenmüller, A., Frey, D. y Peus, C. (2009). Social comparison and information transmission in the work context. *Journal of Applied Social Psychology*, 39(1), 42-61. doi: 10.1111/j.1559-1816.2008.00428
- García, S. M., Song, H. y Tesser, A. (2010). Tainted recommendations: The social comparison bias. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 113, 97-101. doi: 10.1016/j.obhdp.2010.06.002
- Glomb, T. M., Duffy, M. K., Bono, J. E. y Yang, T. (2011). Mindfulness at work. *Research in Personnel and Human Resources Management*, 30, 15-157. doi: 10.1108/S0742-7301(2011)0000030005
- Gur, B. (2001). *Un asesinato literario. Un caso crítico* (2a ed.). Madrid: Siruela.

- Harris, C. R. y Salovey, P. (2008). Reflections on envy. En R. H. Smith (Ed.), *Envy: Theory and research* (pp. 335-356). Nueva York: Oxford University Press.
- Íñiguez, L. y Pallí, C. (2002). La psicología social de la ciencia: Revisión y discusión de una nueva área de investigación. *Anales de Psicología*, 18(1), 13-43.
- Justicia, F., Benítez, J. L. y Fernández, E. (2006). Caracterización del acoso psicológico en el contexto universitario. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 22(3), 293-308.
- Kane, M. (2012). 'Knowing (and not knowing) one's place', organisational ranking and the operation of envy and shame in organisational life. *Organisational & Social Dynamics*, 12(2), 194-209.
- Krotz, E. (2009). Hacia la recuperación del lugar de las ciencias sociales en la sociedad de conocimiento en México [Número Especial]. *Revista Mexicana de Sociología*, 71, 75-104.
- Krotz, E. (2013, octubre). *Sobre algunos contextos constitutivos de las ciencias sociales actuales en México*. Conferencia magistral presentada en el Primer Encuentro sobre reflexividad metodológica en ciencias sociales y humanidades, Colima, Col.
- Larios, J. (2013). *Hacer investigación y ser investigador: Rutas y retos del profesor de tiempo completo*. Colima: Universidad de Colima.
- Lindholm, C. (2008). Culture and envy. En R. H. Smith (Ed.), *Envy: Theory and research* (pp. 94-116). Nueva York: Oxford University Press.
- Mayoral, E. G. (2012). La investigación de la envidia en México. *Memorias del 3er Congreso Nacional de Ciencias Sociales. Desafíos y horizontes de cambio: México en el siglo XXI*, Ciudad de México, 120-142.
- Mayoral, E. G. y Torres, T. M. (2013). La influencia del sesgo de comparación social en la revisión por pares. *Memorias del Primer Encuentro sobre reflexividad metodológica en ciencias sociales y humanidades*, Colima, México, 1-13.
- Mayoral, E. G. (2014, en prensa). La envidia como objeto de estudio. Una revisión desde la psicología social. En A. García y O. Sabido (Coords.), *Cuerpo y afectividad en la sociedad contemporánea. Algunas rutas del amor y la experiencia sensible en las ciencias sociales*. Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco.
- Menon, T. y Thompson, L. (2010, abril). Envy at work. *Harvard Business Review*, 2-6.
- Mishra, P. (2009). Green-eyed monsters in the workplace: Antecedents and consequences of envy. *Academy of Management Annual Meeting Proceedings*. 1-6. doi: 10.5465/AMBPP.2009.44265118
- Mora, E. (2007). Las dimensiones fragmentaria y performativa de las subjetividades de clase. *Universitas Psychologica*, 6(1), 11-25.
- Mouly, V. S. y Sankaran, J. K. (2002). The enactment of envy within organizations: Insights from a New Zealand academic department. *Journal of Applied Behavioral Science*, 38(1), 36-56. doi: 10.1177/0021886302381003
- Puga, C. (2009). Ciencias sociales. Un nuevo momento [Número Especial]. *Revista Mexicana de Sociología*, 71, 105-131.
- Quintanilla, L. y Jensen de López, K. (2013). The niche of envy: Conceptualization, coping strategies, and the ontogenesis of envy in cultural psychology. *Culture & Psychology*, 19(1), 76-94. doi: 10.1177/1354067X12464980
- Reidl, L. M. (2008). 25 años de investigar celos. En L. M. Reidl (Comp.), *Perspectiva de la investigación en psicología social: 1990-2005*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Sieglin, V. (2012a). El "techo de cristal" y el acoso laboral. *Ciencia*, 63(3), 16-23.

- Sieglin, V. (2012b). El impacto del acoso laboral en los observadores. Estudios de caso en instituciones académicas en México. *Revista Latino-americana de Estudos do Trabalho*, 17(27), 191-223.
- Sieglin, V. (ed). (2014, en prensa). *Ciencia, grupos e investigación en México*. México: Plaza y Valdés y Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Smith, R. H. y Kim, S. H. (2007). Comprehending envy. *Psychological Bulletin*, 133(1), 46-64. doi: 10.1037/0033-2909.133.1.46
- Tai, K., Narayanan, J. y McAlliser, D. J. (2012). Envy as pain: Rethinking the nature of envy and its implications for employees and organizations. *Academy of Management Review*, 37(1), 107-129. doi: 10.5465/amr.2009.0484
- Torres, T. M. y Acosta, M. (2013). *El acoso psicológico en el trabajo desde el punto de vista de los presuntos perpetradores: un acercamiento fenomenológico*. Santiago de Cali: Universidad Libre Seccional Cali.
- Vecchio, R. P. (2000). Negative emotion in the workplace: Employee jealousy and envy. *International Journal of Stress Management*, 7(3), 161-179. doi: 10.1023/A:1009592430712
- Vecchio, R. P. (2005). Explorations in employee envy: Feeling envious and feeling envied. *Cognition and Emotion*, 19(1), 69-81. doi: 10.1080/02699930441000148
- Vidaillet, B. (2007). Lacanian theory's contribution to the study of workplace envy. *Human Relations*, 60(11), 1669-1700. doi: 10.1177/0018726707084304

Evaluación de la calidad de los programas de licenciaturas en la División de Ciencias Sociales.

Caso Universidad de Sonora

Marien León Baro

Reyna Iracema Escobedo Mejía

Universidad de Sonora

Introducción.

La calidad educativa es una de las expresiones más utilizadas actualmente en el ámbito educativo, como punto de referencia que justifica cualquier proceso de cambio o plan de mejora. En este contexto, la eficacia y la eficiencia son sus dos pilares básicos.

Resulta ya un tópico afirmar que vivimos en una sociedad cuya principal característica es el cambio y los permanentes procesos de transformación que se dan en el seno de la misma.

La escuela forma parte de esa sociedad y tiene su razón de ser en el servicio que presta a la sociedad; por ello está afectada por los cambios sociales, económicos y culturales del medio o entorno en el que se encuentra.

Como organización, debe adaptarse de forma inteligente a su entorno cambiante y reflexionar de forma permanente sobre la calidad del servicio educativo que presta a la sociedad: en el campo de los conocimientos es preciso una revisión permanente ante la caducidad de los mismos; surgen nuevos conocimientos y destrezas en la búsqueda y tratamiento de la información, con la aplicación de las tecnologías de la información y la comunicación; la formación en valores es un reto permanente, cuya importancia se acrecienta con la apertura hacia una sociedad cada vez más intercultural; en las relaciones familia-escuela-sociedad; en el campo laboral; en la continua revolución en el ámbito de la pedagogía, de la metodología y de la organización; etc.

Responder a todos estos retos desde la institución escolar es una tarea compleja como compleja es la organización escolar y los procesos de enseñanza y aprendizaje: organización del centro, clima escolar, ambiente de trabajo, enseñanza-aprendizaje, evaluación, orientación y tutoría, apertura y participación a la comunidad educativa, etc.

Sólo desde una perspectiva de reflexión permanente y de innovación se puede conseguir una educación de calidad, que responda a las necesidades y demandas del alumnado. Innovar es responder a las necesidades de una sociedad en permanente cambio cultural, científico, tecnológico, etc., lo que exige a la escuela formar a sus alumnos para el futuro.

Por otro lado, conviene recordar que Calidad no es un concepto estático, es una característica de las cosas que indica perfeccionamiento, mejora, logro de metas. Calidad no es igual a perfección. Ninguna acción humana y por lo tanto, ningún sistema educativo pueden ser perfecto, pero sí puede -y debe- aspirar a mejorar.

No hay que olvidar que la calidad de la educación, en cualquiera de sus niveles, trata de un concepto multidimensional en constantes interacciones complejas entre sus actores, condiciones, situaciones y contextos particulares, y cada uno de los elementos tiene un papel importante en la mejora de la calidad total, pero ha de tenerse en cuenta que tanto la Asociación Nacional de Universidades (ANUIES) como la Secretaría de Educación Pública (SEP) están impulsando cada vez más en su discurso el hecho de que el profesorado es fundamental para la mejora de la calidad en la educación (ANUIES, 1994; 2000; SEP, 2001; SEP y ANUIES, 1997, en Valenzuela, 2005).

En este sentido, analizar las relaciones profesor-alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde el enfoque de varias disciplinas resulta pertinente, pues se podría explicar de una manera más amplia e integral el fenómeno de calidad educativa.

Para evaluar la calidad de una institución educativa hay que tomar en cuenta muchos elementos que intervienen de manera directa e indirecta manifestándose en relaciones de interacción recíproca entre las variables haciendo único el contexto en el que se desarrolla cada una de las Instituciones Educativas de cualquier nivel educativo. Algunos elementos imprescindibles a valorar son los siguientes:

- **Resultados:** Miden la excelencia de la organización en la función de aportar valor a las acciones programadas y denotan la efectividad y eficiencia del centro. Los logros se miden en función de la percepción que tienen las personas (profesorado, alumnado, personas de administración, familias...) de la consecución de los objetivos y de su comparación con el exterior.
- **Alcance/Impacto:** Abarca la extensión en que se ven afectadas áreas relevantes. Para llegar a formar un juicio sobre el alcance de los resultados, es preciso adoptar un punto de vista global sobre el centro objeto de evaluación.
- **El cliente es lo fundamental, por lo tanto, satisfacer al cliente es lo más importante:** Es preciso que las necesidades y expectativas de los estudiantes, como principales beneficiarios de la formación universitaria, sean cubiertas. Por otra parte, el personal (docente, de investigación, de administración y de servicios) ha de sentirse satisfecho con su tarea diaria y ser considerado un motor de avance dentro de la organización.
- **El objetivo es proponer soluciones y no solo señalar problemas o deficiencias:** Con la evaluación institucional tratamos de detectar aquellos puntos fuertes y débiles de la institución y, en consecuencia, generar propuestas que den una solución efectiva a los problemas planteados y prevengan dificultades posteriores.

Partiendo de que la calidad depende básicamente de las personas, es fundamental la colaboración, el trabajo en equipo, la participación, el compromiso, la implicación voluntaria, la formación del personal y el desarrollo y crecimiento personal de cada individuo como clave de crecimiento y enriquecimiento de la

organización. Principalmente, las miradas están sobre el director de la institución al esperar que este actúe como líder para los demás miembros de la escuela, tanto administrativos, de servicio y de la planta docente.

Para Davis y Thomas (1992), los directores efectivos aparecen como personas que muestran una visión clara de lo que puede ser su escuela, son capaces de transmitir esa visión y animar a otros para conseguirla; tienen elevadas expectativas de profesores y alumnos y se implican en los procesos instructivos. Observan a los profesores y les ayudan a solucionar problemas sobre la instrucción. Son personas a quienes les preocupa el uso eficaz del tiempo y suelen utilizar de forma creativa los recursos materiales y humanos de sus centros. Realizan un seguimiento y evaluación continuada del rendimiento colectivo de los alumnos y utilizan los resultados para orientar la planificación docente.

Y a pesar de la gran cantidad de investigaciones que confirman la importancia del liderazgo directivo en los resultados de los alumnos, estos solo pueden relacionarse de forma indirecta por medio del profesor, notándose cada vez más en los discursos el liderazgo colectivo en el que los docentes son vistos como líderes frente a sus alumnos, pues son ellos los que tienen contacto directo con los clientes de la institución, y son ellos los que apoyaran el desarrollo académico, social, moral y ético, cultural y artístico de los futuros profesionales.

Según Esteve, (2010) un buen profesor debe tener la capacidad de entender la situación específica en la que enseñan, para valorar la influencia de los cambiantes elementos que rigen la vida de uno y otro grupo social y la capacidad para elegir adecuadamente los recursos que deben emplear en cada momento para orientar el aprendizaje de los alumnos. Es decir, que el líder educativo deberá ser capaz de ajustarse a los requerimientos de los jóvenes, una determinada actitud, comentario o tarea no funcionará del mismo modo en un grupo que en otro. El liderazgo depende de que los subordinados lo vean como tal, y no por el simple puesto que este ocupe.

Se destaca que lo esencial es la satisfacción de los destinatarios y del personal de la organización. Es decir, la esencia de la calidad no se encuentra en el producto o resultado, sino en los destinatarios, que son quienes la determinan. Lo esencial es la satisfacción de las necesidades reales y percibidas por los usuarios, y no tanto el resultado o producto final.

Por tanto, una escuela de calidad o si se quiere una escuela eficaz es aquella en la que los alumnos progresan educativamente al máximo de sus posibilidades y en las mejores condiciones.

Este horizonte de calidad toma cuerpo y encuentra una situación propicia cuando *el centro sabe lo que hace y por qué lo hace y está dispuesto a hacerlo de una forma permanente cada día mejor.*

Marco Teórico.

Antes de comenzar a hablar de calidad, habrá que definirla, lo que resulta un poco complicado por la diversificación de definiciones existentes actualmente, además del abanico de enfoques desde el que se ha estudiado, y de vez en cuando puede resultar un tanto ambigua; la necesidad de problematizarlo viene dada porque parece que no hay un cuestionamiento de lo que se entiende por calidad. Parece partirse del supuesto que todos entendemos lo mismo en referencia a ese concepto (Rodríguez, 2010).

Miranda y Romero (2006), mencionan que muchas personas han surgido con concepciones e ideas particulares derivadas de su experiencia, pero a la vez todos coinciden en un conjunto de ideas que son básicas para que la calidad tenga un carácter total, ellas son:

1. Esta filosofía es una tarea que tiene que ser impulsada por el líder de la organización.
2. Es un problema de todos.
3. Tiene que estar orientada al consumidor.
4. Es un proceso de mejoramiento continuo.
5. Requiere de una educación permanente, tanto de dirigentes como de trabajadores.
6. Necesita de una medición permanente que identifique cuál es el costo del incumplimiento.

Desde un paradigma de complejidad, la calidad educativa es entendida de forma multidimensional y contextual. Más allá de los índices de matrícula, retención y aprovechamiento académico, debe entenderse el carácter multidimensional y dinámico de la calidad.

Al respecto, el EFA Global Monitoring Report (2005) menciona cuatro dimensiones básicas implicadas en la calidad. Estas remiten a las características de los aprendices (entre las que menciona condiciones de salud y motivación), los procesos educativos (entre los que menciona la formación y competencia de los educadores y la didáctica), los contenidos (en referencia al currículo) y los sistemas mismos (en referencia a la asignación equitativa de recursos y a las prácticas de administración de éstos). La forma en que estas dimensiones interactúan con dinámicas económicas, sociales, políticas y culturales más amplias también debe formar parte de la ecuación mediante la que se pondera la calidad educativa.

De manera sintética, el término "calidad", que se refiere hoy a la optimización de los medios, situaciones, procesos y resultados dentro de cualquier entidad o actividad (Chawla, Renesh, 1995, Bayón y García, 1997).

Una profunda reflexión sobre su significado nos lleva a creer que la calidad es "el rasgo atribuible a entidades individuales o colectivas donde sus componentes estructurales y funcionales cumplen los criterios de idoneidad máxima esperados de ellos y que producen resultados valiosos en un grado máximo, de acuerdo a su propia naturaleza" (Gento, 2002: 11).

Entendida en un sentido general, la calidad puede considerarse como "individual, auténtica, integral y suprema realización de todas las potencialidades de un específico ser o entidad."

Esta concepción de la calidad requiere, entonces, la evidencia de las siguientes características:

- Debe ser el verdadero logro de una realidad concreta que pudiera ser evaluado y estimado.
- Debe ser peculiar y específico de cada persona, grupo, institución o entidad dentro de su propio entorno y contexto: la peculiaridad y las circunstancias de la entidad específica deben ser consideradas.
- Tiene que ser auténtico, lo que significa que deben acomodarse a las condiciones particulares de la entidad correspondiente.
- Debe ser integral, por ejemplo: se deben incluir todas las dimensiones esenciales o componentes de la entidad a la que se refiere.

- Debe ser supremo, porque la calidad total o absoluta es una tendencia a la perfección que nunca se alcanza, pero hacia ella se podría avanzar siempre.
- Debe ser posible o viable: a pesar de que la perfección total es inalcanzable, las metas y objetivos deben ser realistas y alcanzables para las personas que tratan de alcanzarlas.

En el siglo XXI, el desarrollo socioeconómico de todos los países dependerá, en gran medida, de la existencia de recursos humanos preparados para detectar oportunidades, riesgos y ventajas competitivas que permitan un mejoramiento de la calidad. En el mismo sentido, trasladando el concepto de calidad a las IES, “la calidad reside, antes que nada, en las metas; la finalidad principal y última de una institución educativa constituirá un elemento rector y un indicador supremo para la consideración de la calidad de la misma: en términos generales, todo centro o institución educativa trata, en definitiva, de conseguir que sus alumnos adquieran niveles educativos de calidad” (Pérez y Martínez, 1989:216, citado en Valenzuela, 2005).

Como se ha mencionado con anterioridad, el término de calidad surge en el ámbito industrial y empresarial, pero dadas las demandas, el proceso de mejora continua ha llegado a todos los niveles educativos en todo el mundo, y por tanto, la calidad por ser un proceso idiosincrático a cada entidad, se presenta a continuación la definición que se adapta a tal institución.

En el marco de la educación, Mortinore (1991, citado en Palma, 2008), señala que “la escuela de calidad es aquella que promueve el progreso de los estudiantes en una amplia gama de logros intelectuales, sociales, morales y emocionales, teniendo en cuenta su nivel socioeconómico, su medio familiar y su aprendizaje previo. Un sistema escolar eficaz maximiza las capacidades de las escuelas para alcanzar estos resultados. Lo que supone adoptar la noción de valor añadido en la eficacia escolar”.

Por tanto, los programas educativos de calidad serán aquellos que incluyan contenidos valiosos y útiles, que respondan a los requerimientos necesarios para formar íntegramente al alumno, para preparar excelentes profesionistas, acordes a las necesidades sociales, o bien que provea de herramientas valiosas para el trabajo o la integración del individuo a la sociedad (Valenzuela, 2005).

Puesto que, los parámetros de medida de la calidad son valores asumidos por quienes realizan tal estimación, el concepto de calidad se convierte en algo sometido a la subjetividad de los propios individuos. Deming, (1981, citado en Gento, 1996) afirma que la calidad consiste en la contribución a la satisfacción de las necesidades de los clientes.

Gento Palacios (1996) plantea que la evaluación es inevitable, útil para evaluar los resultados esperados en el proyecto de calidad total en la perspectiva actual de la mejora institucional.

La evaluación es central para evaluar la eficacia y eficiencia que contribuyen a pronosticar la necesidad de implementar procesos de mejora. En sí, la mejora dependerá de la evaluación y de qué tan objetiva sea ésta para introducir los procesos de mejora en la institución educativa.

La evaluación se entiende como un sistema coherente entre los distintos factores que conforman al ser, el hacer y deber ser de las IES (ANUIES, 2000), conduciendo a considerar tres dimensiones: la pertinencia, la eficacia y la eficiencia. Por otro lado, el mejoramiento está ligado a la innovación en el ámbito académico como en el de los procesos de gestión antes los retos que se le presenta a la Educación Superior,

de tal forma que los requerimientos ubican a las instituciones en una situación de innovación de los procesos de las estructuras.

Indicadores y Predictores de Calidad de las Instituciones Educativas de Nivel Superior.

El Modelo de Calidad Total de las Instituciones Educativas de Gento Palacios (1996), se basa en un sentido integral. En consecuencia, todos y cada uno de los componentes que constituyen un centro o institución educativa serán considerados como susceptibles de análisis bajo criterios de calidad, y todos y cada uno de ellos se consideran elementos integrales de un sistema institucional, que tiene su propia unidad resultante de la conjunción de tales componentes.

La calidad de una institución educativa es el producto de la excelencia obtenida en los componentes de dicha institución. A tal efecto, se ha considerado que en cada institución hay "identificadores" y "predictores" de calidad. Los anteriores facilitan la identificación de evidencias de calidad, considerándose como las variables dependientes, y estas últimas permiten predecir la posibilidad de tal calidad, constituyendo las variables independientes. El modelo se sustenta en un doble enfoque, deductivo-inductivo (Gento, 2002).

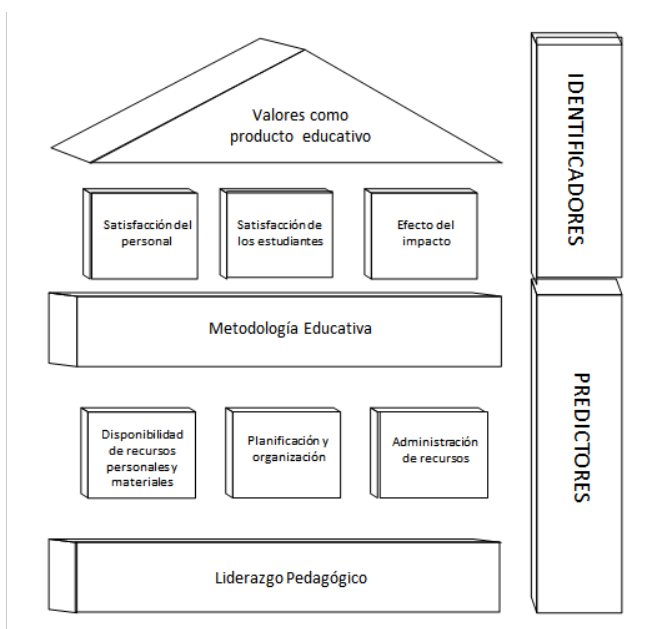


Figura 1.- Modelo de Calidad Total para Instituciones Educativas de Gento Palacios.

Los indicadores son aquellos rasgos configurativos que pondrán de manifiesto el grado de calidad alcanzado y evidencian la calidad de un centro.

Por su parte, los predictores son los factores o características que han de reunir las instituciones educativas para lograr niveles aceptables de calidad; como su nombre lo indica, los predictores permiten predecir que dicha calidad va a producirse.

Dentro del modelo propuesto, se considera como identificadores de la calidad el producto educativo, la satisfacción de los propios estudiantes, la satisfacción del personal que trabaja en la institución y el efecto de impacto de la educación alcanzada.

Los identificadores son los componentes que, conectados al producto obtenido y con la apreciación del producto y de los procesos de funcionamiento, permiten la evaluación del grado o nivel de calidad alcanzado por una institución educativa.

Por otro lado, algunos predictores de la calidad se refieren al punto de partida o estática "de entrada" (como la disponibilidad de recursos materiales y personales o la organización de la institución, o la planificación), mientras que otros aluden a procesos que se llevan a cabo dentro de estas instituciones (como el manejo de recursos materiales, personales y funcionales, la metodología educativa y el ejercicio del liderazgo). Aunque las instituciones educativas muestran que la calidad de la educación es una unidad entera, cuyos componentes actúan dentro de un sistema compacto.

Metodología.

Participantes.

La muestra la conforman alumnos inscritos semestres intermedios y avanzados (del tercer al noveno semestre) en las siete licenciaturas de la División de Ciencias Sociales (Lic. en Psicología, Lic. en Ciencias de la Comunicación, Lic. en Trabajo Social, Lic. en Sociología, Lic. en Derecho, Lic. en Administración Pública, Lic. en Historia) de la Universidad de Sonora, y muestren disposición y tiempo para las sesiones de aplicación de instrumentos.

Instrumentos.

Para obtener información sobre la percepción de los alumnos sobre la calidad de la institución educativa, se aplicó el cuestionario sobre "*evaluación de la calidad de las instituciones educativas*", el cual recoge información sobre la importancia que se da y sobre las evidencias reales (logro, existencia, realidad o efectividad), arrojando un perfil real e ideal de los nueve componentes de la calidad de las instituciones educativas (Gento, 2002), que son los siguientes:

- Valores como Producto Educativo.
- Satisfacción de los Estudiantes.
- Satisfacción del Personal.
- Impacto del Producto Educativo.
- Disponibilidad de Recursos Materiales y Personales.
- Organización y Planificación de la Institución.
- Administración y Gestión de Recursos.
- Metodología Educativa.
- El liderazgo.

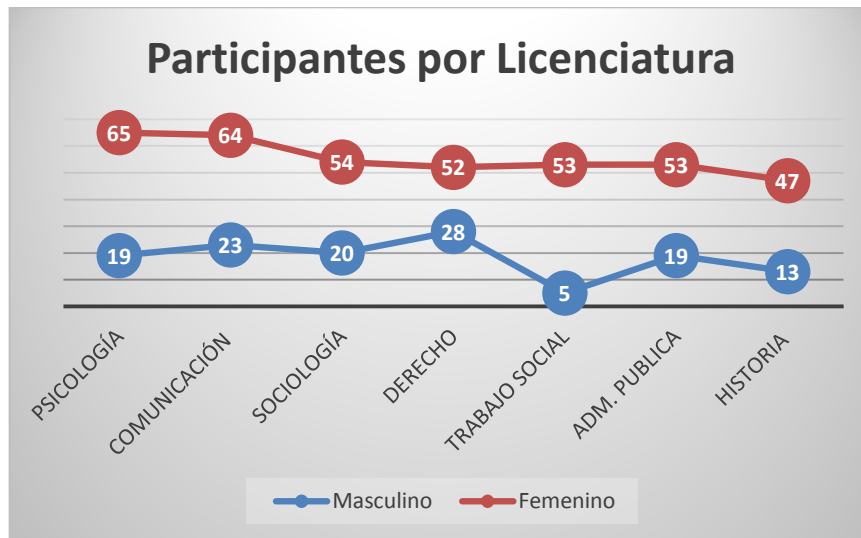
Para evaluar las calificaciones se utilizará metodología cuantitativa, en la que solamente se recogerán las calificaciones de semestres anteriores que los alumnos hayan obtenido con los profesores identificados con prácticas de liderazgo positivas y negativas, para en un momento posterior correlacionar las notas con los resultados de los demás instrumentos.

Procedimiento.

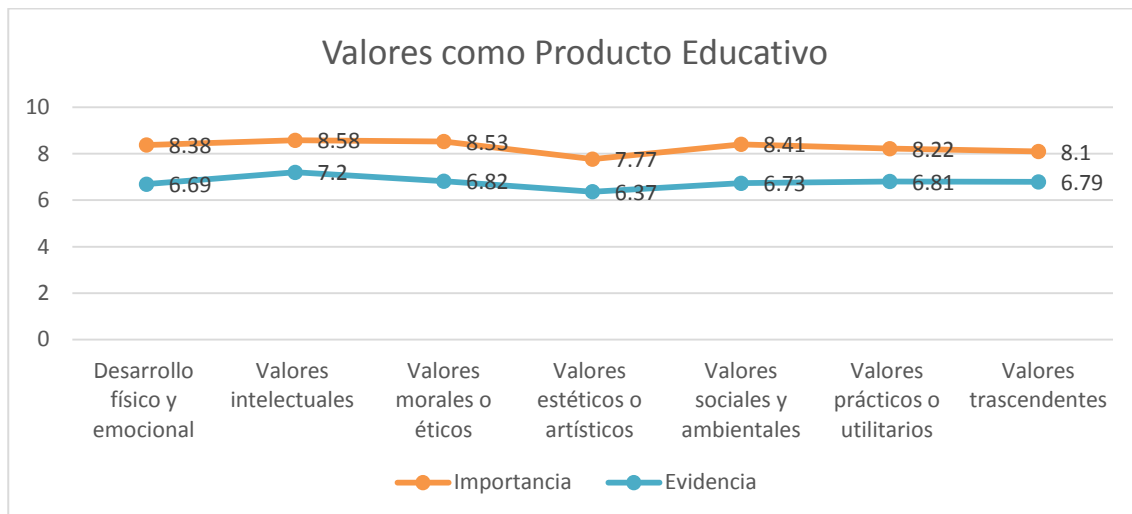
Una vez, seleccionada la muestra, se harán citas con profesores que imparten asignaturas a estudiantes del tercer semestre en adelantes para la aplicación de los cuestionarios a los estudiantes de las licenciaturas previstas. Concertada la cita, personas capacitadas con anterioridad para la aplicación se presentaban en las aulas, se presentó a los estudiantes el proyecto y sus objetivos, agradeciendo su disposición a participar en el llenado de los cuestionarios procediendo a una clara explicación de la forma de contestarlo. Se les dio como máximo 40 minutos para contestar los dos cuestionarios, 20 minutos para cada uno. Los cuestionarios fueron foliados y separados por licenciaturas, se capturaron los datos en el programa estadístico SPSS versión 21 para su concentración y análisis.

Resultados Preliminares.

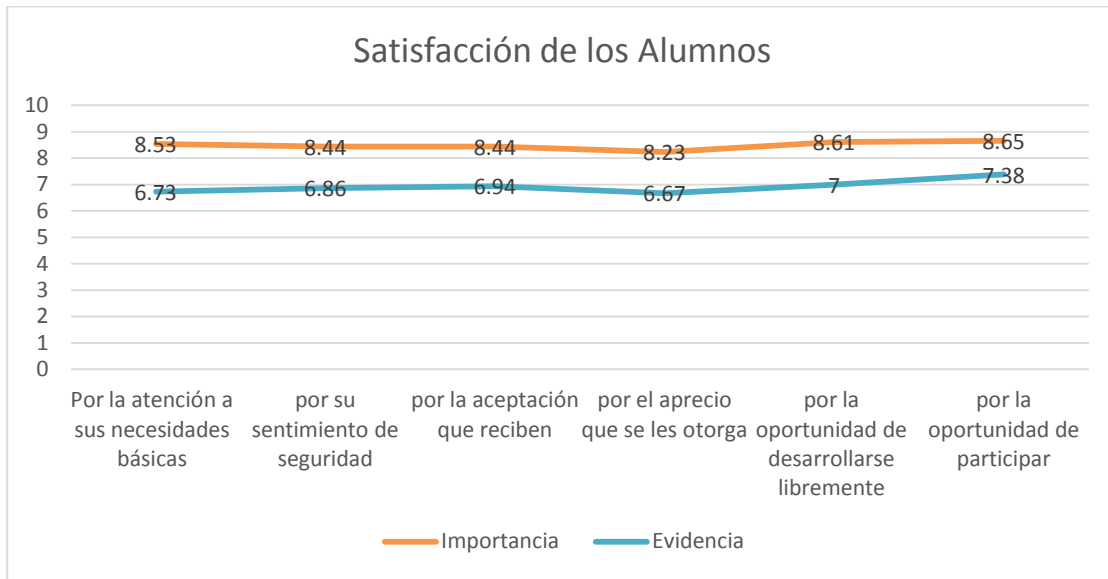
Los 515 encuestados son estudiantes de la Universidad de Sonora y tienen nacionalidad mexicana y residen en Hermosillo, Sonora.



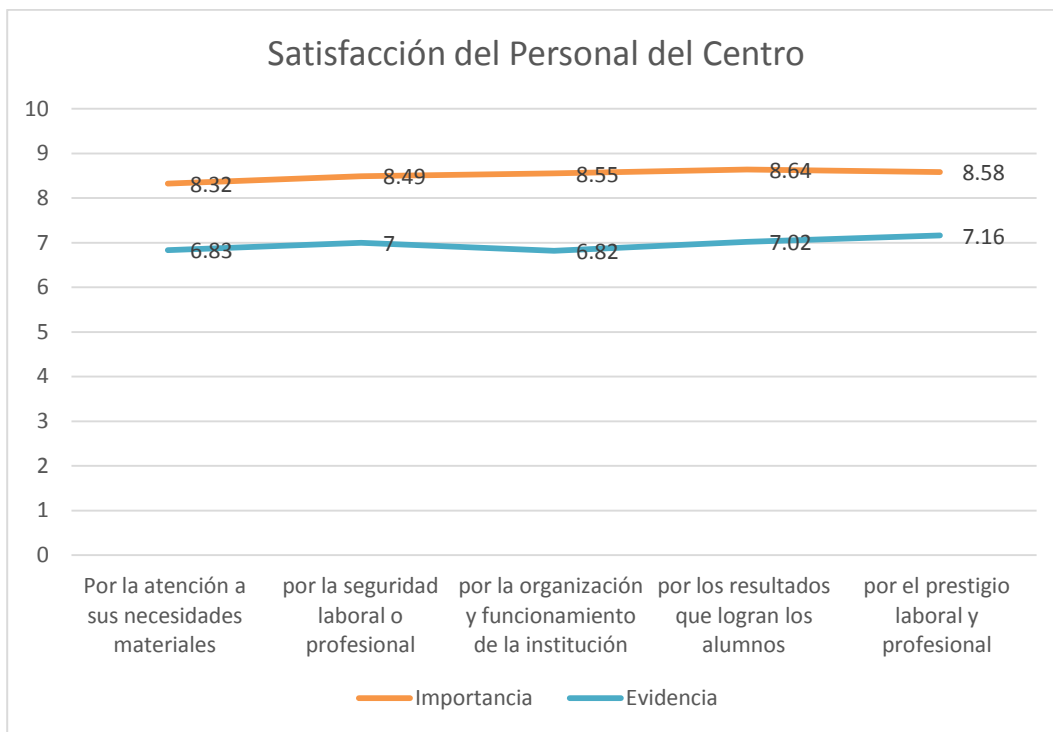
Evaluación de los indicadores de la variable de producto educativo.



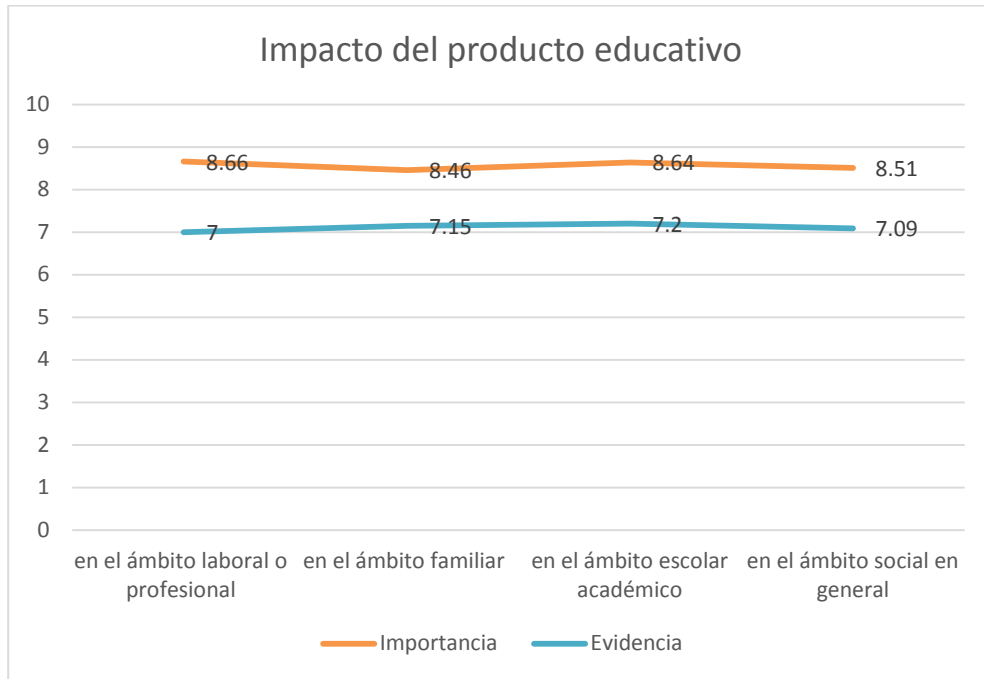
Evaluación de los indicadores de la variable de Satisfacción de los Alumnos.



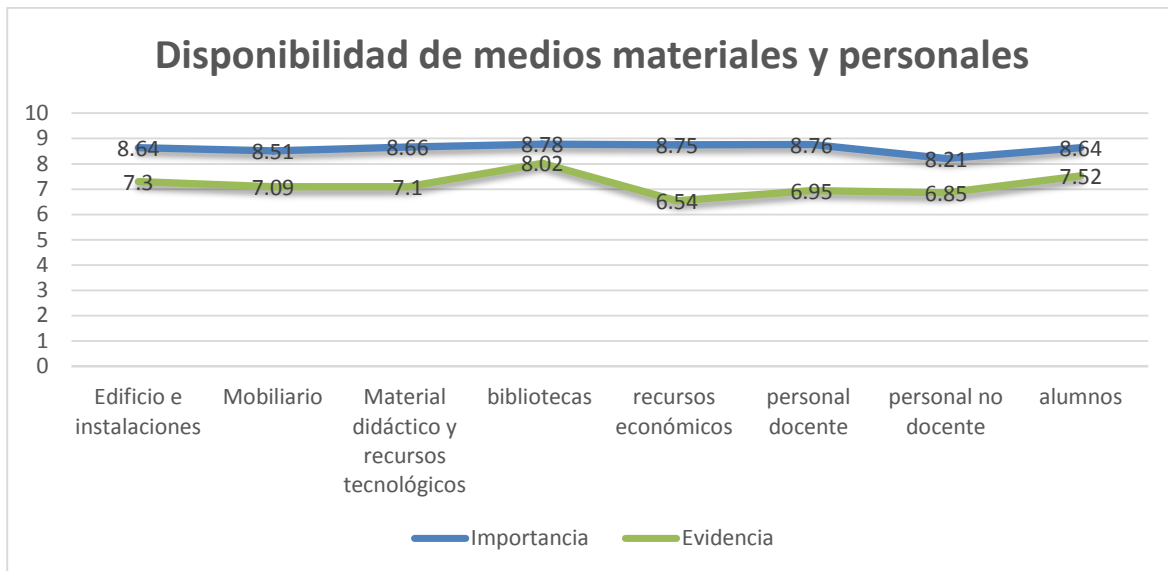
Evaluación de la variable identificadora de calidad “Satisfacción del personal del centro” en evidencia y calidad.



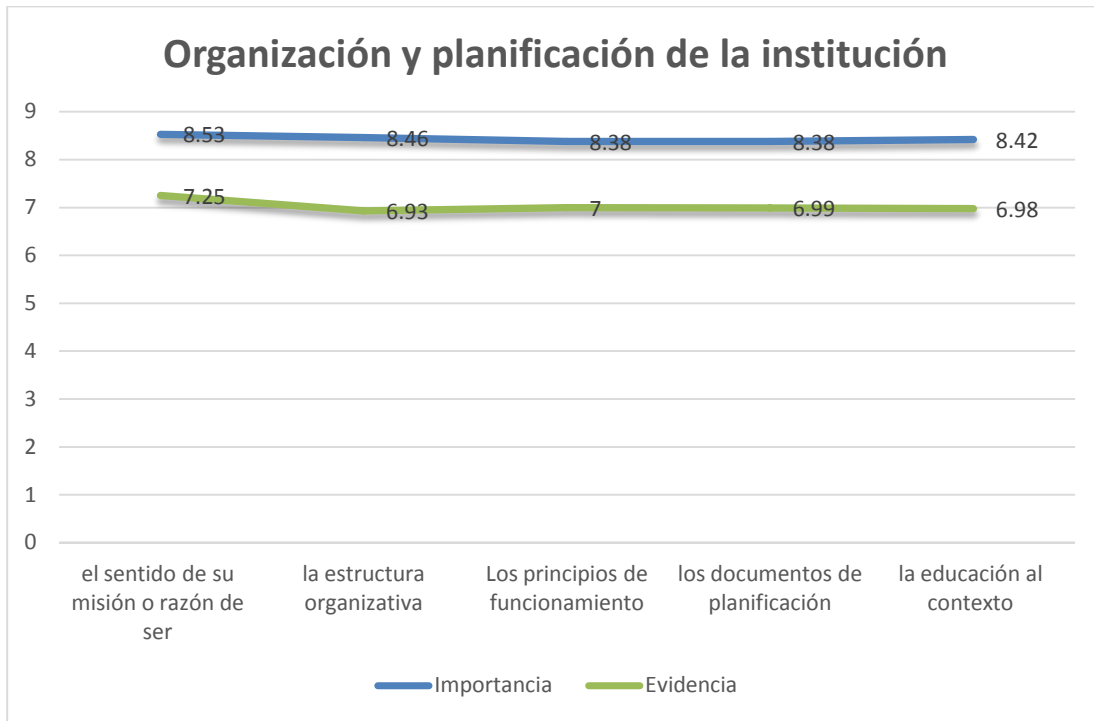
En la siguiente grafica se puede ver la importancia y evidencia de la variable “Impacto del Producto Educativo”.



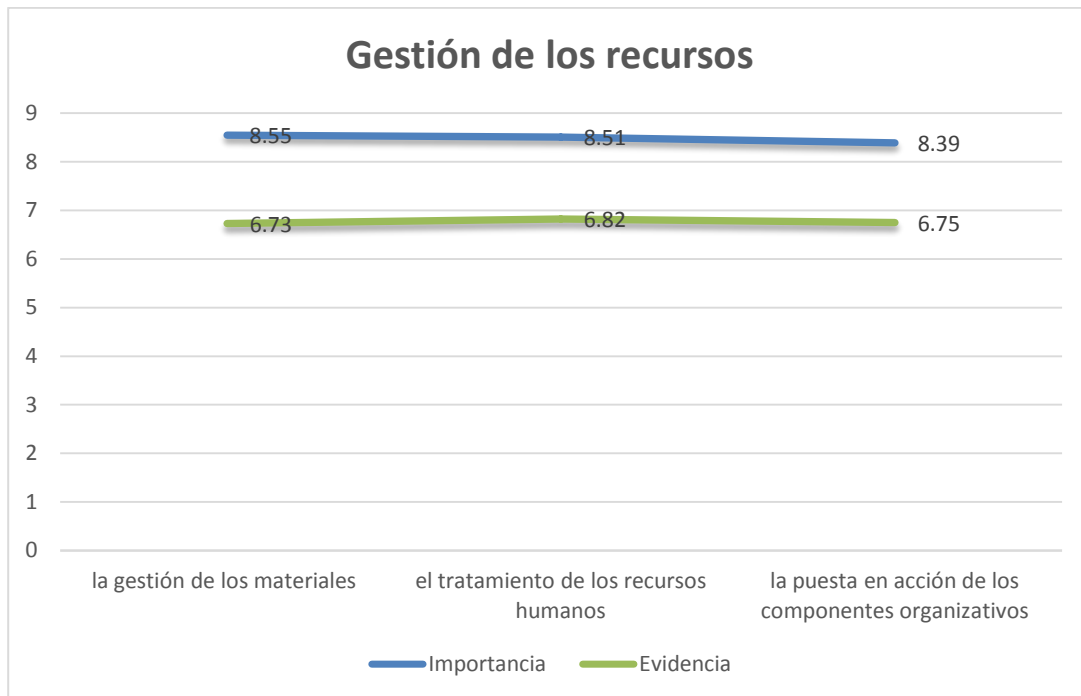
En la siguiente imagen se puede ver la variable de Disponibilidad de medios materiales y personales así como su importancia y su evidencia.



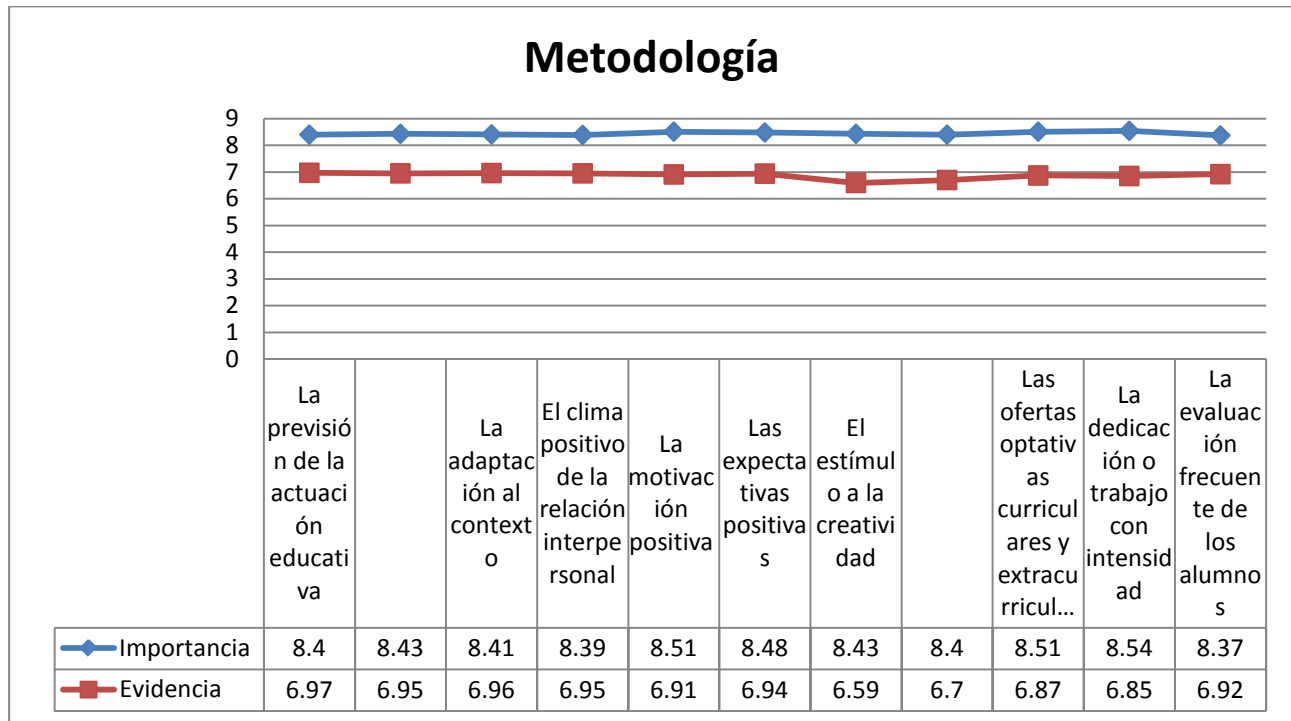
Evaluación de la variable de Organización y planificación de la institución.



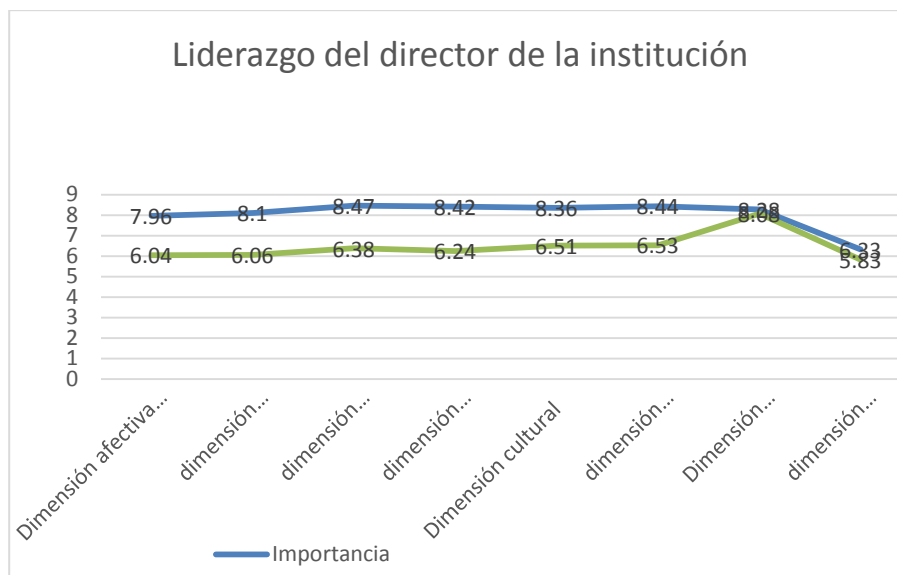
La variable de Gestión de los recursos es la se puede ver a continuación junto con su importancia y la evidencia de la misma.



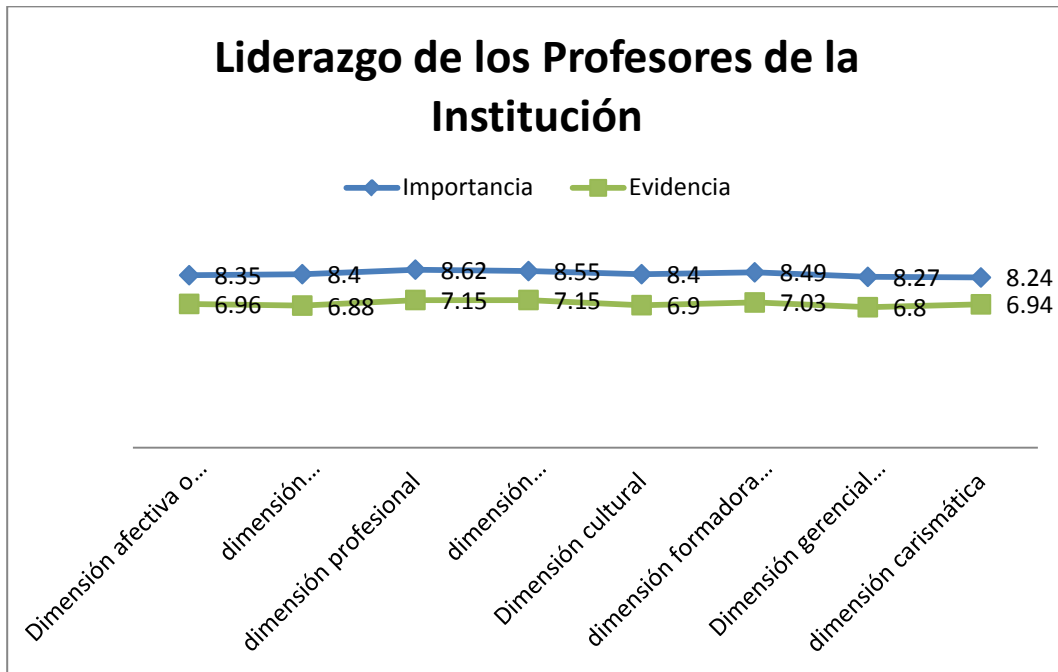
Aquí podemos notar la Metodología Educativa así como su importancia y evidencia.



En la gráfica podemos ver la variable de Liderazgo del director de la institución donde se puede notar una disminución en la dimensión carismática.



En la siguiente tabla podemos ver el comportamiento de la variable Liderazgo de los profesores.



**Propuesta para evaluar los posgrados profesionalizantes en educación.
Su utilización en dos programas de maestría**

Sergio Correa Gutiérrez

Michelle Adriana Recio Saucedo

Xóchitl Gómez Cordero

Resumen

El objetivo de este trabajo es presentar los resultados de la evaluación de dos programas de maestría (uno público y uno privado), utilizando una propuesta de evaluación para posgrados en educación con orientación profesionalizante. El instrumento de evaluación se diseñó teniendo en cuenta las tres dimensiones (Planeación, Operacionalización y Resultados) del Modelo CIPP (Stufflebeam y Shinkfield, citado en Rojo (Coord.), 2002), y las diferencias entre los programas de posgrado con orientación a la investigación y a la profesionalización. Los programas evaluados se ubican en el nivel de satisfactorio, el punto más alto (la escala toma los valores de satisfactorio, satisfactorio pero mejorable y no aporta información al respecto).

La importancia de la evaluación de estos dos programas radica en que la propuesta busca promover programas profesionalizantes que repercutan en una formación de calidad para los profesionales de la educación.

Introducción

En México, la formación de posgrado se remonta a 1916 en la UNAM (Gallegos, 2000). Desde entonces, la oferta de estudios de posgrado ha sido tradicionalmente atendida mediante tres modalidades de formación: especialización, maestría y doctorado. No obstante su remoto pasado, Moreno (2003) señala que el despegue de la demanda, y por ende el desarrollo de la oferta del posgrado, ocurrió de manera vertiginosa generando una serie de presiones sobre la calidad de los posgrados (Gregourotti, 2010).

Según Moreno (s/f), los cuestionamientos sobre la calidad del posgrado (sobre todo, en los de la educación) tienen sustento en: "...los orígenes en la diversidad de orientaciones de los programas, como en la variedad de instituciones que los ofrecen, la heterogeneidad de los estudiantes que son aceptados en un mismo programa, la diferente orientación curricular: profesionalizantes, orientados a la investigación, o híbridos; y las diferencias cualitativas de los procesos de formación en sí y de los productos académicos de los egresados" (p. 4).

El crecimiento que se ha estado manifestando en los programas de posgrado, y que se prevé continuará, necesita ser revisado para identificar en qué consisten estas ofertas (en cuanto a su orientación: profesionalizante o para la investigación) además de revisar su funcionamiento. De igual forma, hay que

encontrar las formas indicadas para hacerlo, es decir, utilizar instrumentos que arrojen información relevante para valorar la operación y calidad de estos programas.

Se sabe de antemano que el concepto de la calidad educativa es dinámico, multidimensional, relativo al contexto, a la perspectiva de valores, a los objetivos y a los actores del sistema. Su tratamiento operativo, por tanto, supone un obligado proceso previo de concreción y delimitación (Rodríguez, 1991, citado por Escudero, 2006).

Mucho se ha hablado de las diferencias existentes entre los posgrados que ofertan las ciencias exactas y las ciencias sociales, y se menciona que ante las diferencias inminentes es necesario utilizar instrumentos adecuados al área que pertenezcan. En el caso de las ciencias sociales, los posgrados en educación no han sido la excepción, también han aumentado, y aun cuando la cantidad es suficiente, han sido pocos los reconocidos como posgrados de calidad por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología CONACYT.

Actualmente los programas en educación dentro del Padrón Nacional de Posgrado de Calidad se distribuyen de la siguiente manera a nivel nacional (Tabla 1).

TABLA 1. TOTAL DE PROGRAMAS DE POSGRADO EN EDUCACIÓN ADSCRITOS AL PNPC 2012

ESTADO	INSTITUCIÓN	PROGRAMA	NIVEL	ORIENTACIÓN	ÁREA
Aguascalientes	UNIVERSIDAD AUTONOMA DE AGUASCALIENTES	MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	CONSOLIDADO	INVESTIGACIÓN	HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA CONDUCTA
Baja California	UNIVERSIDAD AUTONOMA DE BAJA CALIFORNIA	MAESTRÍA EN CIENCIAS EDUCATIVAS	CONSOLIDADO	INVESTIGACIÓN	HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA CONDUCTA
		DOCTORADO EN CIENCIAS EDUCATIVAS	EN DESARROLLO	INVESTIGACIÓN	HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA CONDUCTA
Chihuahua	UNIVERSIDAD AUTONOMA DE CIUDAD JUAREZ	MAESTRÍA EN EDUCACIÓN ESPECIAL CON ENFOQUE COMUNITARIO	EN DESARROLLO	PROFESIONALIZANTE	HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA CONDUCTA
		MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA APLICADA	RECIENTE CREACIÓN	INVESTIGACIÓN	HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA CONDUCTA
Coahuila	UNIVERSIDAD AUTONOMA DE COAHUILA	MAESTRÍA PROFESIONALIZANTE EN MATEMÁTICA EDUCATIVA	RECIENTE CREACIÓN	PROFESIONALIZANTE	HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA CONDUCTA
Distrito Federal	CENTRO DE INVESTIGACION Y DE ESTUDIOS AVANZADOS DEL I. P. N.	MAESTRÍA EN CIENCIAS EN LA ESPECIALIDAD DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS	CONSOLIDADO	INVESTIGACIÓN	HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA CONDUCTA
		DOCTORADO EN CIENCIAS EN LA ESPECIALIDAD DE MATEMÁTICA EDUCATIVA			
		MAESTRÍA EN CIENCIAS ESPECIALIDAD MATEMÁTICA EDUCATIVA	COMPETENCIA INTERNACIONAL		
		DOCTORADO EN CIENCIAS CON ESPECIALIDAD EN INVESTIGACIONES EDUCATIVAS			
	UNIVERSIDAD AUTONOMA METROPOLITANA	MAESTRÍA EN DESARROLLO Y PLANEACIÓN DE LA EDUCACIÓN	EN DESARROLLO	INVESTIGACIÓN	CIENCIAS SOCIALES
	UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA, A. C.	MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN	EN DESARROLLO	INVESTIGACIÓN	HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA CONDUCTA
	UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO	MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR (FÍSICA)	EN DESARROLLO	PROFESIONALIZANTE	HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA CONDUCTA

		MAESTRIA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR (BIOLOGÍA)	EN DESARROLLO	PROFESIONALIZANTE	HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA CONDUCTA
	UNIVERSIDAD PANAMERICANA	ESPECIALIDAD EN DIRECCIÓN DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS	EN DESARROLLO	PROFESIONALIZANTE	CIENCIAS SOCIALES
	UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA, A.C.	DOCTORADO EN EDUCACIÓN INTERINSTITUCIONAL	EN DESARROLLO	INVESTIGACIÓN	CIENCIAS SOCIALES
Guerrero	UNIVERSIDAD AUTONOMA DE GUERRERO	MAESTRÍA EN MATEMÁTICA EDUCATIVA	CONSOLIDADO	INVESTIGACIÓN	HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA CONDUCTA
Hidalgo	UNIVERSIDAD AUTONOMA DEL ESTADO DE HIDALGO	MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	CONSOLIDADO	INVESTIGACIÓN	CIENCIAS SOCIALES
		DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	EN DESARROLLO	INVESTIGACIÓN	HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA CONDUCTA
Jalisco	UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA	MAESTRIA EN GESTION Y POLITICAS DE LA EDUCACION SUPERIOR	CONSOLIDADO	INVESTIGACIÓN	HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA CONDUCTA
		DOCTORADO EN EDUCACIÓN			
		MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	RECIENTE CREACIÓN	INVESTIGACIÓN	HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA CONDUCTA
Morelos	UNIVERSIDAD AUTONOMA DEL ESTADO DE MORELOS	MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA			
		DOCTORADO EN EDUCACIÓN (CON MAESTRÍA PREVIA)	EN DESARROLLO	INVESTIGACIÓN	HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA CONDUCTA
		MAESTRÍA EN ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y EDUCACIÓN INCLUSIVA	RECIENTE CREACIÓN	PROFESIONALIZANTE	HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA CONDUCTA
Nuevo León	UNIVERSIDAD AUTONOMA DE NUEVO LEON	MAESTRÍA EN CIENCIAS CON ORIENTACIÓN EN COGNICIÓN Y EDUCACIÓN	CONSOLIDADO	INVESTIGACIÓN	HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA CONDUCTA
Puebla	BENEMERITA UNIVERSIDAD AUTONOMA DE PUEBLA	MAESTRÍA EN EDUCACIÓN SUPERIOR	EN DESARROLLO	PROFESIONALIZANTE	HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA CONDUCTA
Sinaloa	UNIVERSIDAD AUTONOMA DE SINALOA	DOCTORADO EN EDUCACIÓN	EN DESARROLLO	INVESTIGACIÓN	HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA CONDUCTA
		MAESTRÍA EN EDUCACIÓN			

Sonora	UNIVERSIDAD DE SONORA	MAESTRIA EN INNOVACION EDUCATIVA MAESTRÍA EN CIENCIAS CON ESPECIALIDAD EN MATEMÁTICA EDUCATIVA	EN DESARROLLO	INVESTIGACIÓN	HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA CONDUCTA
Tamaulipas	UNIVERSIDAD DA VINCI, A.C	MAESTRÍA EN TECNOLOGÍA EDUCATIVA	EN DESARROLLO	PROFESIONALIZANTE	HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA CONDUCTA
Tlaxcala	UNIVERSIDAD AUTONOMA DE TLAXCALA	DOCTORADO EN EDUCACIÓN	EN DESARROLLO	INVESTIGACIÓN	HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA CONDUCTA
Veracruz	UNIVERSIDAD VERACRUZANA	DOCTORADO EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	RECIENTE CREACIÓN	INVESTIGACIÓN	HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA CONDUCTA
		MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA MAESTRÍA INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA APLICADA A LA EDUCACIÓN	EN DESARROLLO		
Yucatán	UNIVERSIDAD AUTONOMA DE YUCATAN	MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	CONSOLIDADO	INVESTIGACIÓN	HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA CONDUCTA
		MAESTRÍA EN INNOVACIÓN EDUCATIVA	EN DESARROLLO	PROFESIONALIZANTE	HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA CONDUCTA

La revisión del crecimiento de los programas en educación entre 2010 y 2012 arrojó que, 12 años después, se avanzó de 15 a 62 programas de posgrado en educación. Para el caso concreto del estado de Tamaulipas, se encontró que de 34 programas de posgrado en educación registrados en la Secretaría de Educación Pública (ANUIES, 2011), sólo uno es reconocido por el Padrón Nacional de Posgrado de Calidad PNPC (PNPC, 2013). Ver Anexo 1.

Para Martínez (2000), la escasez de programas en educación que forman parte del padrón se da por alguna de las siguientes razones:

- No tienen las condiciones académicas mínimas de operación para garantizar una formación adecuada en investigación, aun cuando sea ésta su intención;
- No son programas que demanden tiempo completo de dedicación a los estudios;
- No pretenden formar para la investigación, sino para la docencia o el ejercicio profesional en un ámbito muy concreto de la educación.

Gago (2005) sugiere que los procesos de evaluación y acreditación de las instituciones de educación superior en México, “se establezcan mediante un esquema de criterios y de elementos de juicio que determinen estándares y niveles de calidad adecuados a la realidad del país y a sus metas, en materia de formación de recursos humanos altamente calificados” (p. 38).

Con base en lo anterior, resulta importante evaluar los programas de posgrado en educación utilizando una propuesta de valoración que se conforme de indicadores y elementos que permitan evaluar las características propias de los programas con orientación profesionalizante.

A partir de la segunda mitad del siglo XX, en los países latinoamericanos se han estado buscando soluciones al problema de la calidad educativa en todos los niveles educativos (Cardoso, Cerecedo y Ramos, 2011). La crítica a la situación de la educación y el reclamo de rendición de cuentas han hecho de la evaluación y la certificación elementos centrales de las políticas en educación en todo el mundo.

La Asociación Universitaria Iberoamericana de Posgrado AUIP publicó un estudio sobre gestión de la calidad del posgrado en Iberoamérica, sin embargo, la situación no ha cambiado en cuanto a los paradigmas y modelos de evaluación (Trebino, 2009, citado por Cruz y Martos, 2010). En la Tabla 1 (siguiente página) se puede observar la comparación de indicadores de evaluación de tres modelos diferentes de amplio uso en España, México e Iberoamérica.

Las investigaciones sobre evaluación de programas de posgrado en educación han sido resultado, primeramente, de la preocupación por la calidad, pero también por la necesidad de una valoración que recopile las características específicas de los programas de acuerdo a su orientación. En este sentido, el Seminario Nacional sobre Estudios de Posgrado tuvo por objetivos centrales efectuar un análisis de la situación de tal nivel de estudios y proponer acciones futuras basándose, en las experiencias, documentos e investigaciones sobre el tema (Barojas y Malo, 1982).

Entre las primeras recomendaciones surgidas del seminario para valorar la calidad de los programas de posgrado en educación, se encuentra la de obtener, procesar e interpretar información específica acerca

de parámetros afines a las características que definen a cada orientación (profesionalizantes y para la investigación).

De acuerdo con lo anterior, nos propusimos desarrollar un instrumento de evaluación para los programas de posgrados en educación con orientación profesionalizante que contenga los indicadores y elementos que se adecuen a sus características.

Tabla 1. Criterios e indicadores de tres modelos de evaluación de posgrado

AUIP	UNAM/CONACyT	ANECA
Estudiantes	Contexto	Programa formativo
Admisión perfil de ingreso	Internacional, nacional, institucional	Objetivos, perfil de ingreso Plan de estudios y estructura
Profesores	Estructura	Organización de la enseñanza
Formación, experiencia, Dedicación al programa, producción intelectual	Plan de estudios, personal académico, alumnos, infraestructura y recursos financieros	Dirección y planificación Organización y revisión
Plan de formación	Proceso	Recursos humanos
Fundamentación, ámbito de conocimiento, objetivos, contenidos, metodología, evaluación, recursos, ejecución del programa, titulación	Gestión académico-administrativa, docencia, tutoría, investigación y vinculación, trayectoria escolar.	Personal académico, personal de administración y servicios
Investigación, desarrollo, innovación y desempeño	Resultados	Recursos materiales
Investigación científica y desarrollo tecnológico, innovación y desempeño	Egreso y seguimiento de graduados, productividad académica, eficiencia terminal	Instalaciones e infraestructuras para el proceso formativo
Gestión	-----	Proceso formativo
Organización, recursos	-----	Acceso y formación integral, Proceso de enseñanza-aprendizaje
Entrono y pertinencia	-----	Resultados
Institucional, geográfico político, Académico y científico, vinculación	-----	Resultados del programa formativo, de los egresados y en la sociedad.
Egresados e impacto	-----	-----
Perfil, desempeño	-----	-----
Evaluación y mejora continua	-----	-----
Observación de variables, Estrategias de mejora		

Metodología

A partir de la revisión de documentos especializados sobre evaluación de programas educativos, se elaboró una propuesta de evaluación para los posgrados profesionalizantes en educación. Los rasgos se conformaron con base en ideas de Sánchez (2008) expresadas en su propuesta sobre las características de los posgrados; de los indicadores del Programa de Nacional de Programas de Calidad del CONACyT; así como de Barrera y de Ibarrola, que en 2010 presentaron las diferencias entre los programas de posgrado con orientación a la investigación y a la profesionalización (Tabla 2).

Tabla 2. Características de los programas con orientación para la investigación y profesionalizante

Universos	Investigación		Profesionalizante	
	Barrera y de Ibarrola, 2010	Sánchez, 2008	Barrera y de Ibarrola, 2010	Sánchez, 2008
Finalidad	Creación de conocimiento original. Formación de recursos humanos para la investigación. Formación de investigadores	Desarrollo de capacidades de investigación o creación artística	Procesamiento, uso, aplicación de conocimiento a una situación real para transformarla; generación de conocimiento por la combinación de teoría y aplicación.	Desarrollo de conocimientos/competencias
Conocimientos sustantivos en el que se basa	Teorías propias del campo educativo	-----	Conocimientos amplios alrededor del problema y conocimientos contextuales muy precisos y pertinentes	-----
Metodologías propias	Metodología de la investigación	Basado en disciplinas o áreas	Modelo metodológico en función del problema u objeto de estudio. (Intervención)	Basado en competencias
Procesos de formación	Trabajo de campo de investigación	Media a baja, valoración del estudio y producción independiente, seminarios	Eje de prácticas profesionales, participación en proyectos de desarrollo educativo diferente.	Alta a media, predominio de cursos, talleres y prácticas estructuradas.

Estructura de la profesión	Las organizaciones y asociaciones de investigadores y los criterios de ingreso y participación en Congresos, publicación de trabajo de investigación, etc.	Participación en actividades de investigación o producción intelectual o creación artística	Colegios de profesionales, instituciones educativas, organismos privados no gubernamentales	Participación en proyectos aplicados e internados.
Producto esperado	Artículo en revista arbitrada	-----	Productos para los usuarios	-----
Tipo de estudiantes	Tiempo completo y exclusivo en la institución académica	Egresado terminal de programas de grado, con o sin experiencia profesional, con intereses en la investigación.	Estudia y trabaja, en actividades relacionadas, recuperación del aprendizaje en el trabajo.	Profesional, con experiencia en busca de especialización o profundización de conocimientos y competencias
Tipo de profesor	Investigador de tiempo completo, exclusivo de la academia.	Investigador/docente	Investigador especialmente calificado en el problema que se trate	Profesionista/docente
Criterios de acreditación final	Tesis de investigación	Revisiones de literatura. Tesis o disertación: Investigación o creación intelectual	Reporte de un proyecto, proyecto debidamente justificado, portafolio de intervenciones o estrategias de intervención.	Proyectos o prototipos. Tesis o disertación: Modelos o sistemas de intervención.
Perfil del egreso	-----	Investigador o docente	-----	Profesionista/docente
Evaluadores del programa	-----	Pares académicos	-----	Empleadores o beneficiarios de la actividad profesional

Asimismo, se rescataron recomendaciones de otras investigaciones, otros instrumentos y diversos conceptos que llevaron a la definición de las dimensiones a medir. Se determinaron tres grandes dimensiones para la evaluación de los programas: Planeación, Operacionalización y Resultados, basados en el Modelo CIPP (Stufflebeam y Shinkfield, citado en Rojo (Coord.), 2002).

Tabla 3. Modelo CIPP, de Stufflebeam y Shinkfield

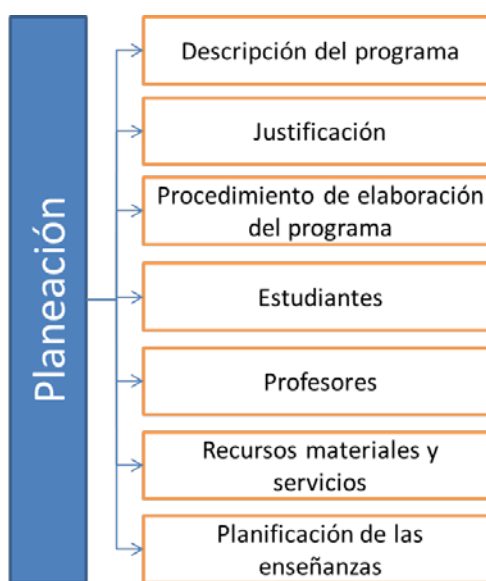
Evaluación de entrada	Evaluación del Proceso	Evaluación del productos
Identificación y Valoración de los métodos a aplicar: Determinar posibles estrategias de programas adecuados a las necesidades	Información sobre: - cómo se está aplicando - qué hay que modificar - dificultades de los participantes para ejecutar lo previsto Comparación con lo planificado Recuento de costes Juicio de los implicados sobre la calidad del programa	Información sobre si el programa ha satisfecho las necesidades: Juicios de valor sobre éxito o fracaso Análisis de resultados desde diferentes perspectivas

Fuente: Rojo, 2002, p. 71

La propuesta utiliza una escala de valoración para cada elemento de evaluación de 4 puntos: no aporta (0), insuficiente (1), suficiente pero mejorable (2) y óptimo o deseable (3). A cada opción de respuesta se le adjudicó una descripción que se debería de cumplir para obtener un valor determinado; de esta forma se conformó una rúbrica en la que se tomaron en cuenta los señalamientos de los autores antes mencionados quienes describen las características propias de los programas con orientación profesionalizante.

En el siguiente esquema se muestra a modo de ejemplo de la estructura del cuestionario con la dimensión de planeación y las subdimensiones que le corresponden:

Figura 1. Rasgos de la dimensión de Planeación



Una vez definidas las dimensiones y subdimensiones, se determinó la escala de valoración de cada elemento del programa, la cual se fijó en 4 puntos: no aporta, insuficiente, suficiente pero mejorable y óptimo o

deseable³⁰⁷ que se retomó del instrumento de la ANECA para evaluar programas. A cada opción de respuesta se le adjudicó una descripción que se debería de cumplir para obtener determinado valor. De esta forma se fue conformando una rúbrica en la que se tomaron en cuenta los señalamientos de los autores antes mencionados cuando describen las características propias de los programas con orientación profesionalizante.

Tabla 4. Ejemplo de los elementos evaluados y criterios de puntuación

Ítems	Opción de respuesta			
	NO APORTA (0)	INSUFICIENTE (1)	SUFICIENTE PERO MEJORABLE (2)	ÓPTIMO (3)
Orientación del programa	No se especifica	Señala orientación de programa pero no tiene definidas las líneas de investigación y se acepta diversidad de temas.	Señala orientación de programa e Identifica las líneas de trabajo profesional, pero no son congruentes con los objetivos del programa pero sí con el área de conocimiento del plan de estudios.	Señala orientación de programa e Identifica las líneas de trabajo profesional congruentes con los objetivos del Programa y con las áreas de conocimiento consideradas en el Plan de Estudios que constituyan espacios factibles de aproximación a la actividad profesional para los estudiantes de posgrado.
Propósito del programa	No se especifica	Promover la investigación	Promover la investigación en los alumnos y desarrollo de competencias profesionales	Desarrollo de conocimientos/Competencias Profesionales

Resultados

Para analizar los resultados se revisaron las respuestas y puntajes obtenidos reflejados en tablas de doble entrada por subdimensión especificando lo que señaló cada institución.

En el anexo 1 se observa la estructura del instrumento de acuerdo con las dimensiones, subdimensiones y rasgos que las integran. Se puede observar que la dimensión de planeación es la que contempla un mayor número de rasgos, mientras que la de resultados cuenta con un menor número. Lo anterior sucede porque se contemplan rasgos y características que sólo se pueden encontrar en la planeación pero no se pueden evidenciar con operacionalización o resultados, como es el caso de la justificación del programa, que evalúa su fundamentación y relevancia.

³⁰⁷ Originalmente el documento de la ANECA tiene como escala: no aporta, insuficiente, suficiente pero mejorable, satisfactorio, pero se optó por sustituir este último adjetivo por: óptimo o deseable que finalmente es el objetivo, alcanzar la calidad deseable u óptima y no sólo satisfactoria, por lo que se consideró utilizar este adjetivo.

Se presenta también el caso de subdimensiones que cuentan con rasgos evaluativos en la dimensión de planeación y operacionalización, pero no en resultados, por ejemplo la de *recursos materiales y servicios*, que se verifica su planeación y su uso, pero no se evalúa su utilización, sino que se asume que su utilización se verá reflejada en los productos académicos que se diseñan y elaboran como resultados de los procesos de enseñanza aprendizaje.

De igual forma, en la subdimensión de descripción del programa no se observan rasgos evaluativos en la operacionalización y resultados, esto porque la mayoría de estos rasgos se evalúan en otras subdimensiones como estudiantes, profesores, planeación de enseñanzas, entre otras.

De forma general en las tres dimensiones se encontró una mayor puntuación en la institución pública que en la privada, como se observa en la siguiente tabla, en la operacionalización se reflejó una marcada diferencia, mientras que en los resultados la diferencia es mínima. Es importante aclarar que estos puntajes apenas y alcanzan a sobrepasarla mitad de la escala que se podía alcanzar por dimensión.

Tabla 5. Puntuación por dimensión y programa

DIMENSIÓN	PÚBLICO	PRIVADO	Puntaje máximo
Planeación	125	103	219
Operacionalización	89	57	123
Resultados	44	40	72

Estos puntajes no señalan que un programa sea mejor que otro, sino que muestra la ausencia de algunos rasgos de las dimensiones contempladas en el documento curricular de cada programa. Incluso, durante la entrevista a la coordinadora del programa de la institución privada, apuntaba que, por ejemplo, en el caso de los profesores había características que en su programa no se consideraban, tal es el caso de su pertenencia a cuerpos académicos, reconocimiento SNI o promeP, desarrollo de proyectos, entre otras; esto porque al ser institución privada no cuentan con recursos para desarrollar investigación, y no pertenecen a promeP, puesto que no tienen plazas o bases de tiempo competo, sus profesores sólo trabajan por horas.

En el caso de la dimensión de planeación se observó que obtienen una puntuación semejante en recursos materiales y de servicios, estructura de las enseñanzas, descripción del programa, y claras diferencias en los rasgos de estudiantes y profesores—la institución pública si considera las características de estos rasgos; notando una ausencia de información por ambos programas en el área de planificación de enseñanza y modelo educativo.

En la dimensión de operacionalización, se encontró que el programa de la institución pública es mejor evaluado en aspectos como recursos materiales y servicios, profesores, aplicación y desarrollo del programa, mientras que en los procesos de enseñanza-aprendizaje se encontraron valores semejantes. En el aspecto de estudiantes, se observan ausencia de valores y algunas puntuaciones mínimas para los dos programas.

En la dimensión de resultados, los dos programas obtienen la misma puntuación, apenas cruzan la media, lo que indica que a pesar de las diferencias existentes, a la hora de valorar los resultados de la

formación de los programas se obtienen los mismos resultados. Se encontró que en los dos programas hace falta movilidad académica, mecanismos de coordinación docente, prácticas profesionales, así como promover acciones ante los resultados de la evaluación de los profesores.

Con los datos obtenidos se encontró que además de las diferencias entre las orientaciones de los posgrados ya sean de investigación o profesionalizante, existen marcadas desigualdades entre los programas públicos y privados, por ejemplo, las características de los alumnos y profesores. Estas diferencias no determinan si un programa es de calidad o no, la calidad se determina de acuerdo a la medida en que un conjunto de rasgos diferenciadores, inherentes a un programa de formación superior avanzada, suple una necesidad o se aproxima a una expectativa, previamente establecida (IESALC, 2008, Trebino, 2009, Citado por Cruz y Martos, 2010).

Discusión de resultados y conclusiones

Actualmente la evaluación juega un papel importante en la sociedad. En cada una de las instituciones que la conforman, ya sean políticas, económicas, y sobre todo educativas, han implementado una constante valoración de lo que hacen, cómo se realiza y los resultados que se obtienen. Esto, en la mayoría de los casos, para tener un panorama de la situación en la que se encuentran y determinar las áreas de oportunidad.

Las instituciones de educación en sus diversos niveles han optado por realizar este tipo de prácticas apuntando hacia una mejora de los procesos educativos, y por ende, hacia el aumento de la calidad de la educación. Este tema de la calidad es hoy en día un concepto que no sólo corresponde al área de educación, sino a cualquier área.

En el caso del posgrado, es precisamente la preocupación por el aumento de la calidad lo que llevó, en el caso de México, a establecer el Padrón Nacional de Programas de Calidad PNPC, donde se concentran los programas de especialización, maestrías y doctorados que ofrecen instituciones públicas y privadas que obtienen una evaluación satisfactoria de parte del CONACyT.

La discusión inicia cuando se encuentra que los programas de posgrados, —en el caso de las maestrías— pueden ser con orientación profesionalizante o de investigación, pero son evaluados con un mismo instrumento.

Esta última idea fue el punto de partida de esta investigación, es decir, se buscó dar respuesta a la pregunta de cómo deben ser evaluados los posgrados en educación con orientación profesionalizante, dando por hecho que es necesario no sólo hacer la diferencia conceptual, sino la operacional a la hora de evaluar. Es importante señalar que no se pretende en ningún momento sugerir que alguna orientación de maestría es mejor que la otra, sino recalcar que las dos orientaciones son válidas, necesarias y que por tanto deben ser valoradas de acuerdo con las características de cada una.

De acuerdo con la aplicación que se hizo del instrumento, como parte de su validación, se encontraron algunos resultados, que es conveniente discutir. Esta aplicación se hizo en dos programas de maestría en educación con orientación profesionalizante, uno público y uno privado.

Como era de esperar, en algunas de las subdimensiones los resultados fueron variados, y en otros muy similares. Las diferencias se hicieron presentes sobre todo en las características, desempeño y evaluación de los profesores. La organización académica de las instituciones públicas en las que se valora la contratación de tiempo completo, así como el desarrollo de proyectos y funciones de investigación, marcan la diferencia. Cabe señalar, que la evaluación de los profesores en los indicadores de las dimensiones de planeación, operacionalización y resultados, marcan las diferencias.

En el caso de la subdimensión referida a los estudiantes también presentan ciertas diferencias; sin embargo se observan con mayor acentuación en la dimensión de planeación y operacionalización. De esta forma se observó que si bien los requisitos de admisión son diferenciados en ambos programas —por ejemplo, presentar el *EXANI III*, *curso propedéutico* y *entrevista con profesores*, en el caso del programa público— en la acreditación final son muy parecidos, por ejemplo: *en el caso del trabajo final y el concluir los créditos*.

De acuerdo con los resultados anteriores, los programas que se ofertan en las instituciones pública y privada no llegan a cumplir con los requerimientos de óptimo, el punto más alto de la escala. La mayoría de las puntuaciones para los distintos indicadores oscilan entre satisfactorio pero mejorable y no aporta. Esto último no significa que el programa no sea de buena calidad, sino que los rasgos que se consideran como *No aporta*, es porque no aparecen o no se especifican dentro del programa.

Con estos resultados, sería apresurado generalizarlos y afirmar que lo que hemos encontrado es aplicable en todos los programas de maestría en educación con orientación profesionalizante, pero sí es un buen inicio para conocer qué es lo que vamos a encontrar y empezar a formarnos una idea de las diferencias existentes entre un tipo de institución y otra.

La aportación de este trabajo en relación a las cuestiones teóricas, es precisamente que permite clarificar la diferencia entre estas dos orientaciones de maestrías. Específicamente en el área de educación, parece necesaria la explicación de estos conceptos, ya que dada la oferta tan grande que hay de maestrías en educación, algunas veces no se determina su orientación; y si se hace, la orientación del posgrado no se relaciona con la forma de operar y sus resultados.

Por lo tanto, esta investigación pone el acento en las diferencias entre un tipo de orientación y otro, estableciendo una relación de conceptos claves sobre las características y rasgos que conforman las maestrías en educación con orientación profesionalizante. Esto además de ser importante para evaluar, sirve para que los programas de maestría conozcan las características que deben reunir los programas con orientación profesionalizante, ya sea para planearlo y ofertarlo por primera vez, o bien, a los que ya estén funcionando.

En lo que se refiere a la aportación metodológica es quizá, la parte más nutrida del trabajo, puesto que es su base o su objetivo principal. La utilidad radica justo en el diseño y elaboración de un instrumento de investigación que permite recolectar datos sobre este tipo de posgrados. Como se dijo antes se establecieron conceptos en las variables que componen el instrumento, y con esto permite estudiar o analizar el objeto de investigación de una forma más precisa y adecuada.

El diseño y construcción del instrumento permitió que se identificaran los momentos claves del funcionamiento de un programa de maestría, entre los cuales se pueden destacar la planeación de los programas y su ejecución, así como los resultados que se están obteniendo. Además de esto, se establecieron los rasgos y características medibles de forma cuantitativa pero con una orientación cualitativa en la elaboración de la rúbrica con las opciones de respuesta, porque se establecen en los conceptos cómo debe funcionar satisfactoriamente determinado rasgo y cómo es insuficiente. De esta forma, no sólo se agregan características del programa, sino que se establece cuál es la función que debe cumplir, cómo y cuáles deberán ser los resultados.

En la utilidad práctica, es necesario resaltar que es un instrumento que permite medir la planeación, operacionalización y resultados de un programa de maestría en educación con orientación profesionalizante, ya sea público o privado, pues se contruyó a partir de las aportaciones de la literatura especializada que diferencia entre las orientaciones de los programas de formación de posgrado en educación.

Esta diferenciación de instrumentos de acuerdo con la orientación, permitirá que:

- En primer lugar, los programas de maestría en educación con orientación profesionalizante sean evaluados de acuerdo a sus rasgos propios, promoviendo un mejor desarrollo del programa y cumpliendo con su principal objetivo que es formar profesionalizantes de la educación.
- En segundo lugar, que los directores de los programas de este tipo, conocerán de acuerdo a la rúbrica de opciones de respuesta, cuál es la situación en la que se encuentran y puedan hacer cambios para la mejora, es decir, les servirá de autoevaluación y retroalimentación.
- En tercer lugar, como ya se comentó antes, servirá de guía en el desarrollo de planeación de un programa que esté por ofertarse.
- En cuarto y último lugar, ayudará a entender y clarificar estas diferencias de orientaciones entre los programas, evitando mezclas entre uno y otro, es decir, evitar que siendo un programa profesionalizante se promuevan acciones propias de un programa de investigación y viceversa. Esto último es sólo con la intención de que no haya confusiones entre los alumnos, pues habrá quienes deseen formarse en una maestría profesionalizante en búsqueda de su mejora como profesor, dentro y fuera del aula, pero relacionado directamente con su desempeño docente y al final terminan haciendo investigaciones o actividades investigativas, que no fue el objetivo principal que los movió a inscribirse a una maestría.

Es necesario recalcar que no se considera que un tipo de orientación sea mejor que el otro, sino que, los alumnos algunas de las veces inician un posgrado con miras a fortalecerse como profesionista o como investigador, las dos opciones anteriores son válidas, el problema radicará en que el aspirante elija la opción correcta, no sólo por cómo se autotitule el programa, sino también en su operacionalización y resultados.

Recomendaciones

En lo que se refiere a esta investigación que se realizó, se considera que además de este estudio, sería interesante y hasta cierto punto necesario re aplicar el instrumento a un mayor número de programas, públicos y privados, esto en el entendido de que a mayor variabilidad de programas, se obtendrá un mayor número de elementos a considerar dentro de la propuesta que se puedan estar quedando fuera.

Lo anterior es también con la idea de fortalecer la propuesta y mejorarla, puesto que se sabe de antemano que la autoevaluación, retroalimentación y mejora son parte indispensable de cualquier proceso, más será entonces cuando se habla de educación.

Además, sería también interesante investigar y analizar si se guarda alguna relación entre las dimensiones planteadas, durante su evaluación, las diferencias existentes entre programas públicos y privados, cómo es que se compensan algunas ausencias de rasgos con otros, y por qué no, aunque parezca redundante, el impacto de un programa de maestría en educación con orientación profesionalizante de calidad en un profesional de la educación, qué a final de cuentas esta última idea es parte fundamental del objetivo principal no sólo del programa, sino también de esta propuesta, la preocupación de la formación de los profesionales de la educación.

En relación con lo antes descrito, este trabajo forma parte del inicio de investigaciones relacionadas con la evaluación y sus instrumentos, específicamente con la búsqueda de instrumentos válidos en cuanto a contenidos que valoren en su totalidad al objeto de estudio; sin duda éstas permitirán fortalecer y corregir las deficiencias que pudieran surgir, así como también como establecer parámetros que permitan realizar las valoraciones necesarias para obtener resultados reales.

En meses anteriores se aprobó la reforma educativa que modifica el Artículo Tercero Constitucional fortalece el derecho constitucional de los mexicanos a la educación de calidad, en la que interviene directamente la educación básica. Esta reforma entre sus principales objetivos es la de requerir actualización y formación por parte de los profesores, una buena alternativa de cumplir con este objetivo sería cursar un posgrado profesionalizante, el cual debe ser de calidad para que colabore con las requisiciones del ejecutivo.

De tal forma, esta propuesta de evaluación busca promover programas profesionalizantes de calidad que repercutan en una formación de calidad en los profesores, ya que estos forman parte de una buena alternativa que se adecúa a los objetivos de actualización y de mejora de los profesionales de la educación.

Con base en lo anterior, es importante dejar en claro la necesidad de establecer parámetros de evaluación que estén relacionados de forma directa con las características del programa, en este caso, del profesionalizante; buscando siempre la mejora y aumento de la calidad de la educación que se ofrece, este esfuerzo, apunta en esta dirección.

Referencias Bibliográficas

Cruz, V., Martos, F. (2010). Evaluación de la calidad de los programas de maestría y doctorado en Iberoamérica. *Revista Digital Universitaria*, 11 (5). [Versión electrónica]. Disponible en <http://www.revista.unam.mx/vol.11/num5/art45/art45.pdf>, Recuperado el 17 de enero de 2012.

- Barrera, M.E. & Ibarrola, M. (2010). *La formación de investigadores y profesionales de alto nivel en educación en México. Conclusiones y recomendaciones*. Resultados de la Reunión internacional de trabajo realizada del 2 al 4 de junio de 2010, Mérida, Yucatán.
- Gago, A. (2005). *Apuntes acerca de la evaluación educativa*. México: SEP.
- Gallegos, M. (2000). La evaluación del posgrado en educación. *Revista de la Coordinación de estudios de Posgrado*, 40,[versión electrónica]. Disponible en: <http://www.posgrado.unam.mx/servicios/productos/omnia/anteriores/40/20.pdf>, Recuperado el 17 de enero de 2012.
- Martínez, S. (2000) De la necesidad de la evaluación de los posgrados en educación *Más allá del padrón de CONACYT*. Texto del 20 Encuentro Regional de estudiantes y académicos de posgrado en educación. Guanajuato, Gto.
- Moreno, M. (2003). *El posgrado para profesores de educación básica. Un análisis en el marco de los posgrados en educación*. Secretaría de Educación Pública: México.
- Moreno, M. (s/f) Los retos del posgrado en la educación. Recuperado el 4 de febrero de 2011, en: http://portalsej.jalisco.gob.mx/posgrado/sites/portalsej.jalisco.gob.mx.posgrado/files/pdf/panel_retos_posgrado_moreno.pdf
- Rojó, V. (2002) *Diseño y evaluación de programas*. España: EOS
- Sánchez, J. (2008). Una propuesta conceptual para diferenciar los programas de postgrado profesionalizantes y orientados a la investigación. Implicaciones para la regulación, el diseño y la implementación de los programas de postgrado. *Revista Ciencia y Sociedad*, XXXIII (3). Instituto Tecnológico de Santo Domingo, República Dominicana. Pp. 327-341.

Anexo 1. Instrumento por dimensión, subdimensión, rasgos y características

Planeación		
Subdimensión	Rasgos	Características
Descripción del programa	Orientación del programa	Propósito del programa
		Orientación del programa
	Misión y visión del programa	Congruencia entre misión y visión del programa
		Congruencia entre misión y visión del programa y la DES
	Modelo educativo	Alumno
		Educación
		Aprendizaje
		Profesor
		Enseñanza
	Objetivos y metas	Objetivo general
Objetivo específico		

		Metas
	Perfil de ingreso	Licenciatura antecedente
		Experiencia
		Conocimientos básicos
	Perfil de egreso	¿Qué hace el profesionista?
		Conocimientos, habilidades, actitudes
		¿Dónde se desempeña?
	Modalidad de enseñanza-aprendizaje	Escolarizada
		Mixta
	Créditos	Los créditos a cursar en el programa
		Convenios para el reconocimientos de créditos
		Ponderación de créditos/horas asignadas a cada asignatura
	Normativa de permanencia	Aprobación del programa por la autoridad máxima
		Reconocimiento del posgrado por la SEP
Justificación	Fundamentos del programa	Ámbito local
		Ámbito regional
		Ámbito internacional
		El avance de la ciencia, las humanidades y la tecnología
	Relevancia del programa	Referentes a nivel internacional
Procedimiento de elaboración del programa	Apertura del programa	Evaluación del contexto y de las necesidades
	Diseño curricular	Diseño del programa
		Evaluación del programa
Estudiantes	Criterios de admisión de estudiantes	EXANI III
		Curso propedéutico
		Entrevista con profesores de posgrado
		Licenciatura afín al programa
		Estudia y trabaja
		Anteproyecto
		Tiempo de dedicación al posgrado
	Criterios de acreditación	Criterios de permanencia

		Criterios de acreditación del programa
Profesores	Perfil y formación del profesorado	Formación afín al programa
		Nivel de estudios
	Pertenencia a órganos académicos	SNI/Promep/CA/redes
	Desempeño del docente e investigador	Alumnos que atiende en clase
		Proyectos relacionados con el programa
		Metodologías que desarrolla el profesor
		Asesorías individuales
	Participación conjunta	Dirección de trabajo terminal
Sistema de evaluación hacia el profesor	Reportes de cada etapa (reconocimiento, diagnóstico y toma de decisiones) entre profesores y con alumnos	
	Sistema de evaluación	
	Docencia e investigación	
Recursos materiales y servicios	Acceso a medios y materiales	Evaluación de los alumnos
		Aulas
		Centros de cómputo
		Cubículos para profesores
		Auditorio/sala de usos múltiples
		Internet inalámbrico
Planificación de las enseñanzas	Métodos de enseñanza – aprendizaje	Biblioteca
		Experiencias formativas
	Estructura de las enseñanzas	Nivel de estructuración de los aprendizajes
		Contenidos temáticos de cada asignatura
	Desarrollo de módulos o materias de forma adecuada	Proporción y distribución de las actividades
		Adecuación con respecto a: Objetivos específicos y programa de asignatura
		Carácter de las asignaturas
	Eje de prácticas profesionales	Relación de las asignaturas con el tipo de organización
		Características de las prácticas profesionales
	Mecanismos de coordinación	Espacios de prácticas
Reuniones docentes		

docente	
Movilidad de estudiantes	Políticas sobre estancias en programas de otras instituciones dentro del país
Evaluación de los aprendizajes	Diseño de los instrumentos de evaluación

Operacionalización		
Subdimensión	Rasgos	Características
Aplicación del programa	Misión y visión	Publicación de la misión y visión
	Modalidad de enseñanza-aprendizaje	¿Cómo se evidencia esto? (horarios, sesiones, plataforma)
Desarrollo	Desarrollo curricular	Mecanismos de evaluación
		Metodología del diseño que se emplea
Estudiantes	Criterios de admisión de estudiantes	EXANI III
		Curso propedéutico
		Entrevista con profesores de posgrado
		¿Cuántos?
		Estudia y trabaja
	Permanencia	¿Cuántos?
		Calidad de los productos
		Aprendizaje permanente
		Actividades complementarias
		Educación continua
Profesores	Pertenencia a órganos académicos	Permanencia
	Desempeño del docente e investigador	Producción de material didáctico
		Alumnos involucrados en los proyectos que desarrolla el profesor
		Metodologías utilizadas
		Cuántos alumnos van
	Las tesis se relacionan con las líneas de investigación	
Participación conjunta	Elaboración de los reportes entre profesores y con alumnos	
Sistema de evaluación hacia el profesor	Funcionamiento del sistema de evaluación	

		Periodicidad
Recursos materiales y servicios	Uso de medios y materiales	Aulas
		Centros de cómputo
		Cubículos para profesores
		Auditorio/sala de usos múltiples
		Internet inalámbrico
		Biblioteca
Procesos de enseñanza-aprendizaje	Estructura de los aprendizajes	Estructuración de los aprendizajes (horizontalidad y verticalidad)
	Estructura de las enseñanzas	Desarrollo de los contenidos
		Actividades de aprendizaje
	Desarrollo de módulos o materias de forma adecuada	Elaboración de material didáctico
		Asignaturas optativas
		Cumplimiento de los programas de asignatura
	Eje de prácticas profesionales	Convenios con instituciones dónde realizar las prácticas
		Desarrollo de las prácticas
	Mecanismos de coordinación docente	Participación conjunta de profesores
		Establecer acuerdos durante las reuniones
Movilidad de estudiantes	Convenios para realizar estancias en otras IES	
Evaluación de los aprendizajes	Aplicar los instrumentos de evaluación diseñados	

Resultados		
Subdimensión	Rasgos	Características
Resultados del programa	Misión y visión	Conocimiento de la visión y la misión
Evaluación	Resultados de la evaluación curricular	Resultados de la evaluación Actualización curricular
Estudiantes	Acciones complementarias	Cursos remediales Cursos extracurriculares
	Acreditación final	¿Qué hace el profesionista? Conocimientos, habilidades, actitudes Concluir créditos Tesis concluida
Profesores	Desempeño del docente e investigador	Planeación de la evaluación del aprendizaje Informe técnico Métodos utilizados en las tesis Cuántos alumnos terminan la tesis
	Participación conjunta	Divulgación de resultados
	Evaluación al profesor	Resultados de la evaluación y sus compensaciones Cursos de actualización
Evaluación de los aprendizajes	Criterios y procesos de evaluación	Criterios que utiliza el profesor para evaluar
	Finalizar módulos de forma adecuada	Concluir las asignaturas en tiempo y forma Productos de alumnos atendidos
	Término de las prácticas	Reportes de trabajo durante las prácticas
	Mecanismos de coordinación docente	Productos comunes Aplicar acuerdos durante las reuniones
	Movilidad de estudiantes	Retroalimentación de la estancia en programas de otras instituciones dentro del país
	Evaluación de los aprendizajes	Cómo se atienden las deficiencias

Diálogo como ejercicio de la realización hermenéutica: el quehacer de las Ciencias Sociales

Gerardo Cantú Sanders

Abstract: Proponemos indagar la posibilidad de la aportación de la reflexión gadameriana para llevarla a la reflexión concreta de los discursos sociales desde el modelo del diálogo. Surge de reconocer la relevancia del movimiento hermenéutico en que estamos insertos para la satisfacción de la posibilidad crítica a lo complejo de lo real. De suerte que se escape al posible solipsismo de las teorías respecto a los fenómenos sociales y el riesgo de caer en auto proyección. Asumimos que los discursos sociales son accesibles en la medida en que se reconozca la finitud de nuestra comprensión. Por eso pretendemos mostrar, con Gadamer, que el ejercicio de las ciencias sociales está en atender el problema de la alteridad que se resuelve en que la construcción de lo común se da en el diálogo.

Palabras Clave: Hermenéutica, Diálogo, Ciencias sociales.

Todo el mundo aspira a la vida dichosa,
pero nadie sabe en qué consiste.

Séneca

La voz de la hermenéutica suena tan lejos como los confines del nacimiento de nuestra cultura occidental. Etimológicamente implica la expresión de un pensamiento y de ahí la explicación e interpretación del mismo. En la Grecia antigua se da el caso de la necesidad de interpretar los oráculos o los mensajes de los dioses por lo que a la posteridad el racionalismo griego asumirá que el ejercicio hermenéutico está en el ámbito de los conocimientos inciertos. De esta manera podemos entender que al paso de los tiempos reconocemos el ejercicio de la hermenéutica con la necesidad de enmendar la legibilidad de los textos y discursos que siempre conllevan mensajes.

Durante siglos, el trabajo de la hermenéutica había sido el de salvar el pasado del olvido y reconocerla en un horizonte tradicional. Los humanistas del siglo XIV encuentran ya no la tentativa de encontrar sentidos nuevos a una tradición que se considera ininterrumpida sino que tienen ahora la voluntad de entender a los clásicos y situarlos en una época que le es propia. Estos ven ya una fractura temporal que tiene claras consecuencias hermenéuticas. La interpretación es tentativa de trasladarse, mediante técnicas, hacia un mundo con un valor que le es propio. Será el romanticismo que, con un interés renovado hacia la tradición, renovará el problema hermenéutico. Ya no es sólo la distancia temporal e histórica la que hay que enmendar sino también la patente de una alteridad personal. Así, con Schleiermacher se universaliza la hermenéutica partiendo de un supuesto antropológico según el cual todo aquello que no soy yo es un misterio para mí. De modo que toda expresión oral dotada de significado puede ser mal entendida. Esto

supone que en todo acto comunicativo intervenga la hermenéutica además de que todo comprender es un interpretar (Ferraris, M., 1998).

En la misma línea de la necesidad de comprender la alteridad y la tradición hemos de recordar que la hermenéutica contemporánea es hija de una época en que ya no se tiene confianza en el pensamiento moderno. El positivismo, que sería el último bastión de la modernidad era una forma de concebir el mundo que ya no satisfacía. El positivismo, y todas sus formas, representan un horizonte de comprensión que no es satisfactorio ya que tiene como supuesto que los entes, las cosas que en el mundo son de naturaleza eminentemente material. De esta forma se puede entender que el positivismo tendrá como complemento ideal el psicologismo de fines del siglo XIX. Ante esta situación se puede apreciar que el clima intelectual europeo, antes de la primera guerra mundial, estaba marcado en la influencia parisina y católica por la filosofía de Bergson que versaba de un idealismo que daba a la categoría religiosa la prioridad sobre todos los valores que mueven al hombre. La zona de influencia germana estaba marcado por el rechazo a la filosofía neokantiana y positivista en favor de la naciente fenomenología. No hay duda que el momento histórico que da nacimiento a la hermenéutica contemporánea carece de confianza en la posibilidad de explicar científicamente el mundo.

Recordemos que desde que existe la física del renacimiento reina un espíritu que ha transformado las tradiciones cristianas, religiosas y políticas. Occidente se ha caracterizado por el espíritu de la ciencia matematizada, que encuentra en el cálculo la oportunidad de ver los fenómenos como objetos. Los últimos veinte años del siglo XIX y los primeros catorce años del siglo XX hicieron pensar que se había abandonado el proceso de ilustración y la época ilustrada había llegado; la ciencia y tecnología prometían otorgar satisfacciones que encaminaran al hombre a un estado de bienestar. El clima era de una percepción de auge en artes y ciencias; constituyen ejemplos considerables de éxito y promesa de progreso: por un lado Mahler, Debussy, Van Gogh y Klimt. Por el otro a Bohr, Einstein y Freud. Otro factor que hacía pensar que la época ilustrada había llegado era la generalización de la educación, que deseable apenas en el siglo XVIII, era todo un hecho. Antes de las guerras todo parecía indicar prosperidad hasta que muestran que la esperanza en la razón y en el progreso está enferma de muerte. Los años que le siguen a las guerras que han mostrado la barbarie del hombre son la época del desencanto; Camus, Sartre, Simone de Beauvoir, Duchamp, Dalí. En 1920 Freud había resaltado el lugar de la agresividad en la estructura de la personalidad. Después de la guerra de trincheras, en la década de los veinte se sentía recuperación económica y sin embargo llega la crisis económica del '29 y cambia de nuevo el panorama: surgen los totalitarismos y las democracias se debilitan. Hitler, Stalin, comunismos y dictaduras se enfrentan contra las democracias y resultan vencedores. La situación alemana era precaria a causa de la primera guerra mundial ya que dos generaciones pagarían la deuda de la guerra. Sabemos que a razón de esta situación estallaría, en 1939, la segunda guerra mundial; la Alemania Nazi y la Rusia comunista se repartirían Polonia. Hacia mayo de 1940 Hitler ya dominaba Europa resistiendo únicamente Gran Bretaña. Todos sabemos ahora que el conflicto termina con la demostración de poder norteamericano con la explosión de las bombas atómicas en Japón. Después de esto es época de reconstrucción del mundo occidental democrático, Japón como aliado de los EU, y estos en tensión con lo restante del comunismo ruso y la Alemania oriental. No obstante, uno de los discursos más relevantes para el mundo occidental y globalizado, que será visto como una conquista del hombre ante la barbarie humana, es la Declaración Universal de los Derechos del Hombre.

La hermenéutica contemporánea, en este clima descrito, sabía que es preciso comprender el mundo pero no desde la imagen científica sino en una reorientación del pensamiento hacia el mundo en la casi infinita multiplicidad de determinaciones esenciales. Así, Dilthey, en sus intentos de fundamentar las ciencias del espíritu, contra el neokantismo y el positivismo, sería de los primeros en explicar la vida en oposición al concepto biológico naturalista puesto que concibe la vida como vida histórica que se abre a la inteligencia de sí misma en la vivencia y en la comprensión. Lo que hace es ampliar el concepto de razón propio de la ilustración a razón histórica afirmando que el hombre, en su realidad y múltiple actividad cognoscitiva, volitiva y afectiva, es el subsuelo de la vida histórica y de las ciencias que se dedican a su estudio. De esta suerte es como Dilthey enriquece la tradición clásica de la hermenéutica puesto que para éste en tanto que la hermenéutica estudia las reglas y métodos de la comprensión también puede servir de fundamento metodológico de las ciencias del espíritu convirtiéndose -la hermenéutica- en una reflexión sobre la pretensión de verdad y el estatus científico de las ciencias del espíritu (cfr. Grondin, J., 2008). Es por lo que se puede concebir que Dilthey se mantendría en la lógica moderna ya que es en ésta donde el conocimiento está determinado por el método. Lo que era preciso, para lograr lo que no pudo Dilthey era derribar el edificio de la metafísica tradicional manifiesta en el pensamiento subjetivista que es propio de la modernidad. En el lugar del yo de la modernidad habría de ocupar su lugar el individuo existente en su facticidad y su historicidad. A juicio de Hannah Arendt, y cosa que será muy discutida, sólo pudo lograr el pensamiento heideggeriano. Y es que la lección que puede recuperarse de Heidegger es que todo pensador debe procurar disolver el propio pensamiento, es decir pensarlo nuevamente. No se piensa en dirección al progreso, la verdad o a dios, estas ya habían “muerto” desde Nietzsche, sino para comprender. Se piensa, sabemos desde Platón, porque estamos perplejos. No comprendemos y queremos comprender. Y de verdad cómo no quedarnos perplejos ante lo cotidiano. Así, será con Heidegger que se haga manifiesto que la interpretación es una característica esencial de nuestro estar en el mundo. Dicha ampliación de sentido fue la que le diera oportunidad a la hermenéutica de desarrollarse en el siglo XX hasta ser considerada como la nueva *koiné*. Gadamer, en la estela de Heidegger, reanudaría el diálogo con las ciencias del espíritu intentando hacer justicia a la dimensión histórica y lingüística de la comprensión del hombre. Se trata como en Dilthey, en hacer valer la dimensión histórica del hombre en su facticidad pero a diferencia de éste se logra una distancia respecto a la concepción que relaciona el método con la verdad.

Las ciencias sociales son un quehacer que nace del propio occidente. Pretenden observar, en primera instancia, lo que somos como sociedad. Sin embargo observamos que lo que hacemos como sociedad se da a manera de discurso por lo que se hace preciso que el discurso sea un objeto de estudio y reflexión. Puesto que allegarnos al contenido de los discursos sociales es sustancial al quehacer de las ciencias sociales se torna fundamental encontrar elementos que nos permitan allegarnos a estos en tanto que todo discurso es discurso o propio o ajeno.

El discurso, siguiendo a Foucault, ha de ser entendido como una práctica que forma sistemáticamente un objeto del que se habla. Es entonces aquello por lo que se emprende una serie de quehaceres por medio del cual uno desea hacerse de algo, lograr un proyecto. Las instituciones son una puesta en práctica de un deseo, es decir de un proyecto. De igual manera toda producción de discurso ha de estar controlada, seleccionada y distribuida por cierto número de procedimientos que han de intentar dominar lo contingente. Decimos entonces que el discurso es aquello por lo que luchamos y buscamos su

materialidad en virtud de los supuestos que habitan nuestra memoria. Además, las prácticas sociales que conforman el discurso establecen los límites, al menos parcialmente, de lo decible en tanto que también son pretensión de verdad (cfr. Foucault, M., 2013). El discurso permite a los miembros que fueron socializados bajo su autoridad hablar/pensar y actuar juntos. Podemos pensar en el discurso de la física, de la filosofía o de los derechos humanos. Vemos que el discurso y la praxis humana van de la mano.

Históricamente la hermenéutica ha atendido discursos; ya sean religiosos, jurídicos y a la posteridad sociales. Pero a partir del siglo XX la hermenéutica es filosófica en la medida en que no puede limitarse a ser el arte de entender las opiniones del otro. Advierte Gadamer:

La reflexión hermenéutica implica que en toda comprensión de algo o de alguien se produce una autocrítica. El que comprende no adopta una posición de superioridad, sino que reconoce la necesidad de someter a examen la supuesta verdad propia. Esto va implicado en todo acto comprensivo y por eso el comprender contribuye siempre a perfeccionar la conciencia histórico-efectual (Gadamer, H. G., 2010: 117)

La reflexión en torno a lo que implica la reflexión hermenéutica supone al menos tres implicaciones relevantes a nuestra intensión. Primero; que la comprensión asume autocrítica, por lo que no se debe confundir comprender con entender. El entender es siempre un proceso cognitivo propio de la descripción y explicación que hace la ciencia lo que no conlleva la necesaria relación en que aquello que se entiende se comprenda. Por lo que es posible que se tengan discursos explicativos, es decir que sean capaces de dar cuenta del significado de algo, pero que no sean comprensivos, que no logren hacerse e integrar ese significado (cfr. Gadamer, H. G., 2010: 646). Segundo; hay una relación horizontal en tanto que no hay una relación de superioridad habiendo una clara necesidad de someter a examen los supuestos y creencias que se asumen como ciertas. Es decir, los prejuicios que conforman nuestra visión de mundo y son base de nuestros discursos han de ser sometidos a examen por lo que la racionalidad monológica, propia de la modernidad que se pretende siempre explicativa, se convierte en una racionalidad dialógica. Resulta entonces que los problemas que apelan a la comprensión se resuelven en diálogo, es decir comunitariamente. Tercero, todo lo anterior nos lleva a dar cuenta de la historia a la que nosotros respondemos y que es presente en nosotros. Así, el discurso es un asunto de la filosofía, en específico de la hermenéutica filosófica, porque es un acto comprensivo en la medida en que es producto de una comprensión que se da en la historia y que se manifiesta en relación de supuestos que, según observamos, no damos cuenta y en ocasiones no son evidentes por lo que es preciso intentar precisar en la relación dialógica. A todo esto hay que advertir que el diálogo puede ser de acuerdo o disenso pero siempre en conversación con otro lo que implica un central problema de comunicación en tanto que es el de hacerse y asumirse en una relación con otro u otros donde se establece un lazo de identificación en relación a la forma en que se concibe el mundo y los proyectos que se persiguen aunque sea parcialmente, está implícito pues todo proceso dialógico es un proceso comunicativo.

Para los fines que perseguimos en este documento sirve resaltar que estudiosos de la comunicación como Fernández Collado (2001) se asumen en la tradición aristotélica. Afirman que el *Organón* es el primer estudio sobre comunicación y que es desde los sofistas que se resalta la relevancia de la comunicación, es

decir del poder de la palabra -logos- en el mundo humano puesto que afecta inmediatamente en las formas de visión del mundo y en este las implicaciones prácticas de éstas -visión del mundo y la palabra. Recordemos que para Aristóteles, el cuidadoso análisis de las palabras pronunciadas puede dar como resultado conocimientos sobre el juicio correcto en aquellos asuntos humanos en que la certeza no fuera posible. Es este el lugar de la *phrónesis* propuesta por el Estagirita y que Gadamer pretende rescatar donde se indica que la certeza sólo es aproximada en los asuntos humanos. Por lo que encontramos que el problema de comunicación, el de hacerse con otro, siempre es un asunto de certeza aproximada que debemos reconocer. Por eso, en tanto que en torno a los asuntos humanos una certeza total no es posible se dice entonces que en la praxis la libertad es total lo que implicaría un problema de relevancia del saber sobre sí mismo y las propias expectativas. Podemos ver que para Gadamer el verdadero problema hermenéutico se presenta en los ámbitos del saber del hombre y del saber del hombre sobre sí mismo. Se precisa que este saber no es en el sentido de un mero aislamiento de la razón alterna de teoría y hecho (Gadamer, H.G., 2000: 61) La influencia del pensamiento sobre la vida se da desde la necesidad de estabilizar en medio del cambio incesante de las percepciones sensoriales, de los deseos y sentimientos pues se pretende algo que haga posible un modo de vida continuado y unitario (Gadamer, 2012 p.300). Pero si reconocemos que la libertad ha de ser concebida como condición de la razón práctica tal como lo haría el pensamiento moderno se objeta la pluralidad o relatividad de los mundos de la vida que son objetos de la experiencia. La libertad, desde la modernidad se relaciona a la concepción del hombre como seres dotados de razón que viene dada de una lectura inapropiada de Aristóteles puesto que el hombre no es un animal racional, es un animal con lenguaje. Si hacemos una lectura más atenta del Estagirita encontraremos la afirmación de que el hombre es un amante de la guerra, es decir de la discordia y en virtud de esto es evidente que entre todas las especies es el más político y el único que tiene palabra (*lógon*) la cual no es exclusiva señal de pena y placer, como sí lo es la voz y se ve en las demás especies, sino para hacer evidente lo que es de provecho y lo nocivo, lo justo y lo injusto, y todo aquello que es de participación común en nuestro intercambio cotidiano en lo que corresponde a lo político. La palabra es siempre signo de la percepción que de ello se tiene (Aristóteles, 2012: 4). Sobre este piso aristotélico Gadamer afirma en relación a nuestro contexto y respecto a la labor del pensamiento:

Nuestra tarea sigue estando en integrar y subordinar los conocimientos teóricos y las posibilidades técnicas del ser humano en y a su “praxis”, lo cual no consiste desde luego en hacer del propio mundo de la vida, que es precisamente el mundo de la praxis, un edificio técnico teóricamente argumentado (Gadamer, H.G., 2007: 182).

Para lograr la tarea integradora que se propone Gadamer es preciso de apoyarse aquí de la herencia griega que se tiene en nuestro pensamiento. A juicio de nuestro autor la dialéctica platónica ofrece el modelo de ejemplaridad. Pues es posible despertar en nuestro pensamiento lo que ya se encuentra en la experiencia que tenemos del mundo; el alemán reconoce como en Platón que el conocimiento era reconocimiento pues este está dado en la experiencia. Según esta postura, la dialéctica platónica se valorará desde la formulación de la filosofía práctica y al concepto de *praxis*.

Explica Gadamer que en Aristóteles la el concepto de *praxis* se desarrolla frente al de *tekné* cuyo saber guía el poder-hacer. La *phronesis* es el saber que guía la *praxis*. Es una distinción que equivale a un orden y no a una separación como lo hubiera pensado un *ethos* científico. Se trata de la subordinación de la *tekné* bajo la *phronesis* donde es peligroso, por sus posibles consecuencias, que se lleve a convertir la reflexión sobre la práctica en teorías de la acción. Aun siendo cierto que la acción es un aparte de la *praxis* en cuanto que es actividad inducida por una decisión moral, una *prohairesis* (Gadamer, H.G., 2007). El peligro consiste en considerar un deber general lo que está dado a una condición particular. Modelo que es propio del subjetivismo moderno que como tal supone un prejuicio sobre el deber ser. No olvidemos que, como es visible en el *Teeteto* y en la cotidianidad, el conocimiento se encuentra en el lenguaje y lo rebasa. Platón ha mostrado, a través del diálogo, que toda afirmación implica una suposición; en toda afirmación hay una pregunta explícita o implícita. Lo anterior hace que todo discurso sea potencialmente refutable, y por tanto no quedar a expensas de los supuestos de los discursos; se deja entrever una especie de independencia respecto a los prejuicios. Y por ello advierte Gadamer que *praxis* no es actuar conforme determinadas reglas o aplicar conocimientos, sino que es la situación más original del ser humano en su entorno natural y social, encontrando así un sentido básico de comunidad. Por eso en nuestra comunidad habrá dicho Gadamer que:

No deja de ser una consecuencia de la técnica el que ésta haya hecho posible una manipulación de la sociedad humana, de la opinión pública, de la manera de vivir y de repartirse el tiempo entre la profesión y la familia, que nos deja sin aliento (Gadamer, H. G., 2002: 24).

Y la oportunidad ante este quedar sin aliento se trata de recordar lo existente, lo que ya está dado y según lo cual convivimos. Además de recordar que el lenguaje no es herramienta propia del hombre, es el medio en el que se vive desde el principio como seres sociales donde se sostiene el todo en el que nos introducimos al vivir. El lenguaje y lo dado en la existencia entran en juego cada vez que se habla de verdad, es decir cada vez que dos interlocutores conversan circunscriben <la cosa> por el hecho mismo en que se dirigen el uno al otro. Por eso dice que cuando hay comunicación se hace lenguaje (Gadamer, H.G., 2002). En este mismo sentido se puede entender por qué para la hermenéutica filosófica la relevancia de las ciencias del espíritu, en nuestro caso las humanidades o las ciencias sociales, no radica en su poder de explicación logrado en una metodología asemejada a las ciencias naturales, sino por lo que subrayan de relevancia de la autoridad y la memoria (Gadamer, H.G., 2012).

La *phronesis* sería el saber propio de las ciencias sociales ya que este hace uso de lo comprendido y se opone al entendimiento en la medida en que entendimiento y comprensión se oponen. El entendimiento es un saber metódico y técnico que tiene implicaciones prácticas y que afectan el mundo de la vida pero que no son el mundo de la vida. El mundo de la vida es siempre producto de la comprensión. De suerte que si se pretende examinar los discursos sociales en sus implicaciones prácticas o fácticas es preciso someter a examen las propias posturas, es decir nuestros supuestos que están dados en los discursos y afinando la conciencia respecto a lo que respondemos y de lo que hacemos procurando estar abiertos a distintas opiniones, lo que supone también la oportunidad de hacer uso de estas como indicación en nuestro quehacer y no como un método exclusivo y concluyente. La *phronesis* está dirigida a la situación concreta, no quiere explicarla sino que aprende de las infinitas variedades de opinión respecto a la situación dada, como lo puede ser un texto.

Hasta aquí hemos visto que la reflexión de los contenidos de nuestro horizonte de mundo y por consecuencia de nuestros discursos se da en diálogo pues es en éste donde se articulan sentidos, que están en el significado, con contextos de comprensión. Si bien se refiere al contexto del enunciado también al trasfondo de la comprensión, a los supuestos que posibilitan la comprensión. Todo esto no significa sino que el sentido se construye en la recolección del pasado de la tradición y actualizándolo a una significación involucrada a nuestro presente (Aguilar, R., 2008). Esto no dice otra cosa sino que las expresiones y discursos humanos se logran en un contexto específico de donde hacen relevante su significado y que a la distancia ha de ser reconocido por otro sujeto que en definitiva corresponde a otro tiempo y a otra o la misma tradición e historia y que en el diálogo, entiéndase reflexión hermenéutica, ha de ser comprendido. Es decir que ha de ser trasladado a su propio horizonte de comprensión. Por esta misma razón Gadamer llegaría a afirmar que el mundo vital, el mundo de la vida -aquél en que nos encontramos viviendo históricamente-, se encuentra en un movimiento constante de relativización de la validez (Gadamer, H.G., 2012). El horizonte de comprensión hace referencia inmediata a la situación hermenéutica. Entiéndase que el horizonte de comprensión es el lugar desde donde comprendemos abarcando y encerrando todo lo que es posible ver y la situación hermenéutica es la situación en que nos situamos ante la tradición que queremos comprender a sabiendas en que en los dos casos uno siempre está involucrado y por tanto jamás puede agotarse en el intento de hacer un saber objetivo de estas (Gadamer, H.G., 2012). En el diálogo se hace patente que la interpretación no es comprensión, sino que la comprensión es antecedente de la interpretación como bien ya lo ha manifestado Heidegger cuando afirma que en la interpretación no se toma conciencia de lo comprendido sino que ésta es la elaboración de las posibilidades proyectadas en el comprender (Heidegger, M., 2005). Desde donde comprendemos es desde donde identificamos y por lo tanto este no puede ser un objeto de conocimiento. Así, en el diálogo se rompe la concepción epistemológica de sujeto-objeto pues dialogamos desde nuestra comprensión intentando superar los supuestos de la comprensión que siempre se dan como una verdad dada. Por eso Gadamer reconoce, con Dilthey, que la investigación temática de la vida de la conciencia está obligada a superar la vivencia individual como punto de partida (Gadamer, H.G., 2012). Por eso el diálogo supone ser el modelo ideal para superar la racionalidad monológica que está supeditada a la vivencia individual. Es dentro de la racionalidad dialógica que se logra el examen de esos supuestos en tanto que los contextos no son cerrados y podemos, entonces, entrar en un proceso de aprendizaje y transformación ya que estamos hablando unos con otros de algo que nos interesa reconociendo que estamos afectados por la historia. Por eso se dice que nosotros que investigamos somos seres históricos. De hecho en el diálogo, que siempre es lingüístico, se da un intento de hacerse entender desde el carácter histórico y finito donde es posible hacer una relación con otro. Por lo que en la indagación, en la búsqueda, en la reflexión de los argumentos, se ha afrontar valientemente, pues no importa a dónde nos lleven, se ha de tener fortaleza para soportar las contradicciones, y los puntos sin salida; y sin tregua se intentar resolverlo, con el afán de indagar perseguir el conocimiento, siempre tendiente al diálogo. Platón nos muestra, a través del diálogo, que toda afirmación implica una suposición; en toda afirmación hay una pregunta explícita o implícita. Lo anterior hace que todo discurso sea potencialmente refutable, y por tanto no quedar a expensas de los supuestos de los discursos. Se deja entrever una especie de independencia respecto a los prejuicios. Pero en la indagación, en la búsqueda, en la reflexión de los argumentos, se ha afrontar valientemente, pues no importa a dónde nos lleven, se ha de

tener fortaleza para soportar las contradicciones, y los puntos sin salida; y sin tregua se intentará resolverlo, con el afán de indagar y perseguir el conocimiento, siempre tendiente al diálogo. Por eso es posible decir que la filosofía sigue de cerca lo que tiene de vinculante respecto de los modos de entender el mundo no de manera subjetiva. Y no obstante los que interpretan somos nosotros mismos en cada caso. Así se supera la escisión entre sujeto y objeto que estatiza el conocimiento y es incapaz de hacer justicia a la situación histórica en que se encuentra el hombre.

Si seguimos a Gadamer damos cuenta que la vivencia (*erlebnis*), la nuestra que es sobre el mundo, es inmediata precediendo a toda interpretación ofreciendo meramente el soporte para dicha interpretación que tiene en su efecto un resultado permanente. Se sustrae a todo intento de poder referirse a su significado. Advierte Gadamer: “Lo vivido es siempre vivido por uno mismo, y forma parte de su significado el que pertenezca a la unidad de este <uno mismo> y manifiesta así una referencia inconfundible e insustituible del todo de esta vida una” (Gadamer, H.G., 2012: 103). Es decir que lo que se dice de la vivencia no puede decirse como su significado ya que la vivencia no puede ser agotada en su enunciado o lo que se enuncia pueda significar. La vivencia en tanto que es relativa a uno mismo es siempre irremplazable y no puede ser determinada en un intento comprensivo de su significado. La vivencia no es dato y fundamento de conocimiento; por el contrario, hace referencia a una problemática no dominada: la vida (Gadamer, H.G., 2012). Aquí se asoma una forma de un nihilismo relativista donde Nietzsche parece estar a la base de lo discutido hasta ahora no obstante la escasa referencia a Nietzsche en la obra capital de Gadamer. El autor de *Así habló Zaratustra* habría enunciado que todo es interpretación como enunciando la forma en que es la realidad. La famosa sentencia nietzscheana de que no hay hechos sólo interpretaciones signa una condición que habría que afrontar; se da como punto de partida del ejercicio interpretativo y no como un absurdo sino como una apertura a los discursos y a los diálogos que son siempre vivencia del otro. Gadamer sabe que la vida, la de la conciencia, se da siempre en una vitalidad que es irreductible a la de la estaticidad. Nos dice que:

Toda vivencia implica horizontes anteriores y posteriores y se funde en última instancia en el *continuum* de las vivencias presentes de antes y después, en la unidad de la corriente vivencial. (Gadamer, H. G., 2012: 308).

El horizonte es una idea que pretende dar cuenta del todo en que se inserta cada vivencia concreta, siendo la realidad a la que se subordina la vivencia y cobra sentido e identidad. Afirmará Gadamer que todo lo que está dado como ente, está dado como mundo, y lleva consigo el horizonte del mundo (Gadamer, H.G., 2012). Por ello a la hermenéutica le preocupará comprender el modo de ser de la vida y como a la fenomenología que le ocupa comprender la esencia de las vivencias para la conciencia. De hecho, Husserl, padre de la fenomenología, constituye uno de los puentes que posibilita superar la objetividad y el criticismo moderno al haber propuesto a la vida de la conciencia como aquella que hiciera comprensible el mundo dado que cualquier validez óptica. El mundo de la vida es el horizonte del que habla Gadamer. Pues es aquél en el que nos movemos de manera preconsciente y pretemática totalmente contrapuesto al mundo objetivable de la modernidad. El horizonte abre las posibilidades de comprensión de cualquier otra vivencia. Pues es claro que cada vivencia requiere de un contexto en el cual darse, lleno de relaciones de significado ya dadas. Por eso es posible decir que es un mundo con otros, ya que se contiene la experiencia de los otros y desde el

cual hacemos mundo. Para Gadamer, cuando Husserl habló sobre la vida hizo una de sus más grandes contribuciones a la filosofía. Develó el carácter aparente de la controversia epistemológica que era habitual entre el idealismo y el realismo habiendo tematizado la atribución interna de subjetividad y objetividad; para considerar el mundo es necesario considerar la subjetividad y a la inversa. Sin embargo; la investigación temática de la vida de la conciencia está obligada a superar la vivencia individual como el referente, es decir como el punto de partida. Lo relevante es no ver esta indicación como desde una manera psicologista donde se parte que lo ajeno es objeto de percepción y ver también que es preciso dar cuenta del lugar que ocupa la conciencia según el ámbito funcional de la vida. Lo que le interesa a la hermenéutica es la dinámica de la vida, el desarrollo vital, que es histórico del yo que antecede a toda conciencia. Esto sólo podría darse desde lo que Heidegger desarrolla, la hermenéutica de la facticidad. Afirma Gadamer:

Comprender no es un ideal resignado de la experiencia vital humana en la senectud del espíritu, como en Dilthey, pero tampoco, como en Husserl, un ideal metódico último de la filosofía frente a la ingenuidad del ir viviendo, sino que por el contrario es *la forma originaria de realización del estar ahí*, del ser-en-el-mundo. Antes de toda diferenciación de la comprensión en las diversas direcciones del interés pragmático o teórico, la comprensión es el modo de ser del ser ahí en cuanto que es poder ser y <posibilidad> (Gadamer, H.G., 2012: 324-325).

Invirtiendo la fórmula cartesiana la expresión sería existo y por tanto pienso. El modo de ser desde la comprensión como forma originaria de la realización del ser ahí es el objeto que pretende desarrollar Gadamer, pues se abre como un nuevo aspecto del problema hermenéutico. Ya que “Comprender es el carácter óntico original de la vida humana misma” (Gadamer, H.G., 2012: 325). Por eso el comprender y el querer comprender se reconoce en su tensión con el acontecimiento real.

Toda condición implica cierto *ethos*, es decir un acuerdo emocional vinculante dado por la tradición en donde el pasado posee autoridad que se ha hecho anónima, donde nosotros, en tanto seres históricos, estamos determinados por la autoridad de lo transmitido de la tradición cobrando poder sobre nuestra acción y comportamiento. La educación tiene su lugar sobre esta base. Y hemos de tomar en cuenta que no es llegada la madurez que es posible romper el estado de tutela con respecto a la tradición, pues antes es preciso que efectivamente las perspectivas y decisiones se sustenten sin la autoridad de la educación, y es por ello que la madurez biográfica, tal como lo señala Gadamer, no garantiza que uno se vuelva señor de sí mismo, libre de la tradición y dominio del pasado. Las costumbres se adoptan libremente, uno toma decisión sobre ellas, pero ni se crean por libre determinación ni su validez se fundamenta en ésta. Precisamente es esto lo que llamamos tradición el fundamento de su validez. Es este el lugar de la necesidad de una conciencia hermenéuticamente formada. Conciencia que tendrá que ser hasta cierto punto también conciencia histórica, y hacer conscientes los propios prejuicios que le guían en la comprensión con el fin de que la tradición se destaque a su vez como opinión distinta y acceda así a su derecho. Se trata de hacer patente uno o varios prejuicios implicando poner en suspenso su validez. Pues mientras un prejuicio nos está determinando, ni lo conocemos ni lo pensamos como juicio siendo característica necesaria de una conciencia

hermenéuticamente formada la receptividad, en el sentido de que se deje decir de aquello que pretende interpretar y comprender. Es por ello que habrá de ser una conciencia histórica que hace consciente los prejuicios que guían su comprensión posibilitando ver la tradición como distinta de su propio juicio, poniendo en suspenso su validez (Gadamer, H.G., 2012). Esto es posible en el preguntar cuya esencia es el abrir y mantener las posibilidades abiertas a la cuestionabilidad de los prejuicios. Situación desde la cual nos relacionamos con el mundo y con el otro.

El que en el diálogo sea posible hacerse con el otro se debe a que es un proceso racional (diálogos) donde se pretende lograr un saber entre dos o más partes y será siempre una confrontación de *ethos*, de prejuicios y juicios, El ejemplo claro de este proceso está dado en Platón (para mí la forma más clara de este modelo se deja ver en el *Teeteto*) donde se deja ver que no puede ser un esfuerzo erístico sino la posibilidad del encuentro con el otro, de lo que es diferente de mí. Así, el diálogo ha de ser un logro de la disposición a escuchar y del estar abierto más que a la necesidad o tendencia al entendimiento y dominio. En el diálogo se habla, se escucha y se refuerza la expresión del otro protegiendo a la palabra de su uso dogmático y anticipatorio pues, como advierte Gadamer, la conversación es al mismo tiempo el arte de mirar juntos en la unidad de una intención (cfr. Gadamer, H.G., 2012: 446-447).

Entonces, ya que las ciencias sociales se enfocan al problema de la alteridad estas han de aportar a la construcción de lo común. No pueden dedicarse a intentar explicar la realidad social a partir de supuestos metodológicos que son exclusivamente monológicos ya que esto supone negar al otro en su expresión y discursividad por más que se procure entenderlo o integrarlo al sistema concebido. Ya había advertido Heidegger que para cumplir la solicitud marciana de transformar el mundo era preciso transformar el pensar pensando la tradición que nos determina (Heidegger, M., 2007). Entonces, para transformar nuestro entorno y nuestro pensar es preciso el diálogo.

La construcción de lo común, hemos visto, se da en el diálogo. Sin embargo; qué elementos pueden rescatarse para la posibilidad de un análisis dialógico que no deje el problema a un relativismo absurdo. Si seguimos a Aguilar Rivero (2008) hemos de encontrar tres condiciones para la realización del diálogo y que en nuestro ejercicio reflexivo han de ponerse en manifiesto: primero, escuchar las voces de la tradición en los discursos; segundo, el horizonte de comprensión debe tener elementos que permitan al intérprete actualizar el discurso (es preciso resaltar que para la autora esto es en lo que consiste el arte de la hermenéutica puesto que se logra en una insistente relación de pregunta y respuesta llevándonos a repensar nuestro presente); tercero, atender el significado en su contexto, en lo dicho, completándolo y conectándolo sin tener de manera fija el sentido abstracto de los términos. Además de las condiciones al diálogo que resalta la profesora de la UNAM parece necesario integrar la descripción que ha de reconocer los actos lingüísticos tal como los describe Echeverría (2008). Se trata de hacer manifiesto y reconocer el contenido de los juicios tanto así como el contenido de las emociones, que son efímeras y de los estados de ánimo. Los primeros se distinguen de los segundos en tanto que son efímeros y se pueden reconocer a partir de un fenómeno desencadenante. Los segundos son estados prolongados y que definen la manera en que se percibe el mundo además que sabemos ahora que estos pueden tener una causa material. La necesidad de hacer manifiestos estas condiciones que al hombre son siempre lingüísticas en tanto que encuentran un referente lingüístico y nos dicen algo nos permiten reconocer el fundamento vivencial que guía la

construcción de lo común por lo que es preciso que, como marca la esencia de la hermenéutica que dicta que en la relación dialógica el otro puede tener la razón. Esto significa que no pretende calificar al otro sino que en la reflexión hermenéutica se encuentra uno dispuesto a la apertura de la experiencia del otro por lo que no es posible repetir y verificar sino que se vive en ella. La experiencia hermenéutica supone que en el diálogo uno se sorprende, decepciona nuestras expectativas y nos obliga a cambiar nuestra manera de pensar puesto que se experimenta un nuevo horizonte. El diálogo se trata de una experiencia negativa en tanto que nos conduce a la experiencia de un no-saber. Esta experiencia le es esencial al hombre en su historicidad pues no nos puede ser ahorrada ya que siempre, en nuestra relación dialógica con el mundo este nos defrauda expectativas pero es necesaria para la formación del buen juicio y que se asemeja a la *phrónesis* (Gadamer, H.G., 2012). En la experiencia dialógica se logran ganar horizontes nuevos y por esta misma razón la *phrónesis* es un saber que jamás se deja de adquirir y jamás es meramente conceptual. Por eso decíamos que el entendimiento no es comprensión. El buen juicio se trata de la comprensión

Así, en el quehacer de las ciencias que pretendan interpretar han de reconocer que su problema es el de comprender y entonces así construir el común por lo que es preciso encontrar espacios que posibiliten este ejercicio a manera analítica (donde se descompone en sus partes el discurso que pretende comprender). Es así como es posible fusionar horizontes y construir el común en tanto que el alma de la hermenéutica consiste en que el otro pueda tener la razón. Alma que debe tener el investigador social y todo aquel que quiera transformar su entorno social, su mundo.

Bibliografía

- AGUILAR Rivero, Mariflor (2008), *Diálogo y Alteridad. Trazos de la Hermenéutica de Gadamer*, México, UNAM.
- AGUILAR Rivero, Mariflor (1998), *Confrontación: Crítica y Hermenéutica*, México, Fontamar.
- ARENDT, Hannah (2008), *M. Heidegger cumple ochenta años*, en *Sobre Heidegger: cinco voces judías*, Argentina, Manantial.
- ARISTÓTELES (2008), *Ética Nicomáquea*, Madrid, Gredos.
- ARISTÓTELES (2004), *Tratados de lógica*, México, Porrúa.
- ARISTÓTELES (2012), *Política*, México, UNAM.
- COLOMER, Eusibi (2004), *El pensamiento alemán de Kant a Heidegger T. III*, Barcelona, Herder.
- DILTHEY, Wilhelm (1986), *Introducción a las ciencias del espíritu*, Madrid, Alianza Editorial.
- ECHVERRÍA, Rafael (2008), *Ontología del lenguaje*, México, Alejandría.
- FERNÁNDEZ Collado, Carlos (2001), *La comunicación humana en el mundo contemporáneo*, México, McGraw-Hill.
- FERRARIS, Maurizio (1998), *La hermenéutica*, México, Taurus.
- FERRARIS, Maurizio (2000), *Historia de la hermenéutica*, Tres Cantos, Akal.
- FOUCAULT, Michel (2013), *El Orden del discurso*, México, Tusquets.
- FOUCAULT, Michel (1986), *Las palabras y las cosas*, México, S. XXI.
- GADAMER, H. G (1991), *La actualidad de lo bello*, Barcelona, Paidós.

- Gadamer, H. G. (2000), *Elogio de la teoría: discursos y artículos*, Barcelona, Península.
- Gadamer, H. G. (2007), *El giro hermenéutico*, Madrid, Cátedra
- GADAMER, H. G (2002), *Acotaciones Hermenéuticas*, Madrid, Trotta.
- GADAMER, H. G (2012), *Verdad y Método I*, Salamanca, Sígueme.
- GADAMER, H. G (2010), *Verdad y Método II*, Salamanca, Sígueme.
- GRONDIN, Jean (2003), *Introducción a Gadamer*, Barcelona, Herder.
- GRONDIN, Jean (2000), *H. G. Gadamer: una biografía*, España, Herder.
- GRONDIN, Jean (2008), *¿Qué es la hermenéutica?*, Barcelona, Herder.
- GRONDIN, Jean (2002), *Introducción a la hermenéutica filosófica*, Barcelona, Herder.
- HEIDEGGER, Martin (2005), *Ser y Tiempo*, Chile, Editorial Universitaria.
- Heidegger, Martin (2007), *Hitos*, Madrid. Alianza
- RUIZ de Azúa, Javier Bengoa (2009), *De Heidegger a Habermas: Hermenéutica y fundamentación última en la filosofía contemporánea*, España, Herder.
- VATTIMO, G. (1995), *Más allá de la interpretación*, Barcelona, Paidós.

Teoría de juegos, interdisciplinariedad y enseñanza-aprendizaje en ciencias sociales

Carlos Eduardo Barraza González

Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM

En tanto disciplina matemática, la Teoría de Juegos (TJ) tiene más de medio siglo de desarrollo. Desde haber brotado como un pasatiempo, convirtiéndose luego en instrumento para explicar los enigmas evolutivos y problemas de estrategia bélica y de guerra, ha devenido en una metodología rigurosa para indagar las interrelaciones sociales cooperativas.

No obstante, hablando en particular de las universidades públicas mexicanas, aunque la TJ suele ocupar un modesto sitio en los programas de metodología de la investigación científica, no se ha comenzado siquiera a vislumbrar sus potencialidades (excepciones las hay, como JIMÉNEZ, 2008). Nuestro propósito aquí es insistir en su importancia e incluso en la urgente necesidad de conocerla y cultivarla, sin por ello convertirla en la panacea que nos entregará supuestamente una nueva ciencia social. Sabemos que para algunos la siguiente recapitulación resultará ociosa, pero confiamos despertar la curiosidad en quienes no han oído hablar del tema o lo han dejado en reserva para otro momento.

Las virtudes de la TJ

¿Qué ventajas tiene aplicar la TJ a la ciencia política y las demás ciencias sociales? Hilvanamos una respuesta recordando las entusiastas palabras de Jon Elster, uno de los científicos sociales contemporáneos más respetados. Dice que “La invención de la teoría de juegos puede verse como el avance en ciencias sociales más importante del siglo XX [...] Una vez que el mundo se ve con los lentes de la teoría de juegos [...] nada parece igual” (ELSTER: 2007: 312). He aquí algunas razones que, según nosotros, convalidan el entusiasmo de Elster y que son en particular evidentes cuando uno se acerca a dicho campo de estudio por vez primera:

Acciones y totalidad. Integración de las acciones de todos los agentes que participan de la interacción social. Algo que, en efecto, sorprende a quien incursiona por primera vez en la TJ es la posibilidad de representar en un solo modelo de juego dichas acciones en términos de estrategias individuales. Acentúo la palabra “acciones”, pues otra virtud de la TJ es observar a los agentes básicamente por lo que hacen, han hecho o pueden probablemente hacer (en calidad, precisamente, de agentes), no por sus motivaciones o estados mentales previos a la acción, aunque éstos cobran peso conforme los modelos se concretan y complejizan. La premisa de la acción es más clara si se agregan los supuestos de la inconsciencia y el automatismo, como cuando la TJ se aplica a la biología evolutiva y los agentes

son bacterias o animales en una escala evolutiva elemental. Pensamos que no se trata de abrazar una nueva versión del conductismo, sino de colocar las subjetividades en el contexto de la interacción sin que pierdan, valga decirlo, su subjetividad.

En cuanto a la característica de “totalidad”, y hablando de seres humanos, por la forma irremediamente individual en que percibimos y clasificamos a los otros, siendo como somos entes aprisionados en nuestro Yo, tendemos a considerarnos distintos. El “individualismo perceptivo” por llamarlo de algún modo, influye en nuestra reflexividad cotidiana tanto como en las especulaciones epistemológicas que oponen los entes abstractos del sujeto y el objeto, especulaciones que se cuelan a la metodología de las ciencias sociales a pesar de su declaración de principio de considerar exclusivamente lo social. Dicho individualismo perceptivo se ha comprobado con experimentos como los de Pronin *et al.*, quienes llaman “ilusión de la percepción asimétrica” a la dificultad que tenemos para valorarnos y valorar a los demás. En 2001, dichos investigadores preguntaron a sus sujetos de estudio qué tanto creían conocerse a sí mismos en relación a lo que creían que sus amigos los conocían (operación mental que los obligaba a ponerse en los zapatos de los otros, por supuesto). Descubrieron que creemos conocernos mucho más a nosotros mismos y que los demás nos conocen mucho menos (PRONIN *et al.*, 2001). La TJ ofrece, en cambio, la posibilidad de modelar la experiencia que se obtiene al comparar las percepciones individuales como parte del conocimiento común, ése que trabajaron Shultz y seguidores. Por lo demás, insisto, hace justicia a la valoración de los otros por sus acciones, valoración a la que acudimos en los hechos para formarnos un juicio objetivo sobre las personas, la que por ejemplo el derecho penal y civil utilizan para imputar la responsabilidad.

Añádase que la acción y la totalidad de la TJ ofrecen un contexto distinto donde colocar la polémica entre la “bondad” o la “maldad” natural de los seres humanos, la búsqueda del bien común o el egoísmo, entre el estado de naturaleza que se pervierte o el que se somete mediante el Leviatán. Ni Rousseau ni Hobbes: todos los agentes están tentados a “desertar” de los juegos tanto como a “colaborar”, para usar la jerga habitual en el medio. Es la situación y el inevitable cálculo de costos y beneficios del juego lo que propicia en gran medida la estrategia que se elija. Pero incluso en ese contexto economicista, Robert Axelrod primero (AXELROD, 1984) y recientemente Martin Nowak (NOWAK, 2012) han destacado la importancia de la memoria y la reputación, entre otras condiciones para la actuación de los agentes que incrementan el lado brillante de nuestra humanidad, con la premisa de que los agentes permanezcan juntos por un tiempo considerable, como sucede en las comunidades.

Para ponerlo en otros términos: la TJ es la herramienta que le faltaba a Norbert Elias para transitar de la concepción del “*Homo clausus*”, que tan machaconamente atacó, ala del “entramado” o “figuración” en que cuaja según el la interacción social. Recuérdese su intento por formalizar la categoría de entramado en su *Sociología fundamental*, obra cimera (originalmente publicada en 1970) en que habla de varias clases de juegos jugados a distintos niveles, con la intención de explicar los “diferenciales de poder” (ELIAS, 1999: 85-122).

Asimismo, la TJ fue el instrumento con que Erving Goffman pretendió modelar algunas de sus teorías de la presentación del *self* la interacción en las situaciones sociales. Su *Strategic*

Interacción(1974), aunque se considera un intento tardío y fallido de aplicación de la TJ (WINKIN, 1991: 83) merece mayor atención ahora que se tiene un panorama más amplio de la relación de la TJ con las ciencias sociales. En nuestra opinión, podrían observarse en conjunto las estrategias individuales que crean la “fachada” y obligan al “manejo de las impresiones” de las que hablaba. Su “consenso de trabajo” o el “decoro” pueden verse como condiciones aceptadas no necesariamente de forma consciente para que las estrategias individuales se acomoden de manera cooperativa, es decir, en un juego de suma no cero.

Emergencia. La acción individual tiene resultados colectivos inconscientes, imprevistos o involuntarios, sean por ejemplo externalidades negativas o positivas, o aquello que Axelrod y Cohen han llamado “propiedades emergentes”, las cuales ayudan a explicar la complejidad de sistemas muy variados. Escriben ambos autores: “Para nosotros, ‘complejidad’ no sólo denota ‘muchas partes que se mueven’. En lugar de eso, la ‘complejidad’ indica que el sistema consiste de partes que interactúan de modo que influyen fuertemente las probabilidades de sucesos latentes. La complejidad resulta a menudo en características, llamadas **propiedades emergentes**, que son propiedades del sistema que las partes por separado no tienen. Por ejemplo, ninguna neurona tiene conciencia por sí misma, pero que el cerebro humano sí la tenga es una propiedad emergente. De igual modo, un precio uniforme puede emerger en un mercado eficiente de muchos compradores y vendedores” (AXELROD y COHEN, 2000: 15, énfasis en el original). Los llamados juegos de no suma cero, de coordinación o cooperación, pueden modelar los resultados que llevan a las propiedades emergentes. En nuestra opinión, si deseamos comprender los cambios actuales a escala global, es necesario colocar las ciencias sociales en el contexto de la complejidad (o de la “resiliencia”, del mantenimiento de las condiciones de desarrollo de un sistema o su transformación en otro, concepto que ha ganado carta de ciudadanía en el contexto socio-ambiental).

Tal vez Emilie Durkheim habría quedado satisfecho con algunos de los mencionados juegos cuando, para explicar que los hechos sociales no son psicológicos sino precisamente sociales, hacía la analogía entre psicología individual/sociedad y compuestos inorgánicos/célula: “La célula viva no contiene nada más que partículas minerales, como la sociedad no contiene nada aparte de individuos; y, sin embargo, es a todas luces imposible que los fenómenos característicos de la vida residan en los átomos de hidrógeno, carbono y nitrógeno. [...] la síntesis *sui géneris* que constituye toda sociedad produce fenómenos nuevos distintos a los que acontecen en las conciencias solitarias [...] es preciso admitir que tales hechos residen en la sociedad misma que los produce y no en sus partes, es decir, en sus miembros” (DURKHEIM, 1986: 21-22). De paso, nótese que Durkheim zanjaba el problema con una improbable “conciencia colectiva” porque no disponía de un instrumento de representación de la interacción social que se dirigiera a las acciones, no a las conciencias.

Individualismo metodológico. Como ha expuesto con minucia Jon Elster, el programa del individualismo metodológico avanza si se echa mano de la TJ para ilustrar el paso de la acción individual a la colectiva. Su transformación de su muy leído libro *Tuercas y tornillos para las ciencias sociales* (ELSTER, 2007a) (ahora llamado *Explicando el comportamiento social*: ELSTER, 2007b) que resume su trabajo anterior con la ventaja de la distancia y nuevos argumentos y

herramientas, ofrece un panorama elocuente de esa posibilidad. Tal vez no se acepte su propuesta de trabajo, pero refutarla demanda un esfuerzo apreciable.

En el mismo sentido, de utilizar la TJ, quizás Max Weber habría contado con mayores recursos metodológicos para llenar el vacío que separa su teoría de la acción de sus explicaciones de las instituciones sociopolíticas. Algo similar puede decirse de Anthony Giddens para el caso de la relación entre la agencia individual y las estructuras sociales (GIDDENS, 1984), y en general de la relación micro-macro en ciencias sociales.

Pensamos que Elías añoraba poner en práctica un programa semejante, uno que considerara cómo las acciones individuales se convierten en interacción y producen algo distinto a lo que se proponían los individuos por separado. Quizás se habría ahorrado parte de la energía gastada en esa tarea si hubiera contado con un arsenal de juegos más elaborados a la mano (recuérdense esos esfuerzos en ELIAS, 1990).

Lo particular y lo general. La TJ aporta una noción más especializada de “estructura” cuando se describe la manera en que las estrategias individuales producen determinados resultados. Microorganismos, individuos humanos, grupos sociales, países o regiones mundiales enteras pueden seguir estrategias idénticas, que trazan la misma estructura y, en consecuencia, una vez que se han estudiado esas estructuras de manera independiente, puede iluminarse las acciones que abrazan cuando se las aplica a los casos concretos. Por poner un ejemplo quizá demasiado trillado, pueden asimilarse eventos muy diversos a la estructura del célebre Juego del Gallina: uno es la secuencia de la película estelarizada por James Dean (*Rebel Without a Cause*, Nicholas Ray, 1955), y que dio nombre al juego en TJ, en que dos jóvenes se arriesgan a morir corriendo sus automóviles hacia el borde de un abismo, y en que el juego es jugado también por el padre y la madre del personaje en su matrimonio; otro, la Guerra de los Misiles de 1962, que llevaba al enfrentamiento directo de la antigua URSS y los Estados Unidos de Norteamérica; y otro más, el cruce de dos personas por una acera tan estrecha que sólo una de ellas puede pasar. La estructura se grafica en la siguiente matriz de pagos:

	Desviarse	Seguir de frente
Desviarse	0, 0	-1, +1
Seguir de frente	+1, -1	-10, -10

En efecto, una ventaja de la anterior estructura es que, al entenderla con menor o mayor profundidad, al comprenderla de manera intuitiva o formal, se aclaran los dilemas que encaran los agentes y los conflictos en que se enfrascan.

Puenteo interdisciplinario y cotidiano. Se observa con el anterior ejemplo que escenarios tan diversos donde opera la misma estructura lógica son objeto de distintas disciplinas: las humanidades en la interpretación cinematográfica o la política comparada en los conflictos bélicos. También se advierte

que acciones tan cotidianas como caminar por una acera estrecha, pueden someterse al mismo análisis. La diferencia entre los dos primeros ejemplos y el último tiene la mayor importancia en términos pedagógicos. Como es obvio, ningún estudiante de las actuales generaciones tuvo experiencia directa de la Guerra de los Misiles (ni sus profesores) y sólo algunos reflexionarán, ya con la motivación del especialista ya con la pasión del cinéfilo, en la moraleja de *Rebelde sin causa*. No obstante, cualquier estudiante y profesor cuenta con la experiencia (de contenidos sensibles y reflexivos, que van de la anécdota al examen detenido) del accidental pero a veces molesto conflicto de cruzarse con alguien en un paso estrecho. Lo significativo es que los tres eventos tienen la misma estructura en cuanto a las interacciones que se presentan, con lo que las alternativas y posibles decisiones quedan al descubierto. Por supuesto, modelar no es sino el inicio de (o posiblemente una buena guía para) la explicación, pero un inicio muy importante.

Dado el peso de la experiencia individual directa para asimilar información y producir conocimiento, la posibilidad de moverse entre campos de conocimiento y reflexión tan diversos ha ofrecido a los divulgadores de la TJ amplias posibilidades de ejemplificación (por ejemplo, Len FISHER, 2008, quien titula su libro con el nombre del juego infantil popular: “Piedra, papel y tijeras”, y aborda problemas de la vida cotidiana, que no por cotidianos son menos espinosos, como la distribución de bienes colectivos; el trabajo de BINMORE, 2007, más conocido, es otro ejemplo). Para generaciones de estudiantes para quienes “explicar” significa mirar imágenes y vivir experiencias virtuales, dichas posibilidades son un tesoro por explotar.

Interacciones cara a cara y emociones. Hurgando un poco más en dicha posibilidad, debe indicarse la evolución experimentada por la TJ desde sus aplicaciones a la microeconomía y la teoría de la decisión racional, a sus aplicaciones a problemas de organización social y la integración de las actuales teorías de las emociones. Tal vez la mejor manera de ejemplificar dicho tránsito sea citando la sentencia de Catherine Eckel y Rick Wilson, investigadores estadounidenses: “Puede argumentarse que los agentes racionales en los modelos de teoría de juegos comunes son autísticos” (ECKEL y WILSON, 2005: 249). Y son autísticos porque tanto los modelos de juegos como los experimentos basados en ellos han partido del supuesto de que carecen de una teoría de la mente que les permita ponerse en el lugar de los otros o las otras. En otras palabras, son incapaces de detectar la intencionalidad de las demás personas, es decir, de imputar a sus acciones un propósito y una causa. Asimismo, no pueden descifrar la dirección de las miradas de los otros para reconocer su foco de atención e inferir sus intenciones. Y por último, tampoco pueden compartir con los otros la atención al mismo objeto, y conseguir por lo tanto un conocimiento común que les permita relacionarse. Para compartir esa atención, las miradas también son imprescindibles: yo miro el objeto que tú miras y te miro a ti que me miras a mí mirar el objeto; en consecuencia ambos sabemos a qué nos referimos (ECKEL y WILSON, 2005: 247-49). El artículo de Eckel y Wilson informa del experimento que ambos realizaron con una versión modificada del Juego del Ultimátum, jugado experimentalmente en muchas partes del mundo. Lo novedoso es que incorporaron fotografías del rostro del jugador B, a quien el jugador que recibió la dotación inicial, el A, ofrece una parte que el otro puede aceptar o rechazar. Siguiendo a Paul Ekman, utilizaron fotografías de rostros para estudiar el reconocimiento de las emociones primarias (EKMAN, 2006: 204-18) del jugador A. Eran rostros de mujeres y hombres que sonreían o mostraban una expresión neutra.

Dado que el Juego del Ultimátum pone en predicamento la confianza y el sentido de justicia distributiva, al mirar las fotografías del jugador B, el A podía juzgar qué tan digno de confianza era. Los resultados no son concluyentes, pero indican que las mujeres y las personas sonrientes lo son, lo cual se sabe de manera intuitiva.

Recientemente ha crecido el interés por entender el funcionamiento de las llamadas emociones sociales (vergüenza, culpa, indignación, odio, envidia, resentimiento), en la acción colectiva, con la finalidad de restaurar los tejidos sociales debilitados en muchas partes del mundo. Ante los desafíos del cambio climático y la destrucción de los ecosistemas, a la vez que del “desgarramiento del tejido social” (frase que se ha vuelto tan común, que hasta nuestros políticos la utilizan), los mecanismos sociales de la confianza y la reciprocidad, junto con las formas de regulación de la vida comunitaria en que son básicas las mencionadas emociones sociales, aparecen a una nueva luz (por ejemplo, Elinor Ostrom y James Walter señalaron la necesidad de estudiar esos temas de manera interdisciplinaria, en OSTROM y WALKER, 2005; Elster la aplica a la justicia transicional: ELSTER, 2006). El que haya surgido una disciplina como la “economía comportamental” indica que la interdisciplinaria ha adquirido formas nuevas y prometedoras (a nosotros nos parece ineludible conocer y discutir a este respecto las propuestas de Robert Frank: FRANK, 1998 y 2004). Las consecuencias para la ética política también son destacables.

Cooperación. Insistimos, por último, en que no debe perderse de vista que mucho del impulso dado a la TJ proviene del interés por fomentar la cooperación entre los agentes comprometidos en los juegos. Los torneos computacionales de Axelrod y el descubrimiento de la estrategia del *TitforTat*, así como sus señalamientos para elaborar políticas públicas cooperativas, tienen un eco en la reciente bibliografía dedicada al tema (por ejemplo, TOMASELLO, 2009, quien investiga el surgimiento del comportamiento cooperativo en infantes y primates y quien discute en términos de TJ; BOWLES y GINTIS, 2011, que lo hacen para las sociedades en general, y de nuevo NOWAK, 2012, quien explica la evolución biológica de varias clases de cooperación sobre una base matemática y el Juego del Dilema del Prisionero).

Desde la organización comunitaria, y aceptando la hipótesis de la inexistencia de una autoridad externa de muchos de los juegos presentados originalmente, la obra de Ostrom por su lado indaga las posibilidades de la cooperación en la gobernanza de recursos de uso común (OSTROM, 2011). Como contraparte, la ausencia de modelos de cooperación basados en la TJ vuelve más bien especulativas las afirmaciones de Richard Sennett en un libro por lo demás brillante y necesario en que, de manera apasionada, dirige la mirada a la urgencia de la cooperación para contrarrestar las crisis del capitalismo actual (SENNETT, 2012, en particular las pp. 72-86).

Insistimos en que los modelos de Axelrod y Ostrom suponen agentes más o menos homogéneos y la ausencia de autoridades externas. La crítica de la segunda a la intervención de esas autoridades en la gestión de recursos de uso común, se basa tanto en modelos de teoría de juegos (que se oponen al Juego de la Tragedia de los Bienes Comunes de Garrett Hardin, un Dilema del Prisionero con múltiples jugadores como se lo ha interpretado por lo general), como en su estudio de la acción colectiva de comunidades durante 40 años. Tomar la interacción de agentes que se entienden ante todo entre ellos

mismos, da un significado distinto a la noción de “política”. No es algo nuevo, sino la recuperación de tradiciones comunitaristas que, con nombres diversos, aparece como respuesta a cambios políticos globales. Tampoco es algo necesariamente opuesto a los sistemas políticos estatales, sino tal vez complementario (véase en particular la tradición estadounidense con, por ejemplo, ALINSKY, 1989, BOYLE, 2008, y PUTNAM, 2003; asimismo, véanse las relaciones con teóricos clásicos, como Tocqueville, con MARCONE, 2012).

Los contextos teórico-metodológicos

y las aplicaciones en el campo y el aula

Si se acepta la importancia de la TJ en la enseñanza-aprendizaje de la ciencia política y en general de las ciencias sociales, surgen al menos dos problemas: ¿en qué contexto teórico-metodológico colocarla? y ¿qué procedimientos didácticos existen para su aplicación?

Respecto a lo primero, vale la pena considerar de nuevo el trabajo de Elinor Ostrom en el campo de la acción colectiva y la gobernanza de los recursos de uso común. Ostrom distingue entre *marcos, teorías y modelos* que, a nuestro entender, es una distinción central para abordar el problema. Resuelve al menos, pensamos, la dificultad de categorizar los temas de una investigación que enfrenta un estudiante al que, para colocar su problema de investigación, sólo se le ofrece la alternativa de o el “marco teórico” o el estudio concreto. Creemos que se necesitan marcos de amplia aceptación que impulsen la discusión colectiva.

Según Ostrom, los marcos “identifican los elementos y las relaciones generales entre esos elementos que se necesita considerar en el análisis institucional, así como organizan el diagnóstico y prescriben la investigación. Proporcionan asimismo un conjunto de variables que pueden usarse para analizar todo tipo de arreglos institucionales” (OSTROM, 2011: 8). En cuanto a las “teorías”, su uso y desarrollo “capacita al analista para especificar qué elementos de un marco son particularmente relevantes en cuestiones particulares y para hacer conjeturas generales acerca de la forma y el poder de esos elementos. Las teorías facilitan conjeturas que el analista necesita para diagnosticar un fenómeno específico, explicar sus procesos y predecir sus resultados. Múltiples teorías son usualmente compatibles con un mismo marco” (OSTROM, 2011: 8). Finalmente, en relación con los “modelos”, entre los que coloca los de la TJ, dice:

El desarrollo y uso de *modelos* implica hacer conjeturas precisas respecto a un conjunto limitado de variables y parámetros con el fin de derivar predicciones exactas acerca de los resultados de combinar esas variables usando una teoría particular. [...] Múltiples modelos son compatibles con la mayoría de las teorías. [En el caso de la gobernanza de recursos de uso común por una comunidad, por ejemplo,] Un esfuerzo por comprender la estructura estratégica de los juegos que los irrigadores juegan en diferentes sistemas de irrigación organizados [...] desarrollan cuatro familias de modelos para comenzar a explorar las probables consecuencias de diferentes combinaciones institucionales y físicas relevantes con qué entender cómo las organizaciones de granjeros organizaron actividades de monitoreo y sanción [...] (OSTROM, 2011: 8).

El marco que ofrece Ostrom para el caso específico del gobierno de los recursos de uso común es el que denominó Análisis Institucional y Desarrollo (AID) (más tarde ampliado de manera de abarcar la complejidad considerando los elementos medioambientales), compuesto de varios sectores cuyas características sería

demasiado prolijo enumerar. Un sector central es de la “Situación de la acción”, en el que las interacciones de los agentes dan resultados condicionados por el sistema de recursos y las unidades que ofrecen (por ejemplo, bosques y las unidades de madera que producen), el sistema de gobierno de esos recursos (que implica, por ejemplo, la distinción de funciones, normas y monitoreo) y las características de los actores (como su número y distribución territorial, por ejemplo). En dicho sector son indispensables los modelos de la TJ y los supuestos con que operan (información, capacidad de aprendizaje, oportunismo, reputación, etc.). (Con mayor atención a los aspectos ecológicos, el marco del AIDse desarrolla también en POTEETE, JANSSEN Y OSTROM, 2012: 383-435).

Por su lado, Axelrod y Cohen brindan un marco para enfrentar (“poner arneses”, domeñar, dicen) la complejidad social, dirigido a la comprensión de los que llama Sistemas Adaptativos Complejos (SAC), en que “todas las estrategias de los agentes son parte del contexto en que cada agente actúa. Esto hace difícil para un agente predecir las consecuencias de sus acciones y, por tanto, elegir el mejor curso de acción. Aún más sutil es el punto de que en tanto los agentes ajustan sus experiencias al revisar sus estrategias, están cambiando constantemente el contexto en que otros agentes tratan de adaptarse” (AXELROD y COHEN, 2000). Si en el caso de Ostrom los sistemas están compuestos por grupos pequeños de “apropiadores” de los productos de los recursos de uso común, en el de Axelrod y Cohen se trata de sistemas integrados por tal número de agentes que su comprensión escapa a las técnicas matemáticas de uso corriente, como afirman ellos mismos (AXELROD, donde se ofrece un curso introductorio en línea sobre los SAC).

Se observará que es imposible aplicar ambos marcos sin trabajo interdisciplinario y, en consecuencia, multimetódico (POTEETE, JANSSEN y OSTROM, 2010). La TJ que puede cumplir, y de hecho ha cumplido, su cometido de puenteo entre disciplinas y campos de conocimiento, es en ese sentido una herramienta imprescindible.

Respecto a los procedimientos didácticos, debe señalarse que la aplicación de los juegos de la TJ ha avanzado no sólo en la creación de procedimientos de divulgación, sino de experimentación en laboratorio y en campo para la resolución de conflictos. Basta una pesquisa superficial en la web y se hallan las siguientes adaptaciones, destinadas a diversos públicos, sólo respecto al ya popular Dilema del Prisionero:

- Una dramatización por un grupo de teatro estudiantil español (DP-ESPAÑA). Nótese que intuitiva o pedagógicamente, los teóricos de la TJ han asociado los nombres “Juego del Halcón y la Paloma”, “Juego del Secuestro” a los juegos que descubren, ya que sus características se fijan mejor en la mente de sus lectores o audiencias con figuras visibles, sensibles, de los jugadores. Lo dicho sucede desde los inicios de la Teoría de Juegos. De acuerdo con la más bien leyenda, en 1950 Albert Tucker explicó en la RAND Corporation el Dilema del Prisionero usando ese nombre y ejemplificando precisamente con los dos prisioneros y el policía que los puso a prueba, ejemplo adaptado de la novela o el cine negro de Hollywood, que se repite en innumerables películas o series de televisión.
- Un juego con cartas que ilustra las ganancias y pérdidas (HOLTY CAPRA). Dicha clase de juegos se aplican en experimentos de laboratorio.
- Un programa de computación que adapta el libro de AXELROD, 1984 (FLOOD y DRESHER). Son programas que han permitido modelar decisiones de acción colectiva.

La lista puede alargarse, pero baste indicar que los mencionados son recursos que simplifican la enseñanza-aprendizaje de la TJ y que se encuentran muy a la mano. Por lo que se refiere a la experimentación en el laboratorio, hay una larga tradición en microeconomía que podría añadirse a otra clase de experimentación que se ha dejado de lado en ciencia política en buena parte debido al prejuicio de que el experimento es imposible en ciencias sociales (una razón que se aduce es, precisamente, lo inmanejable de múltiples agentes y hechos, pero entonces los modelos y teorías basados en la simplificación serían impensables). Un ejemplo de experimentación TJ desarrollado con gran claridad, lo ofrece Elster con el llamado Juego de la Confianza: un “Inversionista” transfiere a un “Digno de confianza” una parte de cierta dotación. En manos del Digno de Confianza, la parte transferida puede multiplicarse por el experimentador varias veces, lo que lo pone en posición de devolver una cantidad de la suma incrementada al Inversionista. Si ambos jugadores son “racionales”, se guían por intereses puramente personales, y si “sabe cada uno que lo son, no habría transferencias anónimas en interacciones de una sola jugada, si bien en los experimentos es regla los niveles positivos de transferencias y devoluciones” (ELSTER, 2007: 265). Diversas variables pueden explicar que las predicciones del interés propio, de la decisión racional, no se cumplan: la presencia de la hormona oxitocina, que se ha comprobado estimula el comportamiento pro-social en roedores y la producción de leche en las mujeres; el “placer de la venganza” del Digno de Confianza cuando responde a una transferencia poco generosa de parte del Inversionista, lo que comprueba la tomografía de la sección del cerebro (el núcleo caudal) que procesa las recompensas; y, finalmente, la activación de la sección del cerebro que responde al dolor infligido a un tercero, lo que indica enojo e indignación substitutivos (ELSTER, 2007: 263-267).

Añádase al anterior, el célebre experimento sobre la autoridad de Stanley Milgram, realizado en los 1960 que puede modelarse sobre la base de la TJ (MILGRAM, 2009). Los sujetos de Milgram aplicaban choques eléctricos de intensidad creciente a supuestas víctimas, siempre y cuando no cuestionaran la autoridad del experimentador y resolvieran el dilema (castigar o no castigar, conflicto interpretable en términos de disonancia cognitiva) al trasladarle a dicho experimentador la responsabilidad. El que se haya clasificado el experimento como de psicología social, ha desdibujado su importancia para la ciencia política en un mundo académico que supuestamente se considera interdisciplinario.

En cuanto a la utilización de los juegos de la TJ en campo, el trabajo de Juan Camilo Cárdena ha demostrado su utilidad en la resolución de conflictos derivados del reparto de bienes comunes. A diferencia de los experimentos de laboratorio, lo que está en juego son bienes de los que depende la sobrevivencia o el bienestar de los jugadores, lo que por supuesto imprime mayor realismo a los experimentos, que pueden integrarse así a las decisiones de acción colectiva efectivas (los artículos de Cárdena están disponibles libremente en la Web, por ejemplo, CÁRDENAS, MAYA y LÓPEZ).

Se comprende que con el anterior arsenal de procedimientos trasladables al aula, puede avanzar fácilmente la enseñanza-aprendizaje de la TJ en ciencia política y ciencias sociales en general. Asimismo, se entiende que con ellos pueden ilustrarse los problemas de la cooperación y la organización social.

Palabras finales

De un modo meramente indicativo, y con ánimos de explotar la metodología de la TJ de un modo más coherente y provechoso, expusimos aquí algunas de sus características y posibilidades de aplicación. Aunque

quizá repitiendo asuntos muy sabidos y con afirmaciones que habrá que detallar y matizar, hablamos de ventajas y posibilidades pedagógicas. También de la importancia de traducir la política a términos comunitaristas. Esperamos que lo dicho sirva para estimularlo complementar una discusión que creemos necesaria.

Bibliografía

- ALISKY, Saul, *Rules for Radicals. A Pragmatic Primer for Realistic Radicals*, Nueva York, Vintage Books.
- AXELROD, Robert (1986) *La evolución de la cooperación. El dilema del prisionero y la teoría de juegos*, Alianza Editorial.
- AXELROD, Robert (2004) *La complejidad de la cooperación. Modelos de cooperación y colaboración basados por los agentes*, Fondo de Cultura Económica. AXELROD, Robert y Michael D. Cohen (2000), *Harnessing Complexity. Organizational Implications of a Scientific Frontier*, Nueva York, Basic Books.
- BARASH, David P. (2003), *The Survival Game. How Game Theory Explains the Biology of Cooperation and Competition*, Nueva York, Henry Holt and Company.
- BINMORE, Ken (2007), *Teoría de juegos, una breve introducción*, Madrid, Alianza Editorial.
- BOWLES, Samuel y Herbert Gintis (2011), *A Cooperative Species. Human Reciprocity and its Evolution*, EEUU, Princeton University Press.
- BOYTE, Harry B. (2008), *The Citizen Solution. How You Can Make a Difference*, Canadá, Minnesota Historical Society Press.
- DURKHEIM, Emile (1986), *Las reglas del método sociológico*, México, Fondo de Cultura Económica (Col. Cuadernos de la Gaceta).
- ECKEL, Catherine C. y Rick K. Wilson, "The Human Face of Game Theory: Trust and Reciprocity in Secuencial Games", en Elinor Ostrom y James Walker (editores), *Trust & Reciprocity. Interdisciplinary Lessons from Experimental Research*, Nueva York, Russell Sage Fundation, pp. 245-274.
- EKMAN, Paul (2006), *Darwin and Facial Expression. A Century of Research in Review*, Nueva York, Mallor Books.
- ELIAS, Norbert (1990), *La sociedad de los individuos. Ensayos*, Barcelona, Península (Col. Historia, Ciencia, Sociedad).
- ELIAS, Norbert (1999), *Sociología fundamental*, Barcelona, Gedisa, segunda reimpresión.
- ELSTER, Jon (2003), *Tuercas y tornillos. Una introducción a los conceptos básicos de las ciencias sociales*, Barcelona, Gedisa (Col. Hombre y Sociedad, Serie CLA-DE-MA).
- ELSTER, Jon (2007), *Explaining Social Behavior. More Nuts and Bolts for the Social Sciences*, Nueva York, Cambridge University Press (hay traducción al español).
- ELSTER, Jon (Ed.) (2008), *Retribution and Reparation in the Transition to Democracy*, Cambridge, Cambridge University Press.
- FISHER, Len (2008), *Rock, Paper, Scissors. Gametheory in Everyday Life*, Nueva York, Basic Books.
- FRANK, Robert H. (1988), *Passions without Reason, The strategic role of the Emotions*, Nueva York, W-W-Norton.
- FRANK, Robert H. (2004), *What Price the Moral High Ground? How to Succeed Without Selling your Soul*, EEUU, Princeton University Press.

- GIDDENS, Anthony (1984), *La constitución de la sociedad. Bases para una teoría de la estructuración*, Buenos Aires, Amorrortu.
- GOFFMAN, Erving (1986), *Frame Analysis. An Essay on the Organization of Experience*, Boston, Northeastern University Press.
- JIMÉNEZ Ruiz, Francisco (2008), *Teoría de juegos y ciencia política*, México, Universidad Nacional Autónoma de México. Convenio Andrés Bello, segunda edición.
- MARCONE, Julieta (2012), “El papel de las asociaciones (los poderes intermedios) en el pensamiento de Tocqueville”, en Julieta Marcone, Sergio Ortiz Leroux y Ángel Sermeño (Coords.), *Los vértigos de la política: Una revisión desde la modernidad*, México, Ediciones Coyoacán-CONACYT-UACM-Grupo de Teoría y Filosofía Política.
- MILGRAM, Stanley (2009 [1974]), *Obedience to Authority. An Experimental View*, Nueva York, Harper & Row (Col. Harper Perennial Modern Thought).
- NOWAK, Martin A. y Roger Highfield (2012), *Supercooperadores. Las matemáticas de la evolución, el altruismo y el comportamiento humano (o por qué nos necesitamos unos a otros para triunfar)*, Barcelona, Grupo Zeta (Col. No Ficción).
- OSTROM, Elinor (2011a), *El gobierno de los bienes comunes. La evolución de las instituciones de la acción colectiva*, México, Fondo de Cultura Económica-Universidad Nacional Autónoma de México, segunda reimpresión, 413 pp.
- OSTROM, Elinor (2011b), “Background on the Institutional Analysis and Development Framework”, en *The Policy Studies Journal*, Vol. 39, Núm. 1.
- OSTROM, Elinor y James Walker (Eds.) (2005), *Trust & Reciprocity. Interdisciplinary Lessons from Experimental Research*, Nueva York, Russell Sage Foundation, 409 pp.
- POTEETE, Amy. Marco A. Janssen y Elinor Ostrom (2010), *Trabajar juntos. Acción colectiva, bienes comunes y múltiples métodos en la práctica*, México, UNAM-IASC-CIDE-CONABIO-CCMSS-El Colegio de San Luis-FCE-UAM.
- PRONIN, Emily, Justin Kruger, Kenneth Savitsky y Lee Ross, “You Don't Know Me, But I Know You: The Illusion of Asymmetric Insight”, en *Journal of Personality and Social Psychology*, 2001, Vol. 81, Núm. 4, pp. 639-656.
- PUTNAM, Robert D., Lewis M. Feldstein y Don Cohen (2003), *Better Together. Restoring the American Community*, Nueva York, Simon & Schuster.
- SENNETT, Richard (2012), *Juntos. Rituales, placeres y política de cooperación*, Barcelona, Anagrama (Col. Argumentos).
- TOMASELLO, Michael (2009), *Why We Cooperate*, Cambridge, MA, Boston Review Books-The MIT Press.
- WEBER, Max (2006), *Conceptos sociológicos fundamentales*, Madrid, Alianza Editorial (Col. Sociología), edición y traducción de Joaquín Abellán.
- WINKIN, Yves (1991), *Los momentos y sus hombres*, Barcelona, Paidós (Col. Comunicación 46).

Páginas de internet [consulta: octubre de 2013]

AXELROD: <<http://www-personal.umich.edu/~axe/>>

CÁRDENAS, MAYA y LÓPEZ: <<http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/desarrolloRural/article/download/1279/767>>

DP-ESPAÑA: <<http://www.youtube.com/watch?v=V54d3PDBmdg>>

FLOOD y DRESHER: <<http://www.jmu.edu/geology/evolutionarysystems/programs/14pridilemn2.pdf>>

HOLT y CAPRA: <http://people.virginia.edu/~cah2k/pdtr.pdf>

La escritura y el conocimiento en el campo de la ciencia. Investigaciones teóricas sobre las condiciones materiales de la producción científica: una mirada desde la Teoría del Actor-Red (TAR)³⁰⁸

Salvador Mateos Rangel

Yo mismo iría más allá, y veo la adquisición de estos medios de comunicación como transformando efectivamente la naturaleza del proceso de conocimiento, de manera que lleva a una disolución parcial de las fronteras erigidas por psicólogos y lingüistas entre capacidades y representaciones.

Jack Goody

Introducción

En este trabajo partimos de la idea de que las investigaciones derivadas de la Teoría Social en general, y de los Estudios Sociales de la Ciencia en particular, en torno al problema de la producción y la circulación del conocimiento y su relación con la escritura en el campo de la ciencia, no alcanzan a abordar la problemática en su complejidad toda vez que han suscrito en sus reflexiones la tesis del *orden social*—que supone que es una especie de *orden de realidad autónoma e independiente* de cualquier otro—, lo cual ha derivado en que las observaciones se centran en dirigir su mirada, de manera casi exclusiva, hacia las denominadas *relaciones sociales*.

De ahí que la propuesta de Bruno Latour, presentada como *Teoría del Actor-Red*³⁰⁹ (TAR³¹⁰), encuentre que las consecuencias de ese tipo de enfoque se minimizan, e incluso desconocen, la relevancia de dos tipos de relaciones que, en un sentido irónico, podríamos calificar como (*¿*)*no-sociales*(*?*), a saber: 1) los vínculos establecidos entre humanos y no-humanos, que al pasar por inadvertidos no permiten dar

³⁰⁸ Este escrito es parte de una investigación más amplia que se desarrolla actualmente como trabajo de tesis de Licenciatura en Ciencias de la Comunicación en la FCPyS de la UNAM intitulada: “Las relaciones entre escritura y conocimiento en el campo de la ciencia. Investigaciones teóricas desde la teoría social”; así mismo, recibió el apoyo de un proyecto PAPIIME en la FCPyS de la UNAM: “Impulso a la producción científica a través de la profesionalización de las revistas y el diseño de talleres de escritura científica en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales”, a cargo de la doctora Adriana Ortiz Ortega.

³⁰⁹ Latour, Bruno (2008 [2005]), *Reensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor-red*. Manantial, Argentina. Citamos esta fuente por tratarse de una presentación sistemática, con relación al resto de sus trabajos. Lo cual, no quiere decir que dejamos de lado la importancia de revisar el resto de la bibliografía que integra este enfoque, desde lo producido por los colegas de Latour, así como por él mismo. En su página web pueden encontrarse varias de sus publicaciones. Véase, <http://www.bruno-latour.fr/>; así también, es recomendable la página web que es alimentada por otro de los focos de TAR, el sociólogo británico John Law. Véase, <http://www.lancaster.ac.uk/fass/centres/css/ant/antres.htm>

³¹⁰ En lo que sigue, nos referiremos a la *Teoría del Actor-Red* como TAR; aunque, originalmente, al tratarse de una idea de origen inglés, se le denomina *Actor-Network Theory*, o ANT.

cuenta del entramado material que da sostén a *lo social*, en una dimensión tanto temporal como espacial; y 2) los enlaces producidos entre humanos y naturaleza en donde, básicamente, de lo que se trata es polemizar la idea de que *la sociedad* es una posibilidad que está, exclusivamente, en manos del ingenio humano, así como poner en duda la pretendida superioridad de la humanidad frente a otro tipo de manifestaciones de orden natural.³¹¹

De tal suerte, la exposición de este trabajo se centrará en “resolver” los tres problemas que, a decir de Latour, responden fielmente a la experiencia de lo social: despliegue de incertidumbres, formas de estabilización y composición de lo social.³¹² En la primera parte, exponemos las cinco incertidumbres latourianas, pues se trata de las fuentes que permiten “desplegar controversias acerca del mundo social”; como segundo movimiento, nos encargamos de describir cómo es que los actores crean asociaciones entendidas como formas de estabilizar incertidumbres— y de qué manera pueden ser rastreadas. Como balance final, cuestionamos si, efectivamente, el hecho de incorporarlas llamadas relaciones *no-sociales* a nuestra reflexión sobre los vínculos entre la escritura y el conocimiento científicos permiten, como intuimos, no solamente lograr descripciones más precisas sobre las formas y los mecanismos a partir de los cuales funciona y se mantiene operativamente la sociedad, sino también “descubrir” nuevas vetas de investigación a futuro.³¹³

Se trata de realizar, entonces, una especie de diagnóstico teórico que nos permita valorar en qué sentido la propuesta de incluir nuestras investigaciones tanto a la naturaleza como a la tecnología, entendidas como formas de sustento material —en su sentido amplio— de la sociedad, llenan aquellos vacíos que, tanto a un nivel descriptivo como a un nivel explicativo, están

³¹¹ Rodríguez, Leandro (2011), “¿Cómo debe ser una (nueva) teoría social para encuadrar el desarrollo sustentable?” en *Stoa*, vol. 2, No. 3, pp. 7-26.

³¹² Latour, Bruno (2008 [2005]), *Op. cit.* pp. 345-348.

³¹³ En este punto, nos distanciamos de Bruno Latour quien, con un carácter ambivalente, asegura que las teorías de *lo social* —como las llama—, tanto clásicas como contemporáneas, son casi prescindibles en su trabajo; no obstante, en sus reflexiones también podemos encontrar momentos donde asegura que los rendimientos de dichas teorías son casi necesarios para entender sus reflexiones respecto de los esbozos de su más reciente investigación: conformación de “modos de existencia” (Véase, para más detalle, *Ibid.*, pp. 345-365; en una conferencia describe, sintéticamente, de qué va esta investigación, véase Latour, Bruno (2012), “Biography of an investigation: On a book about Modes of Existence”, en *Social Studies of Science* [en línea], vol. 43, No. 2, pp. 287-301. Dirección URL: <http://www.bruno-latour.fr/sites/default/files/126-KARSENTI-AIME-BIO-GB..pdf>; así también, Latour, Bruno (2013), “Entrevista a Bruno Latour”, en *Razón y Palabra* [en línea], vol. 18, No. 84, septiembre-noviembre, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Estado de México, México. Dirección URL: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199528904016>). Por nuestra parte, no es casual el uso de la idea de “incorporar”, pues, como señalamos líneas arriba, esta revisión es parte de un trabajo de tesis que consiste en destacar los elementos de la Teoría del Actor-Red que resultan pertinentes para la construcción de un punto de vista teórico que, eventualmente, *integre*, de forma rigurosa y controlada, elementos teórico-conceptuales y descriptivos de tres de las ofertas de teoría social contemporáneas, a saber: la teoría de los sistemas sociales de Niklas Luhmann y las teorías de la práctica de Pierre Bourdieu y la teoría de la estructuración de Anthony Giddens. Pensamos, pues, que estas teorías no sólo pueden ser comparadas, y trazar convergencias entre ellas, sino que también es posible trabajar para complementarla, en aras de lograr descripciones mucho más precisas que den cuenta de la complejidad característica de la sociedad moderna. En ese sentido, suscribimos la propuesta de Jorge Galindo (Cfr. Galindo, Jorge (2008), *Entre la necesidad y la contingencia. Autoobservación teórica de la sociología*, Anthropos/UAM-Cuajimalpa, México.), quien propone integrar las teorías de N. Luhmann, P. Bourdieu y A. Giddens a partir de una teoría de la programación basada en la generación de asimetrías comunicativas, así como un desarrollo del sentido práctico como un medio de *acoplamiento estructural* entre la comunicación y su entorno humano. Para el desarrollo de los argumentos de complementariedad, véase: pp. 11-21 y pp. 153-162; para lo segundo, la totalidad del trabajo. Por lo demás, Jorge Galindo sustenta la posibilidad de integración teórica en los términos dialógicos propuestos por Edgar Morin. Cfr. Morin, Edgar (1996 [1990]), *Introducción al pensamiento complejo*, Gedisa, Barcelona.

presentesen gran parte de las propuestas de Teoría Social de los clásicosy en algunas de las propuestas más contemporáneas.³¹⁴

Entiéndase, pues, esta ponencia sí como un llamado a los Estudios Sociales de la Ciencia a abordar de forma diferente e innovadora los problemas que le son característicos, en este caso nos ocupamos de las relaciones entre escritura y conocimiento; pero, también, sirvacomounainvitación generalizada a las Ciencias Sociales a repensarlas formas en que hansido construidas sus observaciones teóricas.

De los límites de la sociedadcomo orden simbólico: o cómodesplegar controversias desata la presencia dediferentestipos de actores

No vacilamoscuando decimos que la sociología en particular, pero la división del trabajo científico en general, se hadado a la tarea de esforzarse en cumplir lo que parece ser un principio básico de la ciencia,el cual consiste en postular que la definición y diferenciación disciplinar resideen justificarcómo abordardominios específicos de realidad.

Así pues, la llamada ciencia de la sociedad consigue su delimitación, aseguran los sociólogos, porque existeun tipo específico de fenómeno que les es propio:la *dimensión social* del mundo; elorden social;su objeto, por excelencia, es lo social; o, en todo caso,los humanos,pues son quienes, en última instancia, sostienen y producen *la sociedad*. Se tiene, pues, que algo es:

... “social” o “perteneciente a la sociedad” cuando podría definirse como poseedor de propiedades específicas, algunas negativas –no debe ser “puramente” biológico, lingüístico, económico, natural– y otras positivas: debe lograr, reforzar, expresar, mantener, reproducir, subvertir el orden social. Una vez definido este dominio, no importa lo vago de la definición, entonces podía utilizarse para echar algo de luz sobre fenómenos específicamente sociales –lo social podía explicar lo social– y aportar un cierto tipo de explicación para aquello de lo que no pudieran dar cuenta los otros dominios: la apelación a “factores sociales” podía explicar los “factores sociales” de fenómenos no sociales.³¹⁵

Esta tesis que parece ser la *conditio sine qua non* de cualquier ciencia, antes que suficiente, resulta reducida y limitada para la configuración de la práctica científica enciencias sociales, si estamos de acuerdo en que la tarea principal de éstas es ofrecer los instrumentos de análisis que posibiliten realizar descripciones lo suficientemente “robustas” sobre las formas en que los actores³¹⁶ se relacionan y logran configurar, aunque

³¹⁴ Habría que aclarar, quizá, que en estos sacos no entran ni todos los sociólogos clásicos, ni todos los contemporáneos. Por un lado, Latour asegura que gran parte de sus argumentos son intuiciones que se encontraban en la descuidada y relegada obra de Gabriel de Tarde: “Que Tarde fuera totalmente derrotado por los sociólogos de lo social, no demuestra que estuviera equivocado”; de igual modo, es importante destacar la propuesta etnometodológica de Harold Garfinkel, quien, en palabras de Latour, resulta relevante toda vez que “creyó que la sociología podía ser una ciencia que explicara cómo se sostiene la sociedad” (sobre ambos autores, Cfr. Latour, B., *Op. cit.*, p. 30; para más detalles de en qué sentido hay una influencia de Tarde en Latour, así como de la “necesidad” de considerar a Tarde precursor de la sociología, “al menos en Francia”, véase *Ibid.*, pp. 29-35); por otro lado, con relación a trabajos más recientes, Latour reconoce, evidentemente, el trabajo de sus colegas –algunos de los más cercanos son, acaso, Michel Callon que aborda aspectos de la economía y John Law con sus estudios sobre la tecnología–. No obstante, tampoco vacila al pensar a TAR como una forma específica de observar el mundo, al suponer que “(...) cualquier investigación... puede ser pate de nuestro corpus, aunque algunos de los autores no quisieran estar asociados de ningún modo con este enfoque.” Cfr. *Ibid.*, p. 26.

³¹⁵ *Ibid.*, pp. 15-16.

³¹⁶ Con esta noción de actor no nos referimos a la idea clásica que limita incluir únicamente a los humanos, sino a la propuesta de Latour que más adelante desarrollaremos, que incluye a cualquier tipo de humano o cosa que *hace hacer*.

momentáneamente, diferentes tipos de asociación. Dejamos de lado, entonces, la imposición de órdenes de realidad por anticipado (lo social es algo existente como la madera o el acero) y, más bien, proponemos describir las maneras de asociación (lo social como un movimiento en un proceso de ensamblado)³¹⁷, no sin antes “haber dejado que los actores desplieguen toda la gama de controversias en las que están inmersos... Es por esto que, para recuperar algún sentido del orden, la mejor solución es rastrear relaciones entre las controversias mismas en vez de tratar de decir cómo resolver cualquier controversia dada.”³¹⁸ Describamos, pues, en qué consisten y cuáles son los rendimientos descriptivos de las controversias planteadas por Latour.

Bajo el supuesto de que la sociedad tiende a conformar agrupaciones o agregados sociales –frágiles, controversiales y, sin embargo, permanentes–, Latour considera que el error de la *sociología de lo social* ha sido postular, *a priori*, una lista de grupos (individuos, clase, Estado, roles, estructuras), entendidos como componentes establecidos o como conjuntos relevantes que constituyen los agregados.³¹⁹ De tal suerte, antes que seguir creando un listado de grupos sociales estables y discutir cuáles de ellos son más “correctos” que otros, habría que notar que en “... la formación de grupos... algunos elementos siempre están presentes: se *hace hablar* a los grupos [voceros]; se confecciona el mapa de los *antigrupos* [delimitación]; se buscan *nuevos recursos* para hacer más *perdurables sus límites* [de-finirlos] y se *ponen en movimiento profesionales* con su *parafernalia altamente especializada* [ciencias especializadas]”.³²⁰

El argumento que cierra la suposición de la existencia dada de grupos advierte que ninguna agrupación puede sostenerse sin que, digamos, se le dé mantenimiento. Esto es, los grupos no sólo se crean, sino también se *recrean* constantemente. *La primera incertidumbre es, entonces: no hay grupos (dados); hay formación de grupos.*

Con la segunda y tercera fuente de incertidumbre nos topamos con una de las discusiones primigenias que ha conocido la sociología: el problema de la determinación de la acción. El primer obstáculo que superó la ciencia de lo social fue postular que, en efecto, ni la voluntad subjetiva ni el individuo son capaces de controlar la realización de su acción. Surgen, entonces, las preguntas: “Cuando actuamos ¿quién más actúa? ¿Cuántos agentes están, además, presentes? ¿Por qué todos estamos sometidos a fuerzas que no son creadas por nosotros mismos?”³²¹

Después de la superación de ese obstáculo, no obstante, se trajo a colación otro: las explicaciones sociológicas tradicionales apelan a un tipo de “determinación de la acción”: se le llame cultura, *habitus*, estructura, inconsciente. Se parte del supuesto de que un tipo de agencia es la que se *apodera de la acción*: la sociedad o lo social sobredeterminan la acción. Por su parte, Latour propone lo contrario: el problema de la acción es un problema de subdeterminación y de dislocación de la acción.

“La palabra actor “misma” dirige nuestra atención a una dislocación total de la acción, alertándonos de que no se trata de un asunto coherente, controlado, bien definido y con bordes claros. Por

³¹⁷Ibíd., pp. 13-35.

³¹⁸Ibíd., p. 42.

³¹⁹Ibíd., pp. 49-50.

³²⁰Ibíd., p. 53.

³²¹Ibíd., pp. 69-70.

definición la acción es dislocada. La acción es tomada prestada, distribuida, sugerida. Influida, dominada, traicionada, traducida. Se dice que un actor es un actor-red en primer lugar para subrayar que representa la mayor fuente de incertidumbre respecto del origen de la acción.”³²²

De tal suerte, retomar la noción de actor implica, por un lado, dejar atrás la idea clásica que encuentra en éste la fuente de acción y, por otro lado, dejar de ver al actor como un ente humano sometido a “condicionamientos sociales”. Más bien, debemos entender al actor como un blanco y como una fuente que hace converger una gran cantidad de entidades hacia él: el actor es, en todo caso, lo que muchas cosas hacen que *haga algo*. Esta es la idea que sostiene el argumento que busca ampliar la noción de actor a partir del concepto de actor-red, entendida como la co-existencia de una gran cantidad de agencias mediadoras en los cursos de acción. *La segunda fuente de incertidumbre es, entonces: (las fuerzas sociales) se apoderan de la acción.*

Ya hemos reconocido, hasta ahora, que los grupos se conforman constantemente, y que en esta conformación se despliegan una serie de actores que, añadiremos, no se pueden reducir a entes humanos, ni tampoco a la invocación de “fuerzas sociales”. Lo que no resolvimos fue definir el tipo y la naturaleza de las agencias que intervienen, ni las consecuencias de esta convivencia de agentes. Lo cual nos lleva a traer a la mesa otro de los problemas fundacionales de la sociología: las asimetrías y jerarquías generadas en las asociaciones. A diferencia de las sociologías de lo social, adoptamos un realismo que no radica en dar existencia a los vínculos sociales asimétricos como “infraestructuras materiales” (marxismo), ni como *reflejo* de las distinciones sociales (Pierre Bourdieu), ni tampoco como escenario de actuación de roles (Erving Goffman).³²³ Intentemos, pues, encuadrar los problemas de la diferenciación y la agencia de manera conjunta.

Partimos del hecho de que, así como los grupos se crean, también el poder, la dominación y la diferenciación social son el resultado final de un proceso³²⁴, y por tanto tienen que ser producidos, inventados, compuestos.³²⁵ Negamos, por tanto, que este tipo de manifestaciones “no se pueden mostrar ni tocar con la mano”,³²⁶ y más bien consideramos que los medios prácticos encargados de debilitar y conservar los vínculos sociales pueden *hacerse* visibles. Para ello, debemos entender que si bien son muchas las diferencias entre humanos y no-humanos,³²⁷ con la definición de *agency*³²⁸ (agencia) de Bruno

³²² *Ibid.*, p. 74.

³²³ *Ibid.*, pp. 121-127.

³²⁴ Nótese que cuando hablamos de nociones como el poder, antes que entenderlas como fuerzas materiales determinantes que (pre)existen, las pensamos como resultado de los ensamblados.

³²⁵ *Ibid.*, p. 96.

³²⁶ Bourdieu, Pierre (1997 [1994]), “Prefacio”, en *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*, Anagrama, Barcelona. pp. 7-10

³²⁷ Con lo no-humano, Bruno Latour busca nombrar el tipo de participantes que se diferencian de lo que, en efecto, son los humanos. Así también, es importante decir que esta idea se posiciona para no usar ni el concepto objeto (de la distinción sujeto/objeto), ni el de naturaleza (de la distinción sociedad/naturaleza). Esta toma de posición quedará más clara después de describir la cuarta y quinta fuente de incertidumbre. Cfr. Latour, Bruno (2001 [1999]), *La esperanza de Pandora. Ensayos sobre la realidad de los estudios de la ciencia*, Gedisa, Barcelona. pp. 208-257 y pp. 361-370. Para más detalles sobre la disputa entre sociedad y naturaleza Cfr. Latour, Bruno (2012 [1997]), *Nunca fuimos modernos. Ensayos de antropología simétrica*, Siglo XXI, Argentina.

³²⁸ De forma simple, la *agency* puede ser definida como la capacidad de modificar, o bien la capacidad de hacer que algo haga algo. En términos más amplios, puede entenderse como un tipo de “fuerza”, “causalidad” o “eficacia” que poseen tanto humanos como no-humanos. Recuérdese, así mismo, que si bien esta característica se presupone, no quiere decir que no se reconozca que no todos poseen las mismas capacidades de *hacer* que se *haga algo*. Cfr. Latour, Bruno (2005 [2008]), *Op. cit.*, p. 113.

Latourencontramos una similitud básica en ambos, si entendemos ésta como la capacidad de causar modificaciones en un estado de cosas dado.

De ahora en adelante, cuando consideremos la configuración de agrupaciones, así como la “dominación y poder de la sociedad”, debemos entenderla como el resultado de la participación común de agentes humanos y no-humanos, como: “síntesis de todas las entidades ya puestas en movimiento para hacer de las asimetrías duraderas”.³²⁹ De tal suerte, el problema de las jerarquías permite entender cuáles han sido las condiciones de posibilidad que los medios prácticos brindan los cursos de acción –que se suponían eminentemente humanos o simbólicos– para incorporar la “fuerza” o “debilidad” de lo no-humano, y así configurar redes de mediadores que se encargan de producir distintos niveles de asimetría. La conformación de jerarquías se encuentra, pues, atravesada por actores-red: esto es, por efectos³³⁰ que los humanos y los no-humanos ejercen en la puesta en marcha de medios prácticos. *La tercera fuente de incertidumbre es, entonces: los objetos también tiene capacidad de agencia.*

Ahora sabemos que lo social ya no es un tipo de invocación o poder que está detrás de los actores, sino se trata, primero, de una suerte de movimiento que asocia diferentes tipos de agentes–humanos y no-humanos–; segundo, esa forma de asociación consiste en un despliegue de actores que hacen hacer cosas; tercero, los actantes, como participantes de las asociaciones, en tanto mediadores, generan transformaciones manifiestas en la morfología de sus relaciones. Es justamente la característica de mediadores lo que permite dejar de pensar lo social como causalidad –muchas veces necesarias– y, como propone Latour, más bien entenderlo como relaciones que transportan transformaciones, que inducen formas de coexistir: es decir, traducciones. De lo que se trata, entonces, ya no es de buscar vínculos o dominios sociales, sino rastrear las redes de traducciones que se generan entre mediadores.³³¹

No obstante, como puede intuirse, la participación de distintos tipos de agentes, sean éstos objetos (cosas), tecnología o naturaleza, trae consecuencias que deben ser puestas en la mesa. Para ello, describimos la diferencia que, a decir de Latour, se estableció de forma polémica entre dos tipos de colectores³³² inventados en el siglo XVII, a saber: Sociedad y Naturaleza; lo que nos lleva a abordar las distinciones entre *cuestiones de hecho* (*matter of facts*) y *cuestiones de interés* (*matter of concern*), como una distinción que acarrea problemas epistemológicos y ontológicos en la construcción de hechos.

En primera instancia, debemos dejar de restituir dicha polémica, según la cual el mundo se dividió, elementalmente, en dos reinos: las cuestiones de hecho, que pertenecen al ámbito de la naturaleza; y las cuestiones de interés, que pertenecen al ámbito de lo social, y que trajo como consecuencia relegar a los no-humanos:

Pero la máquina de crear diferencias es desencadenada por ese rechazo a pensar los cuasi-objetos [no-humanos] porque acarrea la proliferación nueva de cierto tipo de ser: *el objeto constructor de lo*

³²⁹*Ibid.*, p. 107.

³³⁰ Efectos, debemos anotar, que no son causales, pero tampoco son ni necesariamente negativos, ni necesariamente positivos.

³³¹*Ibid.*, pp. 155-159.

³³² Por colectores se “entiende una red cuyos elementos constitutivos y sus relaciones se han estabilizado a tal punto que se han vuelto una caja negra, un ente incapaz de ser observado, descrito y criticado por nadie.” en Rodríguez, Leandro (2011), *Op. cit.*, p. 13.

social, expulsado del mundo social, atribuye a un mundo trascendente que sin embargo no es dividido, el que, por contraste, produce un sujeto flotante portador de derecho y moralidad.³³³

En este punto, Latour encuentra que los Estudios Sociales de la Ciencia cobran gran relevancia, toda vez que se han dedicado a estudiar lo social como asociación, es decir, se han encargado de dar cuenta de cómo es que tales constructos (Naturaleza y Sociedad, entre muchos otros³³⁴) no son más que ensamblados y formas de construcción contingentes. Las controversias son, a decir de Latour, los momentos predilectos, dado su carácter polémico, pues se haya una serie de cruce de intereses entre grupos, donde la realidad está en disputa. En ese sentido, Leandro Rodríguez, siguiendo a Latour, señala que “la realidad en sí misma no puede ser usada como elemento para finalizar el desacuerdo. Estos momentos permiten observar claramente que lo que con el tiempo se volverá un hecho ha sido... un apasionado debate, un desencuentro de intereses que... en algún punto culminó y adquirió status de real.”³³⁵

Podemos decir que, por un lado, el mundo no es algo que se encuentra pasivo “allá afuera”, esperando a ser estudiado, y por otro lado, tampoco se trata, entonces, de crear diferentes “puntos de vista que crean objetos”.³³⁶ Se postula, más bien, un principio de simetría entre sociedad y naturaleza, o más bien entre humanos y no-humanos, donde las nociones de realidad son cuestiones ontológicas –y no epistemológicas–; es decir, no sólo desatamos a los humanos de las cadenas de *lo social*, sino también a los no-humanos del imperio de *lo natural*. Con esta maniobra, pasamos de las cuestiones de hecho a las cuestiones de interés.

La discusión comienza a cambiar definitivamente cuando uno introduce no las cuestiones de hecho, sino lo que ahora llamo *cuestiones de interés*. A pesar de ser sumamente inciertas y fuertemente cuestionadas, estas agencias reales, objetivas, atípicas y, por sobre todo, *interesantes*, no se toman exactamente como objetos sino más bien como *reuniones*.³³⁷

En resumidas cuentas, dado que proponemos que los actantes que configuran formas de asociación a partir de recursos prácticos ofrecidos por redes, asumimos que al incluir estas “nuevas” agencias, en tanto cuestiones de interés, se abre una suerte de multiplicidad, que no es dada por una “flexibilidad interpretativa”, sino más bien por hacer visibles sus modos propios de fabricación y sus mecanismos de estabilización. *La cuarta incertidumbre es, entonces: cuestiones de hecho contra cuestiones de interés.*

³³³ Latour, Bruno (2012 [1997]), *Op. cit.*, p. 163.

³³⁴ No obstante, Latour reconoce que hay otro tipo de estudios que no se enmarcan en esta subdisciplina y, sin embargo, han encontrado conclusiones parecidas, Latour, Bruno (2005 [2008]), *Op. cit.*, Nota 36, p. 158.

³³⁵ Rodríguez, Leandro (2011), *Op. cit.*, p. 13.

³³⁶ Esta idea del “punto de vista”, cabe decir, es un recurso al que algunos autores acuden para dar cuenta de cómo es que se construyen los objetos científicos, independientemente de la realidad. Paradójicamente, resulta cuestionable la autoría de esta frase, en tanto se trata de una publicación póstuma. Nos referimos a Ferdinand De Saussure, cuando postula su lingüística estructural. Cfr. De Saussure, Ferdinand (2008 [1916]) *Curso de lingüística general*, Akal, España; así mismo, Pierre Bourdieu y sus colegas hacen uso de este recurso en Bourdieu, Pierre, Jean-Claude Chamboredon y Jean-Claude Passeron (2007 [1973]), “La construcción del objeto” en *El oficio de sociólogo. Presupuestos epistemológicos*, Siglo XXI, España. pp. 151-181; así también, lo retoma Lahire en las reflexiones metodológicas que cierran su propuesta, Cfr. Lahire, Bernard (2004 [1998]), “Escena I. La sociología psicológica” en *El actor plural. Los resortes de la acción*, Ediciones Bellaterra, España. pp. 272-290.

³³⁷ Latour, Bruno (2005 [2008]), *Op., cit.*, p. 166.

En los párrafos anteriores intentamos mostrar cómo lo social es un movimiento que *circula de cierta manera* gracias a la puesta en marcha de medios prácticos que son posibles por la mediación de los distintos tipos de actantes que trabajan (*work*) en cadenas de traducción en red (*net-work*). El actor-red, pues, no es ni solamente una red ni un actor, sino “series de elementos heterogéneos... que han sido ligados mutuamente durante un cierto período de tiempo... Un actor-red es, simultáneamente, un actor cuya actividad consiste en entrelazar elementos heterogéneos y una red que es capaz de redefinir y transformar aquello de lo que está hecha.”³³⁸

Debemos aclarar, pues, que cuando desplegamos redes para hacer el trabajo de rastrear, no es que supongamos que una red es *algo* que está allí afuera; se trata de un concepto. Nos explicamos: cuando Bruno Latour habla de red (*network*), se refiere a una suerte de herramienta que describen cuánta *energía*, especificidad y movimiento somos capaces de percibir para cumplir uno de los retos de la TAR: crear buenos “textos” o “informes textuales”. Esto es, lograr descripciones que se den a la tarea de *hacer* que los actores *hagan* cosas: los textos científicos, en este sentido, son tan *mediadores* como los participantes de las redes que describen.

En vez de sólo transportar efectos sin transformarlos, cada uno de los puntos en el texto puede convertirse en una bifurcación, un evento, o el origen de una nueva traducción. En cuanto se trata a los actores no como intermediarios sino como mediadores, hacen visible el movimiento de lo social para el lector. Así, a través de muchas invenciones textuales, lo social puede volver a ser una entidad en circulación que ya no esté compuesta de ensamblado estático de lo que antes pasaba por ser parte de la sociedad.³³⁹

Cuando Bruno Latour habla de “desplegar” lo social supone, pues, que serán los informes o textos científicos los encargados de hacer visibles cuán cantidad de actores circulan en las asociaciones, las agencias puestas en marcha que reelaboran los cursos de acción, pero también cómo la estabilización de grupos y agencias tiene que ver con cómo los medios prácticos multiplicaron objetos, así como revelar las *cuestiones de interés* presentes en las distintas controversias³⁴⁰. En ese sentido, los textos de los científicos, en tanto emergencia de una controversia, ponen en marcha la agencia del autor como mediador del ensamble de redes de lo social, donde más que ofrecer respuestas en torno al tipo de material del que está hecho lo social –al estilo de la sociología de lo social–, ayuda a ponerlo en marcha, para posteriormente ser ajustado y estabilizado por el colectivo de actantes humanos y no-humanos que están puestos en red: “Es por ello que las ciencias sociales son tan indispensables para reensamblar de lo social”³⁴¹, pues son uno de los mediadores del re-ensamble. *La quinta incertidumbre es, entonces: escribir explicaciones arriesgadas.*

³³⁸ Callon, Michel (1998 [1992]), “El proceso de construcción de la sociedad. El estudio de la tecnología como la herramienta para el análisis sociológico” en Domènech, Miquel y Francisco Javier Tirado (coomps.), *Sociología simétrica. Ensayos sobre ciencia, tecnología y sociedad*, Gedisa, España. p. 156.

³³⁹ Latour, Bruno (2005 [2008]), *Op., cit.*, p. 187.

³⁴⁰ No vacila Latour cuando dice que los colectivos son una red de relaciones entre mediadores que requieren y ponen en marcha un entramado material, que no hace otra cosa que extender en el tiempo y dar sustento en el espacio a la sociedad. De ahí la idea de *La tecnología es la sociedad hecha para que dure*. Cfr. Latour, Bruno (1998 [1991]), “La tecnología es la sociedad hecha para que dure” en Domènech, Miquel y Francisco Javier Tirado (coomps.), *Sociología simétrica. Ensayos sobre ciencia, tecnología y sociedad*, Gedisa, España. pp. 109-142.

³⁴¹ Latour, Bruno (2005 [2008]), *Op., cit.*, pp. 200-201.

De formatos, estándares y metrología: o cómo los actantes crean formas de estabilización

El problema que abordaremos en este apartado es entender a partir de qué formas prácticas los actantes se hacen de medios lo suficientemente durables que muestren los vehículos que permite constituir formas de estabilización y asociación. Para ello, tal como en el apartado anterior, acudimos a las propuestas de Bruno Latour, pues sospechamos que los dos sitios a los que ha acudido la Teoría Social tradicional, a saber la interacción y el contexto global, no alcanzan a describir de forma adecuada el problema planteado.

En el lenguaje sociológico el problema se ha planteado, en algunas ocasiones, suponiendo que, por un lado, un sistema se compone “de” actores y, por otro lado, el actor está “en” un sistema. De ahí donde surge, justamente, la discusión entre lo micro y lo macro o el debate del actor y el sistema. En el seno de tal dilema, las propuestas que han entrado al debate sugieren que:

... las interacciones son desbordadas por algunas estructuras que les dan forma; esas estructuras mismas se mantienen demasiado abstractas mientras no se haya concretado, movilizado, realizado o encarnado en algún tipo de interacción local y vivida... se dirá que, simultáneamente, los actores son sometidos por el contexto y lo sostienen en su lugar, mientras que el contexto será al mismo tiempo lo que hace que los actores actúen y lo que es producido por la retroalimentación de los actores.³⁴²

Es, sin embargo, imposible negar los rendimientos descriptivos que permite observar el problema de la interacción, pues al observarla como fuente de análisis *desborda* elementos en los cursos de acción que, como intentamos señalar con la idea de dislocación latouriana, son derivados no sólo de algún otro momento, sino también de algún otro *lugar* y a partir de mediadores que dejan ver la participación de otras tantas *agencias*. No obstante, no somos de la idea de que la interacción implique un lugar considerado como local o un lugar que se toma como “contexto”. En ese sentido, Latour reconoce de la interacción: “Sí, debemos seguir la sugerencia de que las interacciones son desbordadas por muchos ingredientes ya establecidos que provienen de otros tiempos, otros espacios y otros agentes; sí, debemos aceptar la idea de trasladarnos a algunos otros sitios para encontrar los orígenes de esos numerosos ingredientes.”³⁴³

De tal suerte, el problema de la interacción, entendido como un medio que da pie a *rastrear* cómo se generan medios prácticos que permiten *mantener* formas de asociación, debe ser un candidato a ser

³⁴² *Ibid.*, p. 243. Ofertas que proponen superar tales dicotomías no se hacen esperar y abundan en la sociología pero, tal como sugiere François Dubet (Cfr. Dubet, François (2012 [2011]), *¿Para qué sirve realmente un sociólogo?*, Siglo XXI, Argentina.) si bien el pluralismo es una característica con la que nació la sociología, no contar con un *background* que dicte lo que todo sociólogo debe saber –más allá de los gustos– resulta problemático, pues se corre el riesgo de caer en un relativismo o, por otro lado, “da lugar a falsas dicotomías que son de los “encantos” de la disciplina y por desgracia uno de los ritos de su enseñanza.” (*Ibid.* p. 26). No obstante, aboga que la disciplina misma ha generado mecanismos que “Pese a la diversidad y a la competición de las escuelas superiores, grupos, clanes y estilos, suele desbrozarse una forma de acuerdo acerca de qué podría ser buena sociología.” (*Ibid.* p. 33). Resulta interesante su análisis, pues, a nuestros ojos, propone una visión realista parecida a la de Latour, donde se puede observar cómo, a partir de asociaciones entre humanos y no-humanos, se constituye una especie de *sentido práctico* del sociólogo que, a diferencia del planteado por Bourdieu (Bourdieu, Pierre (2003 [2001]), *El oficio de científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad*, Anagrama, España.), además de entender la práctica científica como el conocimiento tácito que se consigue a partir del quehacer cotidiano que se enseña y aprende con el ejemplo, propone análisis de cómo ese conocimiento práctico se forma a partir de trabajar en comités de revistas, en centros de investigación o grupos editoriales que, nos parece, da cuenta de cómo el juego de actantes está presente en la formación de un posible acuerdo implícito de lo que es la sociología, además de que permite ver cómo el posicionamiento hegemónico de “escuelas” va más allá de las condiciones de validez epistemológica de las propuestas teóricas.

³⁴³ Latour, Bruno (2005 [2008]), *Op.*, cit., p. 245.

analizado, pero no bajo los supuestos que esconden las sociologías tradicionales: lo macro y lo micro. Para ello, analizaremos tres movimientos que nos permitan ver 1) lo global, 2) lo local y 3) los vehículos de asociación que emergen en la interacción.³⁴⁴

El primer movimiento es: localizar lo global. El problema que intentaremos resolver aquí es cómo localizar –hacer visibles– los diferentes sitios en que diferentes actores se vinculan entre sí. Primero, retomamos la idea de red, pues permite crear un mapeo que da cuenta de cómo el transporte de cursos de acción genera transformaciones; esto es, advierte la participación de una serie de conexiones entre mediadores que nos permiten trasladarnos de la emergencia de una interacción a los vehículos de otros momentos, los conductos de otros lugares y los medios prácticos de otros agentes que, cada uno de ellos, hacen que un sitio local haga algo.

Puesto que postulamos que en la versión teórica de la TAR lo social es una cierta forma de movimiento, lo que propone Latour es definir una serie de *sujetadores* que permitan observar el fluido de lo social. El primero de ellos, el oligóptico, intenta describir “¿Dónde se producen en realidad los efectos estructurales?”.³⁴⁵ Esto es, describir, por un lado, las maneras y medios prácticos con los que, a diario, se produce el conocimiento de las acciones de otros, así como los sitios y equipamiento de transporte que construyen relaciones entre distintos sitios.

... en cuanto los sitios locales donde se fabrican las estructuras globales son destacados, es toda la topografía del mundo social lo que se modifica. Lo macro ya no describe un sitio más ancho o más grande en el que lo micro quedaría inserto... sino otro lugar, igualmente local, igualmente micro, igualmente conectado con muchos otros a través de algún medio que transporta tipos específicos de rastros.³⁴⁶

Con los sitios, en ese sentido, podremos ubicar los lugares donde lo macro ejerce sus efectos estructurales, pero no entendidos como algo más grande, sino caracterizados por contar con medios y agentes prácticos que permiten extender niveles de conexión no sólo con más sitios, sino formas de mediación más seguras que cualquier otro sitio. Los oligópticos, entendidos por Latour también como “centros de cálculo”, se trata de lugares donde se hace uso de formatos matemáticos o aritméticos de documentos que son circulados de un lugar a otro, de tal forma es posible observar cómo se mantienen conexiones con una gran cantidad de sitios. En este tipo de sujetadores, en aras de brindarles materialidad, podemos hablar de las teorías, toda vez que se les entienda como sintetizadores que transportan “trabajos de campo, cuestionarios, oficinas, estadísticas, polémicas académicas, artículos en revistas, conversaciones de bar y solicitudes de fondos”, caracterizadas todas esas prácticas por el uso de cálculos y conexión de un sinnúmero de sitios.

Por otro lado, están las formas de sujetar que se encargan de construir marcos de totalidad, de ordenar de forma coherente las mediaciones entre actantes y dar la impresión de mantener un control total sobre lo que exhibe; por lo mismo “no deben tomarse demasiado en serio, dado que tales versiones coherentes y completas pueden convertirse en los puntos de vista más ciegos, más locales y más parciales...

³⁴⁴Ibid., pp. 246-247.

³⁴⁵Ibid., p. 251.

³⁴⁶Ibid., p. 253.

ofrecen la única ocasión en que se puede ver “la historia completa” como un todo”.³⁴⁷ Pensemos en la idea de la palabra alemana *Zeitgeist* –que podemos entender como “espíritu de época”–, donde se expresa un panorama que enmarca y genera ordenamientos que pretenden abarcar grandes totalidades: por ejemplo, en creaciones históricas totales como *Fenomenología del espíritu* o el mismo *Manifiesto del partido comunista*.³⁴⁸

El segundo movimiento es: Redistribuir lo local. De la misma manera en que nos dimos a la tarea de *localizar* lo global, y no lo postulamos a partir de una existencia concreta, la configuración de sitios locales no será a partir de ubicar blancos precisos. A partir de la redistribución de lo local intentaremos responder a la pregunta de cómo se genera lo local mismo. Recordemos, pues, que el escenario en que se configuran las interacciones ya está moldeado por diferentes factores; lo que no sabemos es de dónde vienen esos elementos moldeadores. Intentemos, entonces, rastrear el origen de los “ingredientes” de las interacciones.

La respuesta, presentada de manera simple, de acuerdo con el argumento de Latour, es que el origen de elementos que configuran las interacciones está dada por los no-humanos: son los no-humanos los que permiten hacer visible el movimiento de lo social. En palabras de Latour: “En efecto lo que ha sido designado por el término “interacción local” es el ensamblado de todas las otras interacciones locales, distribuidas en otros puntos del espacio y el tiempo, que han sido introducidas en la escena a través de las retransmisiones de varios actores no humanos”³⁴⁹.

Con la idea de ensamblado en la interacción local se trae a colación los articuladores o localizadores, entendidos como la presencia de todas las agencias actantes (sobre todo no-humanos, pero también humanos) que permiten transportar el movimiento de lo social de unos lugares al interior de otros tantos, cómo es que los agentes activos hacen que actantes y actores en la interacción local hagan algo. En efecto, las redes de traducción no “determinan” de forma causal ni mecánica los eventos posibles que, en los hechos, pueden ser infinitos; pero tampoco significa que no habiliten, restrinjan, disloquen, que *haganhacer* cosas en las interacciones.

Si bien no hay una “estructura subyacente oculta”, esto no significa que no existan *plantillas estructurantes* circulando a través de canales materializados muy fácilmente por técnicas: técnicas de papel y, más en general, tecnologías intelectuales que son tan importantes como los engranajes, las palancas y los vínculos químicos. A la relación intersubjetiva... se debe agregar la interobjetiva que ha dislocado las acciones tanto que otro, desde algún otro lugar y algún otro tiempo, sigue actuando... a través de relaciones indirectas pero plenamente rastreables.³⁵⁰

A partir del reconocimiento de que los ingredientes de la interacción son las traducciones que han circulado de otros sitios, de otros momentos y de otras agencias, sabemos también que pueden ser materializados, o más precisamente, rastreados a partir de la participación activa de los no-humanos. Pensar a las interacciones, pues, como el momento predilecto para observar cómo circula lo social, y no como la emergencia *sui generis* de la sociedad, se debe a que ejemplifican muy adecuadamente la idea de actor-red.

³⁴⁷ *Ibid.*, p. 270.

³⁴⁸ Los ejemplos son tomados de Bruno Latour. *Ibid.*, pp. 263-272.

³⁴⁹ *Ibid.*, p. 277.

³⁵⁰ *Ibid.*, pp. 279-280.

Nos explicamos: si entendemos la interacción como una situación en la que no sólo participan una gran cantidad de agentes –humanos y no-humanos–, sino también las transformaciones de sus diferentes tipos de *hacer*, podemos entender la riqueza descriptiva que esta convergencia de “inter”relaciones ofrece para la observación de lo social como una forma de movimiento.

Aunque los engranajes estabilizados por una gran cantidad de actantes no-humanos son los articuladores que se encargan de crear, o más bien construir marcos posibles de interacción, no podemos dejar de lado que esos constructos se caracterizan por ser configuraciones de actores *genéricos*; lo cual hará que, en tanto *genéricos*, emerja en cualquier momento una dislocación que será el resultado de la participación de actores humanos plenamente involucrados en los cursos de acción. No obstante, así como no pensamos que los marcos vienen dados por estructuras sociales que están detrás de los actores, tampoco pensamos que el sello individual que cualquier participante, o actor humano, puede dejar en su acción venga del más remoto interior de éste: una vez más, las condiciones de posibilidad de la individualización, subjetividad y personalidad estará dada por el desarrollo de un *habitus* –para retomar la expresión bourdieuana– configurado por lo que Latour llama dispositivos o componentes adicionales (*plug-in*), es decir: actantes no-humanos.

Este tipo de dispositivos o componentes, entonces, hacen posible dos movimientos de gran relevancia en la interacción: por un lado, la construcción de la subjetividad o creación de sujetos-persona; y por otro lado, movilizan los instrumentos necesarios para desarrollar las capacidades que permitan hacer interpretable determinada situación.

La constitución de subjetividades a partir de actantes no-humanos descarta las teorías que proponen que ésta nos viene dada, y más bien describe “cómo un cuerpo anónimo y genérico es convertido en una persona; cuanto más intensa la lluvia de ofertas de subjetividades, tanta mayor interioridad se tiene”.³⁵¹ Pensemos, por ejemplo, en todos los dispositivos que nos indican que somos alguien: desde los dispositivos que nos son “impuestos” como el acta de nacimiento, hasta otros con los que cargamos a diario como credenciales; pero también hay dispositivos que definen, llamémosle, la personalidad como los clichés que utilizamos, las revistas y libros que leemos.

En cuanto al desarrollo de capacidades que nos permiten dar sentido a las situaciones –o construir un sentido práctico, en palabras de P. Bourdieu–, ni nos son dadas como un conjunto de dominios humanos elementales que, *a priori*, todo individuo posee, pero tampoco se trata simplemente de las que heredamos, como hemos visto, en tanto fuerzas sociales detrás de nuestras acciones –posiciones en el campo y posesión de capitales, una vez más en el vocabulario bourdieuano–; se trata, de hecho, de actantes al alcance de la mano y dominio de los actores humanos. “La cuestión crucial es que mantendremos esta capacidad mental y cognitiva mientras nos *suscribamos* a este equipamiento. No lo llevamos con nosotros; no es de nuestra propiedad. Podemos haberlo internalizado en alguna medida, pero... tenemos que descargar otro componente adicional”.³⁵² Esto es, podemos haber desarrollado la capacidad cognitiva de leer, escribir y las reglas gramaticales, e incluso haberla internalizado –a partir de dispositivos como bolígrafos, hojas, pizarrones, salones, diccionarios–, pero en la medida en que no contemos con los instrumentos mínimos de

³⁵¹*Ibid.*, p. 296.

³⁵²*Ibid.*, pp. 298-299.

actualizarla, algo dónde escribir, algo qué leer, algo con qué escribir, la memoria y actualización de todas las reglas dejan de ser lo suficientemente competentes; el caso contrario, uso de medios prácticos que nos permita desarrollar capacidades, nos puede hacer cada vez más competentes –un caso paradigmático son los poetas y escritores en general–. Se trata, pues, de hacer evidentes la cierta forma en que circula lo social:

... hacer que toda entidad individual que puebla el antiguo interior provenga del exterior, no como un condicionamiento negativo que “limita la subjetividad”, sino como una oferta positiva de subjetivación... Una cantidad de otras agencias *lo hacen* ser un individuo/sujeto o lo hacen ser una entidad no genérica. Cada capacidad, en lo profundo del silencio de nuestra interioridad, tiene que provenir primero del exterior, hundirse lentamente y quedar depositada en algún sótano bien construido cuyas puertas entonces tienen que ser cuidadosamente selladas. Nada de esto es algo dado.³⁵³

Con estas reflexiones, a decir de Latour, modificamos las versiones de lo interior y lo exterior –o, en sus versiones sociológicas: subjetivo/objetivo ; micro/macro–, si entendemos que los hilos de marioneta de los que tanto se quejaban muchos sociólogos –desde las llamadas sociologías comprensivas, hasta el propio Anthony Giddens– no son más que los *enlaces* que permiten tener una suerte de mediación entro los usos prácticos que los sujetos (marionetas) actualizan a partir de los medios que le son puestos a disposición (titiritero).

El tercer movimiento es: conectar sitios. Dado que hemos intentado describir, por un lado, que la *localización de lo global* consiste en hacer que lo global se transporte al *interior* de sitios específicos que hacen circular sus medios prácticos y así volverse relevantes para otros sitios, y por otro lado, que la *distribución de lo local* consiste en mostrar cómo el resultado de las interacciones potenciales de un sitio específico, es posible por la circulación de agencias que desde otros sitios a *distancia*, en términos *espaciales y temporales*, hacen que se *haga* algo. Resulta pertinente, ahora, describir la naturaleza de esos dos movimientos: a saber los *mediadores*, y las consecuencias que éstos acarrearán.

Los mediadores pueden ser descritos, siguiendo a Latour, por dos características básicas: son *formas* que, en la circulación o transporte de medios prácticos de un sitio a otro, aunque se transforman, deben mantener su carácter genérico: no transformarse. La paradoja es no transformarse en el curso de transformaciones de un sitio a otro: se habla, pues, de *móviles inmutables*, de *formas*, de *metrología*, de *estándares*.

La noción de forma se entiende aquí en un sentido material. Esto es, resulta lo suficientemente útil para describir los problemas prácticos y concretos de traducción cuando algo permite a otra cosa ser transportada de un sitio a otro. Se habla, por ejemplo, de la información como “acción de dar forma a algo. Pero ahora... adquiere un significado muy mundano y práctico; puede ser un pedazo de papel, un documento, un informe, un relato, un mapa, cualquier cosa que logre concretar la hazaña increíble de transportar un sitio a otro, sin deformación a través de enormes deformaciones”.³⁵⁴

³⁵³Ibid., pp. 302-303.

³⁵⁴Ibid., pp. 316-317.

Por otro lado, las metrologías y estándares, además de lograr altos niveles de estabilización, consiguen ser lo suficientemente universales, pues alcanzan a realizar una suerte de comparaciones que son conmensurables. Tomemos como ejemplo el Sistema Internacional de Unidades que construyen tipos de peso comunes, que son locales porque son matematizaciones a partir de signos específicos, que se encuentran y trabajan en sitios específicos y siguen una serie de protocolos específicos; son globales en tanto estandarizan un “mismo” tiempo, una “misma” distancia, un “mismo” peso... y en última instancia, pueden ser circulados no sólo a diferentes sitios, sino también concretarse en medios prácticos de sitios específicos. Así, su universalidad estará dada “Siempre que encuentre una manera de conectar su instrumento local a una de las tantas cadenas metrológicas cuya red material puede ser plenamente descrita y cuyo costo puede ser plenamente determinado. Siempre que no haya interrupción, quiebre, brecha e incertidumbre en ningún punto de la transmisión.”³⁵⁵

Todos estos tipos de mediaciones de lo que nos hablan, pues, es de vínculos sociales que, a pesar de presentar formas de estabilización universales, consiguen mostrarse como medios prácticos y concretos, y como *formas* que circulan de un sitio a otro. Así, la mediación de lo social, una vez más, antes que tratarse de un tipo de materia, una cosa, una entidad o un lugar, es un movimiento continuo que, de forma provisional, genera formas de asociación y re-ensamble social durables.

Una de las principales consecuencias que trae el rastreo de los vínculos que los mediadores despliegan entre humanos y no-humanos, así como la visibilidad de conexiones que generan entre sitios de otros lugares, sitios de otros momentos y efectos de otras agencias, son formas de diferenciación. Se habla, pues, de que las asociaciones entre actantes están dadas por formas de circulación específicas: “El derecho, la ciencia, la religión, las economías... la política y las organizaciones pueden tener cada una su propio modo de existencia, sus propias circulaciones. La pluralidad de mundos habitados puede ser una hipótesis... pero la pluralidad de regímenes de existencia en nuestro mundo... es un *dato*”.³⁵⁶

La consecuencia desatada por las anotaciones de Bruno Latour hacia la sociología tradicional, donde, primero, deben ampliarse el número de participantes en las conformaciones sociales, y segundo, deben reconstruirse las configuraciones que los participantes logran estabilizar, es que, en última instancia, se pregunta cómo es que todos esos ensamblados y formas de circulación consiguen “renovar nuestro sentido de estar en el mismo colectivo”.³⁵⁷

Esto es, los ensamblados que logran conformarse, tanto por la participación de actantes humanos y no-humanos en el mundo social, así como los ordenamientos que las disciplinas despliegan, desatan dos tipos de compromisos que para Bruno Latour permiten encuadrar lo que llama una crisis en las ciencias sociales. Considera que se deben conformar una Epistemología Política y una Política de la Naturaleza.

En resumidas cuentas, de lo que se trata es que el despliegue de actantes humanos y no-humanos, sea una consecuencia que asuma tanto una Epistemología Política como una Política de Naturaleza. Lo que se intenta con la Epistemología Política es que sea posible construir una especie de reparto de poderes entre

³⁵⁵Ibíd., p. 321.

³⁵⁶Ibíd., p. 337.

³⁵⁷Ibíd., p. 348.

ciencia y política, y no la lucha de sordos que se inauguró con su separación tajante hace unos siglos³⁵⁸; por el lado de la Política de Naturaleza, la propuesta es que, no sólo se diluya la separación Sociedad-Naturaleza, sino que se genere una especie de expansión de ambas entendidas como un Colectivo, y de esa forma lograr una composición progresiva de un *mundo común* habitado tanto por humanos como por no-humanos.³⁵⁹

Balance final: ¿De qué está hecho el campo de la ciencia? La circulación del conocimiento y la escritura

Es momento, entonces, de realizar una suerte de balance que nos ayude a diagnosticar si, como intuimos, las ampliaciones que propone Bruno Latour con su propuesta de Teoría del Actor-Red permiten sólo generar una serie de instrumentos (categorías, conceptos, técnicas) que hagan de la teoría una forma de investigación que ofrezca explicaciones sobre las formas en que se constituye lo social, sino también construir descripciones (artículos, libros, informes textuales) lo suficientemente robustas de los movimientos que configuran la participación explícita de actantes humanos y no-humanos en su constante trabajo de re-ensamblar lo social. De forma particular, nos interesa traer a la discusión en qué sentido su propuesta nos permite enmarcar de una forma más exitosa el problema de la producción y circulación del conocimiento y su relación con la escritura en el campo de la ciencia.

Uno de los principales problemas que nos ayuda a enfrentar TAR es que, a diferencia de lo que los Estudios clásicos de Sociales de la Ciencia nos dicen, el problema del conocimiento no es una cuestión que debe plantearse en términos epistemológicos. Esto es, si bien los científicos se han encargado de construir una serie de ensamblados que describen formas de vinculación, a partir de una serie de programas, teorías y métodos, que permiten realizar encuadres exitosos de sus descripciones, la discusión de las formas en cómo se constituyen estas herramientas no termina en si su validez logra niveles de objetividad o científicidad.

De hecho, los actuales Estudios Sociales de la Ciencia, antes que interesarse por ser una especie de vigilantes epistemológicos de la práctica científica, tanto de ámbitos sociales como naturales, se interesan, por decirlo de forma llana, en los procesos de construcción de los resultados que las ciencias han logrado. En ese sentido, entre los múltiples objetos de análisis que pueden surgir dentro de este nicho subdisciplinario, nos parece que una de las principales problemáticas a las que se enfrenta cualquier tipo de ciencia, sea ésta la geografía, la sociología, la biología e incluso la filosofía, es con los obstáculos o éxitos en la ideación y construcción de medios no sólo suficientes, sino necesarios –dependiendo de los cambios históricos– que les permitan dar cuenta de la generación del conocimiento que producen, así como las distintas formas en que puede ser puesto en circulación.

Consideramos, en ese sentido, que una de las principales vetas de investigación que los Estudios Sociales de la Ciencia podrían incluir en sus programas, en relación con la escritura y el conocimiento, es reflexionar en torno a lo que podríamos llamar una historia sociológica o una sociología histórica de la lectura y la escritura, primero, como formas de asociación del conocimiento, después, como configuraciones que generan formas de memoria, y por último, como formas de traducción que estandarizan las maneras en que

³⁵⁸ Como señalamos líneas arriba, algunos de los libros donde describe la emergencia y las consecuencias que a sus ojos trae esta separación es Latour, Bruno (2012 [1997]), *Op. cit.*

³⁵⁹ Latour, Bruno (2005 [2008]), *Op., cit.*, pp. 343-365.

se expresa el conocimiento especializado. Pensamos que las cuestiones de la escritura y la lectura cruzan la totalidad de la trayectoria de un practicante de la ciencia, no importa si está en los inicios de su formación; si se encuentra ya inserto en proyectos de investigación, como candidato para obtener un grado académico o como miembro de grupos consolidados; e incluso si se trata de un investigador con una posición reconocida en el espacio científico. Sin duda, como han estilado algunos de los Estudios de la Ciencia, las principales fuentes de incertidumbre que permiten rastrear los grupos que se conforman, las agencias que intervienen y las asociaciones que se configuran entre actantes, dejarían de ser los laboratorios, y nos parece que la universidad se convertiría en uno de los principales sitios que funcionarían, para decirlo con Leandro Rodríguez, como elementos constitutivos de las identidades de los investigadores.³⁶⁰

¿En qué sentido la Teoría del Actor-Red, como sugerimos, permite desplegar una serie de variables que, quizá, en muchas ocasiones se dan por hecho, y por lo mismo, oscurecen muchas descripciones de los mecanismos de aprendizaje, formación y consolidación de científicos que, en efecto, pueden culminar en explicaciones menos arriesgadas y más realistas de las dinámicas que caracterizan el funcionamiento de los distintos campos científicos? De entrada, habría que realizar trabajos que describan este problema, incluso antes que en las universidades, en espacios como las escuelas de educación básica y las casas, al ser, acaso, dos de los principales lugares donde pasamos los primeros años de vida. Con las observaciones de Latour no podríamos conformarnos con estudiar, por ejemplo, las relaciones entre profesores-alumnos, profesores-padres de familia, alumnos-padres de familia –y todas las variables posibles–, sino tendríamos que localizar tanto actantes no-humanos como formas de asociación que intervienen en esta etapa de aprendizaje

Quizá, una de las investigaciones pioneras sobre las relaciones entre el conocimiento y los medios en que circula, con un gran acento justo en lo que con TAR podemos llamar actantes no-humanos, es la de Jack Goody. Con este autor, por ejemplo, podemos ver cómo el tránsito de la práctica del habla a las prácticas de la lectura y la escritura, y la consecuente creación de documentos, tienen repercusiones en las formas en que se asocia lo social. Pensemos en las configuraciones y grupos que reúnen tantos actantes como les es posible, desde la circulación del conocimiento religioso, la distribución de documentos de índole burocrático, hasta las prácticas pistolares más cotidianas. En ese tenor, señala Goody

El significado de los factores tecnológicos tiene que ser juzgado independientemente de... consideraciones ideológicas. En la esfera del conocimiento son importantes por dos razones. Estamos tratando con los desarrollos de la tecnología de los actos comunicativos, un estudio que nos capacita para tender un puente entre varias ramas del conocimiento relacionadas con la ciencia de la sociedad, sus productos culturales y con los instrumentos de producción cultural que ella tiene bajo su mando. En segundo lugar, un esfuerzo sobre las implicaciones de los cambios en la tecnología de las comunicaciones puede ser visto como un intento de discutir en unos términos más manejables un tema que ha llegado a ser más y más oscuro y escolástico.³⁶¹

³⁶⁰ Rodríguez, Leandro (2008), “Las ideas no se matan (pero hay que saber guardarlas). Bibliotecas personales, académicos y notas sobre la materialidad de las ideas” en *Studia Politicae*, No. 14, pp. 88-108.

³⁶¹ Goody, Jack (2008 [1977]), *La domesticación de pensamiento salvaje*, Akal, España. p. 21.

Podemos ver cómo el problema del aprendizaje, la práctica y el dominio de la lectura y la escritura implican el concierto de una serie de aplicaciones tecnológicas, desde el bolígrafo y el papel, pasando por la imprenta, hasta llegar a los actuales usos de medios masivos de comunicación como los dispositivos móviles e Internet. Así también, si permanecemos en sitios como las aulas de clase, la puesta en escena de actantes humanos y no-humanos no se hace esperar y nos encontramos, primero, con la necesidad de “dominar” el uso de bolígrafos para formar figuras lo suficientemente estilizadas que presenten eso que llamamos letras. Nos topamos, a la par, con el dominio de producir sonidos, ya no sólo por repetición auditiva, sino ahora por representación visual, es decir, los textos.

Tenemos, también, por ejemplo, que la enseñanza de la lengua, tanto en el ámbito del habla como en su forma escrita, al menos en occidente, está dada por un sujetador como la gramática. No es casual, pues, que se diga que la lingüística estructural de Saussure es una lingüística gramatical.³⁶² Se hace evidente, pues, cómo de lo que parece ser una simple enseñanza de formas de lectura y escritura en aulas de escuelas de educación básica, podemos llegar hasta los más prestigiosos institutos de estudio de las lenguas, que se han encargado de sistematizarlas y ordenarlas, de manera tal que esas estandarizaciones de información dan forma a actantes no-humanos, es decir mediadores, tanto libros, como diccionarios, que harán circular una serie de agentes desde otros sitios y otros momentos, para que el conocimiento gramático de las lenguas deje de ser técnicas de papel y se transforme en sentidos prácticos o capacidades que habiliten a los actantes humanos para poder leer y escribir. Al menos, éstos son algunos de los resultados que arrojan algunas de las investigaciones en las escuelas primarias, según describe Bernard Lahire.³⁶³ Aun cuando Lahire no problematiza en términos de actantes humanos y no-humanos, ni tampoco describe la circulación de mediadores, eso no niega que sus descripciones puedan ser usadas como base para desplegar controversias, agencias y asociaciones.

Estas propuestas de investigación que buscan indagar las trayectorias de los científicos nos parece que no deben verse como ociosas, toda vez que interrogan el pasado más remoto que hizo posible las primeras formas de asociación entre los actores y actantes que permitieron desarrollar las capacidades necesarias para leer y escribir. Nos explicamos: si estas formas –la lectura y la escritura– coadyuvan a la circulación del conocimiento científico, su estudio, entonces, no debiera ser menos relevante. Más aun, cuando las maneras en que se han estandarizado estas dos prácticas en la ciencia son tan específicas, o para ser más precisos: especializadas. Esto es, no sólo hay que saber leer, sino hay que saber leer como científico; tampoco basta con saber escribir, hay que saber escribir como científico. Y sobre todo, habría que señalar que los mediadores que intervienen para hacer de la escritura y la lectura algo posible son diferentes, dependiendo de las ciencias que tengamos en la mira.

Mencionemos dos ejemplos que son, acaso, opuestos, pero requieren del dominio de ambas prácticas: 1) un científico que se dedica a realizar experimentos y debe realizar un informe sobre sus resultados, en primera instancia parece que su principal fuente de conocimiento serán todos los actantes que entran en un laboratorio, pero no debemos olvidar las reuniones con sus colegas, las negociaciones de

³⁶² Cfr. Iñiguez, Jorge y Mauricio Beuchot (1987) *La teoría lingüística de Ferdinand De Saussure*, Cuadernos del CEDDICC, México; así también, Szabón, José (1976) *Saussure y los fundamentos de la lingüística*, Nueva Visión, Argentina.

³⁶³ Bernard (2004 [1998]), “Escena I. Escuela, acción y leguaje” en *Op. cit.* pp. 149-167.

patentes, la universidad en la que trabaja, por mencionar otros de los sitios que hacen emerger agencias que permiten hacer de un experimento una forma de conocimiento que se cajanegriza en un papel; por otro lado, 2) pareciera que los momentos y los lugares que hacen posible los escritos de un filósofo son, a primera vista, menos complejos, pero tendríamos que pensar, primero, en todos los actantes que intervinieron para que lograra un lenguaje, con un nivel propio de especialización como el del científico natural: los diferentes tipos de libros que ha leído, las editoriales que han permitido su distribución, si compra esos textos en librerías de su ciudad los consiguió en los países vecinos o inclusive vienen de otros continentes, sin olvidar el idioma en el que está escrito el libro –lengua materna o extranjera–, así como las universidades en las que se formó, los seminarios en los que ha participado y las discusiones que han surgido con sus pares, charlas en el café, además de reflexionar en torno al papel que jugó la infraestructura de todos esos sitios en los que, parece, serían su laboratorio, en el entendido de que, suponemos, son su principal fuente de conocimiento.

Así mismo, consideramos que poco se sabe acerca de las trayectorias contingentes de los científicos, así como descripciones que intenten explicar por qué los investigadores estudian lo que estudian o “son lo que son”. En ese sentido, las investigaciones de Leandro Rodríguez con respecto a las relaciones entre lo que llama “bibliotecas personales” y politólogos de Argentina muestran, como sospecha TAR, que en el transcurso de sus formas de mediación “el académico y la biblioteca van incorporando sucesos, decisiones, desplazamientos, personas, diferencias sociales e intereses.”³⁶⁴

Como podemos ver, de haber propuesto el problema de la relación entre escritura y conocimiento en el campo científico, dadas las exigencias de TAR, pasamos al aprendizaje de la lectura y la escritura en la formación de los científicos. Tales modificaciones no hicieron otra cosa que abrir vetas de investigación que, según pensamos, no sólo no han sido exploradas de forma suficiente, sino que implican la convivencia de una serie de actantes humanos y no-humanos que permiten observar que la circulación del conocimiento atraviesa muchos más movimientos, muchos más sitios, muchos más momentos, muchas más agencias de las que se tenían previstas y que deben ser puestas en la escena de la descripción y movimiento de lo social.

Fuentes consultadas

- Bourdieu, Pierre (2003 [2001]), *El oficio de científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad*, Anagrama, España.
- _____. (1997 [1994]), *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*, Anagrama, Barcelona.
- _____, Jean-Claude Chamboredon y Jean-Claude Passeron (2007 [1973]), *El oficio de sociólogo. Presupuestos epistemológicos*, Siglo XXI, España.
- Callon, Michel (1998 [1992]), “El proceso de construcción de la sociedad. El estudio de la tecnología como la herramienta para el análisis sociológico” en Domènech, Miquel y Francisco Javier Tirado (comps.), *Sociología simétrica. Ensayos sobre ciencia, tecnología y sociedad*, Gedisa, España.
- De Saussure, Ferdinand (2008 [1916]) *Curso de lingüística general*, Akal, España.
- Dubet, François (2012 [2011]), *¿Para qué sirve realmente un sociólogo?*, Siglo XXI, Argentina.
- Galindo, Jorge (2008), *Entre la necesidad y la contingencia. Autoobservación teórica de la sociología*, Anthropos/UAM-Cuajimalpa, México.

³⁶⁴ Rodríguez, Leandro (2008), *Op. cit.*, p. 104.

Goody, Jack (2008 [1977]), *La domesticación de pensamiento salvaje*, Akal, España.

Iñiguez, Jorge y Mauricio Beuchot (1987) *La teoría lingüística de Ferdinand De Saussure*, Cuadernos del CEDDICC, México

Lahire, Bernard (2004 [1998]), “Escena I. La sociología psicológica”, en *El actor plural. Los resortes de la acción*, Ediciones Bellaterra, España.

_____ (2004 [1998]), “Escena I. Escuela, acción y lenguaje”, en *El actor plural. Los resortes de la acción*, Ediciones Bellaterra, España.

Latour, Bruno (2013), “Entrevista a Bruno Latour”, en *Razón y Palabra* [en línea], vol. 18, No. 84, septiembre-noviembre, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Estado de México, México. Dirección URL: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199528904016>

_____ (2012), “Biography of an investigation: On a book about Modes of Existence”, en *Social Studies of Science* [en línea], vol. 43, No. 2, pp. 287-301. Dirección URL:

<http://www.bruno-latour.fr/sites/default/files/126-KARSENTI-AIME-BIO-GB..pdf>

_____ (2012 [1997]), *Nunca fuimos modernos. Ensayos de antropología simétrica*, Siglo XXI, Argentina.

_____ (2008 [2005]), *Reensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor-red*. Manantial, Argentina.

_____ (2001 [1999]), *La esperanza de Pandora. Ensayos sobre la realidad de los estudios de la ciencia*. Gedisa, Barcelona.

_____ (1998 [1991]), “La tecnología es la sociedad hecha para que dure” en Domènech, Miquel y Francisco Javier Tirado (comps.), *Sociología simétrica. Ensayos sobre ciencia, tecnología y sociedad*, Gedisa, España.

_____ Página web de Bruno Latour, [en línea]. Dirección URL: <http://www.bruno-latour.fr/>

Law, John, *ANT Resource (Home Page)* [en línea], Science Studies Centre, Department of Sociology, Lancaster University, UK. Dirección URL: <http://www.lancaster.ac.uk/fass/centres/css/ant/antres.htm>

Morin, Edgar (1996[1990]), *Introducción al pensamiento complejo*, Gedisa, Barcelona.

Rodríguez, Leandro (2008), “Las ideas no se matan (pero hay que saber guardarlas). Bibliotecas personales, académicos y notas sobre la materialidad de las ideas” en *Studia Politicae*, No. 14. pp. 88-108.

_____ (2011), “¿Cómo debe ser una (nueva) teoría social para encuadrar el desarrollo sustentable?” en *Stoa*, vol. 2, No. 3, pp. 7-26.

Sazbón, José (1976) *Saussure y los fundamentos de la lingüística*, Nueva Visión, Argentina.

La historia en el contexto de las ciencias sociales

Dora Elvia Enríquez Licón

Departamento de Historia y Antropología

Universidad de Sonora.

Presentación.

En la ponencia expongo dos líneas de reflexión relacionadas. Por un lado el hecho de que la Historia esté actualmente considerada como parte de las Humanidades y no de las Ciencias Sociales, haciendo un recuento de los postulados que sostienen dicha situación a partir del siglo XIX. Por otra parte, presento de manera esquemática el desarrollo de la Historia como un campo de estudio integrado al conjunto de las Ciencias Sociales, poniendo énfasis en su relación con la Antropología y Sociología, así como las propuestas más recientes para fortalecer dicho acercamiento.

Criterios clasificatorios para la Historia

En el marco de los campos disciplinarios enfocados al estudio de hombres y mujeres en sociedad, la Historia aparece clasificada en el ámbito de las Humanidades, aunque frecuentemente ligada a las distintas Ciencias Sociales. En la mayoría de las universidades mexicanas, los programas de Licenciatura o Posgrado en Historia están adscritos a facultades o divisiones de Humanidades y son evaluados por organismos acreditadores de ese campo (Consejo para la Acreditación de Programas Educativos en Humanidades, COAPEHUM); lo mismo ocurre en la evaluación académica de los profesores en el SNI, atendida por el Comité de Humanidades y Ciencias de la Conducta.

El ejercicio de ordenar y clasificar las ciencias es, como sabemos, antiguo; los primeros intentos se realizaron en el mundo clásico (Grecia, Roma) pero adquirieron consistencia al ejecutarse en el siglo XIX de acuerdo con los parámetros de la modernidad y continúan, con pocas variantes, en nuestros días. En el último tramo del siglo XVIII los enciclopedistas franceses distinguieron tres compartimientos: ciencias de la historia, ciencias del hombre y ciencias de la naturaleza. En la segunda mitad del “siglo del progreso” los afanes clasificatorios ganaron legitimidad, pero no unidad. Era el momento de afianzamiento de las ciencias sociales que, para distinguirse de otros campos, particularmente del estudio de la naturaleza y el cosmos, debieron establecer límites disciplinarios y definir métodos. En el conjunto de las diversas taxonomías,³⁶⁵ los estudios sociales fueron ubicados en el marco de las ciencias humanas, del espíritu o del hombre.

³⁶⁵Los factores tomados en cuenta para clasificar las ciencias son: objeto de estudio, métodos utilizados y fines que persigue (Saldivia 2009).

Los patrones clasificatorios forjados en el siglo XIX poco han variado. Recientemente la ANUIES, CONACYT e INEGI publicaron su *Clasificación mexicana de programas de estudio por campos de formación académica*, con el objeto de estandarizar la clasificación de programas de estudio en los niveles superior y medio superior, así como para facilitar la generación de estadísticas y su comparabilidad lo que, se espera, permitirá a las instituciones educativas mejorar su planeación académica. Tal ejercicio tomó en consideración los patrones clasificatorios de la UNESCO y OCDE.³⁶⁶

Esta clasificación constituyó 25 campos de estudio distribuidos en 9 “grupos amplios” (0: programas generales; 1: educación; 2: humanidades y artes; 3: ciencias sociales, educación comercial y derecho; 4: ciencias; 5: ingeniería, industria y construcción; 6: agricultura; 7: salud y servicios sociales, y 8: servicios), definiéndose el “campo de formación académica” como “el ámbito de conocimiento ... que se enseña en un plan o programa de estudio” (Clasificación 2012, 8). La agrupación de los programas se propuso tomando en consideración los siguientes elementos: contenido teórico, propósito de aprendizaje, objetos de interés, métodos y técnicas, herramientas y equipos.

El campo “Artes y Humanidades” se divide en dos: Artes (bellas artes, música y artes escénicas, diseño, técnicas audiovisuales); las Humanidades son teología, lenguas extranjeras, literatura, historia y arqueología, filosofía y ética (Clasificación 2012, 18). Las Ciencias Sociales, Administración y Derecho se dividen a su vez en cuatro campos específicos: ciencias sociales y estudios del comportamiento (psicología, sociología y antropología, ciencias políticas, economía, trabajo atención social); ciencias de la información (comunicación y periodismo, Biblioteconomía); Negocios y Administración y finalmente Derecho y Criminología.

Este catálogo no se detiene mucho en el ejercicio de definir los campos, aunque sí lo hace en los subcampos, como el de Historia y Arqueología: “estudios de los acontecimientos pasados, especialmente políticos, sociales y económicos del desarrollo de un país, continente o del mundo. Considera la arqueología que es el estudio de las civilizaciones antiguas mediante análisis científicos de restos encontrados en el terreno” (Clasificación 2012, 30).

La *Clasificación mexicana* ofrece la siguiente definición de Sociología y Antropología: “estudios sobre los seres humanos y su comportamiento en grupos; su relación con la sociedad, su *comportamiento pasado y presente*, así como su organización y distribución geográfica. Considera los programas que forman en conocimientos para la recopilación, interpretación y evaluación de datos históricos, antropológicos, demográficos y sociales”. En este campo se incluyen las distintas especialidades de la antropología, etnología, geografía humana y las diversas sociologías.

Me interesa apuntar que en esta clasificación, la Historia aparece fragmentada, pues está considerada en las Ciencias Sociales (subcampo Ciencias políticas) como historia política, o en el subcampo Economía (historia económica e historia de la economía); ya veíamos también que su objeto de estudio se ubica en el campo de la Sociología y Antropología (como estudio del comportamiento pasado de los seres humanos). Tal ubicuidad de la Historia manifiesta las diferentes concepciones sobre su quehacer.

³⁶⁶ La obra fue publicada en 2012. Incluye en anexo la clasificación por áreas del conocimiento que maneja CONACYT en el Sistema Nacional de Investigadores; el campo 4 corresponde a Humanidades y Ciencias de la Conducta (Historia, Psicología, Educación) y el campo 5 corresponde a Ciencias Sociales (Clasificación 2012, 70).

Preguntémosnos ahora cuáles han sido los criterios bajo los cuales se coloca a la Historia (Historiografía) entre las Humanidades y por qué no en las Ciencias Sociales.

Las razones de la ambigüedad

Lo que fundamenta dicha colocación es, sin duda, la concepción de Historia de que se parta: ¿Cuál es su campo de estudio? ¿Cuál su método o métodos? Es claro que en el esquema clasificatorio actual está fuertemente arraigada una concepción decimonónica de la Historia. A la Historia/Humanidades la subyace la concepción de que la Historia estudia acontecimientos pasados, únicos e irrepetibles, asociados a individuos. La Historia/Ciencia Social estudia el cambio social, el movimiento de las sociedades en el tiempo (y el espacio, obviamente); esta es la tendencia dominante en los estudios históricos en las últimas décadas.

Como Filosofía de la Historia, las Humanidades se asocian a la civilización, por lo que también se les designa como “estudio de las civilizaciones”.³⁶⁷ El humanismo renacentista colocó en primer término el estudio de lenguas y letras clásicas; posteriormente designó “el cultivo del mundo interior del hombre [surgiendo] la expresión de *ciencias humanas* ... para diferenciarlas de las *ciencias naturales*, las que estudian la naturaleza, o sea, el mundo exterior al hombre” (Zubiría 1990, 490).

Las Humanidades se *institucionalizaron* a principios del siglo XIX, entonces se convirtieron en disciplinas y tuvieron cabida en las universidades europeas; nacieron en un contexto específico, caracterizado por los cambios que alentaron las revoluciones del siglo anterior así como la generación de nuevos cánones normativos que recogían la promesa de una sociedad futura, ideal, marcada por la idea de progreso, que contrastaba con la vida cotidiana de la época. En tal contexto “la cultura y la lectura jugaban un papel de mediación entre los niveles normativo y cotidiano de la sociedad” en dos aspectos: como pasatiempo y como neutralizadora de las tensiones sociales (Gumbrecht 1999, s/n).

El Estado moderno protegió y financió tal función mediadora de la cultura. Las Humanidades, bajo este contexto, conocieron dos variantes; en estados en los que el cambio fue producto de una derrota nacional – Prusia, por ejemplo- “la imagen de cómo debería estar la sociedad estaba constituida por la imagen idealizada del pasado”; fue así que el romanticismo académico privilegió el estudio de la Edad Media. En los estados victoriosos (Alemania, Italia, Francia) las Humanidades nacieron unidas a preocupaciones históricas, aunque basadas en valores humanitarios generales; en Inglaterra o Estados Unidos las preocupaciones históricas están ausentes (Gumbrecht 1999, s/n).

En los últimos años del siglo XIX y primeros del XX tal función de las Humanidades entró en crisis y fue redefinida. Wilhelm Dilthey en Alemania defendió un sentido programático para las “ciencias del espíritu” definiéndolas “como ciencias basadas en la interpretación; interpretar a los hombres interpretando el mundo sería la tarea central y unificadora de las Humanidades” (Gumbrecht 1999, s/n). Fue diferente en Estados Unidos e Inglaterra, pues las Humanidades se establecieron “como la enseñanza y la práctica de una cierta cultura de la lectura”.

³⁶⁷ El fundamento de las humanidades aparece claramente expuesto en las humanidades prefiguradas por los romanos, que incluyeron en este campo una serie de materias que consideraban eran “instrumentos de aproximación al ideal de humanismo, al luminoso mundo espiritual creado por los griegos, consistente en el cultivo integral de la *humanitas*, es decir, lo que distingue al *homo humanus* del *homo barbarus*” (Zubiría 1990, 489).

Así pues, las Humanidades en Europa quedaron vinculadas con el pensamiento sobre el “ser” y el devenir de la humanidad, asociándose de forma determinante al proceso de construcción de identidades nacionales, acompañando al Estado Nacional en su formación y consolidación. A partir de estas elaboraciones, la Historia fue desarrollando un campo de conocimiento propio, aunque marcado por una (no tan) tenue diferencia. Por un lado, el ejercicio propiamente historiográfico, es decir, el estudio del proceso histórico en sí mismo, y por otra parte, la Filosofía de la Historia, magno ejercicio de reflexión que incorpora la perspectiva ontológica en la dimensión temporal del acontecer social en torno a preguntas torales: ¿Qué somos? ¿De dónde venimos? ¿A dónde vamos?

El humanismo (y las Humanidades) se ubicaron en dos corrientes en el siglo XIX; por un lado un humanismo clasicista, volteado al estudio de las glorias del pasado, y el humanismo “del futuro”, progresista, fundamentado en la idea de que el logro de “lo humano” se cumplirá en el porvenir (humanismo democrático, humanismo marxista, humanismo existencialista). Las humanidades “no son otra cosa que caminos tendidos hacia un ideal continuamente renovado, el humanismo...” (Zubiría 1990, 491-2) en este sentido, la función de las humanidades sería alimentar el espíritu del hombre, acompañarlo “a recuperar el sentido de su destino, esclareciéndole la visión de su devenir histórico ... que lo asistan en su tentativa de hacer paz entre naturaleza, hombre y máquina o ... a restablecer la armónica relación que otrora existiera entre el hombre y el universo ...” (Zubiría 1990, 493).

En esta perspectiva Humanista, el enfoque del quehacer historiográfico se ubicó en individuos sobresalientes (héroes, estadistas) y sus acciones, destacando además el carácter único e irreplicable de los acontecimientos o “hechos” históricos. Herencia de este tipo de historia (historiografía) es lo que don Luis González llamó “historia anticuaría” o “historia de bronce” (las “historias patrias”).

Tal es el fundamento de la Historia ubicada en el campo de las Humanidades, concebida como interpretación, más apegada a la creación literaria y a las grandes creaciones del espíritu. Esta forma – aunque cuestionada en el periodo de entreguerras- dominó hasta las décadas de 1960-1970, cuando la Historia logró su inclusión en el campo de las Ciencias Sociales, a pesar de lo cual, en las clasificaciones y las instituciones, se le sigue incluyendo en las Humanidades.

El tiempo braudeliano del encuentro

¿Cuándo ocurrió que la Historia abandonara el aparentemente mullido confort de las Humanidades, aventurándose en el complejo escenario de las Ciencias Sociales? Sin duda el punto de quiebre lo constituyó la escuela francesa de los *Annales* (1929)³⁶⁸ y el ejercicio realizado por los tres historiadores más relevantes de esta etapa de inicio y de grandes cambios sociales alentados por la “gran depresión”:³⁶⁹ Marc Bloch,

³⁶⁸ En 1929 Bloch y Febvre fundan la revista *Annales d'histoire économique et sociale*. Tuvo como antecedente la *Revue de Synthèse Historique* creada en 1900 por Henri Berr. Posteriormente su nombre cambió, llamándose *Annales, Sociétés, Économies, Civilisations*.

³⁶⁹ Braudel reflexiona: “Nuestra época es demasiado rica en catástrofes, en revoluciones, en imprevistos, en sorpresas. La realidad de lo social, la realidad fundamental del hombre, nos parece nueva; y, se quiera o no el viejo oficio de historiador no cesa de retoñar y de reflorar en nuestras manos. Sí ¡qué de cambios! Todos o casi todos los símbolos sociales –y por algunos de ellos hubiéramos dado la vida antaño sin discutir demasiado- se han vaciado de contenido... Todas las ciencias sociales, incluida la historia, han evolucionado de manera análoga [a la ciencia en general], menos espectacular pero no menos decisiva. Si estamos en un nuevo mundo, ¿Por qué no una nueva historia?” (Braudel 1970, 21-22).

LucienFebvre y FernandBraudel, acuciosos críticos de lo que llamaron *histoireevenementielle* (historia-acontecimiento).

Marc Bloch (1987, 22) expresó reiteradamente una fuerte oposición a considerar la Historia como “la ciencia del pasado” cuestionando ¿el pasado de quién o de qué? Puntualizó: “el objeto de la historia es esencialmente el hombre. Mejor dicho: los hombres ... Del carácter de la historia, en cuanto conocimiento de los hombres, depende su posición particular frente al problema de la expresión ¿es la Historia una ciencia o un arte?”; no dudó al considerarla una ciencia “de los hombres en el tiempo [visto como] un continuo [y] también cambio perpetuo” (Bloch 1987, 25-27).

Marc Bloch en su obra *Los reyes taumaturgos* (1924) y FernandBraudel en *El Mediterráneo y el mundo mediterráneo en la época de Felipe Segundo* (1949)³⁷⁰ ensayaron exitosamente –porque así lo requirió un nuevo enfoque en la investigación histórica- un acercamiento conceptual y metodológico a las ciencias sociales, ellas mismas en una etapa de apuntalamiento.

Braudel en *La Historia y las Ciencias Sociales* (1968) convocó a sociólogos, demógrafos, economistas y antropólogos a participar en el debate, convencido de que la historia podía y debía participar en la renovación necesaria del conjunto de las ciencias sociales. Su ofrecimiento particular fue compartir su concepción de tiempo histórico, particularmente la larga duración, pues vincula el pasado al presente. El destacado intelectual reiteró su percepción respecto al quiebre de la Filosofía de la Historia desde principios del siglo XX, asegurando que ya no convencía a nadie por sus “ambiciones y precipitadas conclusiones”. Propone superar el individuo, el acontecimiento y abandonar ese tipo de Historia “arbitrariamente reducida a la función de los héroes quintaesenciados” (Braudel 1970, 25-26).

Pero entonces ¿cómo debe ser esta nueva Historia? Debía abordar “en sí misma y para sí mismas, las realidades sociales. Entiendo por realidades sociales todas las formas amplias de la vida colectiva: las economías, las instituciones, las arquitecturas sociales y, por último (y sobre todo), las civilizaciones...” (Braudel 1970, 25-29). Tal tipo de Historia demanda perentoriamente “el contacto con otras ciencias del hombre”, pues le interesan “tanto los hechos de repetición como los singulares, tanto las realidades conscientes como las inconscientes”. Así, el historiador debía ser además economista, sociólogo, antropólogo, demógrafo, politólogo o lingüista (Braudel 1970, 113). Ante el riesgo de penetrar otros ámbitos disciplinarios, afirmó: “Todas las ciencias sociales se contaminan unas a otras, y la historia no escapa a estas epidemias” (Braudel 1970, 109).

La historia, propone Braudel, debe encausar “lo social en su totalidad, lo hace siempre a partir de ese movimiento mismo del tiempo ... La historia es una dialéctica de la duración; por ella, gracias a ella, es el estudio de lo social, de todo lo social, y por tanto del pasado; y también, por tanto, del presente, ambos inseparables”, razón por la cual el tiempo “debería imponerse a todas las ciencias del hombre” (Braudel 1970, 115).

La convocatoria de la escuela de los *Annales*, lo sabemos, cambió radicalmente el ejercicio historiográfico con su propuesta de elaborar una “historia total”. La Historia Social quedó circunscrita, sin embargo, al

³⁷⁰ La segunda edición revisada se publicó en 1966.

estudio cuantitativo de las estructuras económicas y los estudios demográficos. Hasta los años de 1970 fue bastante exitosa y buscó identificar “las estructuras y las relaciones que operaban independientemente de las percepciones e intenciones de los individuos” (Moreyra 2007, 3).

Fronteras disciplinarias difusas

El acercamiento de la Historia y las Ciencias Sociales generó discusiones epistémicas, porosidad en las fronteras disciplinarias y reclamos en torno a los derechos de propiedad sobre los objetos de estudio, métodos y herramientas teóricas. Los años transcurridos entre 1970 y 1990 vieron nacer numerosos campos de conocimiento híbridos, generados por el entrecruce de Historia, Sociología, Antropología, Economía y Política. Sin duda el conocimiento de lo social ha salido ganando aunque a la Historia se le ve frecuentemente como deudora por pedir “prestado” o “apropiarse” de conceptos y métodos generados en las otras ciencias, lo cual es debatible.

Historia y Sociología han coincidido en la llamada *Historia Social*, tendencia que hasta los años de 1960 se consideraba sinónimo de historia obrera (es decir, de los *viejos* movimientos sociales), modificada en el siguiente decenio con una apertura al parecer sin límites³⁷¹ que incluyó diversos campos de lo social, incluyendo la cultura (Moreyra 2007, 3). Lo mismo estudió mentalidades que historia de las mujeres, movimientos sociales que élites, vida cotidiana y prácticas políticas, rituales sociales y religiosos, etc. Bajo esta perspectiva se han estudiado “los motivos que orientan las estrategias individuales o colectivas que, a su vez, determinan la producción de los fenómenos y procesos históricos” (Moreyra 2007, 6).

La Historia Social de las últimas dos décadas ha combinado temas y enfoques tanto de la Sociología como de la Antropología, lo que ha vuelto borrosos los límites entre Historia Social e Historia Cultural.³⁷² En esta última ha sido de gran impacto la antropología simbólica de Clifford Geertz; bajo su influencia, los historiadores pusieron atención al estudio de las significaciones y “entendieron los significados no como algo enterrado en la profundidad de la mente, sino como una realidad visible externamente en prácticas públicas, rituales y símbolos” (Moreyra 2007, 7).

Esta apertura, sin embargo, llevó a la Historia Social a un virtual estado de crisis; se habló entonces de historia fragmentada, en “migajas” (Dosse 1987, Burke 1996), circunstancia que coincide con una crisis en general en el campo de las Ciencias Sociales. Entre las décadas de 1970 y 1980 se manifestó un cambio en el campo de las teorías sociales que habían dominado durante casi todo el siglo XX:

El estructuralismo se desprestigió, el positivismo ya había entrado en crisis con anterioridad, las corrientes hermenéuticas se revitalizaron, ascendieron las teorías de sistemas, se constituyeron las de la Posmodernidad, el marxismo entró en un bache ... tomaron cuerpo las llamadas teorías de la agencia buscando superar las limitaciones del estructuralismo y del subjetivismo, el constructivismo se conformó en la nueva alianza entre hermenéutica, teorías del discurso y sociología ... los

³⁷¹ Hacia 1970 el historiador inglés Eric Hobsbawm manifestó que la historia social era “el estudio de las totalidades sociales” (Moreyra 2007, 1).

³⁷² Esta área de estudios ha sido de difícil definición, como ha mostrado Casanova (2003).

supuestos de las teorías neoclásicas han tratado de extenderse al conjunto de las ciencias sociales a través de la perspectiva de la elección racional.³⁷³

A tono con este cambio, la Historia Social-al lado de la Sociología- ha abandonado el estudio de acontecimientos y hechos memorables, enfocándose al estudio de las estructuras sociales, instituciones y la acción social (Garza 2006a, s/n). De igual manera, en las últimas dos décadas ha incorporado “ingredientes de la historia cultural y política” con el propósito de analizar los fenómenos sociales como contruidos, combinando en dicho análisis “la estructura, la agencia y la percepción” (Moreyra 2007, 9).

El acompañamiento de Historia y Antropología ha sido igualmente ganancioso. Tradicionalmente la Antropología se había ocupado de sociedades indígenas, rurales, “premodernas”, por considerarlas pueblos “sin historia”; al amparo de esta concepción, su interés fue obtener una descripción de las estructuras organizativas de la vida social y las manifestaciones culturales (ritos, mitos, religión) en una perspectiva sincrónica. Definido así su campo de estudio, mostró poco interés en la dimensión histórica, situación que cambió cuando abrió sus fronteras disciplinarias al estudio de sectores sociales no indígenas, modernas sociedades urbanas y sociedades del pasado.

Los acercamientos de Historia y Antropología han sido importantes en el siglo XX, algunos tempranos como se advierte en la obra de Marc Bloch *Los reyes taumaturgos* (1924) y posteriormente con el estudio de Edward P. Thompson *El nacimiento de la clase obrera en Inglaterra* (1963), pero la aproximación ha sido más frecuente a partir de los años 1970-1980 cuando tuvieron un gran desarrollo las investigaciones sobre historia de las mentalidades, la historia cultural y la microhistoria (Carlo Ginzburg: *El queso y los gusanos*). A diferencia de la historia de la cultura decimonónica –ocupada de estudiar las obras “del espíritu”- la actual Historia Cultural pone su atención en la cultura material como parte significativa de la vida cotidiana (Burke 2007, 113).³⁷⁴

Un área de gran relevancia en México y América Latina que ha expresado los importantes vínculos entre Historia y Antropología, es la desarrollada en torno a los grupos indígenas, se le ha nombrado Antropología Histórica o Etnohistoria, a cuyo amparo se han estudiado las estructuras culturales, las prácticas y sus significaciones, hábitos e imaginarios de los pueblos indígenas prehispánicos, coloniales o republicanos (Lorandi 2012, s/n).

Así pues, el desarrollo de la Historia Cultural en las dos últimas décadas ha colocado el énfasis en los aspectos de las prácticas sociales cotidianas, representaciones sociales e imaginarios, abandonando la anterior convicción de que las estructuras determinan las sociedades y aceptando la capacidad de agencia de los actores sociales, bajo la suposición de que “los individuos y los grupos sociales pueden inventar su propia cultura...” (Burke 2007, 114). Otra característica que le distingue es que se alejó de los estudios de la “alta cultura” y se interesó por “la historia de los de abajo” incorporando asimismo la perspectiva de género. A decir de Burke (2007, 115) la Historia Cultural estaría “colonizando” aun la Historia Política y la Económica, al desplazar la atención de la producción y orientarla hacia estudios del consumo.

³⁷³ Garza (2006b, s/n) llama a esta situación “la Gran Transformación” que tiene lugar en la teoría, la epistemología, en la propia realidad del mundo capitalista y la emergencia del neoliberalismo.

³⁷⁴ La influencia mayor de esta Historia Cultural es la antropología simbólica de Clifford Geertz, aunque también recupera algunos planteamientos de Pierre Bourdieu o bien ha re-elaborado conceptos generados en el siglo XIX, como el de representaciones sociales, manejado principalmente por Roger Chartier.

En las décadas de 1970 y 1980 la Historia Cultural prácticamente dominó el ejercicio historiográfico pero, no obstante sus grandes logros, se fragmentó, se convirtió en “migajas” al desarrollar campos temáticos superespecializados sin ningún contacto entre ellos; se discutió inclusive sobre una supuesta pérdida de identidad de la Historia como disciplina (Burke 2007, 117). Aun desde la Sociología o la Antropología se cuestionó fuertemente si la Historia justificaba su existencia o si habría sido deglutida por las principales Ciencias Sociales, proponiéndose su desaparición y reemplazo por la Sociología Histórica o la Antropología Histórica.

Los cambiantes rasgos del Estado Nacional en el mundo globalizado, la fragilidad de las naciones constituidas bajo los postulados liberales en el siglo XIX y el debate surgido a raíz de la conmemoración del V Centenario, así como la emergencia de expresiones de descontento indígena reclamando reconocimiento a sus identidades y autonomía, propiciaron el nacimiento de la “nueva Historia Política” que incorporó una doble ruptura: con la historia positivista (fundamento de la “vieja historia política”) y con las tendencias historiográficas más recientes. No obstante, en sus inicios, fue una especie de “amalgama entre la historia cultural y la historia política propiamente dichas” (Palacios 2007, 3); estuvo fuertemente influenciada por el “giro lingüístico” y la historiografía francesa; la “nueva historia política” coqueteó también con la historia conceptual (Crespo 2008).

Generada en las fronteras disciplinarias de la Sociología Política, Ciencia Política, Antropología y Etnohistoria, en la nueva Historia Política se expresó un franco dominio de la Historia Cultural; no obstante, al madurar su consolidación, logró acuñar los conceptos que le son inherentes: esfera pública (lo público y lo privado), ciudadanía, republicanismo, sociabilidades, soberanía, legitimidad, antiguo régimen/modernidad, representaciones sociales, lo simbólico y los imaginarios “como noción que intenta superar las limitaciones de la historia de las ideas y la de las mentalidades” (Palacios 2007, 7).

Así, desde los primeros años de la década de 1990 los historiadores han estudiado el proceso de tránsito del antiguo régimen a la modernidad y la conformación de nuevas unidades políticas independientes en América Latina, reflexionaron sobre un conjunto de preguntas relativas a dicho proceso: ¿qué nación? ¿quién constituye la nación? ¿cuándo hay nación? ¿desde cuándo hay nación? (Quijada 1994).

Es relevante apuntar que en etapas de intenso cambio social es cuando se manifiestan las limitaciones conceptuales y metodológicas de las ciencias sociales para dar cuenta de esa realidad cambiante, volviéndose perentoria la reflexión y el acuñamiento de nuevas herramientas teóricas. En el caso particular de la nueva Historia Política, Keane (2009, 208) afirma: “... los periodos de crisis también sensibilizan acerca de cuan crucial es la importancia política del pasado para el presente. En general, las crisis son tiempos en los que los vivos pelean la batalla por los corazones, mentes y almas de los muertos”.

Definiendo nuevos rumbos ...

Las fronteras disciplinarias en las Ciencias Sociales se han hecho porosas debido a la emergencia de problemas inéditos asociados a los relevantes y enormes cambios propiciados por la globalización. Tal situación se ha manifestado en una prolongada crisis en estos campos del conocimiento, lo que ha obligado a reconfigurar objetos de estudio y cuerpos teórico-metodológicos, así como a modelar un nuevo tipo de colaboración y acercamiento entre las distintas ciencias.

Es en realidad difícil advertir fronteras disciplinarias claras en los estudios sociales actualmente: la Historia se abrió a temas y enfoques teórico-metodológicos de Sociología y Antropología; éstas a la vez incorporaron la dimensión histórica en sus análisis; la Antropología abandonó su tradicional campo de estudios indígenas e incorporó las sociedades urbanas, modernas; las tres disciplinas en conjunto han abrevado de modelos teóricos influenciados por los distintos giros (lingüístico, cultural) y han transitado, complementándose, de una visión en la cual las estructuras se imponían a la sociedad y el individuo, a reconocer la capacidad de agencia del sujeto.

El reciente informe sobre el estado de las Ciencias Sociales a nivel mundial pone de manifiesto la visible fragmentación del conocimiento y la diferenciada capacidad de investigación entre los países, que “dificultan la capacidad de las Ciencias Sociales para responder a los desafíos de hoy y de mañana” (Informe 2011, iv y viii), desafíos que tienen la característica de ser globales y se manifiestan en importantes crisis (como la del cambio climático, por ejemplo). Recomienda la formulación de “proyectos transversales” (no interdisciplinarios) en el que confluyan ciencias naturales, sociales y humanidades.³⁷⁵

Para que tal propuesta avance, es necesario que las Ciencias Sociales afinen su instrumental teórico-metodológico y los modos de colaboración (entre ellas y con otros campos científicos). Es importante lo que se ha avanzado en este sentido, particularmente la coincidencia en reconocer la *agency*, y la integralidad e historicidad de los distintos niveles de la organización y acción sociales.³⁷⁶

Por lo que concierne a la Historia y para superar “los intentos de disolución de lo social” del giro lingüístico así como al reduccionismo cultural, Moreyra (2007, 12) ha propuesto un “nuevo giro social” en la construcción del conocimiento histórico, planteando la necesidad de volver a relacionar temas con estructuras y procesos económicos, sociales y políticos más amplios, es decir, incorporar el contexto social en el que adquieren sentido las intenciones o motivaciones de la acción social pues la cultura “no es simplemente derivada de otras esferas ... ni tampoco es reducible a causas materiales, ni el problema de los significados se limita a procesos estrictamente culturales o lingüísticos” (Moreyra 2007, 17).

Otra propuesta interesante para fortalecer la interacción entre Historia y Sociología, es la “historia actual” o “historia del presente”, corriente que tuvo sus inicios en la Europa de los años de 1980 debido al impulso de historiadores franceses interesados en distinguir las investigaciones de procesos sociales ocurridos después de la segunda guerra mundial,³⁷⁷ ante la necesidad de explicar lo coetáneo y sobre todo para enfrentar la problemática social inédita desatada con la disrupción juvenil de 1968. ¿Qué se entiende por “historia reciente”? esta corriente denomina “a un cierto tracto cronológico de la evolución social, el más cercano a nosotros, delimitado por el hecho de mostrarnos procesos de los que puede decirse, en algún modo, que están vigentes” (Aróstegui 1990, 161).

³⁷⁵Temas destacados: género, salud, seguridad, migración y urbanismo. El Informe hace referencia a “comunidades epistémicas integradas cuyo interés sea la solución de problemas locales y contextuales”. Asimismo señala que las tendencias recientes permiten prever que las Ciencias Sociales “pronto entrarán en una era posdisciplinaria”. (Informe 2011, 197-98).

³⁷⁶ Garza (2006b, s/n) presenta una completa reflexión sobre los cambios recientes en el ámbito de la Teoría Social, previendo la posibilidad de que las ciencias sociales del siglo XXI se ocupen de “profundizar en las relaciones entre estructuras, subjetividades y acciones, especialmente hacia el extenso, complejo y heterogéneo campo de la subjetividad, entendida como proceso social de dar sentidos.”.

³⁷⁷ El Institut d’Histoire du Temps Présent fue promovido en 1978 e inaugurado en 1980 (González 2005, 327)

El de la “historia reciente” era un campo usualmente cubierto por sociólogos, politólogos y periodistas. El primer reto que enfrentaron los historiadores fue el de justificar la ampliación del “tiempo histórico” del que usualmente se habían ocupado por asuntos -se arguía- de objetividad: La Historiografía se ocupaba exclusivamente del pasado lejano al investigador, de manera tal que no se viera involucrado en los hechos que pretendía conocer y explicar. Tal postura tradicional fue cuestionada por Marc Bloch (1987, 26-7) quien, al estar convencido de que la Historia es una ciencia “de los hombres en el tiempo” y que ese tiempo es “un continuo [y] también cambio perpetuo [...] tiene necesidad de unir el estudio de los muertos con el de los vivos” debido a que el presente se comprende por el pasado, así como el pasado se comprende por el presente.

En este mismo sentido es que Aróstegui reivindica para la historia el conocimiento de los hombres en el tiempo, no en el pasado, y por tanto puede (y debe) ocuparse de la historia reciente y, más aún, del cambio social reciente pues “la Historia no es meramente el tiempo pasado de las cosas humanas, sino que es el *cambio de las cosas humanas*” (Aróstegui 1990). El autor apuesta a una nueva convergencia entre Historiografía y Sociología en donde la primera aportaría “una reconceptualización del tiempo como *continuum*, del tiempo-cambio” y la segunda “una reformulación de la concepción de las estructuras” (Aróstegui 1990, 149).

En la Historia Reciente, la colaboración entre las dos ciencias sería factible al menos en tres niveles para acometer el estudio del funcionamiento de los grupos sociales y su cambio: a) relaciones ecológicas hombre-naturaleza b) relaciones sociales c) relaciones de lenguaje y símbolos o comunicativas; estas son las coordenadas, “los supuestos epistémicos de los que debe partir una investigación histórico-sociológica del presente social” (Aróstegui 1990, 172).

Además de proponer alternativas para hacer más sólida su vinculación con el conjunto de las Ciencias Sociales, la Historia ha empezado recientemente a explorar nuevos campos prioritarios, como el desarrollo sustentable y el medio ambiente, ejercicio que confirma su vocación científica y su alejamiento de la visión tradicional que la consideraba un “arte” ligada a las Humanidades.

En su trayecto como una más de las Ciencias Sociales ha recurrido, ciertamente, al préstamo de conceptos y métodos desarrollados inicialmente por otras disciplinas, aunque no lo ha hecho de manera automática y acrítica, sino ensayándolos e incorporando su propia experiencia en tales modelos analíticos. Por otra parte, es preciso también reconocer los propios aportes conceptuales de la Historia al estudio de lo social.

BIBLIOGRAFÍA

- Aróstegui, Julio. “Sociología e Historiografía en el análisis del cambio social reciente”. *Historia Contemporánea. Universidad del País Vasco*, 4, 1990, pp. 145-172. http://hc.aztertu.com/includes/pdf/04_10.pdf (7 de enero de 2014)
- Bloch, Marc. *Introducción a la Historia*. Fondo de Cultura Económica. México, 1987 (13ª reimpr. 1ª edición en francés 1949)
- Braudel, Fernand. *La Historia y las Ciencias Sociales*. Madrid. Alianza Editorial, 1970 (2ª edición)
- Burke, Peter. *Formas de hacer Historia*. Madrid. Alianza. 1996.
- “La historia cultural y sus vecinos”. *Alteridades*, enero-junio 2007, vol. 17 núm. 033, UAM México. pp. 111-117

- Casanova, Julián. *La historia social y los historiadores ¿Cenicienta o princesa?* Barcelona, Crítica. 2003.
- Ceamanos Llorens, Roberto. “La acogida de la Historia Actual en una revista de historia social francesa: Le mouvement social, 1988-1999” en Carlos Navajas Zubeldía (Ed.) *Actas del III Simposio de Historia Actual*. Octubre de 2000. Instituto de Estudios Riojanos. pp 375-384
- Clasificación mexicana de programas de estudio por campos de formación académica 2011. ANUIES CONACYT SEP STPS INEGI, México, 2012
- Crespo, Victoria. “Reseña de ‘Ensayos sobre la nueva Historia Política de América Latina, siglo XIX’ de Guillermo Palacios (Coord.)” en *Historia Mexicana* vol. LVIII núm. 1, julio-septiembre 2008 pp. 523-534. <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/600/60011936017.pdf> (consultado el 28 de febrero de 2013)
- Dosse, François. *Historia en migajas: de Annales a la “nueva historia”*. México. Universidad Iberoamericana. 26 (1ª edición en francés 1987)
- Garza Toledo, Enrique de la. “Introducción: ¿Cuál es el campo de la sociología a inicios del siglo XXI?” en Enrique de la Garza (Coord.) *Tratado Latinoamericano de Sociología*. Barcelona, Anthropos. 2006(a) <http://docencia.izt.uam.mx/egt/publicaciones/capituloslibros/Introduccion%20de%20tratado.pdf> (9 de febrero de 2014)
- “¿Hacia donde va la Teoría Social?” en Enrique de la Garza (Coord.) *Tratado Latinoamericano de Sociología*. Barcelona, Anthropos. 2006(b) <http://docencia.izt.uam.mx/egt/Cursos/CursoArgentina/Haciadondevalateoriasocial.pdf> (9 de febrero de 2014)
- González Calleja, Eduardo. *Julio Aróstegui. La historia vivida. Sobre la historia del presente. Historia Contemporánea* 30, 2005, 327-353. http://www.historiacontemporanea.ehu.es/s0021-con/eu/contenidos/boletin_revista/00021_revista_hc30/es_revista/adjuntos/30_15.pdf (18 de febrero de 2014)
- Gumbrecht, Hans Ulrich. “Milenarismo universitario. Las revoluciones de los medios y el futuro que les queda a las humanidades”. *Posdata* (Montevideo) Agosto 7, 1999. (publicada también en “150 Aniversario de la instalación de la Universidad de la República”. Montevideo 2000, pp. 116-133 <http://www.henciclopedia.org.uy/autores/Gumbrecht/Gumbrecht1.htm> (22 enero 2014)
- Informe sobre las ciencias sociales en el mundo. Las brechas del conocimiento*. UNESCO y Foro Consultivo Científico y Tecnológico. México, 2011 (Responsables de la edición en español: Juan Pedro Laclette, Patricia Zúñiga-Bello, Cristina Puga Espinoza)
- Keane, John. “Otras tesis acerca de la filosofía de la Historia” en *Revista Encuentros Uruguayos* Año II, número 2, Noviembre de 2009
- Lorandi, Ana María. “¿Etnohistoria, Antropología Histórica o simplemente Historia?”. *Memoria Americana* no. 20-1. Buenos Aires, julio 2012.
- Moreyra, Beatriz I. “La Historia Social más allá del giro cultural: algunas reflexiones”. *Cuadernos de Ideas*. Santiago de Chile, 2007. Vol. 10 p. 7-38. <http://edgargomezbonilla.files.wordpress.com/2008/10/15-hs-mas-alla-del-giro-cultural.pdf> (7 de enero de 2014)
- Palacios, Guillermo. “Entre una ‘nueva historia’ y una ‘nueva historiografía’ para la Historia Política de América Latina” en Guillermo Palacios (Coord.) *Ensayos sobre la nueva historia política de América Latina, siglo XIX*. México, El Colegio de México. 2007 (disponible en *Dossier Siglo XIX e Historia Política*) <http://ciesas.edu.mx/Publicaciones/Clasicos/articulos/TeoriadelControl.pdf> (28 de febrero de 2013)

Quijada, Mónica. “¿Qué nación? Dinámicas y dicotomías de la nación en el imaginario hispanoamericano del siglo XIX” en F. X. Guerra y Mónica Quijada. *Imaginar la Nación*. Cuadernos AHILA núm. 2, 1994

Reynal, Vicente. *Introducción a las Humanidades*. La Editorial UPR, 1990.

Saldivia M., Zenobio. “La antigua tarea de ordenar y clasificar a las ciencias” en *Universum* v. 24 n. 1, I Sem. 2009 pp. 206-216 <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-23762009000100012> (25 de enero, 2014)

Zubiría, Ramón de. “Acerca del concepto de las Humanidades” en *Thesaurus*. Tomo XLV núm. 2, 1990

La fotografía y las ciencias sociales

Encuentros, convergencias y posibilidades

Citlalli González Ponce

Resumen

El descubrimiento de la fotografía cambió la manera de ver el mundo. A partir de que la imagen pudo fijarse en una superficie sabemos cómo se ven las cosas y qué cosas son las que deben verse y cuáles no. Desde sus inicios la fotografía estuvo ligada al mundo científico y con la integración de la fotografía en la sociedad, se le asignaron funciones a desempeñar: **prueba, memoria, registro**. En este sentido, la fotografía puso en marcha la imagen más que cualquier otro medio hasta entonces conocido.

Teóricos y ensayistas (también críticos y creadores desde el ámbito del arte) han reflexionado sobre el tema, sin embargo, un detonante como la fotografía que significó un parteaguas en la concepción de las sociedades contemporáneas plantea, vista hoy desde la ciencia algunas preguntas relevantes respecto a su propia forma de incidir en ella: ¿Cómo se ha tratado la fotografía en el ámbito de la investigación social? ¿Qué lugar ocupa en el panorama de las ciencias sociales? ¿Cómo es abordada y qué conocimientos puede erigir?

Las ciencias sociales se han interesado por la fotografía, ya sea de manera periférica o central en sus investigaciones. La antropología la ha utilizado como herramienta de registro en el trabajo de campo, pues ha sido una comprobación perfecta del estar ahí. Ha sido un documento analizable para la historia, sobre todo en últimos tiempos que ha dejado de utilizarla como mera ilustración y empieza a tomarla como fuente primaria en sus investigaciones. Se ha incluido en algunas ramas de la psicología como herramienta de comunicación para trabajar historias de vida, o bien, como imagen detonante de situaciones que se requieren tratar. En la comunicación se ha usado como herramienta también para observar reacciones, como forma de comunicación y por tanto, portadora de discursos que es necesario analizar. En la educación se ha utilizado sobre todo como apoyo que ilustra o completa la escritura en los libros de texto. Y en la sociología la fotografía como fuente de análisis debe penetrar los hechos sociales (Ortega, 2009).

Esta ponencia es una revisión de trabajos de diversas disciplinas sociales en esta línea, en los que se observa sus estructuras y coincidencias, teóricamente desliga los conceptos imagen-fotografía a partir de establecer la especificidad fotográfica atendiendo los planteamientos de autores como Bourdieu, Barthes y Berger, y cómo ésta puede brindar nuevos conocimientos.

Introducción

Estamos inmersos en un mundo visual, vivimos rodeados de imágenes, las consumimos y hablamos cotidianamente sobre ellas sin ser conscientes que no todas son iguales y, si bien, en todas entendemos una representación, las características de esa representación varían según el tipo de imagen y por ende, la forma de recepción e impacto que tienen en nuestras sociedades. En este sentido, el descubrimiento de la fotografía cambió la manera de ver el mundo. A partir de que la imagen pudo fijarse en una superficie sabemos cómo se ven las cosas y qué cosas son las que deben verse y cuáles no.

La fotografía se desarrolló en una época en que la necesidad de comprobación y verdad eran imperantes y el encuentro con el registro de las imágenes de fidelidad sin precedentes, asombró al mundo entero. “La fotografía acostumbra a los ojos a esperar aquello que debían ver, y en consecuencia a verlo; y los instruyó a no ver lo que no existe, y que veían claramente antes de ella” (Valery, 2011; 48).

Debido a sus características, la fotografía se posicionó rápidamente como el mejor elemento de prueba de verdad, pues de entre las imágenes conocidas fue la analogía más fiel de un objeto, que además, tendría que estar ahí para poder aprehender su imagen y por tanto, no permitiría forma alguna de mentir ya que se realizaba en función de un fenómeno natural y un aparato, que simplemente “copiaba” lo que tenía al frente y el ser humano sólo intervenía para oprimir un botón. Con esto, se tenía en el presente una imagen del pasado que serviría para múltiples fines.

Con la integración de la fotografía en la sociedad, se le asignaron funciones a desempeñar: **prueba, memoria, registro**. En este sentido, la fotografía puso en marcha la imagen más que cualquier otro medio hasta entonces conocido, a partir de esto, se desarrollaron los medios portadores de imágenes que conocemos ahora y que nos han formado la “imagen” del mundo en que vivimos, como señala Giselle Freund: “la fotografía ha sido el punto de partida de los *mass media* que hoy desempeñan una función todopoderosa como medio de comunicación. Sin ella, no hubiera existido ni el cine ni la televisión” (2001; 187).

Con la fotografía el mundo lejano se acercó, por ella se conocieron personas, lugares, se participó de situaciones y épocas. No obstante, la fotografía al abrir el panorama, estrechó nuestra mirada (Sotang, 2006), pues “la mirada es disciplinada particularmente por la fotografía: hace ver ciertos objetos de una manera y vuelve invisibles otros” (Corona, 2011b; 107).

La fotografía potenció el valor de las imágenes, que constantemente han sido vehículo para la imposición creencias e ideologías (Gruzinski, 2006; Carrión, 2006; Augé, 2000, Debray, 2000), y para la reiteración y apropiación de discursos (Barba, 2011; Corona, 2011, 2011a, 2011b, 2011; Ramírez, 2010, Del Castillo, 2006). Nuestras sociedades hoy, son sociedades visuales, la imagen nos rodea siempre, en múltiples soportes y de variadas maneras. Difícilmente se puede hablar de algo sin tener claramente una imagen de ello, ante lo desconocido salta el cuestionamiento ¿cómo se ve?, ¿a qué se parece?

Hoy la fotografía muestra, explica, denuncia, promueve, vende, identifica, cataloga, visibiliza, nombra, etiqueta... “A partir de la fotografía se aprende a reconocer quiénes son los débiles y quiénes los legítimos poderosos y su fuente de autoridad” (Corona, 2011a; 48). Vivimos rodeados de imágenes fotográficas en distintas presentaciones y medios.

Un detonante como la fotografía que significó un parteaguas en la concepción de las sociedades contemporáneas, vista hoy desde la ciencia plantea algunas preguntas relevantes respecto a su propia forma de incidir en ella: **¿Cómo se ha tratado la fotografía en el ámbito de la investigación social? ¿Qué lugar ocupa en el panorama de las ciencias sociales? ¿Cómo es abordada y qué conocimientos puede erigir?**

En este trabajo hago un recuento a manera de estado de la cuestión sobre algunos trabajos en el ámbito de las ciencias sociales que incorporan a la fotografía desde diferentes perspectivas, intento con ello articular algunos puntos de convergencia entre estos trabajos, así como identificar los problemas que les representa su abordaje.

De entre todas las imágenes, la fotografía

Un problema que observo en el uso que se le ha dado a la fotografía en la ciencias sociales es que no se ha entendido la naturaleza fotográfica, la fotografía se maximiza o se degrada pues se le utiliza como adorno a un argumento, o bien, se le muestra para la comprobación de él porque se le considera todavía una prueba de verdad. Habría que preguntarnos entonces, qué sí nos dice la fotografía y con esto, en qué puede ayudar a erigir un nuevo conocimiento.

La terminología que se utiliza para hablar de fotografía, para Martine Joly (2012), muestra lo que siempre se esperó de la fotografía, se revela la película fotográfica, revelamos una foto, entendemos entonces la espera de algo, que nos descubra una situación, que nos dé una verdad. Al enfrentarnos a una fotografía, tenemos antes que nada expectativas, expectativas de lo que obtendremos, de lo que veremos, de lo que desconocíamos y gracias a ella ahora sabemos.

El problema con la idea de verdad y objetividad en la fotografía es que parece ignorarse que ésta es sólo una parte, el *spectrum* lo llamaría Barthes (1989), de tres que hacen posible el fenómeno fotográfico pues hace falta para llegar a ella, un artefacto y además, quien lo maneje, el *operator*. Desde la elección del artefacto y sus posibilidades técnicas se están asumiendo elecciones, la visión del fotógrafo, influida por su historia personal, sus sentimientos, sus experiencias, sus visiones, hacen de la fotografía una construcción y su estructura variará dependiendo del manejo de los elementos anteriores y con ello, se aleja mucho de la idealización de verdad que disfruta.

En este sentido, es pertinente recorrer algunos aspectos de la imagen fotográfica que muchas veces parecen ser ignorados y que ayudan a ubicarla en otros términos al momento de inmiscuirla en la construcción de conocimiento, para ello, me apoyo en tres perspectivas que muestran aspectos específicos de la fotografía y que en conjunto, articulan un eje del cuál partir cuando de la imagen fotográfica se trata: la fotografía como *analogon* de la realidad (Barthes, 1986), como cita de las apariencias (Berger, 1998), que ejerce ciertas funciones sociales (Bourdieu, 1979). Estos autores parten de entender que la fotografía no se puede poner en duda, la verdad de la imagen, es decir, sucedió porque la escena, el objeto fotografiado estuvo ahí, partiendo de eso lo que se debe discutir es qué elementos muestra y qué situaciones se encadenan para significar y yo agregó, qué elementos pueden erigir conocimientos en las ciencias sociales.

El *analogon*, la cita de las apariencias y sus usos sociales.

Para Barthes la fotografía no es una copia fiel de la realidad pero sí el *analogon* perfecto, un mensaje sin código. Sin embargo, el mensaje fotográfico se desarrolla bajo una paradoja al contener paralelamente un mensaje sin código y otro con código, uno se desprende del otro, es decir, el mensaje connotado se desarrolla a partir de un mensaje sin código, con ello, se obliga al lector de la imagen a descifrar lo que observa.

La connotación, se elabora con la elección del tema, el tratamiento técnico, el encuadre, y consiste en la codificación del *analogon* fotográfico y el código de connotación no es natural sino histórico o cultural. Es por ello que un hombre al leer una fotografía no ve sentimientos o valores eternos, sino el resultado de una sociedad y una historia determinadas, la lectura está estrechamente ligada a la cultura.

Ante esto, una fotografía preserva un momento de tiempo y evita que sea borrado por otros, explica Berger (1998), quien entiende a la fotografía como una extraña invención, pues sus materias primas son la luz y el tiempo.

Para Berger (1998) la cámara no miente, cita, no traduce, de este modo, las fotografías citan las apariencias. Al extraer esa cita se produce una discontinuidad, por ello, toda fotografía es ambigua ya que irrumpe en el tiempo y revela un corte transversal del suceso que se producía. Un suceso se desarrolla en una línea de tiempo, la fotografía rompe ese desarrollo, capturando un momento, cuando el observador se enfrenta a esa imagen, a esas “apariencias congeladas” y les concede un pasado y un futuro puede elaborar una hipótesis para significar, de lo contrario es un instante inconexo que no tiene sentido. Entre más información se encuentre en la imagen y externa a ella, ésta tendrá mayor significado.

Por otro lado, el estatuto de registro realista del mundo visible que tiene la imagen fotográfica se debe a que desde sus orígenes se le atribuyeron usos realistas y objetivos indica Bourdieu (1979). No obstante, esa naturalidad que pretende la fotografía está condicionada por la lógica de visión del fotógrafo que tendrá que ver con la sociedad en la que se desarrolla y los cánones dispuestos en ese momento. El realismo que hace parecer en determinado momento objetiva a la imagen no está en concordancia con la realidad misma de las cosas sino con las reglas que definen la sintaxis de su uso social. El uso social tiene que ver con ciertas disposiciones en la imagen misma (tipo de encuadre, elementos, luz, etc.) pero también con el contexto en el que se inserta (álbum familiar, identificación, periódico, galería y la sociedad que la recibe). En este sentido, Bourdieu plantea que una fotografía, es más fácilmente legible tanto más clara sea la función que desempeña y que la imagen siempre es juzgada por referencia a la función que cumple, “... a menudo asume la forma de un juicio hipotético que se apoya explícitamente en el reconocimiento de “géneros”...” (Bourdieu, 1979; 136).

Una fotografía puede ser no agradable a la vista de espectador pero si tiene claro que es “arte” se justificará, o, si se muestra una fotografía de guerra igualmente desagradable, se excusa su difusión en un periódico pues estará cumpliendo una función informativa. Sin embargo, para Bourdieu, comprender adecuadamente una fotografía “no es solamente recuperar las significaciones que proclama, es decir, en cierta medida, las intenciones explícitas de su autor; es, también, descifrar el excedente de significación que

traiciona, en la medida en que participa de la simbólica de una época, de una clase o de un grupo artístico” (Bourdieu, 1979; 23).

Los anteriores son algunos elementos constitutivos de la imagen fotográfica que es importante tener en cuenta al enfrentarse a ella en el campo científico o en cualquier otro, ya que ignorarlos, llevaría a errores importantes al momento de tratar de interpretar el mensaje que propone. Estas tres perspectivas permiten ubicar primeramente, a la imagen fotográfica como una, de entre todas, es decir, con características particulares que no tienen otro tipo de imágenes y entender cómo a partir de estas características se le incorporó al mundo social con funciones y expectativas muy específicas.

La investigación en cuadro: el primer disparo

No solamente hablamos de muy distintas imágenes de la misma forma, también aplicamos a imágenes del mismo tipo discursos muy diferentes”

Hans Belting

La idea de que la imagen (de cualquier tipo, entre ellos la fotografía) es una ilustración en la investigación es común en algunos investigadores (Mraz, 2006; Aguayo, 2008; Corona, 2007; Negrete, 2006; Monroy, 2003; Thompson, 1992; Cruder, 2008; Del Castillo, 2006; Ancira, 2005). En esta línea, Lourdes Roca arrancó su trabajo con imágenes guiada por una hipótesis que al pasar del tiempo ha confirmado: “La imagen es generalmente utilizada desde la investigación para fines exclusivos de ilustrar textos o cátedras y no como una fuente de investigación o un documento a analizar e interpretar” (Roca, 2004a). Para Roca, en las investigaciones las imágenes se pueden utilizar en varios niveles, el primero de los cuales es el ilustrativo, después se escalonaría para llegar a hacer una minuciosa revisión, contextualización, análisis y confrontación con otros documentos.

Alberto Del Castillo (2004) refiere la incorporación de las imágenes fotográficas en la investigación histórica dentro del campo de la historia gráfica para la cual es necesario que comiencen a ser entendidas como documentos complejos que requieren análisis e interpretación de su contenido y dejen de ser utilizadas como ilustraciones de textos. La mayoría de las historias gráficas se producen sin ninguna investigación (Mraz, 2007), en este sentido, Roca encuentra un problema en el estado de los archivos fotográficos, pues advierte que un inventario no es lo mismo que una catalogación, ya que, sin la certeza de los datos de origen se producen imágenes descontextualizadas que nos enrolan y contribuyen al analfabetismo visual pues se asume la imagen como realidad sin analizar las condiciones en que se produjo y las intenciones con las que se efectuó que es el papel fundamental de la investigación social para así poner al descubierto las incongruencias y descontextualizaciones.

En este sentido, Samuel Villela (2005) concuerda en que la imagen descontextualizada no puede ofrecer grandes líneas de análisis pues debe confrontarse con otras fuentes para que pueda decir algo. Del mismo modo, Aguayo (2008) pone en evidencia algunos trabajos elaborados alrededor de la fotografía en los que simplemente se citan obras clásicas de la fotografía que presumen de contener imágenes de determinado autor o datos de procedencia de las fotografías pero nunca son cuestionadas pues no existe la costumbre de la confrontación de fuentes y por tanto, no se dan cuenta de errores que se han cometido en la archivación de obras fotográficas.

Ante este panorama, coincide Gutiérrez Ruvalcaba (2008) en que un problema al realizar el trabajo sobre la obra de Maler, tan importante para la arqueología y la antropología, fue que al enfrentarse a la revisión de archivos como el de la Fototeca Nacional la información no es clara y esto ha contribuido a que trabajos de este tipo queden olvidados o no se valoren en su completa dimensión.

Por otro lado, Sarah Corona Berkin (2011b) concuerda con la problemática expuesta y hace un cuestionamiento al concepto de “archivo fotográfico” al revisar la Fototeca del antes Instituto Nacional Indigenista (INI) ahora Comisión Nacional Indigenista (CNI) y encuentra datos de acomodo genéricos que no brindan mayores pistas de las imágenes: “956 fotos de lacandones, 378 de mayos, 631 de tzotziles, 2937 de purépechas, 3068 de huicholes, 5117 otros” (Corona, 2011b; 124). En este recuento, el autor de las imágenes es el INI/CNI pues se menciona nombres de los autores únicamente cuando son artistas, funcionarios o investigadores reconocidos pero en su mayoría no hay datos al respecto. Tampoco aparece la ubicación territorial, datos técnicos de la imagen, situación fotografiada, comentarios del realizador, lo que sí aparece generalmente es la fecha, aún cuándo no se tiene la referencia precisa (se aclara con las siglas c. a. o s. f.) pues “la fecha simula una cualidad objetiva”. Aguayo (2008) al respecto comenta que ante un documento fechado se elaboran pocos cuestionamientos, es aceptado como fidedigno, lo que ha ocasionado errores de atribución y por ende análisis falaces que pocas veces salen a la luz, de ahí la importancia de establecer catalogaciones confiables que permitan elaborar un trabajo de investigación fidedigno. En un artículo anterior a estos trabajos, Saavedra (2003), ya advierte este problema al hablar de la situación lamentable de los archivos fotográficos y por ello, la importancia de los estudios históricos de fotografía.

En esta misma línea Ancira (2005) se enfrenta al problema de la identificación de las fuentes fotográficas y basa su trabajo en la reconstrucción de la fotografía social, en el periodo 1910-1911 en México. En esta investigación, Ancira busca la identificación de “otros” fotógrafos que circularon por las fiestas de ese periodo y no sólo los oficiales que se han conocido en la documentación elaborada hasta la fecha. Del mismo modo, opina que los estudiosos del periodo de la revolución utilizan las fotografías como mero objeto ilustrativo que muchas veces está mal citado pues no se conocen los datos contextuales de la imagen, mucho menos el autor y cree que por mucho tiempo la consigna con la fotografía en los estudios históricos ha sido “ilustrar no investigar” (Ancira, 2005; 334).

En este sentido, Claudia Negrete trabaja con la intención de que las fotografías hablen por sí solas pero entiende que “una historia visual no se construye a partir de un solo tipo de fuentes ni de la imagen fotográfica por sí misma” (Negrete, 2006; 167), la revisión de documentos de la época, discusión con otros investigadores acerca de la influencias europeas y la recolección del material fotográfico, le permiten establecer una investigación documental sobre los hermanos Valletto, fotógrafos que desde finales del siglo XIX retrataron a la aristocracia de la ciudad de México.

Muestra de un estudio de historia cultural que apuesta por la transdisciplinariedad es el realizado por Rebeca Monroy (2003), quien entiende que el análisis de un objeto polisémico como la fotografía dependerá de los objetivos e intereses que se tejan al momento de historiar. Monroy, sin tener un marco establecido ni fronteras disciplinares, analiza la obra del fotorreportero Enrique Díaz tomándola como fuente directa y valorándolas desde su aspecto documental y estético, atendiendo a aspectos como composición, encuadre y ángulo, manejo de la luz, profundidad de campo y enfoque, poses, equipo, género fotográfico y temática.

Triangula los documentos fotográficos con la historia oral y la bibliografía concerniente para explicar que la obra de Díaz presenta discurso fotográfico no utilizado antes en México lo que aportó gran expresividad gráfica al fotorreportaje. De este modo argumenta:

“Establecer un método para el análisis visual de las fotografías implica recurrir a diferentes vertientes de apreciación, que nos aproximan a la información que se puede y necesita obtener; pues el investigador requiere adecuarse a las posibilidades discursivas de la imagen, así como saber preguntar al documento aquello que puede responder” (Monroy, 2003; 38)

Un trabajo previo en esta misma vertiente, es el realizado por John Mraz (1999) a propósito de la obra de Nacho López en el que realiza un análisis comparativo entre sus fotoensayos más importantes, analizando las imágenes en el contexto para el que se crearon y los equipara con trabajos hechos por otros fotógrafos sobre las mismas temáticas. También revisa los textos que acompañan las imágenes así como los pies de foto pues casi en su totalidad fueron escritos por él, además, reflexiona sobre la dinámica de producción en las revistas y el lugar del fotógrafo en esta organización. Del mismo modo, analiza sus textos, escritos décadas después.

La fotografía ha interesado a la historia sobre todo como herramienta para estudiar determinado periodo, en este sentido, Luciano Ramírez (2010) realiza un trabajo sobre la Soberana Convención de 1914 en Aguascalientes, donde observa que la selección de las imágenes que circularon en los diarios fue muy pequeña en comparación a los registros que hay de las imágenes realizadas sobre el episodio y éstas tienen una fuerte carga ideológica y política y nunca reflejaron la situación que vivía el pueblo en general. Del mismo modo que Aguayo (2008) se da cuenta de atribuciones erróneas a algunas fotografías de la época en otras publicaciones y expone que no sólo Víctor Casasola fue el realizador de las obras. En este sentido, analiza el poder de las imágenes para crear imaginarios de una época sesgados por los contenidos en un solo archivo fotográfico (en este caso el Casasola).

Un análisis en la misma línea que antecede a este trabajo es el de Gautreau (2007) en torno al “mito” del archivo Casasola y las fotografías del periodo revolucionario, ella analiza *La ilustración semanal* e identifica los errores de atribución de algunas imágenes y del mismo modo que Ramírez, observa que las fotografías que aparecen en este semanario son muy distintas a las que circulaban en los periódicos oficialistas de la época pues estas reflejan más el vivir del pueblo en esos momentos.

Dentro de los mismos estudios del periodo revolucionario, Gautreau (2007a) observa cómo se recurrió en revistas a la estampa folklórica de las fotografías de “las Soldaderas” y “los Juanes” como símbolo de identidad nacional en el México post-revolucionario. En relación con el tema de la identidad nacional encontramos también a Paoli (1991) quien argumenta con la creación del símbolo “Zapata” la necesidad de los íconos en un pueblo pues ayudan a la unidad y la búsqueda de los ideales que representa. Semejante es el estudio de Villela Flores (2005) que expone las posibilidades de elaborar una historia local y regional a partir de testimonios gráficos (fotografías) al revisar las imágenes de las dinastías de fotógrafos Salmerón (Guerrero) y Guerra (Yucatán) con una producción que abarca el retrato, la fotografía social, el fotorreportaje y documental. Sin hacer un análisis morfológico de las imágenes, el autor analiza el entorno

histórico acompañado de estas imágenes para tratar de aportar, en la línea de Mraz, a la historia gráfica del país.

En esta misma disciplina, un trabajo recién publicado (Ramírez, 2013) nos muestra una investigación realizada sobre las pinturas murales del Palacio de Gobierno de Aguascalientes, en dónde más allá de la reflexión sobre el contenido de los murales que se presenta, llama la atención que el autor echa mano también de litografías y de lo que en esta investigación nos interesa, fotografías, no sólo como registro de los murales a los que hace referencia sino que integra otras que dan fe del estado arquitectónico del palacio de gobierno en la época que le concierne (básicamente el siglo XX), es decir, en todo momento la fotografía está siendo un apoyo para dar fe de algo por lo que no lo podríamos ubicar totalmente como uno que esté historiando la fotografía en los términos propuestos por Mraz (2012), para quien la preocupación es sobre todo ubicar la imagen fotográfica en el contexto que se creó e indagar qué otros elementos de significado nos puede otorgar más allá de su valor documental.

En otro sentido, Ciavatta (2005) aborda la fotografía como mediación, es decir, la interpreta como “una producción social, en su contexto de tiempo y de espacio” (Ciavatta, 2005; 355) y busca una relación con las fuentes escritas sobre el tema de los trabajadores de fábricas en Río de Janeiro a inicios del siglo XX. De este modo, observa la relación entre la formación de identidad y participación y distingue el uso público/privado de las imágenes y cómo éstas son un reflejo de la sumisión entre clases sociales que “educan la mirada” e indican el comportamiento y la relación entre jerarquías y relación en la fábrica. En esta línea Muñoz (2012) analiza la mirada imperial mostrada en las fotografías de Puerto Rico publicadas en la revista *National Geographic* que estereotipa y no muestra a la isla en su conjunto.

Por otro lado, del Castillo (2004) examina la estrategia visual que se presentó sobre el movimiento estudiantil del 68 en un periódico (*El Herald de México*) a partir de la tensión entre el autor, la publicación y su ideología. Este trabajo es la antesala del recién publicado (2012) sobre la creación del imaginario colectivo de este episodio de la historia nacional, en este trabajo el texto acompaña las imágenes, no es la imagen que acompaña al texto.

En un trabajo realizado también en la última década, del Castillo (2006) explica cómo durante el Porfiriato, debido al plan social y la época positivista, se elige a la fotografía y el lenguaje científico para construir el concepto de niño. Las imágenes que empezaron a circular para este fin fueron las realizadas en el ámbito médico y en los programas sociales, destaca también el uso de la fotografía de prensa como vehículo que contribuye a este fin.

En cuanto a la creación de imaginarios y las fotografías que se vuelven símbolos, es interesante la reflexión propuesta por Brisset (2005) acerca de la verdad, la representación y la evidencia, se ayuda para ello de imágenes bélicas pues la reflexión surge a propósito de la imagen emblemática de Capa, *Muerte de un miliciano caído*(1936). Ante el debate, Brisset finaliza enfatizando la diferencia de la fotografía como evidencia y la fotografía como símbolo.

En el campo de la comunicación y la cultura el trabajo de Sarah Corona Berkin realizado a lo largo de más de 10 años en torno a la fotografía ha tenido como eje a la fotografía como discurso, en el cual la fotografía siempre dice algo a alguien con quien comparte códigos para entenderla y responder a ésta. En *Miradas*

entrevistas (2002), muestra las fotografías realizadas por un grupo de niños huicholes que viven en una comunidad con el mínimo contacto mediático, con ellas observamos, qué es lo que ven, qué quieren mostrar y cómo quieren mostrarse. A casi diez años del primer trabajo, *Postales de la diferencia* (2011), descubre el resultado de unos viajeros huicholes que van por primera vez a la ciudad, con cámaras fotográficas registran el episodio y nos muestran la ciudad y a sus habitantes y cómo se insertan ellos. El análisis de las imágenes intenta exponer las diferencias y los encuentros culturales.

El uso de la fotografía en la Antropología en Inglaterra, según Tomas (1987), empezó con los estudios craneológicos en la segunda mitad del siglo XIX acompañada del dibujo, su incursión en el área fue debido a que era una técnica relacionada con lo científico que introduce la idea de exactitud, veracidad y precisión. Se afianza entonces en los estudios antropométricos ya que permitió la perspectiva que con el dibujo no se tenía y en este sentido, la fotografía les brinda un mayor realismo y con ello combinan el uso de la cámara oscura, la cámara lúcida y otros métodos para realizar, además, dibujos geométricos. Taylor en 1881 (citado en Tomas, 1987) explica que la fotografía permite un mayor detalle, especialmente en portarretratos de razas, aunque el tamaño tradicional de las tarjetas de visita³⁷⁸ era muy pequeño y para este trabajo consideraba mejor tener una cámara más grande.

En Estados Unidos, se conoce como pionera del trabajo con fotografías en la antropología a Margared Mead que con Gregory Bateson en los años 30's del siglo pasado la incorpora en sus trabajos en Bali. Sin embargo, Franz Boaz, de quien Margared Mead fue discípula, utiliza ya a la fotografía en 1894 como herramienta para mostrar diferentes posiciones rituales de los Mamat'sa para guiar a los artistas encargados de realizar una exposición en Chicago y un poco después en su trabajo a propósito del arte primitivo.

En este sentido, Brisset explica que como fruto de entender que la cultura se manifiesta mediante signos físicos y por tanto, visibles, en 1968 se establece un nuevo campo de investigación en las ciencias sociales, la antropología visual. De este modo, se entiende como imagen antropológica “a toda aquella de la que un antropólogo pueda obtener informaciones visuales útiles y significativas” (1999; 1) y en este entendido, toda imagen haya sido creada ex profeso para ello o no, puede ser de interés antropológico.

Por la naturaleza de los estudios antropológicos, en la que la observación del otro es parte medular, la fotografía ha sido de gran apoyo aunque generalmente se le ha utilizado como mera herramienta de comprobación del estar ahí, ignorando otras aristas que podrían explorarse para aprovechar al máximo las posibilidades de análisis que brindan las fotografías. Al respecto, Brisset (1999) argumenta que en el caso de la fotografía antropológica no han sido muchos los trabajos teóricos realizados y comparte con Jay Ruby que el estudio académico de la fotografía ha estado sobre todo del lado de los historiadores de arte y recientemente, se ha dado la aproximación social a la fotografía, en la que se le entiende como algo socialmente construido que cuenta algo sobre la cultura a la que pertenece y en este contexto, la fotografía etnográfica es una práctica sin teoría ni método bien articulados. Collier explica que “la fotografía ofrece a la antropología una materialidad científica en los estudios sobre comportamiento humano [incluyendo que] la

³⁷⁸³⁷⁸ Las tarjetas de visita, creadas por el fotógrafo francés Disdéri a mediados del siglo XIX, fueron un sistema de reproducción de retratos muy popular debido a su bajo costo y a la variedad de tomas que podían obtener en una sola sesión fotográfica ya que en una pequeña tarjeta de 6 x 9 cm, se imprimían varios retratos de la persona en diferentes poses que se utilizaban normalmente como tarjeta de presentación, de ahí viene su nombre.

memoria fotográfica contiene detalles que ni fueron percibidos en el encuentro original [...] La fotografía sugiere, pero no explica cómo se ejecutan acciones” (citado en Brisset, 1999; 5).

En esta línea, Brisset (1999) observa que uno de los grandes problemas que han hecho voltear la mirada a la imagen fotográfica es la conciencia reciente del valor informativo de las fotos de archivo para cualquier disciplina social.

Las imágenes se piensan en palabras: anotaciones sobre la mesa de luz

En el viejo continente, Felix del Valle (2005), trabaja una metodología para el análisis documental de las fotografías muy completa que pretende la observación de los atributos biográficos, temáticos y relacionales, así como, un análisis de tipo morfológico, de contenido documental, además del análisis de las imágenes como transmisoras de información para lo cual pone a consideración los modelos de Panofski, el modelo lingüístico y un modelo categorial basado en la gramática de casos.

En esta línea, Brisset (2004) concuerda en que la información que obtengamos de las imágenes dependerá de cómo se les cuestione y en este sentido, una forma de iniciar el trabajo con fotografías es establecer una ficha clasificatoria que sea eficaz y simple. Al respecto, basado Moles y Cuisenier, él propone una ficha en tres tiempos, identificación, descripción y autoría de la ficha.

En cuanto a propuestas para el análisis de la fotografía Maud (2005) establece un análisis histórico semiótico en su trabajo dónde aborda la fotografía como la principal fuente histórica, en esta propuesta, la fotografía se considera como un producto cultural, una producción que significa asociada a medios técnicos y producción cultural, de este modo puede contribuir a la difusión de representaciones pero también al control social pues educa la mirada. Para esta autora es importante una organización previa para llegar al análisis de las imágenes, primero se deben reunir series extensas de fotografías que se organizarán cronológicamente y por géneros fotográficos (retrato, foto documental). Después se debe entender a la fotografía como un conjunto de elecciones posibles que se hicieron en ese momento y finalmente, observar la relación entre el plano del contenido y el plano de la expresión.

Otro mecanismo es el empleado por Carneiro y Ferraz, a partir del método iconográfico de Panofsky, proponen un análisis morfológico para el retrato que comprende “la identificación de sus elementos y el recorte de sus atributos formales” (Carneiro y Ferraz, 2005; 274). Los elementos formales a los que se refiere son los accesorios escenográficos y la figura central; los atributos formales son el encuadre, el arreglo, la postura, el gesto y la expresión (fotogenia en Barthes). A las autoras les parece importante el estudio del género fotográfico del retrato ya que aporta importantes elementos simbólicos de las sociedades pues es la manera que tienen para representarse a sí mismos y es necesario entenderlo como una práctica cultural.

En una propuesta más abierta, Rebeca Monroy (2005, 2007) entiende que para el estudio de las imágenes no hay recetas únicas, siempre dependerá de las necesidades concretas del investigador en relación con el tema de estudio. Ella ha combinado herramientas de la crítica de arte, la historia social, económica, política y cultural, entretejiéndolas con vertientes de la estética, lo que hace único cada diseño que emplea en sus investigaciones. Sin embargo, hay cuatro ejes de acción que toma siempre como punto de partida, el aspecto técnico, formal, temático e ideológico.

A partir de un largo trabajo con imágenes y ubicada siempre en el campo de la comunicación, Corona Berkin (2011d) propone con base en Barthes y Bajtín, un modelo dialógico para el análisis de la imagen pues la entiende como un discurso no como representación. El análisis se articula en tres tiempos: denotación, connotación y lo dialógico. Bautista (2011) entiende también la dialogicidad de la imagen y con Bajtín y Foucault analiza la foto de prensa sobre el movimiento de la Asamblea Popular de los Pueblos de Oaxaca (APPO) y cuestiona la objetividad de las imágenes publicadas.

Por otro lado, Alimonda y Ferguson (2005) comparten que la fotografía ha servido como medio de control social a través de la educación de la mirada sobre todo en sus inicios que la fotografía estuvo en manos de las élites dominantes y ayudó a sus aparatos políticos y culturales, en su trabajo, muestran cómo la fotografía ayudó a la campaña militar argentina a finales del siglo XIX para ocupar la región de Río Negro, pues más que realizar un registro fue un acto simbólico de confirmación del ejército como portador de “civilización”.

En este sentido, Corona Berkin también hace un estudio discursivo sobre las fotografías que “nombran” al indígena en los campos del arte, la escuela y la ciencia, de donde se desprende el uso sobre todo antropológico que se ha dado a la fotografía:

“A mediados del siglo XIX, las prácticas de la fotografía y la antropología se acercaron. La emergencia del trabajo de campo como central a la antropología, se parecía a la propuesta fotográfica. Ambos sostenían su legitimidad en el “haber estado allí”. Ambos buscaban recoger la cultura sin contaminarla, obtener la verdad y su reproducción indical. Para la antropología, la apuesta por la fotografía en lugar de las palabras, se apoyaba en la esperanza de que lograría mayor objetividad, información más precisa y confiabilidad en el registro exacto de rituales y tipos raciales” (2007; 82).

Un estudio histórico-antropológico es el reportado por René De la Torre (2011) quien observa el papel que el medio fotográfico fungió en la invención de la tradición azteca, a través de la estética de las danzas rituales concheras-aztecas. Su propuesta de análisis combina métodos y estrategias de investigación que nombra textuales (análisis de la imagen) y de las ciencias sociales (historia de la cultura y antropología), de este modo reconstruye su objeto por medio del testimonio oral (entrevista colectiva) y el visual (análisis de un álbum fotográfico).

Del mismo modo, Costa (2008; 2009) apuesta por la comprensión de las fotografías antropológicas como artefactos culturales que permiten la comprensión de distintos procesos sociales y en este sentido aborda las imágenes del antropólogo indigenista Julio de la Fuente, su intención es identificar cómo expresan y dialogan con el contexto y la cultura de la sociedad que las produce. Observa que en su trabajo, De la Fuente define lo indio a través de características como la vestimenta, la lengua, y las costumbres tradicionales, sus imágenes reflejan también la miseria y marginación del país, así como la existencia de una diversidad y desigualdad cultural contrarias al ideal unificador.

En otro línea, las imágenes fotográficas han servido también como fuente de análisis para observar transformaciones de ciudades (Ribera y Aguayo, 2012) y sobre todo la fotografía aérea (Escudero, 2005,

Morales, 2005, Roca, 2012, Guillén, 2012) que permite vistas muy claras para este objetivo. En este sentido, Zamorano (2004) explora a la fotografía aérea como herramienta de etnografía urbana al tratar de armar una investigación, que abarca más de 50 años, sobre las transformaciones de una colonia y la apropiación de los espacios por parte las familias, en la que las entrevistas orales no son muy confiables debido a la edad de los sujetos de estudio. De este modo, las fotografías no la hacen prescindir de las entrevistas pero sí le permiten tener una guía al permitirle ubicar fechas y acontecimientos más claramente.

En otro ámbito, Suárez (2008) intenta establecer el uso de la fotografía en la sociología sin llegar a aclararlo pues indica que ésta debe penetrar los hechos sociales pero no explica cómo se consigue ese fin. Sin embargo, hace un recuento de algunos que para él son estudios sociológicos sobre fotografía, mencionando algunos clásicos como Bordieu (1979), Goffman (1977), Becker(1974), Garriques (2000) y Benjamín (2004). Dávila (2011) concuerda en la importancia de estos trabajos realizados en la sociología y explica cómo aún no ha cobrado suficiente credibilidad la imagen fotográfica en este campo como sí lo hizo casi desde su origen en la antropología y de qué manera la fotografía denominada documental brinda una mirada sociológica de las sociedades.

Así mismo, Ortega (2009) expone los motivos por los que la sociología debe utilizar la fotografía en sus investigaciones, pues “si las ciencias sociales y humanas quieren penetrar en la realidad social deben apelar a la fotografía, a la imagen virtual, al video digital, así como al cine documental” (Ortega, 2009; 166).

El siglo XXI es el siglo de lo visual dicen Pinto y De Miguel (2002) por eso la primera tarea de la sociología visual es enseñar a ver y analizar la mirada, conseguido esto, contribuir a la construcción de la realidad social. De Miguel y Ponce (1998) explican que en los últimos años se ha visto un marcado interés por analizar problemas sociales también a través de proyectos de creación, lo que es muestra del poder de la fotografía para tratar estos temas, por ello considera importante la imagen fotográfica para el análisis social, pues aunque desde finales del siglo pasado hay trabajos clave al respecto dentro de la sociología, es un terreno que se empieza a acuñar.

Otra propuesta elaborada por Wright, Darko, Standen y Patel (2010) para el uso de la fotografía es cuando la investigación requiere una colaboración de los sujetos de estudio, no un uso direccionado. Del mismo modo, la consideran de gran ayuda en los casos en los que son complicadas las entrevistas o establecer relación cara a cara con los individuos, o bien cuando la alfabetización de los participantes es limitada y en estos casos, la fotografía les permite un medio alternativo de expresión. En la misma sintonía del trabajo de Russel y Díaz (2011) sobre identidad lesbiana o el de Jorgenson y Sullivan (2010) con niños mostrando aspectos de su vida con este medio.

El trabajo sobre fotografía en el área de comunicación en México no ha sido mucho, Hernández (2001) escribe una reseña titulada Para matar el olvido (Hacia una puesta en circulación de la fotografía en los estudios comunicativos), en la que habla precisamente del poco trabajo de investigación en el área: “... la fotografía, como práctica, proceso, producto comunicativo y objeto de estudio, ha merecido poca atención de los investigadores mexicanos y extranjeros.” (Núñez Hernández, 2001; 257)

En este sentido, en las tres ediciones de la sistematización documental en comunicación Fuentes Navarro (1988; 1996; 2003), tiene fichados en las referencias temáticas clasificadas como “Fotografía” sólo 12

trabajos. Dicha recopilación contiene textos de 1956 a 2001. Igualmente en las revistas más importantes del área el trabajo al respecto es mínimo³⁷⁹.

Es muy importante la línea de trabajos comenzada por Sarah Corona (2002) sobre la fotografía indígena que está generando adeptos. Del mismo modo, llama la atención que una parte considerable del trabajo de investigación sobre el tema es hecho por jóvenes³⁸⁰ (aunque académicamente, el trabajo que han realizado hasta ahora no tenga el suficiente valor como estudio por corresponder apenas al grado de licenciatura), esto, propicia esperanzas de investigación al ver latente la inquietud por el tema.

Existen dos tesis de maestría del mismo año pero de programas de posgrados en comunicación diferentes (González, 2010; Rosales, 2010) una de la Universidad de Guadalajara y la otra del ITESO, que involucran el análisis de la fotografía, la primera en relación a los niños y su contexto comunicativo y la segunda entorno al análisis de la violencia en la ciudad reflejada en la obra de Enrique Metinides.

Previo a estos estudios, existe un trabajo más sobre fotografía, realizado por García Canal (1997), *El señor de las uvas*, que nos brinda también marcos de referencia interesantes, sobre todo, en el sentido de la ubicación de la fotografía en cierto género por parte del espectador para intentar darle una justificación.

Mapping Visual Studies in Communication de Keving G. Barnhurst, Michael Vari e Ígor Rodríguez (2004) ofrece un panorama general del desarrollo en los estudios y publicaciones referentes a la comunicación visual desde finales de la década de los noventa. Los autores del texto (Barnhurst, Vari, Rodríguez, 2004; 618- 619) indican la emergencia inusitada en los últimos años de trabajos publicados en esta área, más de 70 títulos solamente de 1999 a 2003, lo que muestra su creciente fuerza como área emergente de investigación dentro de los estudios en comunicación.

En la línea de la educación se sitúa el trabajo de Cruder (2008) sobre las imágenes en los libros de texto en el que encuentra que el 98% de la páginas de los libros revisados presentan imágenes, las cuales diferencia entre imágenes icónicas indiciales (fotografía) e icónicas(dibujo, pintura) de modo que las primeras se leen como reales a diferencia de las segundas que se entiende guardan una relación de semejanza con lo representado, de este modo, el 13% de las imágenes de los libros son indiciales y aparecen en las áreas de ciencias sociales, naturales, tecnología informática, plástica y promoción de proyectos. En este sentido, se utiliza la imagen fotográfica como reproducción fidedigna, por ejemplo, para presentar una obra artística (pintura, escultura), para mostrar una especie silvestre o para exponer sitios geográficos.

Igualmente, Pérez Salas (2005) explica también el carácter educativo de las imágenes en las revistas literarias (específicamente litografías) como refuerzo para la comprensión del texto. En esta línea, aporta hallazgos interesantes el trabajo de Arizpe y Morag (2004) sobre la lectura de imágenes en álbumes ilustrados para niños.

Existe una línea de investigación en Francia de la que forma parte Eveline Bevort (1995a) que da fe de los buenos resultados que se pueden obtener en las aulas a partir de un trabajo basado en imágenes, debido al problema que presentaban algunos alumno con el dominio del idioma, trabajaron con fotografías varias

³⁷⁹ Al respecto consultar, González, 2009.

³⁸⁰ Al respecto ver González, 2009a.

materias y obtuvieron muy buenos resultados. En otro trabajo, Bévort (1995) propone una metodología de tres de pasos para formar lectores de imágenes: primero, ¿qué es una imagen?, segundo, ¿de qué trata la imagen?, y tercero, ¿cómo ha sido construida?.

Por otro lado, Wendy Edwald (2000) ha desarrollado un método muy interesante para la enseñanza de fotografía a niños, LTP (Literacy Throuh Photography). La alfabetización a través de la fotografía implica no sólo la capturar de imágenes con aparatos fotográficos sino entender el mensaje que una fotografía contiene y además, la posibilidad de expresar ideas concretas a través de ellas. En la misma vertiente, las “posibilidades dialógicas de la imagen” son trabajadas por Ana Elisabete Lopes (2008), con un soporte teórico basado en Bajtín y Vigostky, su trabajo con niños pretende la puesta en marcha del “acto fotográfico” en el sentido de Dubois. Este tramado les ha permitido reconocer el poder narrativo de la imagen y han incorporado a la fotografía como una nueva forma de interacción, de comunicación y de conocimiento sobre la experiencia del ser, percibir y estar en el mundo.

Al igual que Corona Berkin, Duran (2006) entiende también la imagen fotográfica como un enunciado visual (Bajtín) y analiza el tema de la memoria de las ausencias con las imágenes de desaparecidos, esta vertiente un poco más sociológica que ha venido cobrando fuerza en el cono sur de nuestro continente.

De este modo vemos que la fotografía ha estado presente y tomando fuerza de apoco en las disciplinas sociales, compilaciones como *Imágenes e investigación social* (2005), *Pura imagen* (2011), *Investigación con imágenes usos y retos metodológicos* (2012), dan muestra de que el interés ha ido creciendo en los últimos años. La Psicología tiene coqueteos también con el tema y muestra de ello es el congreso (2008) realizado sobre fotografía terapéutica.

En la revisión presentada se observan sobre todo, sin importar el origen disciplinario o la forma de abordaje, algunos puntos conflictivos en los que coinciden estos trabajos como son la mala catalogación que ha habido hasta el momento de las imágenes fotográficas lo que ha llevado a atribuciones y análisis erróneos, de ahí la importancia de establecer parámetros mínimos para la archivación de estos documentos. Del mismo modo se ve necesario incluirlas en la investigación social en su condición de documento, de modo que se puedan confrontar con otros tantos, visuales o no, que permitan ubicar más claramente su estatuto. Y sobre todo, el principal problema de la investigación con fotografías al que se enfrentan las ciencias sociales es la falta de metodología para abordarlas.

Las posibilidades que se ven son amplias, la principal que en el momento en que se les deja de tratar como mera ilustración, las fotografías pueden ser fuente de análisis profundos que brindarán elementos a los cuales por otros medios sería difícil acceder. Emplearlas conscientemente como forma de expresión o en metodologías conflictivas resulta atractivo pues pueden ser una herramienta amigable con múltiples posibilidades. La apertura disciplinar a la que ha obligado la falta de método para abordar la imagen fotográfica resulta también atractiva pues, en términos Wallerstianos, puede dar origen a un conocimiento menos dudoso. En una visión menos idealista, si simplemente, el estudio de o con fotografías nos permite entender de mejor manera el mundo visual en el que vivimos, ya habremos tenido

Bibliografía

- Adams, G. (2005): Guerra estereoscópica para niños, e Aguayo, F. y Roca, L. (Coord.): *Imágenes e investigación social*, pp. 316- 332. Instituto Mora, México.
- Aguayo, F. (2008): *Imagen, Fotografía y Productores*, en *Secuencia*, no. 71, Instituto Mora, México. pp. 135-187.
- Aguayo, F. y Martínez, J. (2012): *Lineamientos para la descripción de fotografías*, en Aguayo, F. y Roca, L. (Coord.): *Investigación con imágenes, usos y retos metodológicos*, pp. 191-228. Instituto Mora. México.
- Aguayo, F. y Roca, L. (Coord.) (2005): *Imágenes e investigación social*. Instituto Mora, México.
- Aguayo, F. y Roca, L. (Coord.) (2012): *Investigación con imágenes, usos y retos metodológicos*. Instituto Mora. México.
- Aguayo, F. y Roca, L. (Coord.): *Imágenes e investigación social*, pp. 354-370. Instituto Mora, México.
- Alimonda, H. y Ferguson, J. (2005): *La producción del desierto (las imágenes de la campaña del ejército argentino contra los indios, 1879)*, en Aguayo, F. y Roca, L. (Coord.): *Imágenes e investigación social*, pp. 292-315. Instituto Mora, México.
- Ancira, E. (2005): *Fotógrafos de la luz aprisionada. Asociación de Fotógrafos de la Prensa Metropolitana de la Ciudad de México, octubre-diciembre de 1911*, en Aguayo, F. y Roca, L. (Coord.): *Imágenes e investigación social*, pp. 334-353. Instituto Mora, México.
- Arizpe, E. y Styles, M. (2004): *Lectura de imágenes*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Augé, M. (1998): *La guerra de los sueños*, Gedisa, España.
- Barba, C. (2011): *La construcción social de la pobreza en el régimen discursivo de los programas sociales en México*, en Corona, S. (Coord): *Pura Imagen. CONACULTA*, México, pp. 21-47.
- Barnhurst, K., Vari, M. y Rodríguez, Í. (2004): “Mapping visual Studies in Communications”, en *Journal of Communication*, vol. 54, núm. 4, Oxford University Press, EUA, pp. 616-644.
- Barthes, R. (1986): *Lo obvio y lo obtuso, Imágenes, gestos, voces*. Paidós, España.
- Barthes, R. (1989): *La cámara lúcida*. Paidós, España.
- Bautista, A. (2011): *La imagen de los manifestantes en la fotografía de prensa*, en Corona, S. (Coord): *Pura Imagen*, pp. 67-86, CONACULTA, México.
- Berger, J. y Mohr, J. (1998): *Otra manera de contar. Mestizo*. España.
- Bévort, E. (1995): “Formar lectores de imágenes”, en *Comunicar*, núm. 5, Colectivo Andaluz para la Educación en Medios de Comunicación, Andalucía, España, pp.60-62.
- Bévort, E. (1995a): “La lectura de imagen, tema transversal”, en *Comunicar*, núm. 4, Colectivo Andaluz para la Educación en Medios de Comunicación, Andalucía, España, pp. 79-80.
- Bourdieu, P. (1979): *La fotografía un arte intermedio, Nueva imagen*, México.
- Brisset, D. (1999): *Acerca de la fotografía etnográfica*, en *Gazeta de antropología*, no. 15, 11, disponible en: http://www.ugr.es/~pwlac/G15_11DemetrioE_Brisset_Martin.pdf, consultado el 31 de octubre de 2013.
- Brisset, D. (2004): *Antropología visual y análisis fotográfico*, en *Gazeta de Antropología*, No. 20, disponible en: <http://hdl.handle.net/10481/7252> , consultado el 31 de octubre de 2013.

- Brisset, D. (2005): "Fotografía, muerte y símbolo. Aproximaciones desde la antropología visual" en *Gazeta de Antropología*, No. 21, disponible en: <http://hdl.handle.net/10481/7175>, consultado el 31 de octubre de 2013.
- Buxó, M. y De Miguel, J. (ed.) (1999): *De la investigación audiovisual: fotografía, cine, video, televisión*, Proyecto A, España.
- Carneiro, V. y Ferraz, S. (2005): Individuo, género y ornamento en los retratos fotográficos, 1870-1920, en Aguayo, F. y Roca, L. (Coord.): *Imágenes e investigación social*, pp. 271-291. Instituto Mora, México.
- Carrión, V. (2006): "Pintura colonial y la educación de la mirada, conformación de identidades y de la otredad", en *Tabula Rasa*, núm. 4, Universidad del Colegio Mayor de Cundinamarca, Bogotá, Colombia.
- Carrique, A. y López, E. (2001): "Para una Praxis de la imagen", en *Cuadernos*, núm. 16, Facultad de Humanidades de ciencias Sociales, San salvador de Jujuy, Argentina.
- Ciavatta, M. (2005): Educando al trabajador de la gran "familia de la fábrica". Memoria, historia y fotografía, en
- Corona, S. (2000): "Análisis cultural de la fotografía", en *Diálogos de la comunicación* no. 57, FELAFACS, Perú, pp.87-96.
- Corona, S. (2002): *Miradas entrevistas: aproximación a la cultura, comunicación y fotografía huichola*, UdeG, México.
- Corona, S. (2006): "La fotografía indígena en los rituales de la interacción social", en *Comunicación y Sociedad*, núm. 6, nueva época, UdeG, México, pp. 91-104.
- Corona, S. (2007): "Fotografías de indígenas 150 años de visibilidad "correcta", en *Versión*, Estudios de comunicación y política no. 20, UAM-Xochimilco, México, pp. 77-96.
- Corona, S. (2009): "Dibujar Dioses en dos contextos comunicativos, en *Comunicación y sociedad*", No. 12, Nueva época, julio – diciembre 2009, UdeG, México, pp. 15-31.
- Corona, S. (2011a): *Postales de la diferencia*. CONACULTA, México.
- Corona, S. (2011b): *La fotografía de indígenas como patrimonio nacional. La fototeca del INI-CDI*, en De la Peña, G. (Coord.): *La antropología y el patrimonio cultural de México*, CONACULTA, México.
- Corona, S. (2011c): *Llamarse indígena desde la voz indígena. Tres postales de comunicación visual*, en Cornejo, I. y Guerrero, M. (Coord.): *Investigar la comunicación en el México de hoy*, pp. 99-124, Universidad Iberoamericana, México.
- Corona, S. (2011d): *Guía para el análisis visual del sujeto político. La fotografía étnica*, en Corona, S. (Coord): *Pura Imagen*. CONACULTA, México. pp. 48-66.
- Corona, S. (Coord.) (2011): *Pura Imagen*. CONACULTA, México.
- Costa, M. (2007): *La imagen del indio en la obra de julio de la fuente: un estudio sobre la antropología y la fotografía mexicana*, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, México.
- Cruder, G. (2008): *La educación de la mirada: sobre los sentidos de la imagen en los libros de texto*. La Crujía, Argentina.
- Da Costa, M. (2009): *La recepción de la imagen: Una reflexión antropológica sobre la representación del indio en México*, en *Aisthesis*, Núm. 46, Pontificia Universidad Católica de Chile, pp. 128-150. Documento electrónico disponible en: <http://www.redalyc.org/redalyc/pdf/1632/163213314007.pdf>, consultado el 15 de octubre de 2012.

- Dávila, A. (2011): Retrato de mirada sociológica con cámara fotográfica, en *Quaderns-e*, no. 16, ICA, España, pp. 60-88. (Documento electrónico disponible en: [http://www.antropologia.cat/files/Quaderns-e16\(1-2\)_Davila.pdf](http://www.antropologia.cat/files/Quaderns-e16(1-2)_Davila.pdf), consultado el 7 de noviembre de 2012.
- De la Torre, R. (2011): La fotografía y el imaginario de lo azteca: ¿rescate de la tradición o “ficcionalización” imaginaria? en Corona, S. (Coord.): *Pura Imagen*, pp.265-305, CONACULTA, México.
- De Miguel, J y Ponce, O. (1998): Para una sociología de la fotografía, en *Reis*, no, 84, CIS, España, pp. 83-124. Documento Electrónico disponible en: https://www.biblioargentina.org.ar/archivos/adcurso/sociologia_fotografia.pdf , consultado el 10 de noviembre de 2012.
- De Miguel, J. y Pinto, C. (2002): *Sociología visual*, Centro de Investigaciones Sociológicas, España.
- Debray, R. (1994): *Vida y muerte de la imagen. Historia de la mirada en occidente*, Paidós, España.
- Del Castillo, A. (2004): Fotoperiodismo y representaciones del Movimiento Estudiantil de 1968. El caso de El Heraldo de México, en *Secuencia*, no. 60, Instituto Mora, México, pp.137-172.
- Del Castillo, A. (2006): *Conceptos, imágenes y representaciones de la niñez en la ciudad de México, 1880-1920*. Colegio de México/Instituto Mora. México.
- Del Castillo, A. (2007): La frontera imaginaria. Usos y manipulaciones de la fotografía en la investigación histórica en México, en *Cuicuilco*, vol. 14, núm. 41, septiembre-diciembre, pp. 193-215, Escuela Nacional de Antropología e Historia, México.
- Del Castillo, A. (2012): *Ensayo sobre el movimiento estudiantil de 1968. La fotografía y la construcción de un imaginario*, Instituto Mora, México.
- Del Valle, F. (2005): La fotografía como objeto desde la perspectiva del análisis documental, en Aguayo, F. y Roca, L. (Coord.): *Imágenes e investigación social*, pp. 219-242. Instituto Mora, México.
- Durán, V. (2006): *Fotografías y desaparecidos: ausencias presentes*, en *Cuadernos de Antropología Social*, núm. 24, 2006, pp. 131-144, Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- Escudero, A. (2005): La fotografía aérea y la planificación de la ciudad de México entre 1927 y 1938, en Aguayo, F. y Roca, L. (Coord.): *Imágenes e investigación social*, pp. 371-387. Instituto Mora, México.
- Ewal, W. (2001): *I wanna take me a picture*, Beacon, EUA.
- Freund, G. (2001): *Los usos sociales de la fotografía*, Gustavo Gili, España.
- Galí, M. (2005): La imagen como fuente para la historia y las ciencias sociales: el caso del grabado popular, en Aguayo, F. y Roca, L. (Coord.): *Imágenes e investigación social*, pp. 75-98. Instituto Mora, México.
- García, M. (1997): *El Señor de las uvas*, UAM-Xochimilco, México.
- Gautreau, M. (2007): Héros anonymes de la Révolution Mexicaine sur papier glacé: le juan et la soldadera comme symboles de "mexicanité", en *Revista História (São Paulo)*, vol. 26, núm. 2, 2007, pp. 43-60. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Documento electrónico disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=221014798004>, consultado el 10 de Noviembre de 2012.
- Gautreau, M. (2007): La Ilustración Semanal y el Archivo Casasola. Una aproximación a la desmitificación de la fotografía de la Revolución Mexicana, en *Cuicuilco*, Vol. 14, Núm. 41, septiembre-diciembre, pp. 113-142, ENAH,

- México. Documento electrónico disponible en:
<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=35112370005>, consultado el 10 de noviembre de 2012.
- González, C. (2009): ¿Dónde está la mirada? El poco explorado campo de Memorias del encuentro FELAFACS, La Habana, Cuba.
- Gonzalez, C. (2009^a): Mirada joven. Una revisión sobre la investigación en fotografía dentro del área de la comunicación en México. Memorias del encuentro JUMIC, UNLP, La Plata, Argentina.
- González, C. (2011): Quatro modos de agrupar imagens: leitura fotográfica e contextos comunicativos de *crianças mexicanas* en Pinto, C, y Ribes, R. (Comps):*Educação experiencia estética*, pp.71-88, NAU, Brasil.
- Gruzinski, S. (2006): La guerra de las imágenes, de Cristobal Colón a “Blade Runner”, Fondo de Cultura Económica, México.
- Guillen, D. (2012): Sacralización del espacio y cambios en la fisonomía urbana: la construcción de la Plaza de las Américas, en Aguayo, F. y Roca, L. (Coord.): Investigación con imágenes, usos y retos metodológicos, pp. 95-130. Instituto Mora. México.
- Gutiérrez, I. (2008): Teoberto Maler, historia de un fotógrafo vuelto arqueólogo. INAH/SINAFO/CONACULTA. México.
- Joly, M. (2012): Introducción al análisis de la imagen. La marca editora. Argentina.
- Jorgenson, J. y Sullivan, T.(2010): Abordando las perspectivas de los niños a través de entrevistas de fotografía participativa, en Forum : Qualitative Social Research, Vol. 10, No. 1, FQS, Freie Universität Berlin, Alemania.
- Lopes, A. (2009): “Fotografia e meios digitais: novas interfaces na produção de narrativas”, en RIBES PEREIRA, Rita Marisa y PINTO PASOS, Mailsa Carla Orgs., *Identidade, Diversidade: práticas culturais em pesquisa*, De Petrus et Alii Editora Ltda, Brasil.
- Márquez, M. (2000): Restauo y Fotografía, en Revista Latina de Comunicación Social, vol. 3, núm. 26, Laboratorio de Tecnologías de la Información y Nuevos Análisis de Comunicación Social, España.
- Martínez, G. (2007): Élite, proyecto urbano y fotografía. Un acercamiento a la ciudad de Aguascalientes a través de imágenes, 1880-1914, en Secuencia, no. 67, Instituto Mora, México. pp. 145-181.
- Mauad, A. (2005): Fotografía e historia, interfaces, en Aguayo, F. y Roca, L. (Coord.): *Imágenes e investigación social*, pp. 464-474. Instituto Mora, México.
- Miquel, A. (Comp.) (2009): Placeres en imágenes. Fotografía y cine eróticos 1900-1960. Ediciones sin nombre/Universidad Autónoma de Morelos
- Monroy, R. (2003): Historias para ver: Enrique Díaz, Fotorreportero. UNAM/Instituto de investigaciones estéticas/INAH/CONACULTA. México.
- Monroy, R. (2005): A corazón abierto: una aproximación metodológica a la investigación ftohistórica, en Aguayo, F. y Roca, L. (Coord.): *Imágenes e investigación social*, pp. 388-406. Instituto Mora, México.
- Monroy, R. (2007): Apreciación histórica y estética de la fotografía: un gran reto entre lo analógico y lo digital, en Revista Historia (São Paulo), vol. 26, núm. 2, pp. 4-18. Universida de Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil.
- Documento electrónico disponible en:
<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=221014798002>, consultado el 30 de octubre de 2012.

- Morales, F. (2005): El triángulo de Tacubaya, en Aguayo, F. y Roca, L. (Coord.): *Imágenes e investigación social*, pp. 407-431. Instituto Mora, México.
- Mraz, J. (1992): Más allá de la decoración: hacia una historia gráfica de las mujeres en México, en *Política y cultura*, no.001, UAM-Xochimilco, México, pp. 155-189. Documento electrónico disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=26700112>, consultado el 19 de noviembre de 2012.
- Mraz, J. (1999): Nacho López y el periodismo mexicano en los años cincuenta. CONACULTA/INAH/Océano, México.
- Mraz, J. (2006): ¿Qué tiene de nuevo la historia gráfica?, en *Elementos*, No. 61, BUAP, México, pp.49-57. Documento electrónico disponible en <http://www.elementos.buap.mx/num61/pdf/49.pdf>, consultado el 20 de noviembre de 2012.
- Mraz, J. (2007): ¿Fotohistoria o historia gráfica?. El pasado mexicano en fotografía, Cuicuilco, Vol. 14, Núm. 41, septiembre-diciembre, ENAH, México, pp. 11-41. Documento electrónico disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=35112370002>, consultado el 20 de noviembre de 2012.
- Mraz, J. (2012): ¿Cómo se podría historiar la fotografía?, en *Ciencias Sociales y Mundo Audiovisual*, Memorias de un Seminario, Díaz, M. y Pérez, R. (eds.), CIESAS/Laboratorio Audiovisual Juan Pablos Editor, México.
- Muñoz, L. (2012): ¿Otra mirada imperial? Puerto Rico en las imágenes de National Geographic, en Aguayo, F. y Roca, L. (Coord.): *Investigación con imágenes, usos y retos metodológicos*, pp. 153-190. Instituto Mora. México.
- Negrete, C. (2006): Valleto Hermanos, Fotógrafos mexicanos de entresiglos. UNAM/ Instituto de investigaciones estéticas.
- Núñez, L. (2001): “Para matar el olvido (hacia una puesta en circulación de la fotografía en los estudios comunicativos)”, en VIII Anuario de Investigación de la Comunicación CONEICC, CONEICC, AC, México.
- Ortega, M. (2009): Metodología de la sociología visual y su correlato etnológico, en *Argumentos*, Vol. 22, Núm. 59, UAM-Xochimilco, México, pp. 165-184.
- Ortíz, M. (1997): La fotografía como una de las Bellas Artes, en *Ciencias*, No. 45, UNAM, México.
- Paoli, A. (1991): “Fotografía y símbolos de identidad nacional”, en *Umbral XXI*, no. 7, Universidad Iberoamericana, México, pp. 54-57.
- Pérez, M. (2005): Educación e imágenes en las revistas literarias editadas por Cumplido, en Aguayo, F. y Roca, L. (Coord.): *Imágenes e investigación social*, pp. 31-49. Instituto Mora, México.
- Pérez, R. (2008): Las imágenes del general: Lázaro Cárdenas y la fotografía, en *Tzintzun, Revista de Estudios Históricos*, núm. 48, julio-diciembre, pp. 181-200, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México.
- Pérez, T. (2005): Nacionalismo e imperialismo en el siglo XIX: dos ejemplos de uso de las imágenes como herramienta de análisis histórico, en Aguayo, F. y Roca, L. (Coord.): *Imágenes e investigación social*, pp. 50-74. Instituto Mora, México.
- Ramírez, L. (2010): *Imágenes del olvido 1914-1994. Discurso visual, manipulación y conmemoraciones de la convención revolucionaria de Aguascalientes*. UAA. México.
- Ramírez, L. (2013): *Pinturas murales del Palacio de Gobierno de Aguascalientes, Imágenes y arquitectura del poder*, Universidad Autónoma de Aguascalientes, México.

- Reséndiz, R. (1995): “Las imágenes del mundo”, en Renglones, núm. 19, México. pp.18-20.
- Ribera, E. y Aguayo, F. (2012): La mirada fotográfica de una ciudad en proceso de transformación. Orizaba, 1872-1910. Las vistas de la Ciudad, en Aguayo, F. y Roca, L. (Coord.): Investigación con imágenes, usos y retos metodológicos, pp. 17-52. Instituto Mora. México.
- Rico, Lolo (1995): “La familia y la escuela en la educación para la imagen”, en Comunicar, núm. 4, Colectivo Andaluz para la Educación en Medios de Comunicación, Andalucía, España, pp. 15-18.
- Roca, L. (1999): La memoria imaginada: El encuentro del testimonio oral y el visual, en Secuencia, no.43, Instituto Mora, México, pp. 127-136.
- Roca, L. (2004): La Imagen como Fuente: una Construcción de la Investigación Social, en Razón y Palabra, no. 37, Documento electrónico disponible en:<http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n37/lroca.html>, consultado el 28 de octubre de 2012.
- Roca, L. (2004a): Desde la investigación social: los usos de lo visual y lo audiovisual. Documento electrónico disponible en: http://multidoc.rediris.es/cuadernos/num13/ponencias/viernes/03sesion_pdf/LourdesRoca.pdf
- Roca, L. (2012): La fotografía aérea en México para el estudio de la ciudad: el cruce de “El caballito”, en Aguayo, F. y Roca, L. (Coord.): Investigación con imágenes, usos y retos metodológicos, pp. 53-94. Instituto Mora. México.
- Roca, L. y Aguayo, F. (2004): Usos y apropiaciones de un espacio urbano. El Paseo del Zócalo, 1880-1885, en Secuencia, no. 59, Instituto Mora, México. pp. 103-128.
- Rodríguez, J. (1978): Las funciones de la imagen en la enseñanza, Gustavo Gili, España.
- Rosales, M. (2010): La ciudad y el acontecimiento. Un estudio de la violencia a través de la fotografía de Enrique Metinides. Tesis de Maestría, ITESO.
- Saavedra, I. (2003): La historia de la imagen o una imagen para la historia, en Cuicuilco, Vol. 10, núm. 029, ENAH, México. Documento electrónico disponible en:<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=35102912>, consultado el 30 de octubre de 2012.
- Sotang, S. (2006): Sobre la fotografía. Alfaguara, México.
- Thompson, L. (1992): La fotografía como documento histórico: la familia proletaria y la vida doméstica en la ciudad de México, 1900-1950. En Historias 29, Dirección de estudios históricos, pp.107-120 Documento electrónico disponible en: http://www.estudioshistoricos.inah.gob.mx/revistaHistorias/wpcontent/uploads/historias_29_107-120.pdf, revisado el 10 de septiembre de 2012.
- Tomas, D. (1987): Ethnography of the eye, Tesis de Doctorado, MacGill University.
- Val, A. (2010): La fotografía como legitimadora de la institución familiar, médica, y policial en el Rips, en Revista de Investigaciones Políticas y Sociológicas, vol. 9, núm. 1, pp. 101-109, SIGLO XIX, Universidad de Santiago de Compostela, España.
- Valery, P. (2011): El centenario de la fotografía, en Benjamin, W. Pequeña historia de la fotografía, Casimiro, Madrid.
- Villela, S. (2005): Fotografía e historia regional. Los casos de los fotógrafos Guerra (Yucatán) y Salmerón (Guerrero), en Aguayo, F. y Roca, L. (Coord.): Imágenes e investigación social, pp. 432-447. Instituto Mora, México.

Wright, C., Darko, N., Standen, P. y Patel, T. (2010): RETRACTED: Visual Research Methods: Using Cameras to Empower Socially Excluded Black Youth, en *Sociology*, vol. 44, 3: pp. 541-558, British Sociological Association, Inglaterra.

Zamorano, C. (2004): Ayudar a la memoria. El uso de planos históricos y de fotografías aéreas en la etnografía de la vivienda urbana, en *Cuicuilco*, Vol. 11, no. 030, ENAH, México. Documento electrónico disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=35103003>, consultado el 30 de octubre de 2012.

**La literatura,
una herramienta para construir una sociedad sustentable**

Alejandra López Tirado

Universidad Autónoma de Baja California Sur

bagheerlapaz@gmail.com

Resumen

A lo largo de cincuenta años se ha debatido mucho sobre el daño que se ha ocasionado a la naturaleza y el riesgo que esto implica al ser humano. Se han emitido muchas propuestas con diferentes tendencias y nominaciones, pero no se ha logrado resolver la problemática. En 1987, la Comisión Mundial de Medio Ambiente y Desarrollo afirmaba que la *sustentabilidad* consistía en asegurar la calidad de vida actual sin comprometer la satisfacción de las necesidades de las generaciones futuras. Es así, como el concepto *desarrollo sustentable* le dio la vuelta al mundo y se construyó un discurso que es bien aceptado porque se funda en los principios del capitalismo y su promesa escatológica de bienestar económico. Sin embargo, ni todas las crisis se han resuelto ni todos los países e individuos han podido acceder a estos beneficios.

Es obvio que el largo proceso de evolución no puede dar pasos atrás ni detenerse. No sorprende que se busque una forma de generar progreso económico, conservar la naturaleza y construir una sociedad en la que todos los individuos tengan los mismos derechos y obligaciones, sin que las acciones presentes afecten a los ciudadanos del futuro. Lo difícil es entender por qué, después de treinta años, se sigue aceptando un concepto que en sí mismo es una contradicción, sobre todo en los países que no han recibido los supuestos beneficios. Sin embargo, *sustentabilidad* es sólo el nombre que se le ha dado a un discurso, que la literatura ha tratado desde hace mucho tiempo. Con o sin denominación la literatura ha denunciado, advertido, propuesto y difundido problemas sociales con relación a la naturaleza, equidad, justicia y otros temas que se engloban en la crisis civilizatoria que se enfrenta en la actualidad. La literatura es reflejo de los temas, estilos y formas de percibir el mundo, que surgen de las circunstancias espacio-temporales que le dan vida, por ende, su visión sobre las crisis que han aquejado a la humanidad, ha sido una herramienta útil para entender procesos históricos. Debido a lo anterior se pretende dar a conocer la precepción literaria de la relación del ser humano con la naturaleza y los sucesos que motivaron la creación de un término que significa acciones, que de forma natural deberían regir al ser humano.

Palabras clave: sustentabilidad, desarrollo, literatura

Introducción

La dimensión de los problemas que aqueja a la población mundial del siglo XXI, ha ocasionado que instituciones, gobiernos, científicos y población civil de todo el mundo, debatan sobre la eficiencia de las diferentes propuestas y enfoques con los que, desde hace cincuenta años, se pretende resolver de forma significativa la crisis civilizatoria. Uno de los conflictos es que el diseño de estrategias de desarrollo, que han desembocado en simples planteamientos de crecimiento económico, se contraponen a las propuestas de guiar al ser humano hacia la construcción de una sociedad nueva, justa, equitativa, responsable y respetuosa de la naturaleza y del ser humano.

En más de una ocasión, las acciones para resolver un problema o volver la vida más cómoda han causado daños que afectan el funcionamiento de individuos, comunidades y naturaleza. Cada época ha tenido dificultades particulares que la definen. Los dilemas del siglo XXI son de orden climático, energético, alimenticio y todo aquello que se relacione o dependa de la economía, como la salud, vivienda y educación entre otros rubros. Se vive una crisis que se ha gestado a lo largo de lo que conocemos como Era Moderna, cuyo inicio se ha fechado en diferentes épocas,³⁸¹ para este estudio se prefiere ubicar en 1492, porque el descubrimiento del Nuevo Mundo fue un factor determinante para que se desarrollara el sistema económico que le da cohesión a la modernidad, por ende a los diferentes problemas que se enfrentan en la actualidad.

La crisis ambiental

La historia de la tierra es inmensa y tanto su superficie como su interior han sufrido diversos cambios. Su evolución, con o sin el ser humano, ha implicado transformaciones que han contribuido a modificar su hidrósfera, atmósfera y biósfera. En la actualidad se debate sobre el impacto negativo que las actividades del ser humano han efectuado en el planeta, pero no debe perderse de vista que a lo largo de su historia, de forma natural, la Tierra ha sufrido varias extinciones masivas que no fueron ocasionadas por la actividad humana. Muchas de ellas afectaron sólo a formas de vida simples y en los últimos 540 millones de años, se han documentado cinco extinciones masivas de animales y vegetales (Noticias de la Ciencia y la Tecnología, 2008). Además se tienen documentadas cinco glaciaciones (Faga, 2009, 66), de manera que lo que conocemos como calentamiento global, puede ser considerado como uno de tantos cambios climáticos o sea un fenómeno natural, sin embargo, es posible que sin la presencia del ser humano, esto sería mucho más lento.

La relación entre el ser humano y la naturaleza ha sido compleja desde el inicio, ambos han interactuado funcionando como proveedores, opresores y protectores del otro. Sin embargo, la supuesta superioridad del ser humano en relación con los espacios que habita, lo ha llevado a sentirse el dueño natural de la Tierra y todo lo que habita en ella. Por ende, la crisis ambiental no debe considerarse como un simple problema ecológico. Su complejidad requiere que se estudie a partir de complicaciones ontológicas, sociales,

³⁸¹ Para algunos especialistas se funda en el siglo XII, cuando se reagrupan antigüedades paganas y cristianas; para otros es en el XVI, cuando el hombre toma conciencia de su lugar en el mundo; en el XVII época del racionalismo o en la Ilustración del XVIII (Nous, 1998, 7). Entre otras divisiones está la de Toynbee que distingue tres edades de la modernidad, inicio del Renacimiento, Renacimiento y siglos XVII, XVIII y XIX, seguidas de una edad posmoderna que inicia a finales del siglo XIX, caracterizada por la irracionalidad, la sociedad de masa y el caos cultural. (Toynbee, 1985)

económicas, políticas, científicas, tecnológicas y teológicas. Este último aspecto es sumamente importante porque es el origen de la más fundamental contradicción: el ser humano es el hijo de la tierra, el que teme a los fenómenos naturales y al mismo tiempo es su dueño, explotador y depredador.

El ser humano se apodera de espacios sin analizar riesgos. Conquista y somete a la naturaleza por el simple hecho de poseerla. Los seres que no tienen la capacidad cerebral de analizar, imaginar y proyectar, se instalan donde van a encontrar de forma natural los satisfactores que necesitan para vivir. El ser humano no se conforma, crea necesidades, busca retos, experiencias, comodidad y seguridad. Este último aspecto es el que desde el inicio lo ha llevado a transformar los paisajes, porque necesita un espacio físico que le resguarde de los peligros, un lugar de creación y de relación constante con los elementos que integran su humanidad. Los seres humanos necesitan una morada que les brinde protección y abrigo, que es su rincón del mundo, su primer universo (Bachelard, 1975, 34). Sin embargo, la seguridad ha modificado su significación a lo largo de los años y a partir de que se representa en términos económicos, es que se ha convertido en su contrario, la inseguridad. Un ejemplo sencillo y claro es la experiencia de un trabajador de una central nuclear de Pensilvania, que en 1984 hizo sonar la alarma de radiación al llegar a la planta. Su ropa y cabello estaban contaminados con radón, su casa estaba situada sobre una capa geológica portadora de uranio (Tarbuck, 2005, 269).

. La presencia del ser humano en la tierra ha ocasionado muchos cambios, que no necesariamente se deben entender como deterioro. La alteración de los paisajes y por ende del ambiente natural ha pasado por diferentes etapas. De acuerdo a Carl O. Sauer (1956), el primer impacto que recibió la tierra, ocasionado por el ser humano, fue a causa del fuego, que en este momento podría considerarse como elemento natural de uso cotidiano, pero realmente es uno de los primeros avances tecnológicos que transformaron y afectaron el desarrollo natural del espacio físico. El fuego es útil e indispensable en el desarrollo de las sociedades, y si bien en ocasiones ha sido dañino u ocasionado la deformación de la vegetación, no equivale a explotación destructiva, porque gracias a él se estimularon las condiciones para las plantas anuales que dieron pie a la recolección (Sauer, 1956). En este sentido, el ser humano y la tierra se vieron beneficiados. Quizá el error fue transformar los territorios, construyendo, modificando la naturaleza silvestre y sobre explotando los recursos naturales.

En el siglo XV, el descubrimiento del Nuevo Mundo originó una transformación mucho más relevante que el descubrimiento del fuego. Dos espacios con condiciones naturales diferentes, se transformaron como resultado de las necesidades de los colonizadores. El intercambio cultural entre el Nuevo y el Viejo Mundo provocó la transformación de los espacios y la forma de significar las necesidades humanas, pero la llegada de los colonos no fue el primer impacto que sufrió la naturaleza en el Nuevo Mundo. Cuando los españoles arribaron a lo que hoy se conoce como América, el paisaje ya había sido transformado.

... en la época del arribo de los europeos el paisaje americano no era prístino sino que, al contrario, había sido transformado por una densa población humana que intervino la naturaleza, no sólo a través de la cacería y la pesca, sino también de la horticultura y la agricultura, construyendo caminos y otros trabajos de ingeniería, y desde mucho antes a través del fuego. Finalmente, la transformación del paisaje después del contacto entre el Viejo y el Nuevo Mundo tendió a europeizar el paisaje americano (Palacio, 2003)

El ser humano forma parte del complejo sistema de la tierra, por ende sus acciones, hasta la más rutinaria, inducen a cambios atmosféricos que a su vez “causan cambios imprevistos y no queridos en hidrósfera, la biosfera y la tierra sólida” (Tarbuck, 2005, 181). Como cualquier otro animal sobre la tierra, ha dependido de su capacidad de adaptarse al ambiente natural en el que se desarrolla. Sin embargo, para satisfacer necesidades, que no siempre han sido las básicas, ha adaptado su entorno con una terrible falta de visión sobre las consecuencias de su intervención en la evolución de los espacios físicos. La convergencia de crisis que se enfrentan en el siglo XXI, parece estar dirigiendo a la humanidad a la suma de extinciones masivas, que tienen la posibilidad natural, pero el exceso de residuos contaminantes, que el mundo consumista está creando, aceleran el proceso, ocasionando daños irreversibles. La velocidad y olvido de la experiencia afectan procesos de todo tipo, el horno de microondas transforma la nutrición; los medios de transporte: aviones, carros, motocicletas afectan la conducta de las sociedades y por ende de los espacios físicos.

En este punto es necesario hacer una reflexión sobre el tiempo, abstracción que le ha servido al ser humano para controlar a sus congéneres y a los espacios que habita. Las transformaciones naturales requieren ciclos específicos, pero desde que se vive con prisa, la ciencia y tecnología han estado al servicio de la rapidez. “Hemos desdeñado de la manera más terrible, en nuestra impaciencia por alcanzar los universales, la “historia natural” del hombre...” (Sauer, 1938). El sentido de pasado, presente y futuro se han resignificado, la experiencia ha perdido importancia. Las necesidades del ser humano se basan en los satisfactores que el mundo consumista ofrece, “todas las manifestaciones privadas o comunes que miran al futuro; al igual que la experiencia, la espera relativa al futuro está inscrita en el presente” (Ricoeur, 2004, 941). Esta falta de reconocimiento de los errores y aciertos del pasado, ha provocado que las necesidades del ser humano se signifiquen a partir de principios de consumo y estatus social (Baudrillard, 1982, 1-7).

El tiempo ha perdido valor y ganado costo, de ahí que la utilidad pragmática de los bienes sea efímera y se enfoque más en cumplir con procesos económicos, que con satisfacer necesidades básicas. Como se dijo anteriormente, las consecuencias de la Segunda Guerra Mundial, motivaron a las grandes potencias a modificar sus formas de producción, el crecimiento económico parecía ser la respuesta a todos los problemas, rapidez y eficiencia se convirtieron en binomio inseparable. Los ciclos naturales empezaron a verse con desdén, so pretexto del progreso se alteró la velocidad y su relación con los espacios físicos. Siendo la naturaleza la proveedora de materia prima más importante, era necesario acelerar su productividad. Ciencia y tecnología se pusieron al servicio de la rapidez, ocasionando “que se desbaratará el delicado equilibrio de poblaciones mediante el cual la naturaleza consigue objetivos de largo alcance” (Carson, 2010, 58)

Al llegar la década de los sesenta, el horizonte se vislumbraba con optimismo, pero se descubrió que los químicos con que se trataba la tierra, la estaban dañando. Además, la necesidad de crear energía daba pie al uso excesivo de combustibles fósiles como el carbón y los derivados del petróleo, ocasionando la lluvia ácida que inhibe la vida en lagos y ríos, reduce el rendimiento de las cosechas agrícolas y la productividad de los bosques (Tarbuck, 2005, 181).

En la década de los setenta, la producción de manufacturas se cuadruplicó. La explotación de recursos naturales también aumentó significativamente, y a pesar de que el cultivo de la tierra mejoró su

productividad, los terrenos incrementaban su valor si ofrecían la posibilidad de construcción. El petróleo se convirtió en el protagonista del escenario mundial al incrementar su valor. Este crecimiento económico basado en la industrialización ocasionó el auge del crecimiento tecnológico, pero cada paso llevaba a la depredación de la naturaleza.

Hubo un efecto secundario de esta extraordinaria explosión que apenas si recibió atención, aunque, visto desde la actualidad, ya presentaba un aspecto amenazante: la contaminación y el deterioro ecológico. (...) la ideología del progreso daba por sentado que el creciente dominio de la naturaleza por parte del hombre era la justa medida del avance de la humanidad (Hobsbawm, 1998, 264)

De los ochenta al siglo XXI, se ha vivido en la más grande incongruencia, a pesar de que se ha expandido la consciencia sobre el daño ambiental que ocasiona las actividades del ser humano, las acciones contaminantes aumentan todos los días. Existe una total ausencia de compromiso social, el individualismo parece ser el signo de la época. Al privilegiar al individuo sobre la comunidad, el esfuerzo se enfoca en ser sobresaliente, lamentablemente las diferencias se fundan en la capacidad de tener. De ahí que las posesiones sean tan importantes y se haya olvidado que, excepto las cosas de uso personal directo, todo aquello que cubre las necesidades básicas es de uso común (From, 2007, 126). El consumismo domina el escenario mundial; se producen objetos de vida corta, que acaban por convertirse en cantidades exageradas de residuos que contaminan la tierra. Las políticas económicas y los avances tecnológicos se enfocan en garantizar la competitividad del mercado. La excesiva producción requiere mercados más grandes; se inducen gustos y necesidades; se fomentan estilos de vida urbanos en los que el estatus social depende de la capacidad de consumir.

El hombre actúa, hace, produce, crea; en suma, es activo. Pero el hombre no obra es el vacío, ni sin cuerpo, ni en un mundo inmaterial: tiene que enfrentarse a cosas. Su acción se dirige a objetos, animados o inanimados, que transforma o crea (From, 2007, 113).

Para producir, transformar, crear grandes cantidades de objetos a la velocidad de la demanda, se requiere usar mucha energía. De ahí, el incremento en el nivel de dióxido de carbono y otros gases que producen efecto invernadero en la atmósfera, ocasionando el calentamiento global que ha alterado de forma significativa el clima de la tierra, "... las trayectorias de las tormentas ciclónicas a gran escala, que, a su vez afectarán la distribución de la precipitación y la aparición de un clima severo." (Tarbuck, 2005, 598-599). Estos cambios han tenido efectos económicos y sociales, graduales, pero muy importantes. El mundo entero sufre los efectos, sin importar cuánto dinero u objetos tenga un individuo, el aire, agua y tierra que usa tarde o temprano lo dañarán. En este momento, los sectores sociales más afectados han sido los habitantes de zonas rurales. El trabajo del campo no rinde las ganancias necesarias para acceder a una buena vida. Los habitantes del campo se trasladan a las ciudades porque salarios urbanos suelen considerarse económicamente más ventajosos (Wallertein, 1997).

Otro fenómeno, que ha contribuido a expandir la crisis ambiental en las tres últimas décadas, es la capacidad de los medios masivos de comunicación de difuminar algunas fronteras. Asunto que no necesariamente sería negativo, si el objetivo fuera fomentar la tolerancia y comprensión, lamentablemente

el objetivo es vender. A finales del siglo XX, Ralston (1999) afirmaba, que sólo cinco firmas tenían el control del 50 % del mercado globalizado, de modo que tener un objeto no depende de qué tan útil sea o qué tanto se identifique un individuo con él, el fin es tenerlo porque otorga prestigio social (Baudrillard, 1982, 17-21). Un joven latinoamericano puede conocer, aceptar y adoptar estilos de vida que cultural y geográficamente, le son lejanos, aunque esto signifique transformar sus valores e identidad. Cosas tan sencillas como un vestido, un teléfono, un automóvil, que solían ser simples herramientas, se han convertido en “portadores de significadores sociales ajustadas a las variaciones económicas, portadores de una jerarquía cultural y social (Baudrillard, 1982, 13). En nuestros días, el orden social se reconstruye a partir de principios económicos, que desencadenan problemas ambientales. Las necesidades han quedado a merced de los intereses de mercado. Las jerarquías se fundan en el consumismo, aún los sectores menos favorecidos pretenden acceder a las promesas escatológicas del capitalismo. Bajo estas condiciones, podría decirse que el problema ambiental del siglo XXI, se funda en la capacidad de producir y consumir.

Antecedentes históricos

Las exploraciones y descubrimientos geográficos, que iniciaron en siglo XV tenían un objetivo económico, los países europeos necesitaban encontrar nuevas rutas de comercio, aunado a esto, el estado nación que tenía el poder hegemónico, instauró el mercantilismo, sistema económico que permitía al Estado controlar la actividad económica, el uso de recursos y los mercados tanto del interior como del exterior (Delgado, 2010, xxxvii). Simultáneamente, gracias a los descubrimientos de España, Inglaterra también se convirtió en país colonizador. Tuvo significativos logros económicos y desarrolló un sistema económico liberal en sus colonias, que obligaba a los ciudadanos a asumir los riesgos económicos, que en las colonias españolas eran responsabilidad del estado. Posteriormente, los avances tecnológicos de la Revolución Industrial modificaron las estructuras socioeconómicas de Inglaterra. Se incrementó la oportunidad de trabajo tanto en el campo como en las ciudades. El poder adquisitivo mejoró considerablemente. Al elevarse la capacidad de compra el comercio interior creció y al eficientizarse la producción, el comercio exterior se favoreció, propiciando la acumulación de capital (Trevelyan, 1977, 449-452). La sociedad inglesa veía con buenos ojos las innovaciones tecnológicas, específicamente, el ferrocarril se consideró como un progreso que iba más allá de lo económico, entre otras cosas que permitían ver el progreso, los niños podían acudir en tren al colegio (Woodward, 1974, 178), la naturaleza y el tiempo estaban a merced del capital.

Ambos modelos económicos, el mercantilista de España y el liberal de Inglaterra impusieron diferentes niveles de colonización. Durante la colonia, el mercantilismo brindó más progreso que en las colonias Inglesas en las que se desarrolló un modelo liberal, (Lange, 2006), pero en la actualidad, las diferencias en la calidad de vida de los habitantes de la tierra son notablemente diferentes, en Latinoamérica no se ha visto el beneficio del crecimiento económico (Gligo, 2006, 7). En cualquiera de los casos es innegable que el colonialismo es uno de los antecedentes determinantes en la construcción del siglo XXI.

... la historia del siglo XX aparece sesgada desde el punto de vista geográfico, y no puede ser escrita de otra forma por el historiador que quiera centrarse en la dinámica de la transformación mundial. (Hobsbawm, 1998, 204)

El siglo XX inició con un gran conflicto armado, la *Primera Guerra Mundial*, por primera vez, países de diferentes continentes se involucraron en un conflicto bélico, acortando sus fronteras significativamente. El fenómeno histórico conocido como *La Gran Guerra*, transformó las estructuras sociales y económicas del mundo. Este siglo despertaba, los sueños decimonónicos quedaban atrás, el mundo real era competitivo y materialista (Mommsen, 302-313). Además en febrero de 1917 estalló la Revolución Rusa. El socialismo se convertía en un peligro para los países industrializados. El ser humano transformaba su forma de percibir el mundo. Dos ideologías lo dividían, sin embargo, el suceso que impactó al mundo, empobreciéndolo en todos los ámbitos, fue la *Segunda Guerra Mundial*.

El modelo económico, que predominó en el mundo occidental durante el siglo XX, se deriva de las condiciones impuestas por las naciones, que durante el siglo XIX se erigieron como dueños del mundo a través de sus colonias. La promesa de riqueza permitió que, el desarrollo económico, cultural, técnico y científico, combinado con el poder militar, se considerará como una forma de progreso al que querían acceder muchos países. (Hobsman, 1998, 203-208). La alternativa, que ofrecía equidad y justa distribución fue el comunismo, pero contribuyó a dividir al mundo.

Al terminar la *Segunda Guerra Mundial*, Estados Unidos consideró que la situación en Europa requería de un proyecto económico que permitiera a los países europeos fortalecerse. Con base en esa premisa, en junio de 1947 lanzaron el Plan Marshall. Europa y Japón consideraron que la propuesta de libre comercio, libre convertibilidad de las monedas y mercados libres, además de carecer de realismo, eran riesgosos (Hobsbawm, 1998, 244). Se buscó por todos los medios proteger la industria nacional. Los países colonizadores pretendieron industrializar sus colonias, pero no siempre fue posible, ya que algunos territorios no podían garantizar la autosuficiencia en ese rubro.

...en la primera mitad del siglo XX el mundo dependiente continuó siendo fundamentalmente agrario y rural. Esa es la razón por la que el «gran salto adelante» de la economía mundial del tercer cuarto de siglo significaría para ese mundo un punto de inflexión tan importante (Hobsbawm, 1998, 210).

En medio del caos y los intentos de recuperación surgió otra crisis que mantuvo amenazado al mundo durante décadas. Estados Unidos y la URSS se enfrascaron en un conflicto bélico que se denominó Guerra Fría, porque nunca hubo batallas, pero en el escenario internacional había una constante duda sobre si habría o no un enfrentamiento nuclear.

Con el correr del tiempo, cada vez había más cosas que podían ir mal, tanto política como tecnológicamente, en un enfrentamiento nuclear permanente basado en la premisa de que sólo el miedo a la «destrucción mutua asegurada» (acertadamente resumida en inglés con el acrónimo MAD, «loco») impediría a cualquiera de los dos bandos dar la señal, siempre a punto, de la destrucción planificada de la civilización. No llegó a suceder, pero durante cuarenta años fue una posibilidad cotidiana. (Hobsbawm, 1998, 230).

El significado de paz, guerra, seguridad, bienes, servicios, y principios éticos y morales se transformaron. El ser humano veía con incertidumbre el futuro, pero el presente ofrecía oportunidad de crecimiento económico. La era colonialista llegaba a su fin. Por el otro lado los países aliados a la URSS, se

encontraban hechos trizas, pero bajo el temor de verse sometidos por Estados Unidos, entraron en una carrera armamentista que podía destruir a ambos bandos. Los países latinoamericanos intentaban industrializarse. El mundo occidental evolucionaba hacia lo que se consideraba libertad y desarrollo gracias al capitalismo. Entre la década de los cincuenta y la de los setenta, la producción de manufacturas y el comercio crecieron de una manera nunca vista (Hobsbawm, 1998, 264). La década de los sesenta se desarrolló en medio del auge económico para los países desarrollados y un clima socio-político denso. La tensión y la consciencia, provocaban reacciones de la sociedad que no veía con buenos ojos la injusticia y falta de equidad en todos los ámbitos. Es el punto de partida de la toma de consciencia sobre los problemas sociales y ambientales. De estas crisis surgieron muchos movimientos cuyo efecto aún perdura.

El ciudadano del siglo XXI es heredero de los sujetos que en la década de los sesenta del siglo XX, iniciaron los movimientos que enfrentaron al sistema y ocasionaron diversos cambios sociales y culturales. A lo largo de veinte años se debatió sobre pesticidas químicos, explosión demográfica, agotamiento de los recursos, derechos de la mujer, racismo y mala impartición de justicia, entre otros temas. Fue así, como en 1987, la Comisión Mundial de Medio Ambiente y Desarrollo afirmaba que la *sustentabilidad* consistía en asegurar la calidad de vida actual sin comprometer la satisfacción de las necesidades de las generaciones futuras. El concepto *desarrollo sustentable* le dio la vuelta al mundo y se construyó un discurso que es bien aceptado porque se funda en los principios del capitalismo y su promesa escatológica de bienestar económico. Sin embargo, ni todas las crisis se han resuelto ni todos los países e individuos han podido acceder a estos beneficios.

Una vez que se tuvo consciencia sobre la incongruencia del *desarrollo sustentable*, y la complejidad de los problemas que se enfrentan, el debate empezó a girar en torno de dos corrientes: *Sustentabilidad débil*, “que sostiene que se puede estimar el desgaste del Capital Natural en términos monetarios, y la *Sustentabilidad fuerte*, que se enfoca en determinar la capacidad del planeta para sostener al conjunto de la economía humana y mantener las funciones ecosistémicas que aseguren la vida en general” (Archkar, 2005, 6).

En la actualidad, se debe dar el mismo valor a la relación entre la productividad de los ecosistemas, la biodiversidad y los ciclos naturales, el acceso equitativo de los seres humanos a los recursos emanados de la naturaleza y la imposibilidad de ignorar que las necesidades y actividades humanas dependen de la producción, distribución y consumo. Sin embargo, parece que gran parte de la humanidad no está consciente de que el crecimiento sin límites está llegando a un punto de conflicto que devastará la tierra. La propuesta del *desarrollo sustentable* tiene más aceptación porque ha sido mediatizado desde las esferas de poder, mientras que la de la *sustentabilidad fuerte*, ha quedado en el ámbito de la academia, se difunde mediante libros y revistas especializadas, no aparece en las redes virtuales más populares ni en los anuncios de las televisoras. Sin embargo, la literatura, desde hace mucho tiempo ha denunciado, advertido, propuesto y difundido problemas sociales con relación a la naturaleza, equidad, justicia y otros temas que engloba la *sustentabilidad*.

El compromiso social de la literatura frente a la sustentabilidad

La capacidad cognitiva y experiencia del ser humano del siglo XXI lo enfrentan a un conflicto ontológico, se ve a sí mismo como el constructo capaz de definir el destino del planeta. Se reconoce capaz de erigir una sociedad sustentable, pero sabe que es el depredador los espacios que le dan abrigo. “La emergencia de la complejidad ambiental inaugura una nueva ontología” (Leef, 2002, 335). Para entender por qué en la actualidad, en Latinoamérica, se acepta al *desarrollo sustentable* como solución factible a los múltiples problemas de la crisis civilizatoria, es necesario conocer los diferentes procesos que han determinado la forma en que perciben el mundo, considerando el factor colonizador como punto de partida.

El vínculo entre las corrientes literarias y la realidad social es innegable y la preocupación de los escritores por la relación del hombre con el hombre y con la naturaleza no es nueva. La colonización del siglo XV fue fundamental en la transformación de los espacios geográficos y modos de pensar en ambos lados. España se conformó como el Estado Nación más poderoso. El comercio le brindaba grandes beneficios económicos y su relación con la iglesia, que también se dejaba seducir por los beneficios del capital (Febvre, 1972, 28), consolidaba su poder. El orden social y moral se alteraba, la visión de progreso económico transformó los valores espirituales. La promesa de vida eterna no era tangible, mientras la de trabajar para adquirir riquezas era una garantía concreta de felicidad. Bajo ese autoritarismo dirigido por el Estado y la Iglesia, el insipiente capitalismo marcó rotundamente la relación del ser humano con la naturaleza.

... entre los siglos XV y XVIII, hay ciertos procesos que exigen un apelativo especial. Cuando los observamos de cerca, resulta casi absurdo incluirlos, sin más, dentro de la economía de mercado ordinaria. El término que nos viene entonces espontáneamente a la cabeza es el de *capitalismo*. (Braudel, 1986, 52)

Fray Luis de León, clérigo del siglo XVI, autor de *Oda I vida regalada*, consideraba el campo, como el espacio geográfico donde el ser humano se mantenía alejado de vicios. Vivir en las ciudades era símbolo de progreso económico (Domínguez, 2005, 58), por ende semillero de pecados. El campo se relacionaba con pobreza, pero también con la cercanía a Dios. El sistema económico español reconfiguraba los espacios con base en la producción, el trabajo, contrario a descanso, alejaba a los ciudadanos de la paz. El escritor teje su texto con elementos del espacio natural en el plano espiritual y la urbe como albergue de los procesos económicos. *Oda I –Vida retirada* es un poema compuesto por 17 liras de versos heptasílabos, con los que el autor elogia la vida pacífica del campo.

El autor utiliza diferentes adjetivos que denotan los beneficios de la vida en el campo en contraposición a las molestias de la vida en la urbe. El concepto *descansada vida* se presenta como contrario a *mundanal ruido*. El sustantivo *ruido*, que es un sonido desarticulado y desagradable, se califica con el adjetivo *mundanal* que refiere las circunstancias de las ciudades, que se saturaban de personas en busca de una vida más cómoda, dejando atrás los sonidos de la naturaleza. Ambas figuras retóricas son obvias, el campo es un espacio físico, pero el autor le da valor espiritual. La ciudad es el espacio donde el ruido y el cansancio distraen al espíritu haciéndolo olvidar su relación con Dios, lo que obviamente lleva a la muerte del alma. Algunos habitantes del espacio conquistado sufrieron el despojo de sus bienes terrenos y espirituales. Sin embargo, aprendieron a confiar en el progreso económico y sus beneficios, incluyendo el abandono o transformación del campo. Al mencionar la *escondida senda*, en un encabalgamiento, implica la necesidad de buscar y dificultad de encontrar, porque es un camino que no está a la vista ni metafórica ni sintácticamente,

“es la metaforización de una línea de conducta, pero también la designación de un sendero real” (Pedraza, 1980, 540). Se marca la diferencia con el camino que seguían los soberanos, que victimizaban alma y cuerpo de los súbditos de ambos continentes y dificultaba el encuentro con el camino a la paz espiritual. Tanto en la península como en las tierras descubiertas predominaba la injusticia. El descubrimiento de América fundó una nueva forma de percibir el mundo, las ciudades y el dinero construyeron la base de la tiranía (Braudel, 1986, 22).

Una decisión que se sustentó en necesidades de orden económico y que afectó la vida social y transformó valores fue la venta de status social. En siglo XVII se vendían los hábitos de las órdenes militares (Domínguez, 2005, 112). Una Orden militar representaba honor, al venderse adquiría precio, pero perdía valor. En 1605, Miguel de Cervantes Saavedra publicó la primera parte de *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha*, novela que critica a las novelas de caballería y los efectos que causaba en sus lectores. Alonso de Quijano, el protagonista es un loco que pretende realizar las proezas de los caballeros de la literatura. Cada hazaña refleja el rechazo al estilo de vida de la modernidad, la injusticia y al progreso entendido como riqueza de las clases privilegiadas y pobreza para el pueblo. Felipe II el llamado Rey prudente, llevó a España a la bancarrota, en defensa del catolicismo realizó enormes gastos. Entre otras políticas que marcaron la desigualdad, apartó de cargos importantes a cualquiera que no presentara un estatuto de limpieza de sangre. La situación llegó a ser tan difícil que se vendían las hidalguías. La sociedad se transformaba, los valores se confundían, los beneficios del dinero y la pureza de sangre eran relativos, la clase burguesa, como productora era muy importante, pero la nobleza, el linaje y la guerra continuaron siendo más importantes que el dinero (Lynch, 2003).

Pero en 1598, cuando subió al trono Felipe III, las cosas cambiaron radicalmente. El gusto del monarca por el arte y la caza le impidieron gobernar, los asuntos del estado eran dirigidos y resueltos por el Duque de Lerma, su valido, que no siempre tomó decisiones asertivas. Fue la época en que se expulsó los moros, sin embargo esta acción ocasionó problemas económicos que aunados a los que se venían arrastrando, ocasionaron levantamientos (Romano, 1971, 4). En el Quijote, ficción y realidad se funden, La Mancha, lugar donde el Quijote realiza sus hazañas, existe, los deseos de Sancho, dejar el campo y convertirse en duque o gobernador es un pensamiento que hasta la fecha perdura. Las circunstancias de una España devastada económicamente habían permitido que esas aspiraciones se convirtieran en realidad. Las funciones de la sociedad se modificaron, la dignidad social empezaba a basarse en poder adquisitivo. Los modelos de comportamiento y las normas eran problemas sociales más de orden económico que moral o religioso, la burguesía escalaba en la jerarquía social. Con este panorama del mundo real, las locuras del Quijote más que sueños parecen actos de rebeldía en los que se patentiza un ideal, que hasta la fecha sigue siendo utopía.

-Porque veas, Sancho, el bien que en sí encierra la andante caballería y cuán a pique están los que en cualquier los que en cualquier ministerio de ella ejercían de venir brevemente a ser honrados y estimados en el mundo, quiero que aquí a mi lado y en compañía de esta buena gente te sientes, y que seas una misma cosa conmigo, que soy tu amo y natural señor; que comas en mi plato y bebas por donde yo bebiere, porque de la caballería andante se puede decir lo mismo que del amor se dice: que todas las cosas iguala (Cervantes, 2004, 96).

El sarcasmo utilizado para criticar los valores de su sociedad no es una alabanza a acciones olvidadas o perdidas, es una fantasía, el deseo de transformar la mente del ser humano y convertirlo en un ente, que consciente de su papel en la naturaleza, transgrediera las reglas impuestas por una sociedad corrompida, ociosa y egoísta que le daba al dinero más valor que a la humanidad misma. Al decir: *soy tu amo y natural señor*, pone en perspectiva la forma en que se percibía la relación entre clases sociales. El concepto de propiedad rebasa el ámbito de las cosas y se arraiga en la relación amo-esclavo, el dueño del capital posee también la energía y voluntad del esclavo. La diferencia entre los seres humanos puede fundarse en los roles, cuando dice: *que comas en mi plato y bebas por donde yo bebiere*, indica que los derechos y necesidades básicas le son inherentes a todos. Sin embargo, la injusticia social era parte de la vida cotidiana, siempre había un ser debajo del otro.

Cervantes criticó la propiedad privada, que ha sido un tema muy debatido y causa de guerras. A principios del siglo XX, algunos especialistas en economía la consideraron un derecho natural intrínseco al ser humano, para la Iglesia católica es consecuencia del pecado original; Hegel opinaba que era la primera manifestación de libertad del hombre y para Marx era una exteriorización de la voluntad humana (From, 2007, 127-129). Pero el problema no radicaba sólo en las posesiones: *tuyo y mío*, sino en la ociosidad en la que vivían los miembros de algunas clases sociales: *se alcanzase en aquella venturosa sin fatiga alguna*. La revolución de precios que había ocasionado la venta de metales preciosos; los errores en la producción agrícola e industrial, así como las pestes, (Redondo, 1997, 57) habían ocasionado desequilibrio económico, pero el modelo de vida de las clases privilegiadas no cambiaba. La situación se polarizaba, por un lado había hambre y carencias, mientras por el otro la actividad comercial beneficiaba a unos pocos que vivían sin trabajar.

Otro aspecto que ha sido preocupación constante para unos pocos, es el papel de la mujer en el mundo. En tiempos de Cervantes, el sistema patriarcal oprimía a la mujer de tal manera que su importancia se limitaba a servir al hombre. Tenía la obligación de obedecer, criar a los hijos, tener paciencia al esposo y esperar que el hombre tomara las decisiones. No tenía capacidad para generar bienes materiales; las herencias eran directas para los hijos varones y en caso de poseer algo podía ser la administradora, “el marido pasaba a ser administrador de los de ella y de los propios, incluso los aportados como dote matrimonial” (Domínguez, 390).

...jamás ella respondió otra cosa sino que por entonces no quería casarse, y que por ser tan muchacha no se sentía hábil para poder llevar la carga del matrimonio. Con estas que daba al parecer justas excusas, dejaba el tío de importunarla, y esperaba que entrase algo más en edad y ella supiese escoger compañía a su gusto. Porque decía él, y decía muy bien, que no habían de dar los padres a sus hijos estado contra su voluntad. Pero hételo aquí, cuando no me cato, que remanece un día la melindrosa Marcela hecha pastora; y sin ser parte su tío ni todos los del pueblo que se lo desaconsejaban, dio en irse al campo con las demás zagalas del lugar, y dio en guardar su mismo ganado (Cervantes, 2004, 107)

El comportamiento del quijote ante estas circunstancias es el de un loco, se conduce hacia el lado contrario de lo que dictaban las reglas sociales, le da al pobre derechos, a la mujer libertad, lucha contra los

molinos que representan el radical cambio ocasionado por la tecnología y el cuadro social que causaba el mercantilismo.

Ambas obras surgen en un tiempo en el que no era necesario inventar un neologismo que significara una acción que por naturaleza e instinto el ser humano debía realizar. Sin embargo, en ambas se percibe el inicio del caos social y ambiental que ha llegado a convertirse en la actual crisis civilizatoria.

En la segunda mitad del siglo XIX, en pleno auge de la Revolución Industrial, la literatura alzaba su voz en contra de la burguesía que se enriquecía, mientras se devastaba a la naturaleza y los obreros padecían injusticia y hambre.

En la novela *Germinal*, Emilio Zolá describe los motivos y circunstancias de una huelga de mineros.

Hablaba de la despensa vacía, de los niños pidiendo pan, de que incluso había llegado a faltar café... y de los largos días en que había que engañar el hambre con hojas de col hervida (Zolá, 1962, 29).

Iban pagando con regularidad durante unas cuantas quincenas; pero un día se retrasaban y aquello no se volvía a recobrar. El agujero se hacía cada vez mayor, y los hombres le perdían el gusto al trabajo... (Zolá, 1962,).

A poco más de cien años, en el siglo XXI, en algunos lugares del mundo las condiciones siguen siendo desfavorables. Muchos de los hechos narrados en la novela pueden confundirse con la realidad actual. Sueldos bajos, contratos con cero seguridad, reformas laborales dictadas por la OCDE, que presentan un horizonte incierto y triste para los obreros, y más de un maestro o doctor en ciencias, la promesa de si estudias y trabajas mucho, tendrás mucho, sigue sin cumplirse.

Otro escritor del mismo siglo, H.G. Wells publicó en 1895 *La máquina del tiempo*, novela de ciencia ficción, que presenta un futuro devastado en muchos aspectos. En su obra se dibuja una sociedad fracasada.

El gran triunfo de la Humanidad que había yo soñado tomaba una forma distinta en mi mente. No había existido tal triunfo de la educación moral y de la cooperación general, como imaginé. En lugar de esto, veía yo una verdadera aristocracia, armada de una ciencia perfecta y preparando una lógica conclusión al sistema industrial de hoy día (Wells, 2012,187).

Ya en el siglo XX, RayBradbury, en su cuento “La Pradera” relata la vida de una familia, que tiene todos los beneficios de los avances de la tecnología y el crecimiento económico. Pero los niños son adictos a la televisión y su educación está muy lejos de basarse en valores éticos o morales. En 1951, cuando Bradbury escribió, su historia era ficción, no existía la palabra *sustentabilidad* y no se sabía que el supuesto triunfo del ser humano sobre la naturaleza y sus congéneres, era realmente un fracaso. Ahora, mucho de lo narrado en el cuento es una realidad.

Su aproximación activó un interruptor en alguna parte y la luz de la habitación de los niños parpadeó cuando llegaron a tres metros de ella. Simultáneamente, el vestíbulo, las luces se apagaron con un automatismo suave (Bradbury, 2002, 7)

... George Hadley volvió a sentirse lleno de admiración hacia el genio mecánico que había concebido aquella habitación. Un milagro de la eficacia que vendían por un precio ridículamente bajo (*Ibidem*, 8).

Nunca les levantamos la mano. Son insoportables..., admitámoslo. Van y vienen según les apetece; nos tratan como si los hijos fuéramos nosotros. Están echados a perder y nosotros estamos echados a perder también (*Ibidem*, 14)

Cientos de historias literarias han recorrido tiempo y espacio revelando las preocupaciones, expectativas y realidad del ser humano. En el tiempo en que fueron escritas las que han servido de ejemplo, no existía la palabra *sustentabilidad*, pero la literatura ya reflejaba los problemas que se enfrentarían, que enfrentan en la actualidad. El escritor no es un profeta o mago, simplemente es un ser capaz de percibir las consecuencias de los actos de los seres humanos.

Nuestro siglo y su convergencia de crisis también cuentan con literatura que advierte sobre los errores del actuar de hombres y mujeres que han perdido el camino y dirigen sus esfuerzos sólo al crecimiento económico, olvidando que los recursos naturales son finitos y que todos los seres humanos tenemos las mismas necesidades, derechos y obligaciones.

En el ámbito de la ciencia ficción, Margaret Atwood, escritora canadiense, publicó en 2009 la novela *El año del diluvio*, en la que trata temas científicos, humanísticos y sociales. La historia pre-apocalíptica muestra el fracaso del ser humano. Si bien, tiene un ligero parecido con *Soy Leyenda* (1954) de Richard Matheson y otras tantas que hablan de sobrevivientes a virus, Atwood incluye problemas económicos, tecnológicos, éticos y morales dirigidos a la religión y la capacidad del ser humano de sectarse y autodestruirse en aras del progreso.

También existe una literatura que narra realidades, caso es 2666 de Roberto Bolaños, en más de mil páginas, mezcla estilos, documenta hechos reales evitando el sensacionalismo del mal periodismo, sin olvidar la estética de la narrativa literaria. La ficción se fundamenta en informes reales. El escenario físico y social describe, a través del feminicidio, un horizonte siniestro que prefigura el infierno que se está construyendo en la actualidad.

Senderos de libertad de Javier Moro, trata un tema que ya había tocado José Eustacio Rivera en *La Voragine*, las terribles condiciones en que viven los caucheros de Sudamérica, ¿entonces dónde está el progreso, el avance?

Sin embargo, qué sentido tiene que la literatura cumpla su función social, denuncie, intente concientizar y prevenga problemas, si no hay suficientes lectores o se lee sin profundizar, razonar o inferir, que el mensaje ofrecido por la literatura es una invitación a reflexionar sobre nuestros actos. Nuestro compromiso, en la segunda década del siglo XXI, es más complejo, no es suficiente con escribir, debemos tomar acciones para que se incremente el hábito a la lectura.

Bibliografía

Alborg, Juan Luis, 1999, *Historia de la Literatura Española. Época Barroca*, Gredos, Madrid, pp. 402-453

- Arribas Lozano, Alberto y Nayra García González *Hacia la Descolonización de las Ciencias Sociales. Entrevista Con Ramón Grosfoguel* [Granada, 2009/2010]
- Bachelard, Gastón, 1975, *Poética del espacio*, FCE, México.
- Barthes, Roland, 1970, *Elementos de Semiología*, Gredos, Madrid.
- Boada, Martí y Victor M. Toledo, 2003, *El planeta nuestro cuerpo. La ecología, el ambientalismo y la crisis de la modernidad*, México, SEP/FCE.
- Braudel, Fernand, 1991, *Las civilizaciones Actuales: Estudio de historia económica y social*, México, Red Editorial Iberoamericana.
- Carvajal Contreras, Máximo, 2011, *Derecho Aduanero*, Porrúa, México.
- Domínguez Ortiz, Antonio y Alfredo Alvar Ezquerro, 2005, *La Sociedad española en la Edad Moderna*, Istmo, Madrid.
- Engels, F., 1976, *El origen de la familia, la propiedad y el estado, El papel del trabajo en la transformación del mono en hombre*, Ediciones de Cultura Popular, México.
- Eslava Galán, Juan, 1996, *La historia de España contada para escépticos*, Planeta, Barcelona.
- Fagan, Brian, 2009, *The complete IceAge. How climate change shaped the world*, Thames & Hudson, New York.
- Febvre, Lucien, 1972, *Martín Lutero, un destino*, FCE, México.
- Giddens, Anthony, 2001, *Consecuencias de la Modernidad*, Alianza Editorial, España.
- Giddens, Anthony, 1991, *Modernidad e identidad del yo: el yo y la sociedad en la época contemporánea*, Alianza Editorial, España.
- Gudynas, Eduardo, 2004, *Ecología, Economía y Ética del Desarrollo Sostenible*, Coscoroba, Montevideo.
- Koselleck, Reinhart, 1993, *Futuro Pasado, para una semántica de los tiempos históricos*, Paidós, España.
- Leff, Enrique, 2002, *Saber ambiental, Sustentabilidad, racionalidad, complejidad, poder*, México, Siglo XXI, PNUMA.
- Leff, Enrique, "Sustentabilidad y racionalidad ambiental: hacia "otro" programa de sociología ambiental, [PDF], en *Revista Mexicana de Sociología* 73, núm. 1, enero-marzo, 2011.
- Martínez Alier, Joan, 2004, *El ecologismo de los pobres*, Icaria, España.
- Matarán Ruiz, Alberto, Fernando López Castellano (editores), 2011, *La Tierra no es muda: Diálogos entre el desarrollo sostenible y el postdesarrollo*, Universidad de Granada, Granada.
- Meadows, Dennise, 1972, *Los límites del crecimiento*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Mommsen, Wolfgang J., 1975, *La época del imperialismo, Europa 1885-1918*, Siglo XXI, Madrid.
- León, Fray Luis de, 2001, *Poesías completas. Propias, imitaciones y traducciones*, Castalia, Madrid.
- Neef, Manfred A. Max, 1998, *Desarrollo a escala humana. Conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones*, Nordan comunidad/Icaria, Barcelona.
- Nous, Alexis, 1998, *La Modernidad*, Publicaciones Cruz O., México.
- Palacio, Germán. A., *En búsqueda de conceptos para una historiografía ambiental*, Simposio de Historia Ambiental Americana-Santiago'03.

- Pedraza, Felipe B., Milagros Rodríguez, 1980, *Manual de literatura Española*, Pamplona, Cénit Ediciones.
- Redondo, Agustín, 1997, *Otra manera de ver el Quijote*, Castalia, Madrid.
- Ricoeur, Paul, 2004, *Tiempo y narración. Configuración del tiempo en el relato histórico*, (3 tomos), México, Siglo XXI.
- Romano, Ruggiero y Yenenti, Alberto, 1971, *Los fundamentos del mundo moderno*, Siglo XXI, México.
- Sauer, Carl O., 1956, “La gestión del Hombre en la Tierra”, Conferencia ofrecida en el Simposio *El Papel del Hombre en el Cambio de la Faz de la Tierra*, Princeton, New Jersey.
- Tarbut, Edward J., Frederick K. Lutgens, 2005, *Ciencias de la tierra. Una introducción a la geología física*, Pearson, Madrid.
- Trevelyan, G. H., 1977, *History of England*, Penguinbooks, England.
- Toledo, Víctor M., 2010 *Ecología, Espiritualidad, conocimiento*, Gala, México.
- Thoreau, Henry David, 2005, *La vida en los bosques*, Editorial Tomo, México.
- Van Dülhem, 1991, *Los inicios de la Europa moderna*, Siglo XXI, México.
- Villoro, Luis, 1994, *El pensamiento Moderno*, El colegio de México-FCE, México.
- Wallerstein, Immanuel, 2003, *Abrir las ciencias sociales*, Siglo XXI, México.
- Woodward, 1974, *Historia de Inglaterra*, Alianza, Madrid.

Páginas web y documentos digitales

- Achkar, Marcel, 2005, “Indicadores de Sustentabilidad” [on line] en: Achkar, M., et. al., *Ordenamiento Ambiental del Territorio*. <<ftp://ftp.cgiar.org/cip/CIP-QUITO/Jorge%20Andrade/Literatura%20SAS-M/INDICADORES%20DE%20SOSTE/Indicadores%20%20de%20sustentabilidad.pdf>> consultado el 25 septiembre 2012
- Álvarez-Hincapié, Carlos Federico, 2010, “Capital natural crítico y función de hábitat como aproximación a la complejidad ambiental” en *Revista Lasallista de Investigación - Vol. 7 No. 2*, <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=69519014015>, consultado el 11 de diciembre de 2013.
- Barkin, David, 1998, *Riqueza, pobreza y desarrollo sustentable*, Ed. Jus y Centro de Ecología y Desarrollo, México, <<http://anea.org.mx/publicaciones.htm>>, Consultado el 29 noviembre 2012.
- Cruz, Gilbert, “Tokaimura Nuclear Plant” en *Time*, Monday, May 03, 2010, Tokaimura Nuclear Plant - Top 10 Environmental Disasters - TIME http://content.time.com/time/specials/packages/article/0,28804,1986457_1986501_1986447,00.html#ixzz2qWFM3zRF
- Fernández Vitores David, 2012, *El Español, Una Lengua Viva. Informe 2012*, Instituto cervantes, [Online], N/M, 2012. <http://eldiae.es/wp-content/uploads/2012/07/2012_el_espanol_en_el_mundo.pdf> Consultado el 17 de agosto de 2013
- Foladori, Guillermo, 2002, “Avances y límites de la sustentabilidad social” en *Economía, Sociedad y Territorio*, vol. III, número 12, 2002, pp. 621-637, <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/111/11112307.pdf>, Consultado el 17 de diciembre de 2013
- Geología, “Expansión y Encogimiento de los Mares, Posible Causa Común de Muchas Extinciones en Masa”, en *Noticias de la Ciencia y la Tecnología*, 6 de Agosto de 2008, <http://www.amazings.com/ciencia/noticias/060808a.html>

- Gligo, Nicolo, 2006, *Estilos de desarrollo y medio ambiente en América Latina un cuarto de siglo después*, CEPAL, SIDA, Chile, <<http://www.eclac.org/publicaciones/xml/6/26136/LCL-2533-P.pdf>>, Consultado el 29 noviembre 2012
- Goebel Mc Dermott, Anthony, “Ecologismo de los pobres y marginalidad social: vehículos de complementariedad y puentes dialógicos” en *Reflexiones*, vol. 89, núm. 1, 2010, pp. 127-142, <http://www.redalyc.org/pdf/729/72917905010.pdf>. Consultado el 14 de noviembre de 2013
- Hobsbawm, Eric, 1998, *Historia del Siglo XX*, Grijalbo, Buenos Aires, PDF.
- Naciones Unidas, 2014, “El medio ambiente” en *Documentación de las Naciones Unidas. Guía de investigación*, <https://www.un.org/depts/dhl/spanish/resguids/specenvsp.htm>, Consultado el 3 de enero de 2014.
- Naína PIERRI, 2005, "Historia del concepto de desarrollo sustentable", en *Sustentabilidad ¿desacuerdos sobre el desarrollo sustentable?*, Guillermo FOLADORI y Naína PERRI, Colección América Latina y el Nuevo Orden Mundial, México, Cap. 2, pp. 27-81 <http://www.ambiente.gov.ar/infotecaea/descargas/pierrio1.pdf>
- Pardo, Mercedes, 1998, “Sociología y medioambiente: estado de la cuestión” en *Revista Internacional de Sociología*, (RIS), n° 19-20:329-367, Universidad Pública de Navarra. PDF
- Reporte de la Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo *Nuestro Futuro Común*, <http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/42/427>
- Ortega Cerdà, Miquel, “Origen y evolución del movimiento de justicia ambiental” en *Ecología política*, Junio de 2011, Barcelona, pp. 17-24, <http://ecologiapolitica.info/ep/41/41.pdf> , Consultado el 10 de diciembre de 2013.
- Pagán Santini, Rafael, “Ecología, minería y salud” en *La Jornada de Oriente*, **sábado, 11 de enero De 2014**, <http://www.lajornadadeoriente.com.mx/2013/10/28/ecologia-mineria-y-salud/>, **Consultado el 11 de enero de 2014**
- Planeta Paz. Documentos de caracterización sectorial. Ambientalistas, Colombia, marzo de 2003, http://www.google.com.mx/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCKQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.planetapaz.org%2Findex.php%2Fbiblioteca%2Fnuestras-publicaciones%2Fdoc_download%2F105-ambientalistas&ei=GX_PUubUPOnJsASJlHwDA&usg=AFQjCNHPZprdni766ZXRKGSnRfWznO1iEg&bvm=bv.59026428,d.b2l
- Ralston Saul John, 1999, *Democracy and Globalisation*, [on line], Social Change Media, 1999, <http://www.abc.net.au/specials/saul/third.htm>, Consultado el 29 de diciembre de 2013.
- Sauer, Carl O., 1938, *La destrucción de plantas y animales en la historia económica*, Alocución presidencial en el 8º Encuentro Anual de la Conferencia de Investigación en Ciencias Sociales de la Costa del Pacífico. *Journal of Farm Economics*, Vol. 20, No. 4 (Nov., 1938). Published by Oxford University Press on behalf of the Agricultural and Applied Economics Association. <http://www.jstor.org/stable/1231378>
- Tello, Enric, et. al., 2008, *Tras las huellas ecológicas del metabolismo social: una propuesta metodológica para analizar el paisaje como humanización del territorio*, <http://www.estudiosecologistas.org/docs/reflexion/tecnologia/GarrabouTelloCusso.pdf>
- Toledo, Victor M., 2007, *Latinoamérica: crisis de civilización y ecología política*, Instituto Nacional de Ecología, SEMARNAT, <http://www2.inecc.gob.mx/publicaciones/gacetas/gaceta38/pma12.html>
- Torrealba Suárez, Isa, 2011, *Sustentabilidad, historia ambiental y transdisciplinariedad*, <http://www.sustentabilidades.org/revista/publicacion-04-2011/sustentabilidad-historia-ambiental-y-transdisciplinariedad>, Consultado el 18 de septiembre de 2011

- Van Hauwermeiren, Saar, 1998, *Manual de Economía Ecológica*, <http://www.fio.unicen.edu.ar/usuario/esantall/q37.0/Clase%204%20-%20Economia%20Ecologica/Economia%20Ecologica.pdf>, revisado el 29 de septiembre de 2013
- Vargas-Hernández, José G. Nuevos movimientos sociales ambientales en México, *Revista Venezolana de Ciencias Sociales*, vol. 10, núm. 1, enero-junio, 2006, pp. 37-54, <http://www.redalyc.org/pdf/309/30910103.pdf>
- Vergara Aimone, Julio A., 1997, “Las explosiones nucleares en la Polinesia francesa. Efectos en el medioambiente chileno”, en *Revista de Marina*, N° 4, <http://revistamarina.cl/revistas/1999/4/vergara.499.pdf>
- Wallerstein, **Immanuel**, « Después del desarrollismo y la globalización, ¿qué? », *Polis* [En línea], 13 | 2006, Puesto en línea el 14 agosto 2012, consultado el 29 junio 2013. URL:<<http://polis.revues.org/5405>>; DOI : 10.4000/polis.5405
- Wallerstein, Immanuel, “Ecología y costes de producción capitalistas: no hay salida”, en *Iniciativa Socialista*, número 50, Jornadas PEWS XXI, "The Global Environment and theWorld-System," Universidad of California, Santa Cruz, 3 a 5 de abril, 1997, <http://www.rebellion.org/noticia.php?id=7843>, Consultado el 7 de enero de 2012.

La encrucijada de las Ciencias Sociales en el Siglo XXI.
Una visión desde la Ciencia Política y la investigación electoral

Marcela Bravo Ahuja

Facultad de Ciencias Políticas y Sociales

Universidad Nacional Autónoma de México

mbravoahuja@gmail.com

Cuando registré esta ponencia acababa de participar en un evento centrado en el estudio de la Ciencia Política en el que a través de explicar el gran desarrollo que ha tenido la investigación sobre el voto y las elecciones, a la que me he dedicado durante diez años, resaltaba cómo se han aplicado distintos enfoques disciplinarios, la gran variedad en los niveles de análisis, visiones, metodologías y fuentes de información que se emplean, y qué tan refinadas son algunas de las contribuciones. A ello añadía que el tema electoral ha sido abordado por muchos pensadores, que no siempre son investigadores pero que sin duda también han hecho reflexiones interesantes las cuales muchas veces llegan más al público que las nuestras. La enseñanza de la disciplina, decía entonces, tenía que reflejar esta diversidad y ordenarla.

Mi participación en ese evento y los trabajos de mis colegas me llevaron a pensar que debemos reconocer la contradicción de la Ciencia Política entre una disciplina en expansión, atractiva para los especialistas y un grupo creciente de estudiantes, y que a pesar de ello resulta frecuentemente pobre para explicar la realidad y poco atractiva para aquellos interesados en comprender la política, además de que su enseñanza resulta poco profesionalizante. Abagué en ese momento por una Ciencia Política enriquecida desde varios frentes, que eche mano de todo lo que le sea útil, pero sobre todo que si bien priorice la producción de conocimientos, y la validación de sus afirmaciones, de forma cuantitativa u otra (por eso es ciencia), haga un análisis cualitativo que aterrice en lo posible en la explicación de nuestra realidad, es decir, de los grandes problemas y retos de nuestra sociedad y de nuestro país.

En esta ponencia quiero justificar y ampliar estas reflexiones. En efecto, sigo creyendo que sólo tal Ciencia Política puede competir y no ser desplazada por un pensamiento político que no desprecie, que existía previo a que nuestra disciplina emergiera y que nos alimentó y nos sigue alimentando, pero que podemos nosotros también alimentar. Por eso los politólogos debemos construir discursos científicos, pero también discursos con mayor carácter de divulgación que contacten más con los acontecimientos políticos cotidianos y reflejen a la vez nuestro trabajo de investigación.

Así quisiera empezar afirmando que el desarrollo de esta ponencia, muy a mi pesar, contacta con la necesidad de repensar temas difíciles que en algún momento, todos nosotros hemos abordado a través de textos contradictorios y que hemos enseñado de cajón, al menos yo, muchas veces y mal. De ahí mi doble objetivo de cumplir con lo que ofrecí a través del desarrollo de una serie de ideas que traigo en la cabeza desde hace un par de meses, reflexión para la que sin duda no estoy suficientemente preparada, pero a la que me he lanzado por el desarrollo de mi investigación en los años recientes y mi tarea docente que hoy más que nunca reviso de frente a la reforma de los planes de estudio de licenciatura que se ha iniciado en la facultad en la que trabajo. Es una reflexión que comienzo desde las preguntas básicas de cuándo nace la Ciencia Política, qué es la Ciencia Política, cómo hacemos Ciencia Política en la actualidad y por qué y para qué nos dedicamos al desarrollo de esta disciplina.

El origen de la Ciencia Política

La primera pregunta nos lleva al asunto del origen de la disciplina. Nadie puede negar que rastrear la reflexión política nos remonta a la antigüedad. Piénsese por ejemplo en el rigor del trabajo de Aristóteles, envidiable hasta nuestros días. Haber estudiado y clasificado las constituciones griegas no es asunto menor. Sin embargo, por varias razones, la tendencia es considerar esos aportes como las raíces de la disciplina, como pensamiento político más que Ciencia Política. Así sólo algunos les otorgan el carácter de Ciencia Política premoderna.

¿Qué decir al respecto? Que las opiniones difieren en función de dos cuestiones: lo que se entiende por ciencia y lo que se cree es el objeto de estudio de los politólogos.

Me gusta abordar lo primero con base en Michel Foucault (1969) y su estudio del saber. La ciencia resulta de la acumulación de conocimientos sobre un objeto de estudio, pero no cualquier tipo de conocimientos; son conocimientos sistematizados en el entendido que pueden existir cuerpos de conocimientos no sistematizados sobre el mismo objeto. Además su sistematización tiene como especificidad el que son conocimientos objetivos y verificables. Las observaciones de Aristóteles por quedarnos con el mismo ejemplo son sistemáticas y verificables, pero inseparables de su reflexión filosófica y ética, como inseparables pueden considerarse los aportes de la Edad Media de la religión. Esto enseñaba Umberto Cerroni (1967) casi al mismo tiempo, bajo otra perspectiva que la de Foucault. Hasta la modernidad el pensamiento político, decía Cerroni, fue autónomo y por ende científico y el padre de la Ciencia Política es Maquiavelo. Y no podía ser de otra manera, con la modernidad el Estado se escindió de la sociedad y se reflexionó con criterios políticos.

Hagamos una pausa que me parece importante. Toda ciencia irrumpe en el saber que comprende discursos no sistematizados y sí sistematizados sobre el mismo objeto, con los que siempre mantiene vínculos. Esto me importa mucho y lo retomaré después. Algunas ciencias además irrumpen sobre otras ciencias con otra mirada, como la Ciencia Política sobre el Derecho, o bien retoma aportes de otras ciencias, métodos por ejemplo como la Ciencia Política de la Sociología o de la Economía en el siglo XX; con esas disciplinas mantiene relaciones como las mantiene con otras disciplinas que le sirven de fuente, tal es el caso de la Historia, o cuyas técnicas emplea como las Matemáticas en los análisis estadísticos.

Volviendo a Cerroni: si Maquiavelo es el padre de la Ciencia Política, se impone la pregunta de si existe como ciencia desde entonces. Sí afirman los menos, si bien califican a quienes persiguieron la temática con posterioridad como científicos del pasado, por las mismas razones por las que la mayoría considera que fue hasta comienzos del siglo pasado que se funda la disciplina, razones que consisten en considerar que de Maquiavelo a Hobbes y de Locke a John Stuart Mill la reflexión sobre la materia siguió apegada a la filosofía política o sea al deber ser, y también era más teoría política que Ciencia Política ocupada de los problemas de creación del orden político, de la construcción del Estado o de la esencia de la actividad política. Este punto lo desarrolla bien Josep Colomer (2009).

Esta visión me disgusta a pesar de que por otra vía llego a la misma conclusión. Me disgusta porque esconde un criterio muy estrecho de científicidad ligado a la verificación empírica de preferencia medible, como si la Ciencia Política toda debiera tener un carácter metodológico duro y no hubiera buena Ciencia Política con metodologías blandas. Me disgusta porque pareciera que pretende que la ciencia es separable de la filosofía, que no lo es porque todo discurso científico es inseparable de la filosofía y no deja nunca de fundarse en posicionamientos ideológicos, lo cual no tiene porqué mermar su objetividad. Esto nos enseñó Louis Althusser (1967a y b) para quien la ciencia representaba la lucha de clases en la teoría. Los temas que nos interesan dependen de nuestra manera de pensar, las teorías con base en las cuales los abordamos también. Dicho esto los podemos investigar científicamente sin juicios de valor, si bien los reportes de nuestro trabajo incluyan muchas veces opiniones.

Lo que quiero decir es que los discursos científicos se entrelazan con otro tipo de discursos y con definiciones políticas. Y digo lo que digo con base en la interesante clasificación que hace Gabriel Almond (1999) de la Ciencia Política, como de izquierda y de derecha ya sea de carácter duro o blando.

Ahora bien, dije que pese a lo antes mencionado considero también que la Ciencia Política tiene un centenar de años porque me parece que la científicidad de los discursos sobre un objeto depende también de su divulgación, lo que comprende su circulación en un cuerpo académico que tiene tal objeto de estudio como su especialidad, un cuerpo que tiene identidad. La ciencia no solo es histórica como vimos, sino se enraza en instituciones que promueven su estudio y la acumulación de conocimientos a través de los paradigmas que se promueven y se enseñan, y por ende se reproducen. La ciencia como producto histórico avanza, como decía Thomas Khun (1962), por acumulación de conocimientos y rupturas epistemológicas en estos paradigmas que a lo largo del tiempo surgen, se modifican y reproducen institucionalmente, siendo que algunos desaparecen.

Una pregunta adicional se desprende de lo anterior: ¿Qué tanto puede sobrevivir una ciencia sin apoyo? Bien poco. La ciencia depende de las instituciones y del presupuesto, y este presupuesto depende de un juicio que es social y que en mucho deriva de su utilidad. Volveremos también sobre ello.

El objeto de estudio de la Ciencia Política

Confesemos que hasta ahorita no hemos entrado específicamente al objeto de estudio de la disciplina, o al menos no hemos entrado directamente. En la antigüedad el estudio giró sobre la política como actividad esencial, decía ya Aristóteles, que distingue a los seres humanos de otros animales, lo que los lleva a cooperar por sus intereses comunes y a organizarse para vivir en comunidad bajo normas compartidas que

son acatadas. El objeto de reflexión fue ese proceso, esas organizaciones y esas normas, si bien para entonces la vida política no se podía imaginar, como dice Cerroni, distinta de la vida social y la noción misma de Estado era inexistente práctica y teóricamente. Esta reflexión inseparable de su momento, condicionada por su momento como toda reflexión, partió de preguntas como qué es el bien, qué es la justicia; así se centró en el tema del ideal (Platón) de frente a la particularidad (Aristóteles) de la polis que se desenvuelve en una gama de alternativas, y de lo posible y decente de frente a los límites de la justicia. La filosofía no impidió por lo mismo que se indagara la realidad y se estudiara, como señalé, los tipos de constituciones, los tipos de gobierno según quienes gobiernan, sus virtudes y limitaciones, o la división del poder.

Finalmente en la antigüedad, digo yo, se tenía este concepto amplio del objeto de estudio que la moderna Ciencia Política pareció en un momento abandonar cuando centró su estudio en el ejercicio del poder político, y en las instituciones que se desarrollaron cuando el Estado se escindió de la sociedad. Sin embargo la reflexión siguió indagando sobre el conflicto social, sobre la forma en que se construye el interés colectivo, la representación de intereses, la lucha por el control estatal, la imposición y la negociación. En este sentido se entiende que bajo la lupa del paradigma del materialismo histórico Cerroni haya visto en el trabajo de Karl Marx, que busca el origen del Estado en las clases sociales y en la dominación burguesa, una ruptura epistemológica en cuanto a la construcción de nuestra disciplina. Marx, decía él, fue el primero en aplicar el método científico al estudio de la política. Mas por fortuna el trabajo posterior a Marx, a la luz de otros paradigmas, no fue tan estéril como él lo creía.

Recojo pues como objeto de estudio de la Ciencia Política no sólo el estudio del poder político y su forma terminal que es el Poder con mayúscula (Foucault, 1980), el Estado y sus aparatos con sus élites y burocracias producto de relaciones de poder y permeados de relaciones de poder, el estudio de los gobiernos y los regímenes que diseña la formulación de la ley, sino también el estudio de la política que en última instancia es un objeto más amplio que incluye y rebasa a los anteriores. La Ciencia Política en tanto ciencia de la política debe entenderse, según Dieter Nohlen (2002), como *politics*, *polity* y *policy*, o sea como proceso, forma y contenido (he cambiado el orden para adecuarlo más a mi discurso). Lo dice Nohlen en inglés por limitaciones idiomáticas que a su parecer tienen el castellano o el alemán para diferenciar estas tres dimensiones. Por lo mismo esta ciencia está al servicio de la comprensión de una realidad que otras disciplinas también observan y analizan bajo otras perspectivas. En este sentido se entiende que en su texto introductorio sobre la disciplina Colomer (2009) parta primero del estudio de la acción, que revisa como conflicto y cooperación y donde aborda el liderazgo, y segundo de la comunidad que lo lleva al asunto de la concentración del poder y las condiciones para el desarrollo democrático, para estudiar tercero al gobierno en donde incluye a los partidos políticos, la división y los niveles de gobierno más las políticas públicas, y cuarto la elección en donde revisa la competencia política, los tipos de regímenes y la formación de la agenda.

Por otra parte, esta concepción amplia de la Ciencia Política puede ser útil a quienes se desenvuelven en el mundo de la política, entendiéndolo por ello no sólo a quienes detentan el poder en sus distintas esferas y dimensiones, o sus asesores, sino también a quienes luchan por la representación de intereses, en movimientos, organizaciones e institutos políticos porque así como su mundo, con sus condicionantes como es la cultura política, también ellos mismos y su desempeño son objetos de estudio de la disciplina.

El politólogo no es el político pero estudia al político, el contexto de su quehacer, sus objetivos y desempeño o sea su quehacer mismo. La Ciencia Política produce conocimientos que en un sentido son conocimientos puros, pero que también pueden ser conocimientos aplicados, aplicación que depende de su utilidad, de su divulgación y del interés y posibilidad que puedan tener los políticos de rodearse de consultores politólogos, o en última instancia éstos últimos de convertirse en políticos. Según mi manera de ver, si bien la Ciencia Política siempre parte de un punto de vista sobre la realidad y determinados valores, puede tener más o menos la intención de influir en la realidad. Mi punto de vista: lo debería, porque lo puede.

Ciencia Política y metodología

Recapitulando y avanzando sobre el cómo avanza la Ciencia Política: por poco más de cien años, desde su fuerte renacer en Europa y Estados Unidos a partir de raíces profundas, la disciplina fue enfrentando el reto de su consolidación. El estudio de los fenómenos mencionados cobró una identidad que separó a la disciplina del Derecho y de la Sociología de forma que para mediados del siglo XX era posible entender su desarrollo en tres pistas a saber, además del paradigma materialista histórico, el paradigma estructural-funcionalista y el neoempírico que definían en primer lugar posturas filosóficas y valores, concepciones de la realidad, intereses y temas de investigación, cuerpos teóricos que permitían acceder al conocimiento y formas de diálogo de estos cuerpos con la realidad misma, ya sea más o menos cargados al sujeto que al objeto de estudio que construye, a la teoría que a los hechos que destaca. Así lo entendía el epistemólogo Gaston Bachelard (1978), con la conclusión de que el racionalismo aplicado que se expresaba en el materialismo histórico establecía un equilibrio adecuado al respecto.

Sin embargo, me inclino a pensar como Gabriel Almond lo hace, que en la práctica ninguno de estos paradigmas desplazó a los demás (algunos pretenden que debido a que la Ciencia Política es aún una disciplina joven, aunque yo no lo veo así). Subsistieron definiendo metodologías que permiten ir de los elementos más abstractos a la investigación concreta, modelos para explicar la realidad que postulan conceptos adecuados para captarla, su interrelación y traducción en variables y/o categorías, lógicas diferentes que sustentan tal interrelación ya sea ésta la totalidad, la relación orgánica o el orden, técnicas de investigación variadas, así como el rol más o menos importante de la verificación de aquello que se sostiene sobre tal realidad, la cual por cierto determina el alcance de las explicaciones alcanzadas y de los conocimientos logrados.

Así las cosas para mediados del siglo XX apareció la crítica de C. Wright Mills (1961) a la Sociología, aplicable a otras ciencias sociales y todavía tan vigente, de verse atrapada entre grandes teorías difíciles de aterrizar, el teoricismo, y un empiricismo exacerbado que conducía a investigaciones que a pesar de demostrar muchas de ellas relaciones causales estaban lejos de explicar lo que estudiaban.

Llegamos así al estado actual de la Ciencia Política en donde ante la crisis de los paradigmas para algunos autores, como Gianfranco Pasquino (2011), el análisis sistémico de David Easton (1967) resultó un nuevo impulso de fácil manejo para el estudio de la vida política. Dicho esto, lo que el análisis sistémico hizo, a mi modo de ver, fue una lectura funcional de la misma que incluía elementos nuevos para entender su readaptación y cambio frente a las tensiones, su capacidad de respuesta y su eficiencia para evitar su colapso. De tal forma en los hechos, ya sea a través de este enfoque o a través de teorías de mediano

alcance que sobre la base de su utilidad promovió el sociólogo Robert Merton (1961), la Ciencia Política multiplicó sus resultados en varios terrenos; o sea en principio en mesas separadas como expresa Almond, lo cual las hace vulnerables. Sobre este punto el autor alude a la fragmentación entre teóricos, econométricos políticos, administradores públicos y neoinstitucionalistas, lista que no completa porque habría que incluir entre otros a internacionalistas y especialistas en política nacional y comparada, politólogos aplicados al análisis coyuntural por un lado y al análisis prospectivo por otro lado.

De esta ebullición fueron responsables las crecientes instituciones académicas dedicadas al estudio de la disciplina, academias y asociaciones de especialistas, las cuales han promovido temas y debates que han variado con el tiempo, y modos de hacer las cosas según escuelas, enfoques y corrientes. Los llamados paradigmas quedaron al olvido e incluso por ejemplo en una total confusión terminológica se le llegó a calificar de paradigma al modelo de Guillermo O'Donnell y Philippe Schmitter (1988) de estudio de transiciones desde un régimen autoritario, maldefiniéndolo como paradigma de la transición democrática. Los autores no fueron responsables del abuso de su modelo, pero sí su abuso demostró que la Ciencia Política puede ser utilizada con objetivos políticos (en este caso desgraciadamente para mal, en tanto el abuso del modelo esconde el empantanamiento de la democracia en ciertos países).

Tan quedaron al olvido los paradigmas (el materialismo histórico quedó herido por las experiencias socialistas, el estructural-funcionalismo por su propio producto el análisis sistémico y el neoempirismo por su deficiencia para elaborar interpretaciones), que cuando se trata en concreto de clasificar los aportes a lo largo de las últimas décadas de la disciplina lo que hace Almond es establecer como ya mencioné una división entre izquierda blanda, derecha dura, derecha blanda e izquierda dura, si bien la mayoría de los politólogos se esfuerzan por controlar su ideología y desde una cafetería central son eclécticos en cuanto a su orientación metodológica. Sobre este punto Almond defiende el que la disciplina se encuentre abierta a todo recurso que haga más inteligible el mundo de la política.

En suma, hoy por hoy resulta más cómodo ordenar los aportes de la Ciencia Política por enfoques por ejemplo. Al respecto se pueden mencionar como enfoques principales el racional, el estructural y el cultural (De Remes, 2001). No obstante otras clasificaciones importantes se diseñan más bien por temas, como lo ha hecho Robert Goodin en sus compendios periódicos sobre la Ciencia Política, el último de 2009. Este importante trabajo presenta el avance de la disciplina en aspectos como *teoría política y metodología política*. Aparte revisa la *política comparada*, me da la impresión que como subdisciplina de la Ciencia Política como revisa el *análisis contextual* y las *relaciones internacionales*. Igualmente comprende las relaciones entre *ley y política* y la *política económica*, además de las contribuciones sobre *comportamiento político*, *instituciones políticas* y *políticas públicas*. Con la introducción son once entonces los apartados de la obra, los cuales en busca de una lógica yo presento en otro orden que aquél en que aparecen, en el que con todo respeto encuentro que se mezclan cuestiones teóricas y metodológicas con el análisis particularizado de cruces de la Ciencia Política con otras disciplinas, o bien de los elementos fundamentales comprendidos dentro del objeto de estudio de nuestra disciplina.

¡Qué riqueza, que cantidad y diversidad de trabajo ha producido la Ciencia Política! En concreto en mi campo los estudios sobre voto y elecciones, decía yo en la ponencia que inspiró esta ponencia, difieren según su perspectiva sea ésta más sociológica, aquí incluía como corrientes a la escuela de Columbia, la teoría de los

clivajes y al enfoque culturalista, psicosocial con la escuela de Michigan, o politológica, en donde situaba la corriente de la elección racional y el neoinstitucionalismo. También difieren según su visión coyuntural o longitudinal; su unidad de análisis que puede ser una, pocas o muchísimas lo cual conduce respectivamente a estudios de caso, comparativos o estadísticos; sus metodologías blandas o duras; y sus fuentes de información que los llevan al desarrollo de técnicas de investigación distintas y pueden ser históricas como sucede en el seguimiento de elecciones, sondeos de opinión, encuestas o entrevistas y hasta experimentos si se estudia a los votantes, o bien las cifras electorales mismas si se analizan los resultados de las contiendas o los movimientos del voto como es mi caso.

La paradoja de la Ciencia Política de frente a su sentido último

Rencontrándome con el sentido de esta ponencia, he creído que los puntos desarrollados son indispensables para entender la paradoja que vive a mi parecer la Ciencia Política de la cual partió mi interés por participar en este Congreso, en esta mesa en especial. ¿A qué paradoja me refiero?

La Ciencia Política como expresé ha tenido un gran desarrollo desde hace seis o siete décadas. Cada vez tenemos más politólogos, tenemos más estudiantes, hacemos más investigación pero como tendencia nos hemos dedicado al estudio de cuestiones de una precisión tal, que contacta difícilmente con la necesidad de comprender más globalmente el acontecer político inmediato y sus nexos históricos, con la urgencia por discutir los grandes temas nacionales, entender en dónde estamos, hacia donde debemos ir y cuáles son nuestras posibilidades y vías para alcanzar un sistema político más eficiente, una vida política más representativa, gobiernos más transparentes y una sociedad más justa.

Sin negar que la disciplina debe contener una Ciencia Política pura, que nuestras instituciones académicas deben seguir apoyando trabajos teóricos y hasta temas de filosofía política, como asimismo la elaboración de ensayos de reflexión blanda, me inclino a pensar que al menos éstos debieran estar fundamentados en resultados de investigación más aplicada, de mayor utilidad, para que la disciplina además reciba más apoyo.

Tal como he explicado, el proceso científico parte de posturas que podemos confesar ideológicas. Del mismo debiera terminar con posturas, éstas sustentadas en la investigación realizada. No es la tendencia y es una de las razones principales por las cuales creo que nos damos a conocer poco a la opinión pública, porque el público prefiere a quienes guían sus juicios. Nos leen poco porque nuestros discursos especializados son poco leíbles cuando, tanto como nos sea posible, debiéramos aterrizar también nuestro trabajo en sistematizaciones más coloquiales. Es de sabios, leía ya hace poco, pensar complejo y hablar simple.

Pero el problema es todavía mayor porque no se trata tan sólo de reconocer que el sentido de la ciencia en última instancia es darse a conocer, cuando no nos estamos dando a conocer suficientemente, cuando ni entre nosotros nos conocemos; de admitirlo anterior, en el marco de la conciencia que la ciencia es un proceso que implica su producción y su circulación. En efecto, se trata también de reconocer las insuficiencias mismas de nuestro trabajo de investigación afectado por la crisis de los paradigmas a la que nos referimos antes, afectado por una aplicación no siempre adecuada de nuestros modelos, por la dificultad de concretizar nuestros conceptos, de extraer en nuestro beneficio lo mejor de escuelas y corrientes diversas, de establecer un diálogo fructífero entre ellas, de ser más eclécticos. Así es frecuente que las investigaciones (ojo, no sólo las empiricistas y hipercuantitativas) estén divorciadas de los marcos

teóricos con los que pretenden analizar sus datos. O sea no son suficientemente cualitativas, o bien rodean su objeto de estudio y andan por las nubes sin demostrar sus afirmaciones.

Dada esta situación no es raro que haya quienes sostienen como Cesar Cansino (2008), a través de un análisis erudito que me recuerda a Mills, un ensayo basado en algunos comentarios de Giovanni Sartori (2004) de seriedad dudosa como insinúa Colomer (2004) si se les compara con la crítica anterior del mismo Sartori (2002) a los cuantitativistas que no saben lo que miden ni para qué miden, que la Ciencia Política ha muerto y que es preferible el desarrollo de un pensamiento político sin ataduras y más enriquecedor. Si bien la crítica de Cansino no es mala, la conclusión a la que se llega es exagerada y equivocada. Me explico. El argumento tiene de cierto el que pareciera que los discursos de especialistas de otras áreas, de intelectuales que por ejemplo se mueven en la literatura, en el cine o los medios, son mejores y mejor recibidos que los nuestros. Sin embargo, el argumento tiene de falso el pretender que tenemos por ello que abandonar nuestra identidad y nuestras tareas principales. La ciencia que emergió del pensamiento político, nunca debiera romper su lazo con otros discursos sistematizados sobre la política, de ellos se alimentó y debe seguirse alimentando, pero también puede alimentarlos.

Es aquí donde me pregunto por qué hacemos Ciencia Política. Porque queremos entender y explicar la realidad política, en tanto nos interesa y sabemos que nuestros conocimientos pueden incidir en ella. Para eso es para lo que en última instancia hacemos Ciencia Política y si como comunidad no lo alcanzamos a hacer, truncamos el proceso de esta ciencia aplicable.

Resulta un corolario de mi reflexión el que el que abogue por el que nosotros politólogos construyamos discursos científicos, pero también discursos de verdadera divulgación sobre los acontecimientos políticos cotidianos y los grandes problemas nacionales. En éste, que debiera ser también nuestro trabajo pese a estar menos reconocido por las autoridades que nos evalúan, debemos a mi parecer mantener como politólogos un perfil propio: más informado, más orientado, no partidista y más objetivo que aquel que mantienen en general otros pensadores sí, pero con una mirada puesta también en la posibilidad de influir en la esfera del poder, en la agenda y en las políticas públicas.

De paso, el que ese trabajo de divulgación sea considerado menos valioso por quienes nos evalúan es grave porque desconoce que un comentario expresado con simplicidad puede llevar detrás mucho trabajo, mucha investigación. Aplicar nuestros conocimientos en análisis coyunturales no es cualquier tarea; expresarlos de forma fácil de comprender suele ser difícil.

De paso, también es grave que las autoridades que nos evalúan parezcan apreciar más en principio el trabajo cuantitativo que el trabajo cualitativo, las metodologías duras que las blandas.

A manera de conclusión

Espero haber logrado justificar mis reflexiones de inicio que se desprenden de mi diagnóstico aventurado y parcial de algunos aspectos de la encrucijada en que se encuentra actualmente la Ciencia Política, diagnóstico que considero es aplicable a otras ciencias sociales, a partir de la forma en que creo que se pueden responder las preguntas básicas enunciadas al principio de mi ponencia sobre el origen de la disciplina, lo que es la disciplina, el cómo se desarrolla, y cuáles son su razón de ser y finalidad.

Por la manera en que renació en el siglo pasado y las esperanzas que se pusieron en ella, por los cuerpos teóricos de los cuales se alimentó a saber los grandes aportes de los clásicos a los que siempre hay que regresar como aconsejaba Norberto Bobbio (1989), por los estudios ya elaborados para entonces que recogió sobre las instituciones políticas y su historia, por las metodologías y técnicas copiadas de cuerpos disciplinarios que ya habían madurado, la Ciencia Política avanzó con ímpetu desde sus inicios si bien fue golpeada por las guerras mundiales. Algunos temas concretos como son los partidos políticos, las élites y la burocracia fueron los primeros en abordarse para luego avanzar hacia perspectivas más globales y críticas las cuales más adelante fueron desplazadas en parte por enfoques más especializados, con criterios de científicidad rigurosa, que condujeron a privilegiar los experimentos de laboratorio, el método comparativo y el análisis estadístico.

Sucedieron con ello varias cosas: se descuidó la referencia al sentido último de la disciplina que debe ser la interpretación cualitativa y global de la realidad política. En consecuencia no sólo nos leyeran menos, perdimos también incidencia en la realidad y se nos ha disminuido el apoyo.

En paralelo esta tendencia afectó a la docencia, cuestión a la que por último me quiero referir aunque sea brevemente, no sin precisar que parto del análisis del caso de México, desde mi perspectiva de profesora en la UNAM.

En nuestro país la Ciencia Política es más joven que en otras latitudes. Tardó más en independizarse del derecho y los planes de estudio primeros reflejaban su influencia norteamericana. Eran tiempos en que la universidad era un centro de pensamiento que cuestionaba el sistema político posrevolucionario, por lo que la teoría crítica, el marxismo estructuralista y la teoría de la dependencia pronto se impusieron como marcos conceptuales de referencia. Importábamos y seguimos importando las teorías, porque nunca hemos sido buenos para formularlas. Sin embargo la generación de colegas mayores dedicados a la disciplina, algunos de los cuales ya no están incluso con nosotros, hizo mucho trabajo y formó a los politólogos que le sucedieron con una mirada propia. Mas sin embargo poco a poco fuimos siendo desplazados del centro de la discusión de los grandes problemas nacionales los cuales retomó una sociedad más democratizada y medios más abiertos. A la par nuestros esquemas se hicieron viejos y muchos nos refugiarnos en teorías de mediano alcance sobre temas concretos, algunos ligados a la evolución política que vivíamos.

El resultado fueron planes de estudio que pasaron de ser poco específicos a planes de estudio en demasiados ejes a pesar de tener una concepción limitada del campo de estudio, a pesar de subvaluar el pensamiento político contemporáneo, planes rebasados siempre por la realidad con la que mantienen tal distancia que lo más grave es que no son profesionalizantes en el sentido de que no preparan bien a los estudiantes para insertarse en un mercado de trabajo más allá de la academia, planes de estudio que si bien enseñan a pensar no enseñan a hacer, ni han fortalecido y actualizado suficientemente su contenido técnico.

Repensarlos es tarea que puede ser abordada a través de las mismas preguntas básicas sobre lo que es la disciplina, su historia y el cómo se desarrolla, y cuáles son su razón de ser y finalidad. Una visión enriquecida de la disciplina, abierta a todos sus aportes y el de las otras ciencias sociales con las que debe dialogar, una disciplina que detecte las problemáticas centrales que en la actualidad se imponen estudiar y lo haga

objetivamente, explicitando el posicionamiento ideológico que conlleva toda construcción de un objeto de estudio, que en esta tarea replantee enfoques y escuelas puede guiar tal reto.

Bibliografía

- Almond, Gabriel, *Una disciplina fragmentada*. México, FCE, 1999.
- Althusser, Louis, *La revolución teórica de Marx*. México, Siglo XXI, 1967a.
- Althusser, Louis, “Materialismo histórico y materialismo dialéctico en *Pensamiento Crítico*, número 5, La Habana, 1967b, pp. 3-26.
- Aron, Raymond, *Democracia y totalitarismo*. Barcelona, Editorial Seix Barral, 1968.
- Bachelard, Gaston, *La formación del espíritu científico*. México, Siglo XXI, 1978.
- Bobbio, Norberto, *Estado, Gobierno y Sociedad*. México, FCE, 1989.
- Bravo Ahuja, Marcela, “Retos de una perspectiva comparada en la investigación sobre el voto y las elecciones” (presentación), México, Seminario Internacional *El estudio de la Ciencia Política como disciplina académica desde una perspectiva comparada*, Consejo Mexicano de Investigación en Ciencia Política, A. C., noviembre 2013.
- Bravo Ahuja, Marcela, “La investigación sobre el voto y las elecciones en México: influencias y desarrollo” en Reveles Vásquez, Francisco (coordinador), *La Ciencia Política en México hoy: ¿qué sabemos?* México, UNAM-Plaza y Valdés, 2012, pp. 215-236.
- Bunge, Mario, *La ciencia: su método y su filosofía*. Buenos Aires, Siglo XX, 1980.
- Cansino, Cesar, *La muerte de la Ciencia Política*, Buenos Aires, Sudamericana, 2008.
- Cerroni, Humberto, *Introducción al pensamiento político*. México, Siglo XXI, 1967.
- Colomer, Josep M., *Ciencia de la Política*. Barcelona, Ariel, 2009.
- Colomer, Josep M., “La Ciencia Política va hacia adelante (por meandros tortuosos). Un comentario a Giovanni Sartori.” en *Política y Gobierno*, volumen XI, número 2. México, CIDE, segundo semestre 2004, pp. 355-359.
- De Remes, Alain, “Elección racional, cultura y estructura: tres enfoques para el análisis político” en *Revista Mexicana de Sociología*, volumen 63, número 1, México, enero-marzo 2001, pp. 41-70.
- Downs, Anthony et al, *Diez textos básicos de ciencia política*. Madrid, Ariel, 1992.
- Easton David et al, *Enfoques sobre teoría política*. México, Amorrortu, 1967.
- Foucault, Michel, *Microfísica del poder*. España, La Piqueta, 1980.
- Foucault, Michel, *La arqueología del saber*. México, Siglo XXI, 1969.
- Goodin, Robert (editor), *The Oxford Handbook of Political Science*. Reino Unido, Oxford University Press, 2009.
- Goodin, Robert y Hans-Dieter Klingemann (editores), *Nuevo Manual de Ciencia Política*. España, Ediciones Istmo, 2001.
- Khun, Thomas, *La estructura de las revoluciones científicas*. México. FCE, 1962.
- Merton, Robert, *Teoría y estructura sociales*. México, FCE, 1961.
- Mills, C. Wright, *La imaginación sociológica*. México, FCE, 1961.

Nohlen, Dieter, “Como enseñar Ciencia Política”, conferencia pronunciada en el Instituto de Asuntos Públicos de la Universidad de Chile, 11 de abril 2002.

<http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/3/1092/11.pdf>. Consultado el 14 de febrero de 2014.

O’ Donnell, Guillermo y Philippe C, Schmitter, *Transiciones desde un gobierno autoritario. Volumen 4: Conclusiones tentativas sobre las democracias inciertas*. Argentina, Paidós, 1988.

O’ Donnell, Guillermo, “In Partial Defense of an Evanescent Paradigm” en *Journal of Democracy*, volumen 13, número 3, junio 2002, pp. 6-13.

Pasquino, Gianfranco, *Nuevo curso de Ciencia Política*. México, FCE, 2011.

Sartori, Giovanni, “Hacia donde va la Ciencia Política” en *Política y Gobierno*, volumen XI, número 2. México, CIDE, segundo semestre 2004, pp. 349-354.

Sartori, Giovanni, *La política: lógica y método en las ciencias sociales*. México, FCE, 2002.

Sills, David (director), *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales*. España, Aguilar, 1974.

**La interdisciplina como necesidad para fortalecer las ciencias sociales:
la cadena productiva del café**

Guillermo Montoya

Minerva Arce

José Francisco Hernández

Arturo Montoya

El Colegio de la Frontera Sur

Noé León

Facultad de Filosofía de la UNAM

Resumen

Hoy día, los fenómenos bajo el escrutinio de la ciencias sociales son de suyo cada vez más complejos, no se les puede aprehender fácilmente, mucho menos interpretar desde una pretendida totalidad. Esto obliga a aproximarse a ellos por medio de alternativas donde converjan miradas multidimensionales, es decir, desde la interdisciplina. No obstante la exigencia tecnocrática apresurada para atacar superficialmente los problemas y la lógica que priva en el ámbito académico y en las instancias financiadoras para la investigación (que buscan incrementar la productividad *per se* en el corto plazo); dificultan y obstruyen los pocos esfuerzos de abordar la lectura de la realidad desde esa perspectiva. La cuestión se complica: se requiere no sólo desplegar herramientas metodológicas para articular e integrar los distintos enfoques, sino plantear estrategias de análisis y síntesis que se condensen en discursos categoriales fundadores de un nuevo conocimiento que se aproxime a los hechos. Desde estas coordenadas, a partir de lo que se ha dado en llamar "cadena productiva del café", se estructura un esfuerzo interdisciplinario para construir un proceso concreto, basado en datos obtenidos en trabajo de campo, que van del 2011 a la fecha, con los campesinos productores de café de la región de los Altos de Chiapas. Se parte desde las actividades en la plantación, hasta la comercialización, pasando por las acciones de organización. Categorías como manejo del cafetal, calidad, organización, agregación de valor y mercados, sirven de base para construir el andamiaje teórico-analítico del esfuerzo interdisciplinario que se presenta en este trabajo.

Palabras clave. Café, interdisciplina, cadenas productivas, altos de Chiapas

Introducción

La actividad productiva del café demanda acciones multidimensionales. Desde el conocimiento que requiere el manejo de la plantación, los apropiados procesos de despulpado y secado del grano (para que no merme la calidad), hasta la organización necesaria para vender el producto al mejor postor (ya en pergamino, ya en oro), el conjunto de labores configuran una compleja cadena productiva: eslabona nociones de agroecología, aspectos sociales de organización y elementos de economía relacionados con el funcionamiento del mercado y la fijación de los precios. Es un proceso complejo, que la mayor parte de los trabajos de investigación segmentan para facilitar el entendimiento y análisis de la problemática que sin duda aporta elementos fundamentales (Soto, 2013).

Tal tendencia no proporciona una visión general ni la película completa; para lograr dicho objetivo se requiere de esfuerzos multidisciplinarios o interdisciplinarios. Desde nuestra concepción la triada disciplinaria agronomía-sociología-economía gira en torno a la categoría de cadena productiva donde los conceptos de manejo, organización y mercado, se articulan y despliegan hacia adelante, cíclicamente. El manejo tiene que ver con las cuestiones técnicas y el arreglo espacial de la plantación, la organización se ocupa de la participación de los socios y sus subjetividades (sentido de filiación, identidad, beneficios intangibles) y el mercado exige a los productores interactuar con otros sujetos en una arena donde el signo de valor determina el cierre de un ciclo para dar paso al siguiente.

Los diversos ángulos de lectura de la interdisciplina

Los primeros trabajos con impronta interdisciplinaria surgieron a finales de 1945, a partir del cambio en el paradigma de aprehensión de las realidades sociales que planteaba nuevos problemas (Orejuela, 2009). La interdisciplinaria no sólo es la reproblemática de una vieja cuestión, ya que su recuperación ha sido decisiva en la construcción del conocimiento. Actualmente es inadmisibles que un investigador en ciencias sociales trabaje desconociendo los resultados de otras disciplinas (Valencia, 2005 citado por Orejuela, 2009).

Y es que, el enfoque interdisciplinario rompe con los límites teóricos cercados por las áreas de estudio. Permite avanzar con cuerpos de conocimiento en desarrollo, y las explicaciones que obtiene se ubican dentro de un territorio intelectual descriptible en un área común (Benton y Redclift, 1994). Por ello es necesario conocer los límites disciplinares que entran en contacto, para amalgamar las experiencias en forma complementaria (Milton, 1996. citado por Ruiz-Rosado, 2006).

En este sentido, Arias Alpizar (2009) afirma que la interdisciplinaria consiste en cierta razón de unidad, de relaciones y de acciones recíprocas, de interpretaciones entre diferentes disciplinas: manteniendo los límites de cada una de ellas, se buscan factores de unidad en lo que toca al objeto, al método o al lenguaje. Medina Núñez (2006), abunda diciendo que: la interdisciplinaria no es solamente una técnica para acercarse a descubrir mejor el mundo complejo. No busca la simplificación de lo real sino que cuestiona, propone, articula y abre nuevos caminos, los cuales cambian dependiendo del nivel requerido para solucionar un problema dado (Tamayo, 1995 citado por Ruiz-Rosado, 2006).

El enfoque interdisciplinario implica pues, además del conjunto de conocimiento y experiencia, la creación de compromiso para producir un entendimiento más completo y profundo (Milton, 1996). No obstante, el ingrediente clave para la verdadera interdisciplina es la interacción, ésta invariablemente conduce a la

síntesis y sinergia, combinando disciplinas para llegar a un entendimiento más amplio de las condiciones del campo (Rhoades et al, 1986).

Por ello, Arias Alpízar (2009) menciona que independientemente de la tipología que se utilice o de cómo se defina cada uno de los niveles de interacción, existen algunos peligros que deben considerarse y que pueden llevar a una asunción ingenua del trabajo interdisciplinario, el cual no es una mera yuxtaposición de disciplinas sin una perspectiva que las integre.

Ya que, la interdisciplina tampoco debe entenderse como un eclecticismo ingenuo, sostenible, facilista y carente de rigor, ni como lo opuesto al estudio disciplinar, antítesis de desarrollo de las disciplinas (Agazzi, 2002 citado por Orejuela, 2009), pues se trata de una reacción crítica a la excesiva especialización que prevalece en el desarrollo contemporáneo de la ciencia. Lo definitorio es por lo tanto la integración y elaboración conceptual que se da desde los puntos de contacto, creadas por el grupo de trabajo interdisciplinario a la medida de los problemas. Hay que definir primero el objeto de estudio, y luego plantear la manera de estudiarlo.

Un mecanismo para lograr la integración interdisciplinar es la triangulación metodológica, la cual se define como “un proceso de contraste entre las técnicas de investigación que permite comparar y completar los resultados de cada una de ellas sobre un objeto de estudio común, con el objetivo de perfeccionar la validez y la fiabilidad del conjunto del trabajo” (Arias Alpízar, 2009). Cuanto mayor es el grado de triangulación, mayor es la fiabilidad de las conclusiones. En este mismo sentido, Rodríguez Ruiz (2005) afirma que “la triangulación, como estrategia de investigación en ciencias sociales, es algo más que un proceso de validación convergente. Supone un continuum que recoge una visión holística del objeto de estudio [...] No está orientada meramente a la validación, sino que persigue un ensanchamiento de los límites de la comprensión de la realidad estudiada.” No sólo “valida” sino que también “da una visión de totalidad, una visión integral del fenómeno” Arias Alpízar (2009).

En el presente trabajo optamos por la Interdisciplinariedad Lineal Tipo 1, que se da cuando varias disciplinas abordan un mismo problema u objeto de estudio y cada una aporta desde su saber, elementos para una mejor comprensión, sin sufrir cambios o modificaciones (Peñuela Velásquez, 2005): el problema es el centro de la acción y su impacto está determinado por la pertinencia de la interacción entre las disciplinas al momento de aportar nuevas soluciones (o elaboraciones si es un objeto de estudio).

En lo que sigue sostenemos que la categoría de *cadena productiva* puede ser un eslabón que conecte a varias disciplinas para analizar y revisar un proceso productivo complejo, que habitualmente ha sido analizado, por comodidad mental, desde una sola disciplina. Dicha categoría eslabona horizontal y verticalmente el proceso productivo, extendiéndose hasta la comercialización, pasando, claro esta, por el eslabón que tiene que ver con formas colectivas de toma de decisiones (ver figura 1).

Figura. 1 Mapa conceptual de la cadena productiva del café



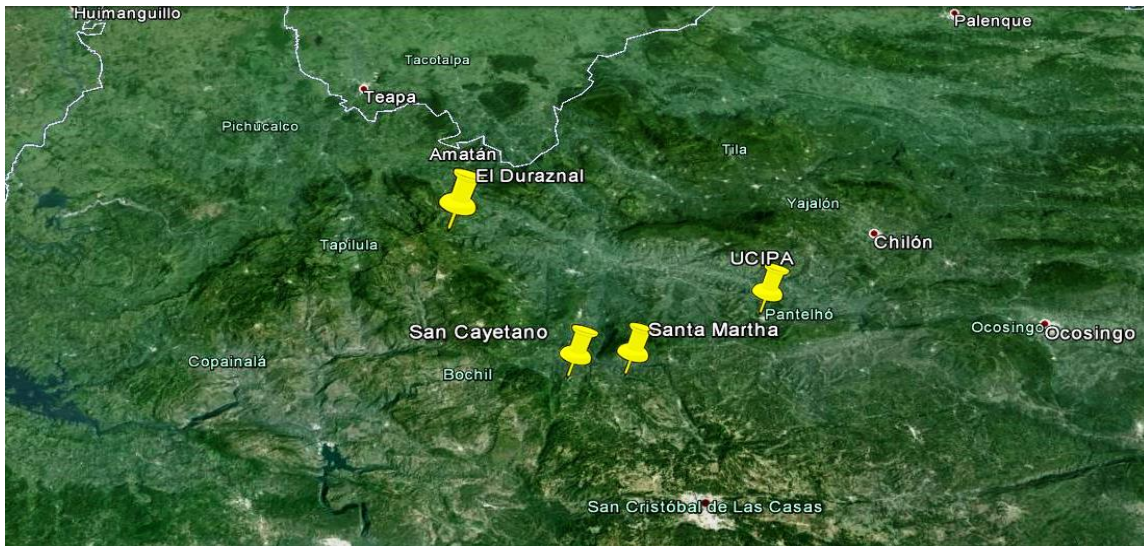
Fuente: elaborado a partir de información de campo, 2013 y trabajo colaborativo con las organizaciones de producción de Santa Martha Chenalhó, El Duraznal, San Cayetano y Pantelhó.

La agronomía: manejo técnico de los cafetales

En el cuadro 1 se anotan las principales características de las plantaciones, así como el tipo de instalaciones e infraestructura que viabilizan tanto el beneficio húmedo y seco como la elaboración de la presentación final del producto, que deriva para su oferta en el proceso de comercialización.

Para el trabajo se seleccionaron cuatro cooperativas: Santa Marta del municipio de Chenalhó, El grano de oro del Bosque, UCIPA ubicada en Pantelhó y la organización del Duraznal, del nuevo municipio de San Andrés Duraznal, ver mapa 1. La selección se hizo en función de su accesibilidad para participar en un proyecto de desarrollo financiado por la fundación Kellogg.

Mapa 1. Ubicación de las cooperativas de producción de café



Fuente: Googleearth 2014.

Todas tienen problemas similares con respecto al incipiente manejo de los cafetales, lo que genera bajos volúmenes de producción del aromático. Poseen cafetales muy viejos, de producción limitada, que fueron afectados con severidad por la incidencia de la roya del cafeto durante el ciclo 2013-2014, que los dejó prácticamente sin cosecha. Otra característica general es que, la sombra del cafeto es monoespecífica, ya que utilizan únicamente el chalum (*Inga, sp*). Esto podría mejorarse al constituir una sombra diversificada, que además pudiera proporcionar alimento para la familia. Los socios de las cooperativas ya se han apropiado de la necesidad, por lo que están en tránsito de una cafecultura convencional a una cafecultura de sistemas diversificados.

Altieri (1995) menciona que los sistemas diversificados incluyen árboles de sombra, con el objetivo de lograr producciones más estables en el tiempo y menos dependiente de insumos exógenos, lo cual reduce los costos de producción y favorece la conservación de recursos naturales (suelo y agua) y de la biodiversidad vegetal y animal. En otras palabras, un agroecosistema de café rico en biodiversidad (a partir de una serie de sinergismos) contribuye con la fertilidad edáfica, la fitoprotección y la productividad del sistema, articulando un medio *sustentable y saludable* (Fernández y Muschler, 1999; Soto, et al., 2007).

Dos de las cooperativas (Santa Marta y San Cayetano), venden café pergamino y café molido, lo que les permite mayores ingresos por el valor agregado. En el caso de la cooperativa de productores de Santa Martha, el proceso de beneficiado húmedo es realizado con atención al beneficio ecológico, el cual no necesita de las etapas de lavado y fermentación, y sale listo para el secado. Las otras cooperativas utilizan el proceso convencional de tanque de lavado y fermentación. Irónicamente la cooperativa más equipada aun no despega en cuanto a volúmenes de producción, subutilizando el beneficio ecológico.

La cooperativa de San Andrés Duraznal, a diferencia de las demás, cuenta con un certificado por parte de CERTIMEX, para comercializar su café como orgánico, dicho café se comercializa mediante la ayuda del fondo regional y se vende a Biocafe, organización cafetalera ubicada en el municipio de San Fernando

Chiapas, que a su vez lo exporta. Los productores del Duraznal, también comercializan café en pergamino con la organización CIRSA de Simojovel y en Bochil, y entra al mercado como café convencional.

Cuadro 1. Características generales de las plantaciones e infraestructura de las organizaciones cafetaleras

COOPERATIVA	EDAD DEL CULTIVO AÑOS	VARIEDAD DEL CAFÉ	SOMBRA	FERTILIZA	PLAGAS Y ENFERMEDADES	INFRAESTRUCTURA	VENTA
Productores de Santa Martha, Chenalhó	35-40	Mundo novo Caturra Árabe	Chalum	hoja de los árboles de sombra y del café	Broca Roya Ojo de gallo	Patio de secado Bodega Torrefactora Secadora de Gas Beneficio ecológico Vivero (Árabe, Mundo novo)	Pergamino Tostado Molido
El grano de oro	20-35	Caturra Bourbon Árabe Catuaí	Chalum	hoja de los árboles de sombra y del café	Roya Ojo de gallo	Patio de secado Torrefactora Despulpadora (manual) Tanque de lavado Vivero (Árabe, Caturra, Marrago-Caturra, Caturra RR)	Pergamino Tostado Molido
UCIPA	30-40	Árabe Caturra Catuaí Mundo novo	Chalum	Algunos fertilizan (06-12-06)	Roya Ojo de gallo	Bodega Despulpadora (manual) Patio de secado Tanque de lavado	Pergamino
San Andrés Duraznal	25 30	Árabe	Chalum	hoja de los árboles de sombra y del café, producen abonos orgánico	Roya Ojo de gallo	Patio de secado Despulpadora (manual) Tanque de lavado	Pergamino Oro verde

Fuente: Elaboración propia

Nota: con excepción de UCIPA su café lo comercializa con Café California, mientras que las demás lo comercializan con el coyote, por otro lado la poda del árbol del chalum (*Inga spp*), lo utilizan como leña como combustible.

La sociología: el proceso de organización

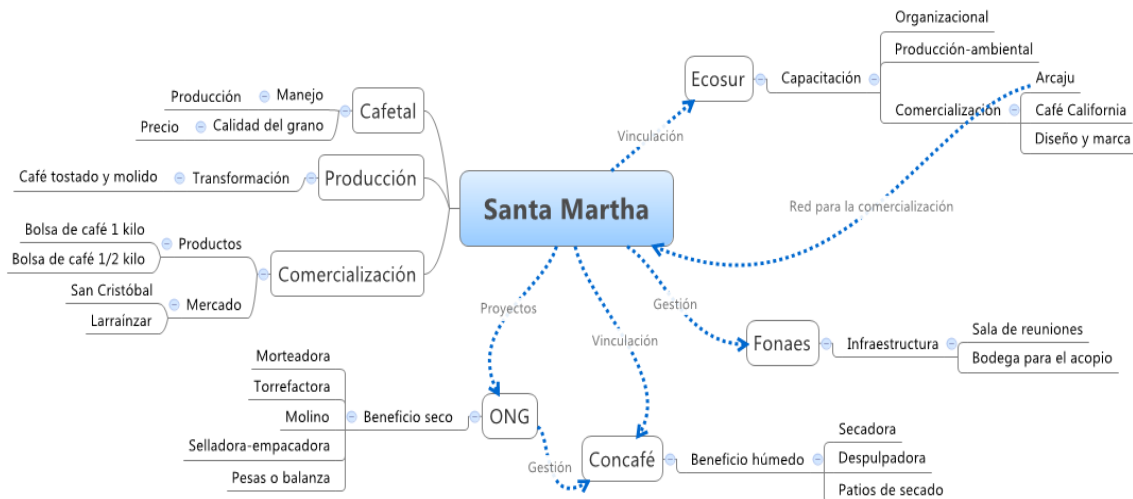
Santa Martha

En el caso de la cooperativa de Santa Martha, los productores y directivos han tratado de procesar el grano y comercializarlo en tostado y molido. Se han integrado a un mercado urbano que ofrece "comida sana y cercana", desde donde hay ido ampliando y dando a conocer su marca de café. Lo mismo que a nivel estatal han participado en ferias de productos agrícolas, lo que les ha permitido difundir su café. En la feria de 2013 celebrada en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez la calidad de su café obtuvo el honroso 6 lugar. Al grado de que varios compradores a nivel nacional se interesaron por adquirir su café, catalogado como café de altura. No obstante, a pesar de esto no han podido dejar de depender de los coyotes. de la gestión de terceros que les permita incursionar en nuevos mercados, ya que no tienen en sus filas el suficiente capital humano que, en una división del trabajo, permita hacer avanzar a los productores. Porque en una sola persona recae todo el trabajo.

San Cayetano

Desde hace más de cinco años, los productores de la organización de San Cayetano han encontrado que para reducir el riesgo, por la fluctuación en los precios y por los eventos asociados a las condiciones climáticas, se requiere transformar el grano y comenzar un proceso de comercialización del café molido. Con este modelo se han alejado del esquema de compra-venta con los coyotes; sin embargo, no tienen un control de calidad en el proceso de transformación. A pesar de que han abierto mercados urbanos y rurales distribuyendo su café molido y empaquetado, no cuidan la selección de granos.

Figura 2. Estructura organizacional y de vinculación de Santa Martha

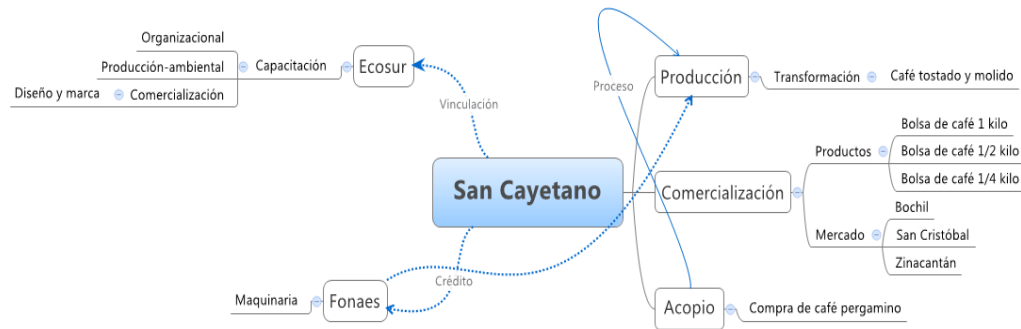


Fuente: elaboración con base en información de campo 2012-2013

El grado de avance en la apropiación de la cadena productiva refleja de algún modo su articulación secular con instituciones que les han proporcionado capacitación y recursos para su equipamiento e infraestructura. Por ejemplo el Fonaes les facilitó un acervo de maquinaria, para el proceso de beneficio seco y la molienda

de café. Su largo trayecto andado con investigadores de Ecosur, se ve reflejado en la construcción y adaptación de secadores solares, lombricultura y otras técnicas para el mejoramiento de sus cafetales.

Figura 3. Estructura organizacional y de vinculación de San Cayetano



Fuente: elaboración con base en información de campo 2012-2013

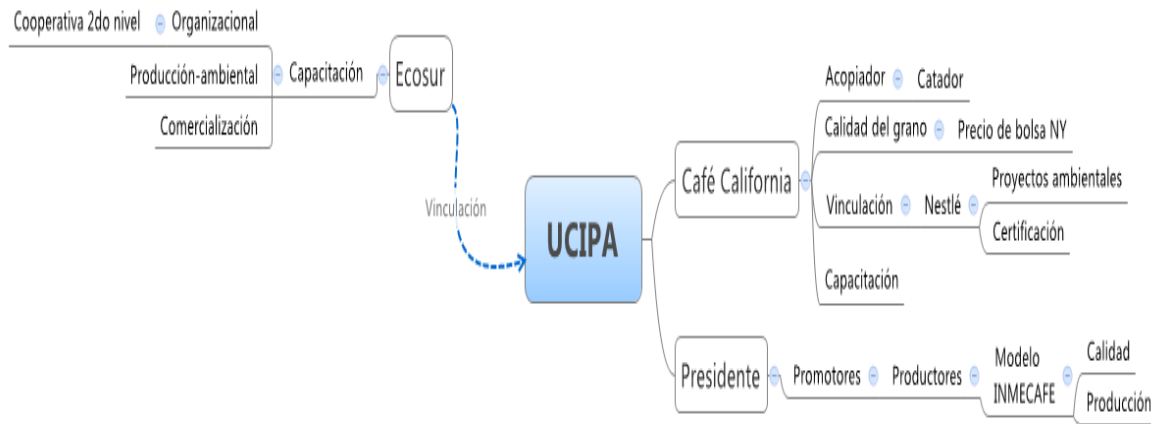
UCIPA

Los productores de café de Pantelhó y otros municipios adheridos a la UCIPA han apostado a seguir produciendo café convencional siguiendo el modelo impulsado por el INMECAFÉ, asociándose con la empresa *Café California* que opera en Chiapas desde 1941; esta empresa tiene un amplio conocimiento del mercado internacional, es dueña de 14 marcas de café y ostenta 7 certificaciones de organismos internacionales (BIOSUISSE, 4C Association, IMO, QAI JAPAN, OCIA Internacional, RAINFOREST ALLIANCE, y UTZ Certified), que le permiten controlar 15% del mercado mundial. Tasan su precio de acuerdo a la bolsa de valores de New York, siempre y cuando los productores mantengan un nivel de calidad por arriba del 80% de calidad.

La alianza con la empresa *Café California* les ha garantizado el beneficio de acceder a un precio superior a los \$3.00 pesos por kilo, arriba de lo establecido por los coyotes que operan en la zona.

De hecho su gran fortaleza depende del número de productores que ha podido aglutinar. Y que dado su éxito en la triada: calidad, volumen y gestión; cada vez hay nuevos productores que han solicitado afiliarse a dicha figura.

Figura 4. Estructura organizacional y de vinculación de UCIPA



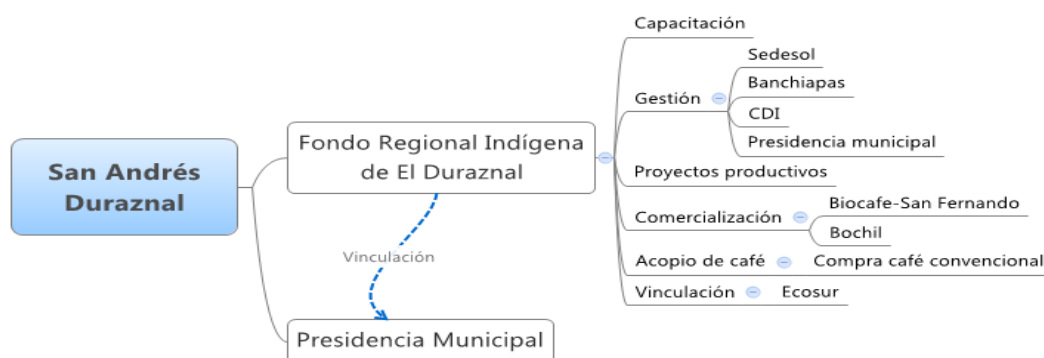
Fuente: elaboración con base en información de campo 2012-2013

San Andrés Duraznal

La Unión de Cafeticultores de San Andrés Duraznal, como solución a la caída de precios del café en el 2008, decidió dejar de producir café convencional, adoptando el modelo de producción orgánica. El objetivo era obtener el sobreprecio que ofrece el mercado solidario y orgánico. En el proceso, cambió de gestión y certificación con Certimex, lo cual acarrió el abandono de más del 50% de sus socios. Los productores que decidieron sostenerse en esa ruta, fueron aquellos con una superficie menor a tres hectáreas, adultos mayores y mujeres en un alto porcentaje. La cooperativa ha apostado desde entonces por una vía que exige incrementar la producción y mejorar calidad del grano. La intención es participar en nichos de mercado a nivel internacional a través de la exportación, una meta ambiciosa que no han podido lograr.

La cooperativa no ha podido (o no ha querido) hacerse independiente respecto del Fondo Regional Indígena de El Duraznal, organización que procura capacitación y acompaña los procesos de gestión ante Sedesol, Banchiapas y CDI, principalmente en la elaboración de proyectos productivos. Así mismo existe vinculación con otras dependencias e instituciones como Ecosur, de la cual han obtenido capacitación y asistencia técnica donde el Fondo tiene debilidades (ver figura 2).

Figura 5. Estructura organizacional y de vinculación de San Andrés Duraznal



Fuente: elaboración con base en información de campo 2012-2013

Dicha sujeción, se ha incrementado porque el Fondo controla la comercialización de la producción y el acopio de café convencional con recursos obtenidos de Banchiapas. También hay vinculación con la presidencia municipal porque el actual edil del partido Verde Ecologista salió de las filas de la cooperativa. Sin embargo, ni el Fondo Regional ni la Presidencia Municipal, han intentado desplegar apoyos para buscar penetrar en los nichos de mercado local y regional y seguir fortaleciendo el colectivo cafetalero. Tampoco ayudan a buscar proyectos productivos alternativos con financiamiento institucionales que mejoren las condiciones de las y los productores de café, y mantener a los socios dentro de la organización mientras mejoran los precios.

Mientras que los actuales directivos de la cooperativa han entrado en una fase muy cómoda y no han intentado implementar o desarrollar estrategias de comercialización y de valor agregado, destinadas a crear asociaciones y vínculos de largo plazo Y penetrar eventualmente, nuevos segmentos del mercado. Tampoco han explorado estrategias publicitarias útiles, como el comercio electrónico, ni campañas para fomentar el consumo interno. De hecho de las cuatro organizaciones es la que menos capital social han impulsado, excepto porque sus líderes llegaron a ocupar sendos puestos en el poder local. Lo cual al parecer es una señal negativa para las organizaciones productivas.

La economía: demandantes y oferentes

De acuerdo con el Censo Cafetalero (Datos COMCAFE), Chiapas es el Estado productor de café más importante de la República Mexicana: con una superficie de 243 mil 667.7 hectáreas, representa aproximadamente el 35 por ciento nacional. Actualmente el café es cultivado por 175 mil 757 productores de cuatro mil 621 núcleos poblacionales en 88 municipios. El valor de la producción es de más de 180.4 millones de dólares e incorpora a más de 23 millones de jornales.

Del 2010 al 2012 fueron años de bonanza, no sólo para los productores directos de café, sino para la cadena de intermediarios que se extiende hasta llegar al consumidor final: los denominados distribuidores al menudeo. Estos últimos son los que mayor beneficio sacan del complejo productivo del café (Starbuks, es un buen ejemplo de ello).

Según estimaciones de la OIC (2004):

En la década de los 90 los ingresos por exportaciones, en precios f.o.b.³⁸², de los países productores de café eran de unos 10 a 12 mil millones de dólares al año, pero ahora para 2004 han descendido a 5.5 mil millones. Contrasta esto con el continuo crecimiento del valor de las ventas al por menor de los países consumidores que era de 30 mil millones de dólares, en la década de los ochenta y ahora (2004) es de 80 mil millones.

Si bien las drásticas fluctuaciones cíclicas no son nuevas, los pequeños productores son los grandes perdedores cuando los precios se contraen, ya que viven en umbrales de pobreza y pobreza extrema, que no les permiten tener margen de maniobra ante la elasticidad de los precios y la demanda. Además las condiciones agrícolas contemporáneas presentan para ellos más dificultades:

El actual funcionamiento de la agricultura global proviene tanto de la creciente dominación que los grandes complejos agroalimentarios imponen en los masivos mercados de consumo urbano como del agresivo movimiento para obtener su dominio que persiguen los promotores de la globalización [...]. En sus procesos productivos, los complejos agroalimentarios incluyen desde el paquete tecnológico en los cultivos por contrato con los agricultores, pasando por la transformación y el transporte de los alimentos, hasta los supermercados de consumo [...] (Morales, 2011:32).

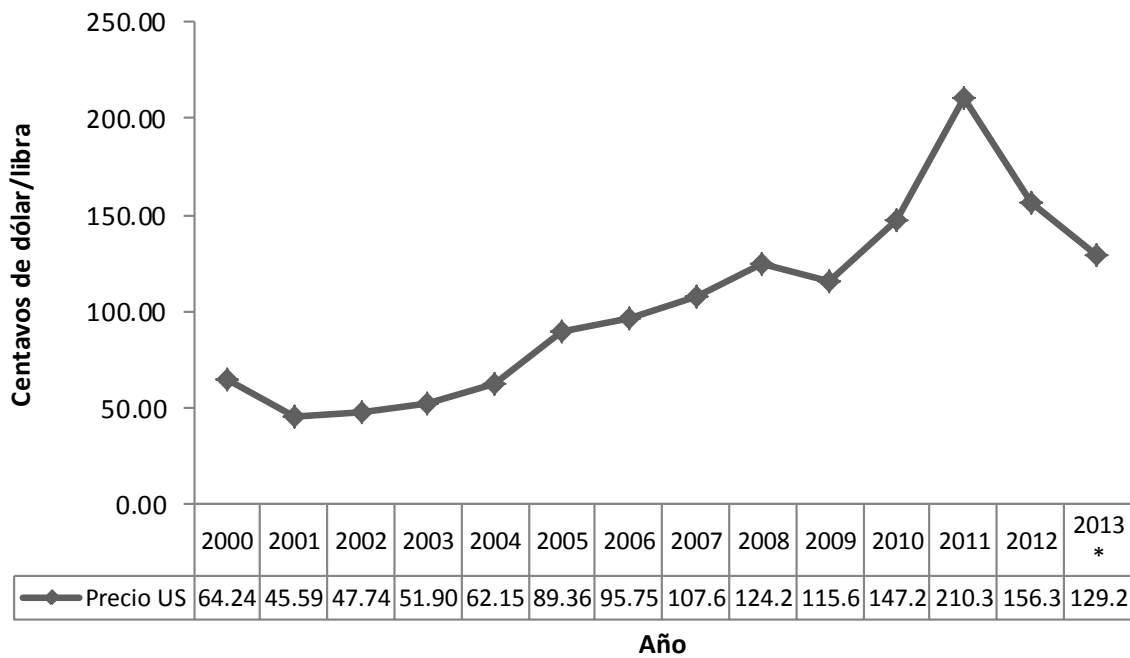
Por ejemplo, del año 2000 al 2006 el nivel de precios se ubicó por debajo de los 100 centavos de dólar por libra (cd/l), del 2007 al 2010 fue ascendiendo hasta alcanzar los 147 cd/l y en el 2011 alcanzó el precio máximo de 210 cd/l. Todos los cafetaleros rebosaban de felicidad hasta el descenso a 156 cd/l en 2012 y el posterior desplome a 129 cd/l en febrero de 2013 (ver gráfica 1).

Como efecto de las expectativas no colmadas de ingresos que permitan la recuperación de los costos de producción (como bien apunta la OIC [ibid]), se generan procesos de abandono de las parcelas o, en el mejor de los casos, de disminución de volumen de fuerza de trabajo destinado a la plantación. Estos procesos repercuten negativamente en la generación de servicios ambientales e incrementan los índices de migración a las ciudades o al extranjero, además de afectar la dinámica regional, dada la derrama que se filtra en los hinterland de las áreas productivas.

En 2001, los precios del café cayeron a los niveles más bajos de su historia, asolando a las familias dependientes del café y sus comunidades, en lo que fue conocido como la crisis global del café. Muchas familias dejaron sus comunidades para buscar trabajos asalariados, mientras que otras cortaron sus plantas de café y arboles de sombra para instalar pastizales para ganado (Jaffe, et al., 2008: 41).

³⁸². Free on board. El vendedor entrega la mercancía a bordo del buque.

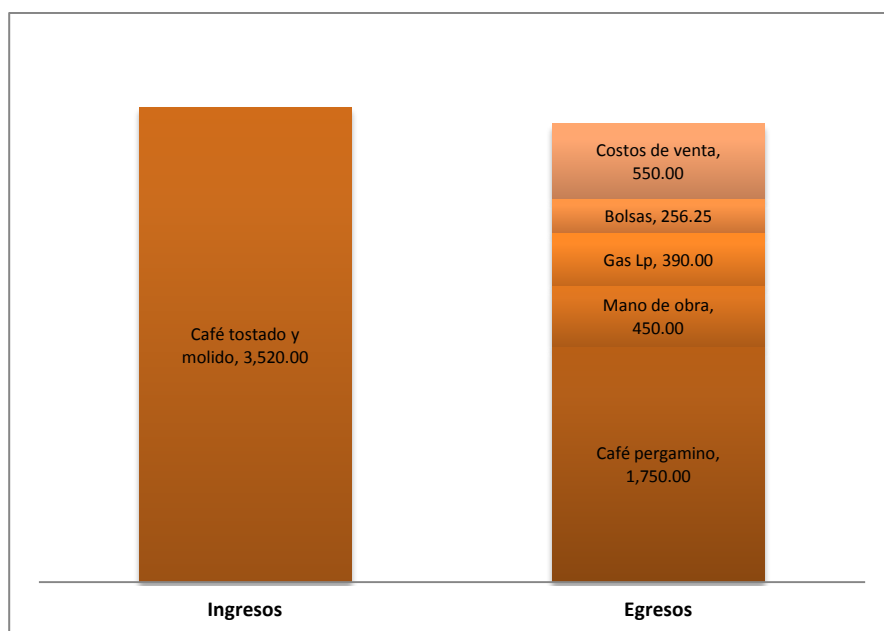
Gráfica 1. Precio promedio anual de café, periodo 2000-2013



Fuente: **International Coffee Organization (2013)**

Sin duda la tasa de crecimiento promedio anual de 11.37% fue un aliciente que indujo a los productores a dedicar mayor cuidado a los cafetales, para mejorar rendimiento y calidad. Fue un ascenso lento pero sostenido, en contraste con la actual caída, abrupta y rápida, lo que no permite erigir acciones para amortiguar los efectos negativos. Hay varias cooperativas en la micro cuenca cafetalera de los Altos de Chiapas, que entregaron su café y aun no reciben el pago correspondiente, lo que ha generado malestar y desconfianza entre los productores que viven en tiempo real y a expensas de sus magros ingresos. En la figura 6 se muestran las bondades de controlar la mayor parte de los eslabones de la cadena productiva.

Figura 6. Ingresos y egresos por la transformación de café tostado y molido



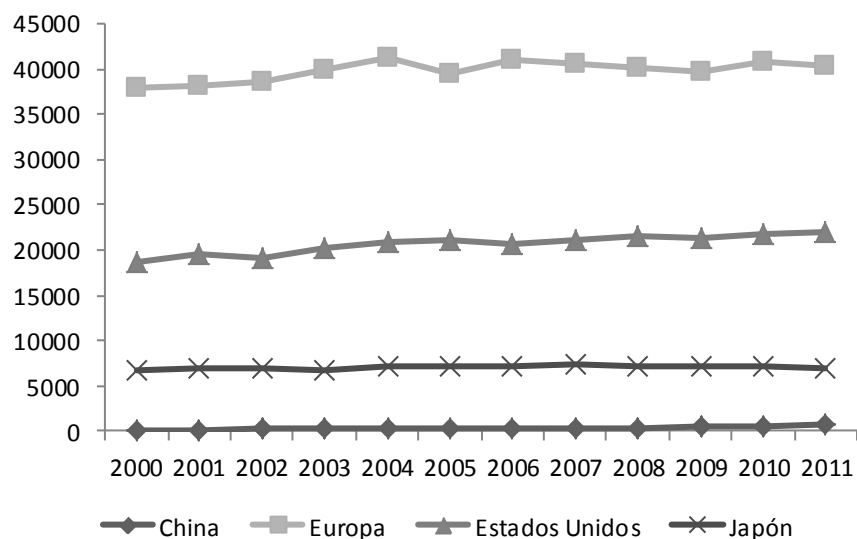
Fuente: elaboración con base en información proporcionada por los directivos de la cooperativa Santa Martha (2013)

Los grandes países consumidores

De 1990 al 2011 los países asiáticos experimentaron un crecimiento importante en sus niveles de consumo de café. China tuvo una tasa de crecimiento promedio anual de 8.7%, mientras que Japón una cifra más moderada de 1.6%. En cambio, Europa, Estados Unidos y Suiza tuvieron tasas inferiores al uno por ciento. Los chinos siguen experimentando abultado crecimiento económico y Japón, excepto por el reciente revés causado por el Tsunami en 2009, venía superando la crisis del siglo pasado; su dinamismo económico, la generación de empleos y los altos ingresos, podrían explicar el incremento en el consumo de café. Europa aun no termina de superar la crisis económica iniciada por las amenazas de suspensión de pagos de deuda de varios países periféricos: España, Portugal, Grecia, Italia e Irlanda. Los norteamericanos aun capotean su déficit abismal. Esto explica el que la población de estos países consuma bienes sustitutos del café que resultan mucho más baratos (ver gráfica 2). A decir de Hurtado (2012: 31)

Hoy, después de la explosión de la crisis financiera en Europa -y en Estados Unidos-, la zona del euro se encuentra en una segunda recesión económica, con elevadas tasas de endeudamiento, fuertes déficits fiscales y externos, y tasas de desempleo insosteniblemente elevadas.

Gráfica 2. Principales países importadores de café. 2000-2011



Fuente: **International Coffee Organization 2013.**

Aunque China ha venido incrementando su demanda, el volumen total no se compara con el de Estados Unidos y Europa. Sin embargo sigue siendo un mercado con gran elasticidad de la demanda y que a la postre puede llegar a impactar en la oferta. Si bien hay opiniones encontradas, como la de Sharma (2013: 78), quien dice que:

La población de China simplemente es demasiado grande y está envejeciendo con demasiada rapidez como para que su economía siga creciendo tan aceleradamente como hasta ahora. Dado que más del 50% de su población ahora vive en las ciudades, China está acercándose a lo que los economistas denominan <<punto de retorno de Lewis>>: ese momento cuando la mano de obra excedente de las áreas rurales de un país se encuentra prácticamente agotada. Tal agotamiento se deriva tanto de la migración intensa a las ciudades durante las últimas dos décadas como de la merma de la fuerza laboral, que se ha contraído debido a la política de hijo único. A su debido tiempo, la sensación actual de muchos estadounidenses de que los gigantes asiáticos están rebasando rápidamente a la economía de su país pasará a la historia como brote de paranoia, muy parecido al nerviosismo que acompañó al ascenso de Japón en los años ochenta.

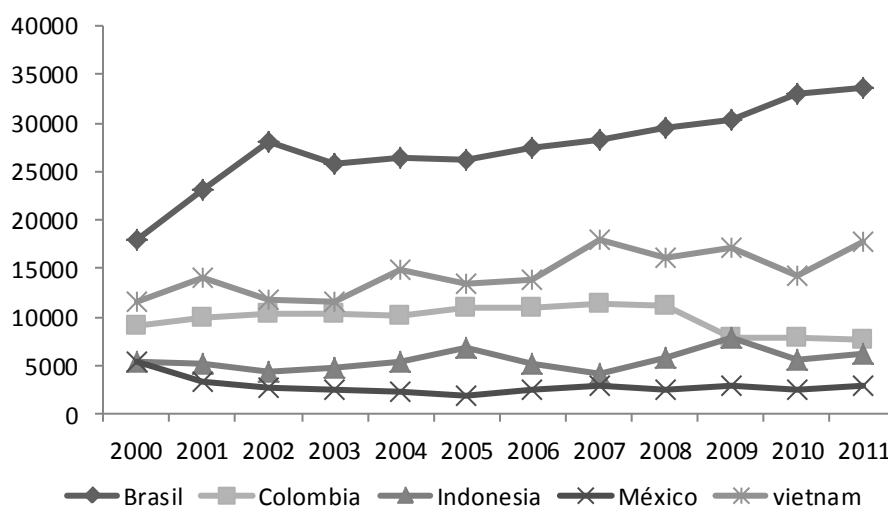
No obstante si leemos bien, podemos ver que el punto de retorno de Lewis (el crecimiento de la mano de obra en las ciudades) favorece con mucho el consumo de café per cápita.

Los grandes países productores

El país con mayor volumen de exportación de café es Brasil, seguido de Vietnam e Indonesia (Colombia y México destacaron entre 2000 y 2011, pero han experimentado retrocesos). Brasil tuvo una tasa de crecimiento promedio anual de 5.8%, Vietnam una de 3.9% e Indonesia una de 1.3% (ver gráfica 3). Colombia ha resentido problemas causados por plagas, el clima y cuestiones técnicas que repercuten en su estructura

productiva, además de un proceso de diversificación. En el caso de México fue un sostenido crecimiento en la demanda interna la que entró en competencia con los volúmenes de exportación que incidieron en el sector externo; también se han presentado problemas de enfermedades y plagas, y daños causados por climas desfavorables.

Gráfica 3. Exportación de café, principales países productores. 2000-2011



Fuente: **International Coffee Organization (2013)**

Del mapa mental a la articulación de la realidad

Visto parcialmente, es decir, de manera disciplinaria; pareciera que el pequeño productor de café de los Altos de Chiapas se desdobla en tres fases desarticuladas:

- En la esfera de la producción, ámbito en el que depende de las bondades climáticas, de la ausencia de plagas y de la sustitución de cafetos viejos. Debe cuidar el equilibrio y la estabilidad de su plantación, transmutada para entonces en un ecosistema
- Genera tejido social a través de su interactuar subjetivo para fortalecer la capacidad de agencia y de gestión grupal, misma que puede verse reflejada en mayores apoyos, monetarios y no monetarios (de parte de instancias de gobierno y de ONG) y en mayor control del nada fácil proceso de comercialización.
- Participa con su producción de calidad a la oferta agregada que la organización en cuestión tratará de colocar al mejor precio, dentro o fuera del país, evitando el coyotaje que tanto daño causa al bolsillo de los productores.

En efecto, en cada fase se puede abundar y llegar al indicador o parámetro que permita medir cuantitativamente el fenómeno y poder realizar sendos análisis estadísticos. Pero por ver el árbol se pierde de vista el bosque. Cuando se usa el término cadena productiva en la triada agronomía-sociología-economía, hay un horizonte inverso por articular en un todo: por la mañana los productores visitan sus parcelas, por la tarde acuden a reuniones y se informan de los problemas relacionados con el cultivo, el mercado y los precios, para diseñar nuevas acciones y estrategias. En su cotidianeidad no segmentan sus acciones, sino que

discurren en una totalidad (El mapa conceptual construido hipotéticamente se corresponde con los datos exhibidos más arriba). Es importante considerar:

Debilidades

1. La vulnerabilidad a la que están expuestos ciclo tras ciclo, al: clima, las plagas, los precios. Es decir, a su grado de dependencia respecto a las condiciones climatológicas y al mercado. Ambas cuestiones derivan en factores exógenos, independientes de su conciencia. Aun así son unidades productivas, que se recuperan de las perturbaciones, es decir, son resilientes.
2. Su limitada capacidad a las exigencias del mercado internacional, no sólo por no ajustarse a los elevados estándares de calidad, sino por no acumular los volúmenes mínimos requeridos por lote. Cada lote tiene 250 bultos de café oro y cada bulto pesa 69 kilos.

Fortalezas

3. Su potencial radica en la formación de capital social: Alimentando figuras asociativas de primer y segundo nivel, lograron pasar de organizaciones particulares a una figura que adhiere a cuatro organizaciones.
4. Han logrado vincularse tanto con instituciones de gobierno (en sus tres escalas: municipal, estatal y nacional), como con entes académicos que han incidido en el apalancamiento o reforzamiento de sus capacidades.

Conclusiones

Como se puede deducir, el abordaje académico inter-dimensional de un proceso productivo, rinde frutos distintos a los acostumbrados cuando se aborda de manera uni-disciplinaria. La imagen que hemos construido da cuenta del modo en que se entretienen los espacios, los tiempos y las estrategias en que se desenvuelven los agentes, tanto desde sus visiones objetivas como desde las subjetivas, desde lo individual y desde lo colectivo. En particular, la categoría cadena productiva del café así como manejo del cafetal, calidad, organización, agregación de valor y mercados, dieron el cimiento para construir el andamiaje teórico-analítico de un enfoque interdisciplinario.

Las decisiones que toman, tanto en lo individual como en la agregación de sujetos, apuntan a un objetivo cíclico, de oferta-demanda, donde el manejo de la plantación, el beneficio húmedo y seco, y la comercialización son fases sucesivas e indisolubles que hay que cuidar y entender para lograr un producto que el mercado sancione como de buena calidad y pague el más alto nivel de precio. Sin duda este esfuerzo es apenas un ejemplo de lo que se puede hacer para entender todos los malabares en que se ve envuelto el productor para que, al final del ciclo, pueda obtener un buen precio y recuperar sus costos de producción. Recuperar el ánimo para consolidar su organización y, apertura mental para entender la prospección de los mercados de futuro.

Se ha pretendido plasmar así una imagen más integral, eslabona interdisciplinariamente, del nada fácil ciclo productivo-comercial del café. Mismo que permita a los diseñadores de política económica-social-comercial, perfilar esquemas para mejorar no sólo las condiciones productivas de los cafecultores, sino plantear acciones de organización e independencia económica para éstas unidades de producción que, según las

leyes del mercado, operan en competencia perfecta, pero que en la realidad, son avasalladas por las grandes empresas intermediarias que controlan sus avances, porque funcionan como monopsonios.

Mientras no se entienda la situación real de los productores cafetaleros a nivel nacional, pero más con los de Chiapas, seguirán sumidos en la pobreza porque en el complejo proceso en que se desempeñan hay barrera estructurales y funcionales que no les permite avanzar hacia un proceso de verdadero desarrollo local y de buena vida.

Bibliografía

- Altieri, MA. (1995). *Agroecology: the science of sustainable agriculture*. Westview Process, Boulder.
- Arias Alpízar Luz Mary (2009) *Interdisciplinaria y Triangulación en Ciencias Sociales*. Diálogos Revista Electrónica de Historia, vol. 10, núm. 1, febrero-agosto, (2009), pp. 120-136, Universidad de Costa Rica, Costa Rica.
- Fernández, C.E.; Muschler, R. (1999) Aspectos de sostenibilidad de los sistemas de cultivo de café. En *América Central. In Desafíos de la caficultura en Centro América*. Bertrand, B Ed. San José, Costa Rica, IICA-PROMECAFE-CIRAD.
- García, Rolando. (2011) *Interdisciplinaria y sistemas complejos*. Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales, 1, 1. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unip.edu.ar/art_revistas/pr.4828.pdf.
- Hurtado Carlos (2012) “La experiencia del euro: implicaciones de política económica para Latinoamérica”. *Foreignaffairs Latinoamérica*, vol. 12; no. 3.
- Jaffe Roberta, Sampson Devon y Shattuck Annie (2008) “Construyendo alianzas entre agricultores y consumidores para enfrentar la crisis del café”. *LEISA, revista de agroecología*, junio.
- Medina Núñez Ignacio (2006) *Interdisciplina y Complejidad: ¿hacia un nuevo paradigma?* Revista PERSPECTIVAS, de la Universidade Estadual de Sao Paulo, Brasil, en noviembre 2006. no. 29, págs. 89-130.
- Morales Hernández Jaime (2011) “La agroecología: en la construcción de alternativas hacia la sustentabilidad rural”. 1ª edición. ITESO-Siglo XXI. México, 318 p.
- Moravcsik Andrew (2012) “Europa después de la crisis: cómo sostener una divisa común”. *Foreignaffairs Latinoamérica*, vol. 12; no. 3.
- OIC (2004) “Enseñanzas que se desprenden de la crisis mundial del café: un grave problema para el desarrollo sostenible”. ED 1922/04.
- Orejuela, Johnny Javier (2009) *Primero afirmar, luego integrar. La interdisciplinaria y las ciencias sociales*, Revista Científica Guillermo de Ockham, Vol. 7, Núm. 1, enero-junio, 2009, pp. 41-56, Universidad de San Buenaventura, Sede Cali, Colombia.
- Pañuela Velásquez L. Alejandro (2005) *La transdisciplinaria. Más allá de los conceptos, la dialéctica*. Andamios Revista de Investigación Social, vol. 1, núm. 2, junio, 2005, pp. 43-77, Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- Ruiz-Rosado, Octavio (2006) *Agroecología: una disciplina que tiende a la transdisciplina*. *Interciencia*, vol. 31, núm. 2, febrero, 2006, pp. 140-145, Asociación Interciencia. Venezuela
- Sherma Ruchir (2013) “Los BRIC quebrados: ¿por qué el resto del mundo detuvo su ascenso? *Foreignaffairs Latinoamérica*, vol. 13; no. 1.

Soto-Pinto M.L. 2013. El café y la biodiversidad asociada. En: Comisión Nacional para el Conocimiento y Uso de la Biodiversidad (CONABIO). La Biodiversidad en Chiapas: Estudio de Estado, Volumen I. ISBN: 978-607-7607-74-8. pp. 198-200.

Soto-Pinto, Víctor Villalvazo Lóez, Guillermo Jiménez Ferrer, Neptatí Ramírez Marcial, Guillermo Montoya Gómez y Gerguson L. Sinclair (2007) " The role of local knowledge in determining shade composition of multistrata coffee systems in Chiapas, Mexico". *Biodiversity and Conservation* (2007) 16:419–436.

El maíz en los sistemas agroalimentarios complejos.

Abordaje transdisciplinario y conciencia social³⁸³

Ivonne Vizcarra Bordi

ivbordi@hotmail.com

Humberto Thomé Ortiz

humbertothomé@hotmail.com

Ana Gabriela Rincón Rubio

ana-rincon-mkt@hotmail.com

Instituto de Ciencias Agropecuarias y Rurales de la Universidad Autónoma del Estado de México

Introducción

Esta ponencia intenta reflexionar acerca de la necesidad de desarrollar una conciencia social, humanística y trascendental ante las amenazas latentes de cuidar la soberanía y lograr la seguridad alimentaria mexicana a través del rescate, conservación y producción sustentable del maíz nativo. Se parte de que miles de comunidades rurales que producen y autoconsumen maíces nativos como parte de sus estrategias de subsistencia, han experimentado a través de la historia fenómenos que las someten a procesos de desigualdades sociales, políticas, económicas y biotecnológicas, aunadas a las constantes adversidades climáticas que amenazan las capacidades para vivir de las actividades rurales. A pesar de ello y de las grandes transformaciones sociales, el cultivo de los maíces nativos en custodia de los pueblos indígenas y comunidades campesinas, ha confirmado ser un cereal que no sólo ha logrado adaptarse a las variaciones climáticas, sino que además de subsistir, puede resultar ser un recurso estratégico en el convivio armónico: entre culturas; entre las relaciones de género, con la naturaleza y entre el cuerpo y el espíritu.

Para entender cómo una revalorización del maíz en todas las esferas de la vida humana es urgente para promover un cambio social basado en el desarrollo de la conciencia, recurrimos a una propuesta teórica metodológica que retoma principios de los sistemas complejos de Morin (1995) y de la trans-disciplinariedad de Nicolescu (1996).

³⁸³Esta ponencia es un producto del proyecto “El maíz mesoamericano y sus escenarios de desarrollo local” financiado por CONACYT- SEP ciencia básica, 2009. Las propuestas aquí vertidas serán publicadas parcialmente en Vizcarra et al (2013) y Vizcarra y Thomé (2014).

En esta propuesta se toma a la fenomenología como método de aproximación, ya que es una vía de reconocimiento de las realidades complejas y múltiples sobre los discursos políticos, sociales y científicos que pueden actuar a favor de la conservación de los cultivos de maíces nativos o amanzar su existencia en sistemas económicos más amplios. En estos términos, la tarea fundamental de este método es contribuir a instaurar una dialógica reflexiva entre dichos debates a veces polarizados (conservacionistas y biotecnológicos) para desarrollar posiciones alternativas que ayuden en la construcción de un mundo más equilibrado y respetuoso del ambiente, bajo condiciones de paz y equidad; es decir, sin desigualdades, exclusiones, explotaciones, ni irracionalidades que amenacen la estructura social y las relaciones armónicas con el medio natural. Es decir que se persigue una interpretación holística, pues en tanto la realidad tenga sesgos, esté parcelada o parcializada, se incrementan las dificultades para aproximarse a un cambio social consciente que promueva la captura de carbono sin obviar sus implicaciones en las vidas cotidianas de las personas, particularmente la de aquellas cuya subsistencia depende de actividades agropecuarias bajo condiciones de vulnerabilidad ambiental.

Se piensa que un análisis fenomenológico es apropiado para el presente tema, debido a que no se estudia por separado al sujeto o al objeto, sino que se estudian sus relaciones para lograr aproximaciones más completas y humanistas que permitan una mejor explicación de los procesos tanto sociales como ambientales. Ciertamente, el análisis del desarrollo de la conciencia es una categoría intersubjetiva que permite explicar las diferencias entre acciones y apreciaciones que distintos actores sociales o institucionales manifiestan frente a la crisis ambiental. De esta manera, resulta importante aproximarse al estudio de la conciencia como un proceso, desde modelos claros, relacionados con las teorías y marcos de análisis manejados desde el paradigma interpretativo (Vigil, 2011).

La complejidad del sistema agroalimentario

Sin lugar a dudas, existe una limitación de orden epistemológico en las visiones reduccionistas de los sistemas agroalimentarios, debido a que las contradicciones del sector alimentario, expresadas a través de sus crisis contemporáneas, no son eliminadas por el aumento en la claridad de las formulaciones técnicas, pues los métodos no dependen del ideal metodológico sino de la cosa (Adorno *et al.*, 1973), siendo esta cosa el alimento, un objeto eminentemente complejo cuando se relaciona con el sujeto y éste con su psique. En este sentido, es posible inferir que el fenómeno agroalimentario refleja múltiples relaciones entre el ser humano y el mundo, aunque aparentemente sometidos al dominio de la racionalidad instrumental tecnocientífica y económica, por demás hegemónica.

No obstante, fenómenos crecientes como el de la contaminación genética de los productos agroalimentarios y la consecuente pérdida de especies nativas (Rodríguez, 2012), muestran las limitaciones que tienen la racionalidad instrumental y el saber especializado, para resolver las necesidades del mundo contemporáneo, con particular énfasis en aspectos relativos a la seguridad y la soberanía alimentaria. Ello, nos hace pensar en dos cuestiones sustantivas: los efectos adversos que ha producido la visión simplista del sistema agroalimentario, en conjunto con los estados irreversibles que provoca (Wilkinson, 1993); y en la necesidad de un nuevo estatuto epistemológico sobre los estudios de la alimentación, que contenga nuevas variables, comprendidas desde los ejes intrínsecos al propio ser humano como de la sociedad: histórico,

espacial, sociocultural, corporal y emocional, que puedan incidir en el desarrollo de la conciencia de los sujetos relacionados con uno o varios eventos agroalimentarios.

Ciertamente, existen formas de conocimiento que permiten posicionar a los sujetos (consumidores) en situaciones de ventajas consientes sobre los alimentos con fuertes intermediaciones de orden tecnológico. Ello supone una degradación del papel de dependencia y subordinación, y al mismo tiempo sugiere el desarrollo de la conciencia humana para establecer nuevas relaciones sociales alrededor de recursos sustantivos como los alimentos, tanto para la vida misma como el de los bienestar humanos, implicados en el acto de comer.

El fundamento de un nuevo estatuto epistemológico sobre los estudios agroalimentarios supera entonces el estado que guardan los procesos de producción, transformación, distribución, consumo y expulsión de alimentos en el mundo contemporáneo. Ciertamente, los primeros intentos por construir nuevos modelos explicativos que mostraban la complejidad de los sistemas, surgieron de posturas críticas que cuestionaban la justicia, viabilidad y sostenibilidad de las tendencias del sector agroalimentario global.

Ahora bien, tomado en cuenta los primeros acercamientos del concepto de sistema agroalimentario que considera seis elementos de partida: los insumos (Inputs: aquello que llega al sistema desde fuera), los resultados (Outputs: aquello que deja el sistema y sale del mismo), el proceso (transformaciones que ocurren dentro del sistema), el consumo (su finalidad); las fronteras (que definen la limitación del sistema) y las interrelaciones (establece las reglas de relacionamientos), cuando le vamos sumando otros elementos como la externalización y la subjetividad, inferimos que alguna parte del universo y del conocimiento pueden estar siendo ignoradas en los análisis de sistemas, precisamente porque los procesos o interrelaciones no son conocidos o comprendidos desde la racionalidad instrumental de las disciplinas y la unidimensionalidad del sistema. Un ejemplo típico de ello es cuando el consumo de biocombustible como insumo de la cadena agrícola (mismo que la produjo) y la producción de CO₂ son conocidos, pero lo que es desconocido o ignorado es el modelo de consumo, el flujo interno y la causalidad de los consumidores (relaciones, subjetividades y niveles de conciencia).

En efecto, las preocupaciones de naciones y organismos internacionales sobre diseñar estrategias de captura de carbono, adaptación y mitigación al cambio climático y seguridad alimentaria, han dado lugar a grandes debates dentro de la comunidad académica sobre cómo y quiénes deben participar activamente en procesos rurales que promuevan la captura de carbono, sin embargo poco se ha avanzado desde las experiencias de las mujeres rurales e indígenas tanto en la producción de alimentos como en la mitigación al cambio climático.

Retomando a Morin, es posible no ignorar nuevos elementos si se opta por la unificación del conocimiento (unidad de la ciencia), pero se deberá cuidar de que no se evoque al reduccionismo o a la simplificación de los fenómenos de organización compleja en un concepto como es el de sistema, al menos que éste sea “capaz de aprehender al mismo tiempo, unidad y diversidad, continuidad y rupturas. Pero nos parece bien que eso sea posible en una teoría de la auto-eco-organización, abierta a una teoría general de la physis” (Morin, 1995: 78).

En este “estado de cosas”, la reconfiguración o construcción de un sistema complejo se entreteje con la

reestructuración de las formas de conocimiento y de articulación entre los fenómenos reconocidos por las disciplinas. Es decir, que cobran su verdadera dimensión unificadora pero no limitada, cuando todo aquello que interactúa en el sistema agroalimentario (fenómenos, elementos o componentes), sea reconocido como sistemas o subsistemas dinámicos del mismo sistema, lo que puede estar relacionado en diferentes formas o con otros sistemas en el tiempo y en el espacio, todo dependiendo del nivel de realidad. Bajo este pensar, la complejidad va más allá de la articulación de los conocimientos que se tengan de los subsistemas, aunque provengan de una reflexión crítica o del surgimiento del debate entre varias disciplinas en torno al sistema agroalimentario y en relación con el actual contexto de mutación global, pues a fin de cuentas el conocimiento que se produzca terminará inscribiéndose dentro de los marcos y los objetivos de las claves de la lógica y el funcionamiento de circuitos corporativos globales (Delgado, 2010).

El análisis de la complejidad del sistema agroalimentario reta a las disciplinas a trascender el acto de comer (más allá de la satisfacción de necesidades alimentarias), pero sobretodo, desafía a dismantelar la racionalidad instrumental basada en los conocimientos científicos que nutren los mecanismos de poder, expansión y acumulación sin límites de las grandes organizaciones empresariales que gobiernan el negocio alimentario, para decir qué comer y quiénes comen qué. Además y al parecer, el bio-cientifismo alimentario sirve a tales propósitos mediante la apropiación (derechos de propiedad intelectual) y a la acumulación por desposesión. Se trata de construir un sistema agroalimentario ilimitado de saberes que asuma su propia complejidad y que no separe del acto de comer: la ecología, la cultura, la economía, la política, las emociones, los significados, los secretos, la cosmovisión, los derechos, la justicia, la igualdad, la realidad y la posibilidad de desarrollar la conciencia en diferentes niveles de realidad.

La realidad no refiere a un nivel de conocimientos sobre ella; no es solamente una construcción social, el producto de un consenso social y un acuerdo intersubjetivo, sino que también tiene una dimensión “trans-subjetiva”. Según Nicolescu (1996) no debemos confundir niveles de realidad con niveles de organización tal y como se pretende en los sistemas agroalimentarios, ya que los niveles de organización corresponden a estructuraciones diferentes de las mismas leyes fundamentales. Esto es, puede existir una pluralidad de niveles de organización en un mismo nivel de realidad. En cambio, al pasar de un nivel de realidad a otro, existe una ruptura en las leyes y conceptos fundamentales como por ejemplo la causalidad que requiere de otro tipo de conocimiento no instrumental o no racional.

En cuanto al sistema se refiere, éste sobrepasa el límite conceptual de sus elementos relacionados (Bertalanffy, 1968): 1) El todo se relaciona con las partes. Por ejemplo; los factores que intervienen en los procesos de producción se relacionan con el consumo (material-espiritual); 2) La suma de las partes es inferior al total de la sistema. Es decir que el sistema no es la sumatoria de los procesos de la cadena agroalimentaria (producción-transformación-distribución-consumo) y; 3) El sistema implica relaciones emergentes en la interacción de sus partes (componentes), como las relaciones de poder. Pues si bien existe una fuerte interdependencia entre el contexto y el fenómeno, a través de un condicionamiento mutuo; también se abre la posibilidad de que ese relacionamiento contenga o esté saturada de verdades no reales.

Abordar al sistema agroalimentario complejo en diferentes niveles de realidad, presupone una perspectiva metodológica transdisciplinaria que considere una realidad multidimensional estructurada en una

miscelánea de niveles, lo que vendría a sustituir la visión de una realidad unidimensional de diversos niveles organizacionales (Nicolescu, 1996).

El Sistema Agroalimentario Complejo del Maíz

Una vía de reconocimiento de las realidades complejas y múltiples sobre la alimentación, puede ser la fenomenología por ser un método que se reconoce como aproximativo. En estos términos, la tarea fundamental de este método es contribuir a instaurar una dialógica reflexiva entre los debates biocientíficos polarizados (conservacionistas y biotecnológicos) (Vizcarra et al, 2013) y los otros saberes relacionados (excluidos de la racionalidad instrumental), para desarrollar posiciones alternativas que ayuden en la construcción de un mundo más equilibrado y respetuoso del ambiente, bajo condiciones de paz y equidad, e inclusive alineado con el universo. En otras palabras, se busca una metodología que construya conocimientos del sistema agroalimentario con la intención de no generar desigualdades, exclusiones, explotaciones, ni irracionalidades que amenacen la estructura social y las relaciones armónicas con el medio natural, el planeta y el universo en sus múltiples dimensiones configurables de realidades.

En este sentido, se persigue una interpretación que rebase el sentido holístico del sistema agroalimentario, pues mientras la realidad tenga sesgos y esté parcelada o parcializada, se incrementarán las dificultades de aproximación al cambio social consciente. Esto es; promover un mundo sin hambre y respetuoso de las creencias y relaciones con el entorno que provee los alimentos sanos, para el cuerpo, la mente y el espíritu. Todo ello implica, tanto obviar las implicaciones en las vidas cotidianas de las personas, particularmente las de aquellas cuya subsistencia depende de actividades agropecuarias bajo condiciones de vulnerabilidad ambiental, así como las relaciones y acciones que los sujetos establecen con los procesos, fenómenos y creencias para existir en diferentes planos del sistema agroalimentario, de ahí la complejidad.

Una propuesta metodológica que parta de la fenomenología y la transdisciplina, en el sentido de que cada fenómeno se analice en diferentes niveles de realidad, es una aventura que se arriesga más al fallo del método y a la crítica de las ciencias que a su aceptación. No obstante, es una aventura que nos permite estudiar las relaciones entre los sujetos y los objetos o fenómenos, en sus múltiples dimensiones coexistentes conocidos y desconocidos. No se intenta lograr aproximaciones más completas del sistema, sino más humanistas que reconozcan que existe siempre, otra explicación tal vez causalística e intersubjetiva de los procesos de producción-consumo. De hecho, de las experiencias que surjan de esta propuesta, creemos que pueden compartirse mediante las trans-subjetividades para elaborar una cierta masa crítica, cuyo proceso de maduración, se retroalimente en la colectividad de otras experiencias existentes, sentidas y/o pensadas.

Con base en lo anterior, el siguiente esquema metodológico pretende recrear la construcción de escenarios del sistema agroalimentario complejo Maíz (Figura 2). Cada uno de los círculos se conectan mediante una espiral en el que se desconoce el principio y el fin, cuyos círculos desplegados en un momento relacional (escenario) se conectan entre sí. La metáfora de la espiral refiere la existencia de múltiples dimensiones del Objeto Maíz, del cual se desconocen los confines. De inicio se trata de un modelo en construcción, donde se refieren conocimientos disciplinarios, que implican diferentes conceptos y procesos de un fenómeno o

problemática nombrable o reconocible. Esto no anula el principio de la metáfora, sino que sirve como punto de partida para potenciar niveles de realidad.

Los sistemas complejos son representados en dicha metáfora de la espiral, donde cada círculo corresponde a una disección, a través de la cual se representa un Objeto (elemento o componente) del sistema. Éste último establece una relación con el sujeto individual o colectivo que lo percibe en un cierto nivel de conciencia de realidad. Todo ello, nos invita a pensar en la existencia de más experiencias (entre el objeto y el sujeto) no explicables en un plano dimensional, y que además difieren según los procesos emergentes relacionales de género, clase, etnia, edad, religión y sistema de creencias.

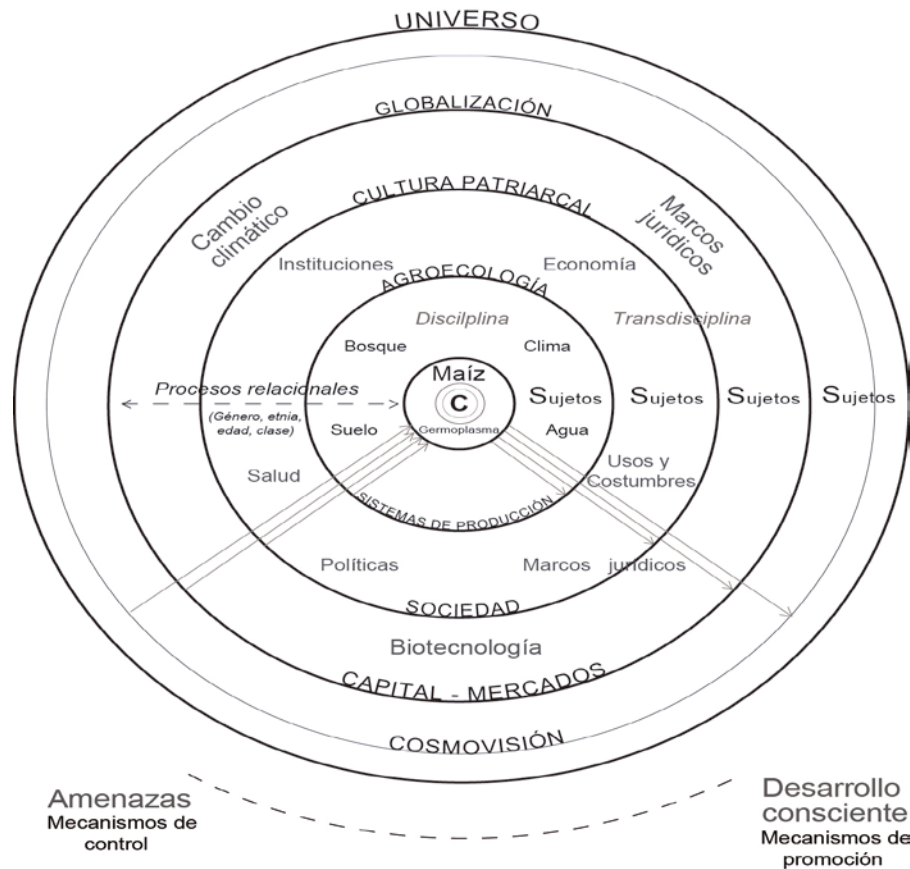
¿Cómo se pueden llegar a compartir las experiencias de diferentes niveles de realidad y las trans-subjetividades? Quizás un camino surja de la voluntad de las disciplinas para dismantelar los mecanismos de control que amenazan en cada nivel de realidad; el desarrollo de la conciencia de los sujetos. Pero, también sea más útil retroalimentarse a través de los mecanismos de promoción que impulsan la toma y evolución de la conciencia, y así formar la tan esperada masa crítica para lograr el cambio requerido.

El círculo más pequeño de la espiral (*sistema complejo*) reconocido con una C, se refiere a los atributos que tienen las plantas nativas de maíz en la captura de carbono. Su disección hacia un sentido sería la partícula y la antipartícula y hacia el otro, la conexión con diversos niveles de realidad que puede llegar a relacionarse con el universo.

El maíz es estudiado en su composición de ADN para reconocer su germoplasma, siendo su conexión con espiral, lo que se desconoce de la inteligencia genética y vibracional de adaptación al cambio y a la manipulación intencionada.

La agroecología envuelve los sistemas de producción del maíz: su relación con el modo de vida campesino; división sexual del trabajo, su relación con la tierra, el agua, los bosques, la milpa, en fin, donde el maíz es semilla y grano. En esta disección, se conecta con la espiral a través de diversas formas de representaciones antropomórficas, ante cada elemento natural y en cada proceso de producción del sistema-maíz.

Figura 2. Construcción de escenarios de sistemas complejos- Maíz.



Fuente: Elaboración propia, basada en aportaciones de García (2006) y Morin (1995).

Le sigue el círculo de la cultura patriarcal que regula las relaciones sociales de los sistemas de producción de maíz y que se ven legitimadas por las disciplinas de las ciencias sociales y de salud: el maíz es cultura, comida, nutriente, identidad, recurso estratégico, político, etc. Su disección evoca relaciones con el todo, mediante elementos simbólicos y materiales, manifestados por relaciones de poder y por las creencias de ideales sociales. A este círculo (disección de la espiral) lo envuelve un objeto de mayor complejidad representado por la globalización y el cambio climático, fenómenos que han llegado para quedarse. Se le suma la biotecnología para racionalizar el conocimiento, la instrumentalización para blindar el poder económico y los marcos jurídicos como mecanismos de legitimación. Esto da cabida a la introducción de variedades de maíz no locales. Es el macro-objeto que produce hambre y obesidad a la vez.

La espiral constituiría un plano relacional que se moviliza a través del saber, el poder; el control; los egos. Pero se le sobreponen las leyes gravitacionales y universales, donde la cosmovisión explica las fuerzas reguladoras del cosmos a través de la mitología.

Sobre el método del desarrollo de la conciencia

Siguiendo con la propuesta sistemas complejos agroalimentario o la construcción de escenarios complejos, podemos distinguir en la espiral del sistema, al menos cinco elementos para promover un cambio social a través del desarrollo de la conciencia:

- a) El Sujeto (S), (productor-a o consumidor-a), emerge sólo cuando establece una relación con un Objeto reconocible (el maíz). El primer paso de darse cuenta se da mediante un proceso subjetivo que configura una vía válida de inicio para desarrollar el conocimiento profundo de la problemática compleja que amenaza el cultivo.
- b) El Objeto (O) es la Realidad de la que se da cuenta el Sujeto, que en este caso particular sería el cultivo de maíz amenazado. El cual potencialmente puede ser conocido e intervenido, por ejemplo, a través de esfuerzos por su conservación.
- c) La Relación (S-O) es la acción de darse cuenta de la Realidad, es decir que la existencia de una subjetividad que toma por primera vez conciencia del problema de la amenaza, emerge de la relación directa con los efectos que la crisis produce en la vida cotidiana.
- d) La Conciencia es darse cuenta de la Realidad, es la incidencia de interacciones surgidas de la relación entre Sujeto y Objeto, en este tema estaríamos hablando de la emergencia de estrategias indígenas y campesinas de resistencia para subsistir en un todo complejo
- e) La Masa Crítica es la cantidad última requerida de elementos, cuya agregación al resto que ya se había reunido es suficiente para impulsar el cambio a la siguiente fase o etapa del desarrollo consciente.

Una vez comprendidos los elementos del esquema, se puede advertir que existen Objetos Mayores y Menores, el acceso a los primeros se da a través de la relación con objetos menores, asibles para el sujeto e inteligibles para la mente humana. Conforme se avanza en el proceso de conciencia se puede establecer relaciones con objetos cada vez más grandes. Asimismo, el proceso del desarrollo de la conciencia se sigue tanto a nivel individual como colectivo. En ambos niveles sólo a través de la conformación de Masa Crítica son posibles los cambios de época (primitiva, agrícola, industrial, sociedad consciente); en otras palabras, la evolución de la conciencia como relación Sujeto – Objeto, es un proceso histórico.



Figura 1. Simbología de la formación de las cuatro etapas y subetapas de la evolución de la conciencia.
 Fuente: Vigil (2011:95).

Como vemos, esta experiencia se comparte mediante las intersubjetividades de las que surge la masa crítica como un proceso de maduración particular que se retroalimenta en la colectividad de experiencias,

siendo para unos realidades pensadas que para otros se convierten en realidades existentes. Por ello tenemos la capacidad de incidir en la realidad desde la subjetividad.

Consideraciones finales

Encontramos que el análisis fenomenológico de la realidad, como método de aproximación a los procesos conductuales y cognitivos del ser humano, nos ha permitido reconocer la importancia que las visiones cualitativas y complejas tienen para poder entender fenómenos sistemáticos agroalimentarios, interconectados con diferentes niveles de la relación Ser humano (Sujeto)- Naturaleza (Objeto) y sus diferentes dimensiones de abstracción (niveles de realidad).

El cambio climático se anuncia como un fenómeno que estará muy presente durante las siguientes generaciones, ello reclama acciones concretas y el cambio de paradigmas que sustentan los estilos de vida actuales. En este sentido, el desarrollo de la conciencia campesina en condiciones de feminización sobre la crisis ambiental y sus estrategias de mitigación para el cambio climático, son referentes de la trans-subjetividad cultural de los pueblos para la protección de la vida humana, en conjunto con las especies con las que se ha coevolucionado en el planeta.

El factor crítico para enfrentar el, o los fenómenos, radica en la posibilidad de construir sociedades cada vez más dialógicas y tal vez tetralógicas al considerar al sistema complejo como una metáfora de la espiral, esto si desconocemos la dualidad tridimensional y damos paso a la causalidad de otras dimensiones relacionales entre sujetos y objetos del sistema. A partir de ello, será el momento que toman valor especial los procesos de desarrollo de la conciencia como un cúmulo de experiencias consignadas en la clase, etnia, género y condición social, lo que permite darse cuenta de una situación determinada y trascenderla mediante lo que Fromm y Suzuki (2008) denominan como mecanismos específicos de acción y pensamiento, que definitivamente se ven enriquecidos desde la heterogeneidad y la experiencia de religación con la otredad. En estos términos, surge la oportunidad de la reflexión crítica, para quizá ir abriendo hacia las ciencias, la discusión sobre el desarrollo de las conciencias y las (trans)subjetividades como fuentes del sentido práctico y de conocimiento de diferentes niveles de realidad.

La metáfora de la espiral para concebir un sistema agroalimentario complejo, nos atrae hacia la formulación de nuevas interrogantes, que retomando al maíz nativo (Objeto) en relación con los sujetos, disminuyen la banalidad con la que se aborda el problema de la conciencia en la misma intencionalidad de la complejidad del conocimiento y su transdisciplinariedad.

Bibliografía

Adorno, Theodor; Karl Popper; Ralph Rahnredorf; Jürgen Habermas; Hans Albert y Harald Pilot (1973), *La disputa del positivismo en la sociología alemana*, Barcelona: Editorial Grijalbo.

Bertalanffy, Ludwing (1968), *General system theory: foundations, development, applications*, Nueva York: George Braziller.

Delgado C., Manuel (2010), "El sistema agroalimentario globalizado: Imperios alimentarios y degradación social y ecológica", *Revista de Economía Crítica*, Núm. 10, segundo semestre.

Fromm, Erik y D. T. Suzuki (2008), *Budismo Zen y Psicoanálisis*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Morin, Edgar (1995), *Introducción al pensamiento complejo*. Editorial Gedisa, España.
- Nicolescu, Basarab (1996), “Physique quantique et niveaux de Réalité”, en *La Transdisciplinarité*. Mónaco : Ed. Du Rocher.
- Rodríguez, Silvia (2012), *El despojo de la riqueza biológica: de patrimonio de la humanidad a recurso bajo soberanía de Estado*, México:Ítaca.
- Vigil, Gabriel (2011), *Las claves de la evolución de la conciencia*. Guadalajara, México: Editor Gabriel Vigil.
- Vizcarra B., Ivonne; Humberto Thomé O. y Ana Gabriela Rincón R. (2013), “Los maíces nativos en las estrategias alimentarias campesina feminizada frente al cambio climático”, *Veredas Revista del pensamiento sociológico*, México: UAM-X, 27: pp.48-55.
- Vizcarra B., Ivonne y Humberto Thomé O. (2014), “La construcción de los Sistemas Agroalimentarios Complejos (caso maíz). Retos y perspectivas teórico metodológicas para un abordaje transdisciplinario”, en Gascón, Patricia; Rosario Guerra e Ivonne Vizcarra (coordinadoras.) *Reflexiones en torno a la complejidad y la transdisciplina*. México, UAM-X, UAEMex.
- Wilkinson, John (1993), “Adjusting to a Demand Oriented Food System: New Directions for Biotechnology Innovation”, *Agriculture and Human Values* 3(2): 31-39.

**El quehacer de las Ciencias Sociales en la actualidad:
una producción epistemológica, descolonial y pluriversal**

Cristian Jara Cifuentes

Javier Galarce Muñoz

Estudiantes de Historia y Ciencias Sociales

Universidad de Viña del Mar

"El intelectual y el académico es ante todo luchar contra las formas de poder allí donde éste es a la vez el objeto y el instrumento: en el orden del 'saber, de la 'verdad' de la 'conciencia', del 'discurso'"

Michael Foucault

RESUMEN: El artículo se pregunta por la posibilidad de refutar los supuestos epistemológicos que localizan la producción de conocimiento solo en la academia y dentro de los cánones y paradigmas establecidos por el cientificismo occidental. Se argumenta como hipótesis que las ciencias sociales pueden y deben ser repensadas desde una pluri-versalidad epistemológica que tenga en cuenta y dialogue con las formas de producción de conocimientos que se generan en ámbitos extra-académicos y extra-científicos. Concretamente se refiere al pensamiento producido por comunidades indígenas y afro-andinas, que ha sido sistemáticamente invisibilizado por lo que Leopoldo Zea llamó el "*Pensamiento latinoamericano*", lo cual es de suma importancia para la sociedad contemporánea, al permitir la construcción de espacios interculturales que fomenten la tolerancia y la vida democrática entre las personas.

Palabras clave: Interculturalidad, colonialidad, eurocentrismo, pluri-versalidad y descolonización.

ABSTRACT: The article questions the possibility to rebut the epistemological assumptions that locate only knowledge production in academia and within the rules and paradigms established by Western scientism. The hypothesis is argued that social science can and should be rethought from a pluri-versality note epistemological and dialogue with producing forms of knowledge generated in extra-academic fields and extra- scientific. Specifically refers to thinking produced by indigenous and Afro-Andean, which has been systematically invisible Leopoldo Zea so called "Latin American Thought," which is of paramount importance to contemporary society, to allow construction of intercultural spaces promote tolerance and democratic life among people.

Keywords: Interculturalism, colonialism, Eurocentrism, pluri-versalit y and decolonization.

EL DESAFÍO INTERCULTURAL DE LAS CIENCIAS SOCIALES

En América Latina, como en otras partes del mundo, el campo de las Ciencias Sociales ha sido parte de las tendencias neoliberales, imperiales y globalizantes del capitalismo y de la modernidad. Son tendencias que suplen la localidad histórica por formulaciones teóricas monolíticas, mono-culturales y “universales” que posicionan el conocimiento científico occidental como central, negando así o relegando al estatus de no conocimiento, a los saberes derivados de lugar y producidos a partir de racionalidades sociales y culturales distintas.

Claro es que en esta jerarquización, existen ciertos supuestos como la universalidad, la neutralidad y el no-lugar del conocimiento científico hegemónico y la superioridad del logo-centrismo occidental como única racionalidad capaz de ordenar el mundo.

Son estos supuestos asumidos como verdad los que han venido organizando y orientando las ciencias sociales hegemónicas desde su origen. No obstante, y desde los años 90, se observa en Latino-américa un fortalecimiento de los mismos como parte de la globalización neoliberal extendida a los campos de la ciencia y el conocimiento.

A partir de este fortalecimiento, evidente en la mayoría de las universidades de la región, la escisión cartesiana entre el ser, hacer y conocer, entre ciencia y práctica humana, se mantiene firme; el canon eurocéntrico-occidental se repositona como marco principal de interpretación teórico: y la eliminación del lugar (incluyendo la importancia de las experiencias basadas-en-lugar) se asume sin mayor cuestionamiento.

Las consecuencias, como argumenta Arturo Escobar (2005), se encuentran, por un lado, en las asimetrías promovidas por la globalización (en donde lo local se equipara al lugar y a la tradición y lo global al espacio, al capital y a la historia) y, por el otro, en las concepciones de conocimiento, cultura, naturaleza, política y economía y la relación entre ellas.

Cierto es que en los últimos años la ciencia, el conocimiento especializado de la academia en general; de las Ciencias Sociales en particular y las posturas políticas, sociales y culturales dominantes en torno a sus formas de teorización han sido temas de debate global³⁸⁴. Sin embargo, al parecer, el impacto de estos debates en el pensamiento y la ciencia social latinoamericana y su práctica ha sido casi nulo. En contraste con las iniciativas de los años 60 a 70 para construir unas ciencias sociales propias y críticas, promover diálogos Sur-Sur e impulsar una praxis y un pensamiento de América Latina desde adentro³⁸⁵, actualmente se evidencia en la región un regreso a los paradigmas liberales del siglo XIX, incluyendo las meta- narrativas universales de modernidad y progreso y una posición de no involucramiento (Lander, 2000). Pero también se evidencia la instalación de una nueva racionalidad científica que “niega el carácter racional a todas las formas de conocimiento que no parten de sus principios epistemológicos y sus reglas metodológicas” (Sousa Santos, 1987: 10-11).

³⁸⁴ Se invita al lector revisar los debates más recientes de la temática planteada, partiendo del problema de la modernidad/colonialidad, ver Castro-Gómez (2000), Lander (2000), Walsh, Schiwy y Castro-Gómez (2002).

³⁸⁵ No obstante, y como argumenta Lander (2000b), esta producción teórica todavía permanecía dentro de las meta-narrativas universales de modernidad y progreso; poco consideraba “las implicaciones enormes de la pluralidad de historias, sujetos y culturas que caracterizan América Latina” (521) (Crf. Quijano, 2000).

Por lo tanto, el problema no descansa simplemente en abrir, pensar o reestructurar las ciencias sociales como algunos estudios sugieren, sino más bien en poner en cuestión sus propias bases. Es decir, refutar los supuestos que localizan la producción de conocimiento únicamente en la academia, entre académicos e intelectuales dentro del cientificismo, los cánones y los paradigmas establecidos. También refutar los conceptos de racionalidad que rigen el conocimiento mal llamado “experto”³⁸⁶, negador y detractor de las prácticas, agentes y saberes que no caben dentro de la racionalidad hegemónica y dominante. Tal refutación no implica descartar por completo esta racionalidad, sino hacer ver sus pretensiones coloniales e imperiales y disputar su posicionamiento como única, de esta manera cuestionan también la su-puesta universalidad del conocimiento científico que preside las ciencias sociales, en la medida en que no capta la diversidad y riqueza de la experiencia social ni tampoco las alternativas epistemológicas contra-hegemónicas y de-coloniales que emergen de esta experiencia.

¿Pueden las ciencias sociales hegemónicas ser reconcebidas y reconstruidas desde la perspectiva de la pluri-versalidad o diversidad epistemológica y la creación de vínculos dialógicos dentro de esta pluralidad? ¿Qué implicaría considerar con seriedad las epistemologías que encuentran sus bases en filosofías, cosmovisiones y racionalidades distintas, incluyendo en ellas las relacionadas con la experiencia social, con el territorio y la naturaleza, las luchas políticas y epistémicas vividas y

con lo que Escobar (2005) llama “prácticas en lugar”? ¿Es posible la construcción de ciencias sociales/culturales “otras” que no reproduzcan la subalternización de subjetividades y de saberes, ni el eurocentrismo, el colonialismo y la racialización de las ciencias hegemónicas, sino que apunten a una mayor proyección e intervención epistémica y social de-coloniales? Son estas preguntas las que guían la presente discusión.

LA MODERNIDAD\COLINIALIDAD Y LA RELACIÓN RAZA-SABER NATURALEZA

Un punto de partida para esta indagación se encuentra en los orígenes y el desarrollo de la modernidad y en el colonialismo y el capitalismo como sus partes constitutivas.

Entendemos modernidad no como fenómeno intra-europeo sino desde su dimensión global, vinculada con la hegemonía, periferización y subalternización geopolítica, racial, cultural y epistémica que la modernidad ha establecido desde la posición de Europa como centro.

La colonialidad es el lado oculto de la modernidad, lo que articula desde la invasión de los europeos en el continente americano los patrones de poder desde la raza, el saber, el ser y la naturaleza de acuerdo con las necesidades del capital y para el beneficio blanco-europeo como también de la elite criolla.

La modernidad/colonialidad entonces sirve, por un lado, como perspectiva para analizar y comprender los procesos, las formaciones y el ordenamiento hegemónicos del proyecto universal del sistema-mundo (a la vez moderno y colonial) y, por el otro, para visibilizar, desde la diferencia colonial, las historias, subjetividades, conocimientos y lógicas de pensamiento y vida que desafían esta hegemonía.

³⁸⁶ Como analiza Mignolo (2003), el conocimiento “experto” sirve como base no sólo de la epistemología y la “ciencia” sino también de la filosofía económico-política, incluyendo los conceptos de “democracia”, “libertad” y su conexión con el “desarrollo” y “progreso”, todos ligados al mercado.

Dentro de la colonialidad podemos distinguir cuatro esferas o dimensiones de operación que, a partir de su articulación, contribuyen a mantener la diferencia colonial y la subalternización. La primera la constituye lo que Aníbal Quijano (1999) ha llamado la colonialidad del poder, entendida como los patrones del poder moderno que vinculan la raza, el control del trabajo, el Estado y la producción de conocimiento. Esta colonialidad del poder instauró en América Latina una estratificación social que ubica al blanco europeo en la cima mientras el indio y el negro ocupan los últimos peldaños –estos dos grupos son construidos como identidades homogéneas negativas–. Fue este uso e institucionalización de la raza como sistema y estructura de clasificación el que sirvió como base para posicionar jerárquicamente ciertos grupos sobre otros en los campos del saber. Esta segunda dimensión es la de la colonialidad del saber que no sólo estableció el eurocentrismo como perspectiva única de conocimiento, sino que al mismo tiempo, descartó por completo la producción intelectual indígena y afro como “conocimiento” y, consecuentemente, su capacidad intelectual.

La promoción de este enlace entre raza y saber, a lo que Eze (2001) se refiere como “el color de la razón”, se encuentra claramente en el pensamiento que, desde el siglo XVIII ha venido orientando la filosofía occidental y la teoría social. Tal vez el ejemplo más descarado es del Immanuel Kant, quien en su antropología filosófica señala que “La humanidad existe en su mayor perfección en la raza blanca... Los negros son inferiores y los más inferiores son parte de los pueblos [nativos] americanos” (Kant citado por Eze, 2001: 231).³⁸⁷

Esta perspectiva también se encuentra en el pensamiento latinoamericano. Para Sarmiento, por ejemplo, el indio representa “la barbarie y, por tanto, hay que eliminarle para abrir paso al progreso y la civilización... definitivamente existe la superioridad de unas razas sobre otras; entre ellas, de la raza anglosajona” (citado por Sacoto, 1994: 9). El mismo José Carlos Mariátegui, conocido como uno de los pensadores latinoamericanos más progresistas del siglo XX, fue impulsor de esta colonialidad que propagó la idea de una jerarquía racial y epistémica, en este caso, en torno a los pueblos negros, justificando su exclusión social, cultural, política y económica, como también su silenciamiento dentro de la construcción teórica y discursiva de la modernidad. Para Mariátegui, mientras que los indígenas sí podrían hacer una contribución social y cultural a la sociedad moderna, los negros no estaban en condiciones de contribuir a la creación de ninguna cultura “por la influencia cruda y viviente de su barbarie” (Walsh, 2004: 336). Hasta el antropólogo Fernando Ortiz, quien hizo mucho por visibilizar las prácticas culturales de los afrocubanos, tuvo en su trabajo temprano un pensamiento negativo sobre los pueblos negros: “una raza que bajo muchos aspectos ha conseguido marcar característicamente la mala vida cubana comunicándole sus supersticiones, sus organizaciones, sus lenguajes, sus danzas, etc.” (Ortiz, 1917: 38).

Es a partir de esta racialización moderno-colonial que se forjó la idea de que los indios y negros por sí mismos no piensan; cualquier saber viene simplemente de la práctica de/con la naturaleza, así clasificado y

³⁸⁷ Desde este sentido, el mismo escrito Kant plantea que al norte de los Pirineos se encuentra la humanidad, es decir, todos aquéllos que poseen uso de razón y para él sólo tenían raciocinio los hombres blancos (excluye a las mujeres). Bajo esta lógica, establece la primera cartografía hegemónica posicionando al norte sobre el sur y más aún, evidencia la primera discriminación racista biológica al establecer a la raza blanca como superior e inferior la amarilla, negra y roja, ésta última es tratada aún peor que los mismos animales en el planteamiento del filósofo alemán.

nombrado como “tradición”, nunca como ciencia o conocimiento. De hecho, para Kant, la “raza” se basaba en un principio no histórico de la razón. Es decir, la razón (el pensamiento y el conocimiento) estaba directamente ligada al estatus humano; los considerados menos humanos –los indios y negros– no tenían razón o capacidad de pensar.

Es en esta relación entre humanidad y razón la que apunta a una tercera dimensión de carácter ontológico, la colonialidad del ser, que ocurre cuando algunos seres se imponen sobre otros, ejerciendo así un control y persecución de diferentes subjetividades como una dimensión más de los patrones de racialización, colonialismo y dominación que hemos discutido.

En este sentido, lo que señala la colonialidad del ser no es la violencia ontológica en sí, sino el carácter preferencial de la violencia que está claramente explicado por la colonialidad del poder; es decir, la cuestión del ser colonizado tiene un arraigamiento en la historia y el espacio: “La concepción del espacio invita a la reflexión no solamente sobre el Ser, sino más específicamente sobre su aspecto colonial, el que hace que los seres humanos sientan que el mundo es como un infierno ineludible” (Maldonado-Torres, 2006: 103). Esta atención al espacio es importante por evidenciar cómo la supuesta neutralidad de las ideas filosóficas y las teorías sociales esconde “una cartografía imperial implícita que fusiona la raza y el espacio [...] en las formas de olvido de la condenación, racismo epistémico y muchas otras [...] en la cartografía de lo que se suele considerar como trabajo filosófico y pensamiento crítico” (Ibíd.:128-129). Pero también es importante por lo que sugiere en términos de estrategia opuesta. Escobar (2005) lo aclara cuando argumenta que la mejor manera de contrarrestar estas tendencias imperializantes del espacio propio –las que producen la mirada de-situada y desprendida propia del cartesianismo y la ciencia moderna– es activar la especificidad del lugar como noción contextualizada y situada de la práctica humana.

Esta localización de seres y de sus conocimientos no sólo desafía la noción del vacío y no lugar del conocimiento científico, sino que también lleva a la discusión la cuarta dimensión de la colonialidad (no identificada o considerada por Quijano), la que refiero aquí como la colonialidad de la naturaleza. Con esta dimensión de la colonialidad, hago referencia a la división binaria cartesiana entre naturaleza y sociedad, una división que descarta por completo la relación milenaria entre seres, plantas y animales como también entre ellos, los mundos espirituales y los ancestros (como seres también vivos).

De hecho, esta colonialidad de la naturaleza ha intentado eliminar la relacionalidad que es base de la vida, de la cosmología y del pensamiento en muchas comunidades indígenas y afros de Abya Yala ³⁸⁸ y América Latina. Es esta lógica racionalista, como sostiene Noboa (2006), la que niega la noción de la tierra como “el cuerpo de la naturaleza”, como ser vivo con sus propias formas de inteligencia, sentimientos y espiritualidad, como también la noción de que los seres humanos son elementos de la tierra-naturaleza.

Por lo tanto, la colonialidad de la naturaleza añade un elemento fundamental a los patrones del poder discutidos (partiendo así de ellos y constantemente conectándoseles): el dominio sobre las racionalidades culturales, las que en esencia forman los cimientos del ser y del saber.

³⁸⁸ Abya Yala, es el nombre acuñado por las “cunas” de Panamá para referirse al territorio y las naciones indígenas de las Américas. Significa “tierra en plena madurez”. Para Muyulema (2001), esta forma de nombrar tiene un doble significado: como posicionamiento político y como lugar de enunciación, es decir, como manera de confrontar el peso colonial presente en “América Latina” entendida como proyecto cultural de occidentalización articulado ideológicamente en el mestizaje.

Es la relación continua del ser con el pensar, con el saber y el conocer, que parte de un enlace fluido entre tres mundos: el mundo biofísico de abajo, el mundo supra- natural de arriba y el mundo humano de ahora, así como las formas y condiciones tanto del ser como del estar en ellos. El control que ejerce la colonialidad de la naturaleza es el de “mitoizar” esta relación, es decir, convertirla en mito, leyenda y folclor y, a la vez, posicionarla como no racional, como invención de seres no modernos.

De esta manera, intenta eliminar y controlar los sustentos, los sentidos y las comprensiones de la vida misma que parten de lugar territorio-pacha mama, reemplazándolos con una racionalidad moderna-occidental des-localizada que desde las escuelas, los proyectos de desarrollo y hasta la universidad procura gobernar a todos.

En forma similar, Leff (2004) pone en discusión el problema del logos científico que intenta regir la racionalidad ambiental des-de las condiciones del ser –el ser constituido por su cultura en los diferentes contextos en los que significa a la naturaleza–. Por ambiente se entiende, el campo de relaciones entre la naturaleza y la cultura, de lo material y lo simbólico, de la complejidad del ser y del pensamiento; es un saber sobre las estrategias de apropiación del mundo y la naturaleza a través de las relaciones de poder que se han inscrito en las formas dominantes de conocimiento. [Es] el saber ambiental que entreteje en una trama compleja de conocimientos, pensamientos, cosmovisiones y formaciones discursivas que desborda el campo del logos científico, abriendo un diálogo de saberes en donde se confrontan diversas racionalidades y tradiciones (Leff, 2004, 4-5).

Tanto el saber ambiental del que habla Leff como la naturaleza como la entendemos aquí, abren otras vías para entender y enfrentar el problema del conocimiento construido por la modernidad/colonialidad; plantean perspectivas distintas de comprensión y apropiación del mundo que encuentran sus bases en la experiencia social y las epistemologías que se construyen a partir de ella. En estas perspectivas la experiencia humana no queda subsumida bajo la aplicación práctica, instrumental y utilitarista del conocimiento objetivo, como ocurre en las ciencias sociales hegemónicas.

Tampoco quedan fijados estos elementos dentro del proyecto epistémico de la modernidad: la representación de lo real a través del concepto, la voluntad de unificación del ser y la objetivación y transparencia del mundo a través del conocimiento (Leff, 2004). Más bien, estos campos de saber marcan una “apertura” (en contraste con él una “apertura” (en contraste con el cierre que hace el “conocimiento científico”), donde la creencia y el precepto epistémico-vivencial central es que se llega al conocimiento desde el mundo –desde la experiencia pero también desde la cosmología ancestral y la filosofía de existencia que da comprensión a esta experiencia y a la vida ³⁸⁹–. En cambio, la perspectiva moderno-occidental asume que se llega al mundo desde el conocimiento. Y es ésta última perspectiva ya asumida y naturalizada como abstracto universal, que se puede observar tanto en la esfera política (incluyendo en la relación civilización-progreso- mercado) como en la universidad, particularmente en su tendencia actual neoliberal corporativa, donde la localidad histórica es suplida por formulaciones teóricas monolíticas,

³⁸⁹ Un ejemplo concreto se encuentra en las luchas de los movimientos indígenas en contra del TLC. Más que simplemente un desacuerdo con las políticas del Estado y la imposición capitalista-imperial del control del mercado, estas luchas forman parte de una resistencia histórica en defensa de la existencia y de la vida en la cual el entretejido entre ser-naturaleza-saber tiene una posición claves.

mono-culturales y “universales”.

REFLEXIONES FINALES

En esencia, lo que está en juego entonces, son sistemas distintos de pensar y de construir conocimiento. ¿Qué implicaría para las ciencias sociales no limitarse a un sistema –mal posicionado como universal– sino poner en consideración una pluri-versalidad de perspectivas epistemológicas, buscando de este modo un diálogo entre ellas? ¿Qué ofrecería dar visibilidad y credibilidad a la experiencia social, a las prácticas y a los agentes y saberes no tenidos en cuenta por la racionalidad hegemónica? ¿Son estas consideraciones suficientes o, más bien, necesitamos ser más radicales, contemplando la construcción de ciencias sociales/culturales “otras”, que apunten hacia una mayor proyección e intervención epistémica, sociopolítica y cultural de-coloniales?

Siguiendo las breves conclusiones señaladas, es prudente plantearse reflexiones en torno a epistemologías des-coloniales para emprender un nuevo rumbo en las ciencias sociales que permitan la construcción de espacios interculturales.

En este sentido, Existen distintas perspectivas desde las cuales podemos empezar a pensar la epistemología y las ciencias sociales de otra manera. Una perspectiva propuesta por Boaventura de Sousa Santos (2005) en el marco de la experiencia del Foro Social Mundial y desde la operación epistemológica y ontológica efectuada por los movimientos y organizaciones sociales, apunta la necesidad de “una epistemología del sur” que de credibilidad a las nuevas experiencias sociales contra-hegemónicas y a los supuestos epistemológicos alternativos que estas experiencias construyen y marcan.

Para Santos, esta operación epistemológica consiste en dos procesos que podrían enfrentar el sentido común de las ciencias sociales hegemónicas, lo que él llama la “sociología de las ausencias” y la “sociología de las emergencias”. Mientras la primera se basa en el reconocimiento y la valorización de diferentes racionalidades, conocimientos, prácticas y actores sociales. Claramente, la perspectiva anterior pone sobre el tapete el rol de la universidad tradicional, tanto por su aislamiento de las nuevas prácticas de los actores emergentes —lo que resulta en conceptos y teorías que no se adecuan a las realidades actuales— como por su academicismo, elitismo, falta de interés y de capacidad de apoyar procesos de teorización y reflexión con los movimientos y otros actores sociales.

Al retomar la perspectiva de Santos, Escobar (2005) ha argumentado recientemente que la tarea no es la búsqueda de soluciones modernas a problemas modernos, sino imaginar soluciones realmente novedosas con base en la práctica de los actores sociales de mayor proyección epistemológica y social. En sí, la producción del saber tiene consecuencias políticas. ¿Es posible pensar unas ciencias sociales/culturales “otras”? Y, ¿qué implica este pensar en relación con epistemologías de-coloniales? Para terminar, propongo unas consideraciones e interrogantes críticas:

Primero se debe considerar, tal como lo ha afirmado el intelectual-activista afro-esmeraldeño Juan García (Walsh y García, 2002), los conocimientos que han sido considerados no-conocimientos. Es decir, poner en cuestión y tensión los significados mantenidos y reproducidos por las universidades en general y las ciencias sociales en particular, sobre qué es conocimiento, conocimiento de quiénes, y conocimiento para qué, es decir, con qué propósitos. También significa poner en cuestión y tensión la utilidad de teorías

eurocéntricas para comprender la condición colonial, pasada y presente.

En segundo lugar, es necesario considerar el posicionamiento de pensamientos / conocimientos otros, entendidos no como un pensamiento o conocimiento más que podría ser sumado o añadido al conocimiento “universal” (una suerte de multiculturalismo epistémico), sino como un pensamiento/conocimiento plural desde la(s) diferencia(s) colonial(es), conectado por la experiencia común del colonialismo y marcado por el horizonte colonial de la modernidad.

¿Es posible posicionar seriamente estos conocimientos en las universidades en general y en las ciencias sociales/culturales en particular? De posicionarlos, ¿cómo podemos asegurar que no llegarán a ser simplemente un conocimiento más, un elemento de la foflorización y, peor aún, una herramienta de manipulación y control político?

Y como tercer punto para reflexionar: ¿cómo pensar nuevos lugares de pensamiento dentro y fuera de la universidad? Lugares de pensamiento que permitan trascender, reconstruir y sobrepasar las limitaciones puestas por “la ciencia” y los sistemas de conocimiento (epistemología) de la modernidad. Lugares, que a la vez, pongan en debate, diálogo y discusión lógicas y racionalidades diversas.

Hace 35 años Rodolfo Stavenhagen publicó un texto con el título: “¿Cómo descolonizar las ciencias sociales?” Como antropólogo, el interés de Stavenhagen fue, sobre todo, pensar las ciencias sociales no sólo desde las formas dominantes de la organización social de su época (el pensamiento social y político de la Ilustración), sino también como un espacio de expresión de “contracorrientes radicales y de la conciencia crítica” (Stavenhagen, 1971: 39). Según argumenta él, el conocimiento que produce el científico social, “puede y debe volverse un instrumento para el cambio que, mediante el despertar y desarrollo de la conciencia crítica creativa, capacite a los que no tienen poder, a los oprimidos y colonizados, a cuestionar primero, luego a subvertir, y modificar el sistema existente”. (Ibíd., 39).

No obstante, lo que Stavenhagen no tomó en consideración es la existencia de estos modos “otros” de saber. En la lucha de la decolonialidad del poder, saber, naturaleza y ser, lo que los movimientos y grupos afrodescendientes e indígenas necesitan no es un “despertar y desarrollo de conciencia crítica creativa”, ni tampoco recibir capacitación por intelectuales “concientes” de la izquierda. Las ciencias sociales/culturales tampoco necesitan simplemente una nueva inyección de enfoques izquierdistas del posmarxismo o posmodernismo, aunque sean radicales.

Lo que necesitamos todos/as, es un giro distinto, un giro que parta no de la lucha de clases, sino de la lucha de la decolonialidad, haciendo ver de este modo la complicidad modernidad- colonialidad como marco central que sigue organizando y orientando “las ciencias” y el pensamiento académico-intelectual.

En la filosofía y el pensamiento de los pueblos de Abya Yala, estamos entrando en una nueva era de Pachakutik, la era de la claridad. La entrada en esta era ya está evidenciándose, tanto en los proyectos políticos y epistémicos de los movimientos, como en los giros decoloniales que estos proyectos están moviendo.

Por eso mismo, quiero terminar con las palabras de Evo Morales pronunciadas en su ponencia inaugural: “Estamos acá para decir, basta a la resistencia.

De la resistencia de 500 años a la toma del poder para 500 años, indígenas, obreros, todos los sectores para acabar con esa injusticia, para acabar con esa desigualdad, para acabar sobre todo con la discriminación, opresión donde hemos sido sometidos [...]” (Morales, 2006). Esta última reflexión es trascendental para repensar a las Ciencias Sociales en el ámbito epistemológico-filosófico desde una nueva perspectiva descolonial para ayudar a constituir la construcción de espacios interculturales que permitan el respeto de todas las culturas, lo que nos lleva a repensar el ámbito disciplinario en términos académicos desde una perspectiva trans-disciplinaria acorde a esta nueva visión planteada.

Referencias bibliográficas

- Castro-Gómez, Santiago (ed.), 2000, *La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina*, Bogotá, Instituto Pensar / Centro Editorial Javeriana.
- Escobar, Arturo, 2005, *Más allá del tercer mundo. Globalización y diferencia*, Bogotá, Instituto Colombiano de Antropología e Historia / Universidad de Cauca.
- Eze, Emmanuel, 2001, “El color de la razón. Las ideas de ‘raza’ en la antropología de Kant”, en: W. Mignolo (comp.), *Capitalismo y geopolítica del conocimiento*, Buenos Aires, Ediciones del signo.
- Lander, Edgardo, 2000, “Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos”, en: E. Lander (comp.), *La Colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, Buenos Aires, CLACSO.
- Leff, Enrique, 2004, “Más allá de la interdiscipliniedad. Racionalidad ambiental y diálogo de saberes”, Seminario Internacional Diálogo sobre la Interdisciplina, Guadalajara, México, 27-28 de septiembre.
- Maldonado-Torres, Nelson, 2006, “La topología del ser y la geopolítica del saber. Modernidad, imperio, colonialidad”, en: Freya Schiwy, Nelson Maldonado-Torres y Walter Mignolo, *(Des)colonialidad del ser y del saber. Cuaderno No. 1. El desprendimiento: pensamiento crítico y giro des-colonial*, Buenos Aires, del Signo.
- Mignolo, Walter, 2003, *Historias locales / diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*, Madrid, Akal.
- Morales, Evo, 2006, “Palabras del Presidente de la República”, Discurso inaugural, enero 22 de 2006. a la postmodernidad”, ensayo inédito.
- Ortíz, Fernando, 1917, *Hampa afrocubana. Los negros brujos*, Madrid, América.
- Quijano, Aníbal, 1999, “Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina”, en: S. Castro-Gómez, O. Guardiola Rivera y C. Millán de Benavides (eds.), *Pensar (en) los intersticios. Teoría y práctica de la crítica poscolonial*, Bogotá, Colección Pensar / Centro Editorial Javeriano.
- Sacoto, Antonio, 1994, *El indio en el ensayo de la América española*, Quito, UASB/CEN.SANTOS, Boaventura de Sousa, 1987, *Un discurso sobre las ciencias*, Porto, Afrontamiento.
- Santos, Boaventura de Sousa, 2003, “Universidad Popular de los Movimientos Sociales y/o red del conocimiento”, en: Foro Social Temático, disponible en: <http://www.fsmt.org.co/universidades.htm>, 2005, Foro social mundial. Manual de uso, Barcelona, Icaria.
- Stavenhagen, Rodolfo, 1971, “Como descolonizar las ciencias sociales”, en: *Sociología y subdesarrollo*, México D.F., Nuestro Tiempo.

Wallerstein, Emmanuel (coord.), 1996, *Abrir las ciencias sociales. Reporte de la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales*, México, Siglo XXI.

Walsh, Catherine, Freya Schwy y Santiago Castro-Gómez (eds), 2002, *Indisciplinar las ciencias sociales*, Quito, UASB / Abya Yala.

Walsh, Catherine y Juan García, 2004, “Colonialidad y diáspora afro-andina: Construyendo etno-educación e interculturalidad en la Universidad”, en: E. Restrepo en Colombia. *Estudios Afrocolombianos*, Popayán, Universidad del Cauca.

La difusión y extensión cultural universitaria en las instituciones privadas.

Una propuesta de corte metodológico desde el ámbito de la sociología

Bianca Garduño Bello

Instituto de Investigación para el Desarrollo de la Educación de la Universidad Iberoamericana

bigarduno@gmail.com

Tomás Ejea Mendoza

Departamento de Sociología de la Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco

ltejea@yahoo.com.mx

En esta ponencia se presentan los resultados preliminares de un estudio que tiene por objeto ser un acercamiento empírico al análisis de la llamada tercera función sustantiva de las instituciones de educación superior (IES) de régimen privado en México; esto es, un acercamiento que por el momento se compone de tres estudios de caso de instituciones de la Ciudad de México.

Se plantea la propuesta metodológica que en esta investigación se ha utilizado, la cual atiende fundamentalmente al proceso de selección de los casos estudiados y de las técnicas de obtención y procesamiento de datos. Esta propuesta se concreta en la utilización de matrices para recabar información que dan cuenta, por una parte, de los niveles de análisis (discursivo, organizativo y operativo) y, por la otra, las dimensiones de actividades (difusión, extensión y vinculación) de la tercera función sustantiva en cada institución estudiada. Así mismo, se describen someramente los estudios de caso seleccionados, con lo cual se sustenta el planteamiento de que las universidades de régimen privado se estructuran como organizaciones modernas y tienden al isomorfismo organizacional y por tanto, aun cuando tienen diferencias en cuanto a propósitos y objetivos, adoptan a la denominada tercera función sustantiva universitaria como parte de ese proceso.

Cabe decir que en la investigación que se presenta se entendió por tercera función sustantiva universitaria al conjunto de programas y actividades que se realizan en las instituciones de educación superior contemporáneas, que no son estrictamente sus programas regulares de docencia o de investigación, que se dirigen al exterior de la propia institución, ya sea fuera de su ámbito académico –o dentro de éste, pero no para un público exclusivamente universitario. En particular, nos referimos concretamente a la relación que establece la universidad con su entorno social a partir de tres diferentes ámbitos que están fuertemente interrelacionados: la difusión cultural, la extensión universitaria y la vinculación con el sector público, el privado y el social (Ejea y Garduño, 2014).

1. La tercera función sustantiva en las IES privadas.

Existen muy pocos estudios que abordan el tema de la tercera función sustantiva en las IES privadas y justamente por ello uno de los objetivos de este estudio es contribuir a la investigación sobre el tema. Aunque la tercera función universitaria debería de considerarse como un tema de estudio “sustantivo”, en realidad se le ha tratado con ambigüedad y poca claridad, sin que hasta ahora haya una conceptualización sugerente y una propuesta de desarrollo dentro las IES privadas en específico. Hasta el momento, los estudios sobre el tema parecieran haberle asignado menor importancia que a las funciones de docencia e investigación, no obstante su presencia constante en los discursos y programas universitarios y gubernamentales.

El desarrollo que presenta la tercera función sustantiva en las IES privadas se puede contextualizar en el marco histórico de tres etapas de crecimiento y consolidación del sistema de educación superior; es decir, que el surgimiento y la expansión de las IES privadas y las diversas modalidades que éstas han adquirido en cuanto a sus funciones y objetivos se debe a las condiciones económicas, sociales y políticas prevalecientes en el país, y se pueden observar en cada época. Estas referencias históricas permiten comprender el origen de la heterogeneidad que ahora observamos en las IES privadas.

Es por ello que para estudiar un sistema tan heterogéneo como lo es el de las IES privadas en nuestro país, se ha optado por emplear el método de la clasificación en tipos. Con esta finalidad, diversos investigadores han construido ya tipologías a partir de las características propias del sistema mexicano. La clasificación que hemos retomado para esta investigación se basa en la propuesta por Muñoz, et al. (2004) que divide a las IES de régimen privado en tres tipos: elite, atención a grupos intermedios y absorción de la demanda.

Elite: son instituciones consolidadas mediante una amplia trayectoria académica cuyos servicios son costosos por lo que su acceso es limitado, en su mayoría cuentan con prácticas educativas de un buen nivel de calidad. Esta categoría coincide con las IES pioneras que sentaron las bases para la conformación de un sistema privado de educación superior. De manera general se está hablando de aquellas instituciones que fueron conformadas a partir de iniciativas privadas por parte de grupos religiosos o elites económicas en el periodo comprendido entre 1930 y 1960.

Atención a grupos intermedios: son instituciones que ofrecen servicios accesibles a un sector más amplio de la población, pueden ser consolidadas o en proceso de consolidación con niveles de calidad aceptables, pero que aún requieren reforzar algunos de sus rasgos académicos. Se trata de instituciones que comenzaron a aparecer como respuesta a la expansión de la educación superior, causada por el desarrollo urbano y la demanda de profesionales capacitados en el sector terciario en el periodo de 1960-1980.

Absorción de la demanda: son instituciones que ofrecen servicios educativos de bajo costo a la población que ha quedado fuera de otras opciones educativas, –bien por deficiencias académicas o bien por limitaciones económicas–; sin embargo, éstas por lo general tienen un soporte educativo deficiente (Muñoz et al., 2004). Este tipo de instituciones coincide con el periodo histórico cuando la preocupación se centra en la absorción de toda aquella matrícula que no es atendida por el sector público, porque éste no fomenta la creación de IES públicas ni promueve el crecimiento de las que ya existen, pero insiste en obtener un título debido a la alta apreciación social de las credenciales universitarias.

En este sentido, hemos encontrado una relación entre los períodos históricos en los que se enfatiza uno u otro componente de la función y los períodos históricos en los que predomina una u otra noción de universidad privada, sus objetivos y el propósito de la tercera función.

De esta manera podemos asociar, en primer término, el período en el que surgen las IES privadas -a las que Muñoz et al. (2004) ha denominado de *elite*, y que se observan más claramente a partir de la década de 1930- con el periodo donde se le dio importancia a la “difusión” y a la “extensión”. En este sentido, la universidad suponía, en ese entonces, que su función consistía en brindar asistencia a la parte de la sociedad que lo necesitaba, extendiendo sus servicios y llevando la cultura nacional a donde no había logrado llegar. Serna (2007), quien logró caracterizar históricamente periodos de la tercera función sustantiva específicamente, establece dos modelos que tienen que ver con esta visión asistencial de la universidad, el altruista y el divulgativo, ambos bajo el principio de que existe un sector de la sociedad marginado y necesitado hacia el cual han de difundir y extender sus servicios y productos. El altruista, por un lado, pretende que los universitarios den ayuda desinteresada, que presten un servicio al pueblo que cubre los costos de la educación pública; por otro lado, el modelo divulgativo trata de difundir sus productos, es decir, la ciencia y la cultura, a quienes no tienen acceso a la educación superior. En este orden de ideas, tienen sentido las dimensiones en las que hemos clasificado las actividades de la tercera función. Así pues, las dimensiones de “difusión” y “extensión” comprenden las actividades artísticas y deportivas que históricamente han tenido como finalidad llevar la cultura a aquel sector vulnerable que no tiene fácil acceso a este tipo de expresiones; las actividades de divulgación académica que pretenden hacer público el conocimiento; es decir, el producto de la investigación y la docencia; y, finalmente, la prestación de servicios a la comunidad, como parte de la responsabilidad social de la universidad.

En segundo término, el periodo caracterizado como de “vinculación” se puede asociar con el período en que se generó una expansión sin precedentes de la oferta privada de educación superior -ubicado a partir de 1960- y en el cual surgió un tipo de universidad orientada a atender a *grupos intermedios*, lo cual marcó la tendencia hacia la vinculación, sobre todo con el sector productivo. Esta misma dimensión la de la vinculación, siguió siendo relevante más tarde, en el periodo en que la creación de IES privadas tiene como objetivo *absorber la demanda* creciente de matrícula rechazada en otras universidades, orientándose claramente hacia la habilitación de profesionistas que básicamente buscan abrirse un espacio en el mercado laboral. Estos elementos son reconocidos por Serna en el modelo que llama vinculatorio empresarial y en el que la educación superior parece absorber las necesidades económicas de la sociedad. La “vinculación”, tal como aparece en el modelo de este autor, alimenta la relación entre las empresas y las IES bajo un esquema de beneficio mutuo, tanto para el estudiante que logra su colocación en el mercado laboral como para la empresa que obtiene profesionales capacitados y beneficios económicos, dado que también recibe los productos de las IES derivados de la ciencia y la tecnología (en el caso de las instituciones que realizan investigación). Este modelo entonces se puede asociar a la tercera función entendida en términos de una de sus dimensiones, la del intercambio y vinculación institucional.

A partir de esta necesidad de priorizar la dimensión de la vinculación debido al contexto social, económico y político actual, las IES *de elite* que se crearon con una visión en la que prevalecían los objetivos altruistas (manifiestos en la tercera función), fueron adaptándose al nuevo contexto claramente mercantilista de la

actualidad. Se han tenido que ajustar a la tendencia de vinculación con sectores productivos para ofrecerle a sus egresados oportunidad de obtener empleos que satisfagan sus necesidades. Por su parte, los otros dos tipos de IES (las que se crearon con el objetivo de *atender a grupos intermedios* y las que se crearon con el propósito de *absorber la demanda*) han pasado por el proceso de integrar a sus idearios las misiones de difusión y de extensión, en mayor o menos medida, dependiendo del grado de desarrollo que presentan. Es así como se adaptan al contexto actual.

Observamos así un proceso de institucionalización en el que las IES privadas se han ido constituyendo como isomorfas organizacionalmente a partir de adoptar elementos semejantes a los de aquellas instituciones de mayor antigüedad y tradición que han logrado el reconocimiento de la sociedad como instituciones confiables, y buscando, a la vez, la sobrevivencia en un ambiente institucional cada vez más amplio, diverso y competitivo.

Considerando que hay poca información que se refiera específicamente a la tercera función y pocos estudios que sistematicen datos, teorías o simplemente variables que se pueden tomar en cuenta para un estudio sobre este tema, los resultados de la investigación que aquí se presentan son primordialmente exploratorios. No se trata de abarcar la heterogeneidad cuantitativa de las IES privadas o una muestra representativa de las IES en la Ciudad de México, puesto que ello rebasaría los objetivos tanto en términos analíticos como prácticos de este primer acercamiento. La información recabada y la propuesta de investigación abren la posibilidad de que posteriormente se efectúe un estudio más completo.

2. Propuesta metodológica

2.1 Selección de estudios de caso.

Los tres casos estudiados representan los tres tipos de IES de régimen privado que refiere el estudio de Muñoz et al. y son representativos de la diversidad que caracteriza la educación superior privada en México; son semejantes en algunas cuestiones, pero presentan diferencias considerables en sus formas de realizar la tercera función sustantiva, particularmente.

La tipología propuesta por Muñoz et al., se sustenta en una orientación histórica para lograr también una mirada sincrónica de las IES privadas en México. Entre las variables que toma en cuenta para clasificarlas se destaca la trayectoria académica, la orientación social, la estructura y oferta académica y las actividades de difusión cultural, por ser éstas las características que desde nuestra perspectiva dieron forma a las IES privadas a lo largo de su proceso de conformación como parte del sistema de educación superior en México. Para construir dicha tipología, Muñoz et al. realizaron un estudio cualitativo a partir de una muestra estratificada de IES privadas en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México. Su universo fue tomado de los anuarios estadísticos de ANUIES, de los cuales recuperaron un listado de todas las IES privadas de la ZMCM. Para la estratificación de la muestra tomaron en cuenta los siguientes criterios: grados o títulos que otorgan, complejidad académica, orientación social, antigüedad y tamaño. A partir de estos criterios realizaron una agregación en tres grupos y sobre esa clasificación construyeron su muestra de 33 instituciones.

Para definir los tres estudios de caso que se llevaron a cabo en esta investigación, se retomó esta muestra de 33 IES privadas ya clasificada por dichos autores en estas 3 categorías y se hizo una selección aleatoria de

asignación proporcional; es decir, se dividieron las 33 instituciones en tres estratos de acuerdo con su clasificación –de elite, de atención a grupos intermedios y de absorción de la demanda- y el tamaño de la muestra dentro de cada estrato fue proporcional al tamaño del estrato dentro de la población; es decir, en el total de la muestra de 33 instituciones hay 11 instituciones de elite, 16 de atención a grupos intermedios y 6 de absorción de la demanda por lo tanto, en cada estrato se colocaron aleatoriamente 3 instituciones de elite, 5 de atención a grupos intermedios y 2 de absorción de la demanda de acuerdo al porcentaje que representan del total de la muestra. Después, sobre esos estratos se asignó una línea de números aleatorios extraída del apéndice B, tabla H de Levín (1979). Así, las instituciones seleccionadas fueron:

- De elite: Universidad Iberoamericana (campus Ciudad de México)
- De atención a grupos intermedios: Universidad del Valle (campus San Rafael)
- De absorción de la demanda: Centro Universitario Narvarte

2.2 Técnicas de obtención y análisis de la información.

Fuentes (1984) considera que las acciones de la política educativa no son decisiones autónomas puesto que cada decisión es el reflejo de necesidades, presiones e intereses que provienen tanto del propio sistema escolar como de fuera de él. De la misma forma, las decisiones no son lineales pues cuando se adopta una, se transmite indirectamente y puede sufrir variaciones durante su transmisión a través de los diversos niveles de autoridad de la estructura organizacional por los que pasa, ya sean variaciones por interpretación, modificación u obstaculización de los sujetos que las van recibiendo en el proceso, o debidas al ambiente y a su adaptación a las prácticas institucionales existentes. Además, su racionalidad debe considerarse con reservas, pues las políticas educativas no siempre responden a una lógica de eficiencia y optimización de recursos para el logro de un objetivo. En este sentido, una política educativa se constituye por actos y decisiones de diversa naturaleza que se pueden sistematizar en tres niveles analíticos³⁹⁰: el normativo – discursivo, el organizativo y el operativo, que se detallan a continuación:

- El nivel normativo-discursivo se expresa en la legislación de la universidad; es decir, la definición formal, normativa y el discurso de los funcionarios en sus distintos periodos dentro de la organización universitaria.
- El nivel organizativo o la manera como se organizan las actividades para realizar esta tarea al interior de la universidad. En este nivel se incluyen las instancias universitarias que se encargan de la difusión cultural; es decir, aquellos actores que son responsables de la planeación formal de estas actividades.
- El nivel operativo, en el que se incluyen las actividades tanto de las instancias universitarias como las que no se planifican en el nivel de la organización pero se realizan en diversas áreas de la comunidad universitaria. En este nivel se contempla el desarrollo de dichas actividades y quienes participan como destinatarios de las mismas.

La distinción de estos niveles constituye una propuesta metodológica fundamental en la comprensión de la

³⁹⁰ Olac Fuentes (1984) establece cuatro niveles: normativo, discursivo, organizativo y operativo. Para efectos de este trabajo se han integrado en un solo nivel los dos primeros.

política educativa y la estructura organizacional de la tercera función en las IES, pues entiende que el discurso y la norma encuentran su realización en instancias de orden organizativo y operacional. Es pues, el establecimiento de una forma real en la que la política y la estructura organizacional se desenvuelven y la posibilidad de observar con claridad las relaciones que se dan en los distintos niveles, las contradicciones y las transformaciones que experimenta desde su concepción discursiva hasta la realización operativa (Fuentes, 1984).

Así pues, los estudios de caso que aquí se describen, presentaron la información clasificada de acuerdo con los tres niveles analíticos explicados. En primera instancia se plantearon las características generales de cada IES en términos organizacionales a partir de la revisión documental, que fue la principal técnica de obtención de la información en esta investigación. Los documentos que se utilizaron se obtuvieron de los sitios electrónicos de las IES, de sus bibliotecas y de las aportaciones de algunos informantes clave.

La revisión de documentos específicos de las instituciones seleccionadas, tales como idearios, reglamentos, manuales, planes e informes, permitió caracterizar su planeación en lo referente a las instancias encargadas de la difusión de la cultura, la extensión de los servicios y la vinculación, así como a la programación de sus actividades.

Así pues, toda la información se clasificó de acuerdo con el nivel de análisis al que le correspondía de manera que la información obtenida se sistematizó de la siguiente manera:

NIVEL DE ANÁLISIS	ACTORES	TÉCNICAS DE OBTENCIÓN DE INFORMACIÓN
Normativo- Discursivo	-Autoridades universitarias	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis documental: • Leyes y disposiciones de autoridad central • Reglamentos y disposiciones de las IES • Documentos de programación general de las IES • Análisis discursivo de declaraciones (en su caso) Entrevistas (en su caso): <ul style="list-style-type: none"> • Autoridades universitarias
Organizativo	-Funcionarios medios	Análisis documental: <ul style="list-style-type: none"> • Manuales de organización • Programas de trabajo específicos • Planes generales de trabajo • Informes y evaluaciones generales de resultados Entrevistas (en su caso): <ul style="list-style-type: none"> • Funcionarios medios

Operativo	- Funcionarios inferiores - Académicos - Alumnos	Análisis documental: <ul style="list-style-type: none"> • Programas de trabajo específicos • Informes y evaluaciones generales de resultados Entrevistas (en su caso): <ul style="list-style-type: none"> • Funcionarios inferiores (operativos) • Profesores • Alumnos
-----------	--	--

No siempre hubo disponibilidad de información documental, por tal motivo se diseñó una entrevista que fue herramienta complementaria de obtención de la información. En algunos casos la entrevista fue fundamental para poder entender cómo funcionan las dimensiones de la tercera función; sólo en los casos que no se logró la recopilación de documentos se consideró necesaria la realización de entrevistas. A continuación se ilustra el diseño de la entrevista:

Dimensión de análisis	Propiedades o características	Pregunta
Percepción de la institución	Descripción de las características de la institución Infraestructura Organización	¿Cómo describe la institución?
	Identificación de objetivos institucionales Conocimiento de la misión de la institución	¿Qué objetivos persigue?
Percepción de la función	Definición personal de la función Identificar en qué niveles reconocen la realización de la función Identificar si ubican una instancia particular Ubicar las actividades en cada ámbito	¿Se contempla la realización de actividades culturales, deportivas o de vinculación? ¿Cuáles?
Percepción de la instancia particular (dirección, coordinación, oficina)	Lugar donde se ubica Quién dirige la instancia Quiénes colaboran A quién le reportan su labor Cómo se evalúa	¿Cómo se organiza la instancia?

	Objetivos que se establecen desde la normativa institucional Objetivos que se establecen en la misma instancia periódicamente	¿Qué objetivos persigue?
Importancia que se le asigna a la función	Relación de la función con la institución Colaboración de la función en la consecución de objetivos institucionales	¿Cómo se relacionan los objetivos de la institución con los de la función?

Todos estos elementos permitieron elaborar lo que hemos denominado matrices de información, las cuales se bocetan brevemente a continuación.

2.3 Elaboración de las matrices.

A continuación se presentan las tres matrices que se elaboraron para cada estudio de caso. En primer término la IES clasificada como de *elite* la de la Universidad Iberoamericana (UIA); en segundo lugar la clasificada como de *atención a grupos intermedios*, la Universidad del Valle de México (UVM); y en tercer lugar, la clasificada como de *absorción de la demanda*, el Centro Universitario Narvarte (CUN).

Como se puede apreciar en las matrices en las columnas se presentan los niveles de análisis (discursivo, organizativo y operativo) y en los renglones se presentan las dimensiones de actividades de la tercera función sustantiva (Difusión, extensión y vinculación)

A. Matriz de dimensiones y niveles de análisis de una IES de *elite*: Universidad Iberoamericana (UIA).

DIMENSIONES DE ACTIVIDADES	NIVELES DE ANÁLISIS		
	DISCURSIVO	ORGANIZATIVO	OPERATIVO
DIFUSIÓN	<ul style="list-style-type: none"> - Ideario - Estatuto Orgánico - Misión y visión de la UIA - Taxonomía de funciones - Plan Estratégico 2007 – 2011 - Reglamento de la oficina de Deportes y Promoción de la Salud - Reglamento de uso de 	<ul style="list-style-type: none"> - Coordinación de Difusión Cultural - Oficina de Deportes y Promoción de la Salud - Centro Astronómico Clavius, A. C. 	<ul style="list-style-type: none"> - Oferta artística y cultural (programación anual) - Museo Virtual Equipos representativos: <ul style="list-style-type: none"> - Atletismo - Animación - Básquetbol varonil - Básquetbol femenino - Béisbol - Fútbol femenino - Fútbol varonil

	<p>espacios para la realización de Eventos en la UIA Ciudad de México</p> <p>- Factores de Identidad (Ibero 90.9 Radio)</p> <p>- Reglamento de la Comisión de Difusión</p> <p>- Criterios y Procedimientos para la Aprobación de las Propuestas Editoriales de las Unidades Académicas</p> <p>- Políticas y Normas para la Difusión de las Propuestas Editoriales de las Unidades Académicas</p>	<p>- Ibero 90.9 Radio</p> <p>- Comisión de Difusión</p> <p>- Dirección de Publicaciones</p> <p>- Jefatura de Publicaciones</p>	<p>- Softbol</p> <p>- Tae kwon do</p> <p>- Tenis</p> <p>- Voleibolfemenil</p> <p>- Voleibolvaronil</p> <p>- Voleibol de playa</p> <p>- Programas de Divulgación Astronómica</p> <p>- Radio Universitaria</p> <p>- Libros</p> <p>- Revistas</p> <p>- Publicaciones electrónicas</p> <p>- Revista Ibero</p> <p>- Comunidad Ibero</p>
EXTENSIÓN	<p>- Ideario</p> <p>- Estatuto orgánico</p> <p>- Misión y visión de la UIA</p> <p>- Filosofía Social de la UIA</p> <p>- Taxonomía de funciones</p> <p>- Plan Estratégico 2007-2011</p> <p>- Fundamentos del Centro Universitario Ignaciano (Visión, Justificación, Objetivo general, Metas)</p> <p>- Reglamento del Servicio Social Universitario</p>	<p>- Coordinación de Responsabilidad Social Institucional</p> <p>- Oficina de Atención a Alumnos y Asociaciones Estudiantiles “Ideas en Acción”</p> <p>- Mesas Directivas de Sociedades de Alumnos</p> <p>- Consejo de Presidentes de Sociedades de Alumnos (COPSA)</p>	<p>- Programa de Mejoramiento Social Urbano: Proyecto Santa Fe</p> <p>- Proyecto Social Interuniversitario</p> <p>Programa de Derechos Humanos (proyectos - vínculos institucionales):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fortalecimiento de la Educación Legal en Derechos Humanos - Unión Europea • Educación Legal en Derechos Humanos • La Exigibilidad de los Derechos Económicos Sociales y Culturales • Coalición Mexicana por la Corte Penal

		Ignaciano	- Un techo para mi país - Programa de Servicio Social Universitario - Misiones
VINCULACIÓN	- Ideario - Estatuto orgánico - Misión y visión de la UIA - Taxonomía de funciones - Plan Estratégico 2007-2011	- Vicerrectoría Académica - Dirección de Educación Continua	- Cursos y diplomados diversos

Elaboración Propia

B. Matriz de dimensiones y niveles de análisis de una IES de *atención a grupos intermedios*:
 Universidad del Valle de México (UVM).

NIVELES DE ANÁLISIS

DIMENSIONES DE ACTIVIDADES	NIVELES DE ANÁLISIS		
	DISCURSIVO	ORGANIZATIVO	OPERATIVO
DIFUSIÓN	Misión Ideario Reglamento general Reglamento para grupos representativos Planeación semestral de la Dir. de Difusión Cultural y Deportes	Dirección de Difusión Cultural y Deportes	Grupos representativos danza: Árabe Folklórica Jazz Grupos representativos deportes: Tae kwon do Voleibol Básquetbol Fútbol Béisbol

	Ideario Reglamento general	Rectoría Institucional	Revista académica electrónica (semestral)
EXTENSIÓN	Ideario Reglamento general	Servicios Escolares Centro Institucional de Valores	Servicio Social Programas de Trabajo del Centro Institucional de Valores: Participación Social y Alianzas Educativas Fundación José Ortega Romero
VINCULACIÓN		Comité Organizador de Expo Internacional de Empleo y Emprendimiento	Expo Internacional de Empleo y Emprendimiento UVM: convenios con 122 empresas

Elaboración propia

C. Matriz de dimensiones y niveles de análisis de una IES de *absorción de la demanda*: Centro Universitario Narvarte (CUN).

D.

DIMENSIONES DE ACTIVIDADES	NIVELES DE ANÁLISIS		
	DISCURSIVO	ORGANIZATIVO	OPERATIVO
DIFUSIÓN	No hay	No hay	No hay
EXTENSIÓN	Reglamento de la DGEU	Dirección de Servicios Escolares	Servicio social
VINCULACIÓN	No hay	Dirección de Servicios Escolares	Bolsa de trabajo (no hay convenios formales, las plazas son ofrecidas por ciertas empresas que conocen la institución)

Elaboración propia.

Así pues, el análisis de cada caso empieza con la descripción de las características generales de la institución, luego se organiza la información a partir del esquema propuesto que permite elaborar una matriz en la que se integra el análisis a partir de un enfoque de aproximación en el nivel analítico: discursivo, organizativo y operativo, con el objetivo de evidenciar qué tipo de actividades son desarrolladas en cada nivel, considerando las tres dimensiones de actividades propuestas (difusión, extensión y vinculación). Para cada caso se realizó el siguiente esquema:

- Descripción general de características
- Matriz de nivel analítico: discursivo, organizativo y operativo en tres dimensiones de actividades: difusión (actividades artísticas, deportivas y de divulgación académica), extensión (prestación de servicios a la comunidad) y vinculación (intercambio y vinculación institucional).
- Descripción y análisis de las matrices.

Finalmente, la descripción de cada elemento en el esquema de matriz dio paso a un análisis comparativo de las principales características organizacionales y a la correspondiente reflexión final sobre el papel que juega la tercera función sustantiva tanto en la estructura organizacional de las IES privadas como en los procesos en lo que toma parte dentro del ambiente institucional.

2.4 Análisis comparativo.

A partir de la información recabada y organizada tal como se hizo, fue posible hacer un análisis comparativo en términos de las grandes diferencias encontradas entre los casos estudiados, así como de las tendencias observadas en cuanto a ciertas formas organizacionales. En el siguiente cuadro se puede observar sistemáticamente que el grado de complejidad, de formalización y de centralización de la tercera función en cada institución corresponde con el grado de desarrollo de la misma. De manera que los tipos de institución representan formas distintas de estructura organizacional, afines con su grado de desarrollo y con su forma de realizar la tercera función.

	Elite (UIA)	Atención a Grupos intermedios (UVM)	Absorción de la demanda (CUN)
Complejidad	Alta	Media (en ascenso)	Baja
Formalización	Alta	Media	Baja
Descentralización	Alta	Media	Baja

Elaboración: Propia

Después de revisar y analizar estos casos, encontramos diferencias notables en términos del grado de desarrollo en que se encuentra cada institución. Las tres instituciones se plantean realizar la tercera función y ciertamente desarrollan actividades relacionadas con ella, en mayor o menor medida, y la incluyen en sus estructuras organizacionales, institucionalizándola. Sin embargo, es evidente que cada IES se ha conformado en momentos distintos, en contextos específicos y con objetivos particulares; cada una está, por consiguiente, en una etapa de desarrollo diferente en muchos sentidos: en antigüedad, en oferta, en reconocimiento social y en su concepción y operación de la tercera función. Es por esto que existe una tendencia a incorporar la tercera función, aun cuando las condiciones de la institución sean limitadas para desarrollarla; parece haber una tendencia en las instituciones mexicanas a adoptar las prácticas organizacionales desarrolladas por instituciones consideradas como exitosas y que se han mantenido en el tiempo, dando lugar a un isomorfismo organizacional.

La tercera función cumple un papel muy importante en la proyección de la institución hacia la sociedad, pues constituye la manera en que ambas se vinculan; en ese sentido, la tercera función es una práctica que en cierta forma provee a las instituciones de reconocimiento social. Lo que sucede, entonces, es que en cada institución se retoma la función como parte del discurso, y se realiza organizativa y operativamente en la medida de las posibilidades de cada una. Así pues, el grado de desarrollo organizacional e institucional guarda una correspondencia proporcional con el grado en el que desarrolla la tercera función sustantiva dentro de su estructura organizacional. Detectamos que la UIA, institución más antigua, tiene más desarrolladas las dimensiones de difusión cultural y extensión, aunque no por ello deja de incluir la de vinculación. La UVM, de constitución más reciente, incorpora la difusión cultural y la extensión, pero con mayor énfasis la vinculación. El CUN, institución más joven, en su reducido desarrollo organizacional da preferencia a la vinculación por encima de la difusión y la extensión.

3. **Algunos elementos conclusivos.**

Como se mencionó, el sentido de esta ponencia ha sido presentar la opción metodológica que se utilizó en el estudio de la llamada tercera función sustantiva de las IES privadas en México.

Después de haber recabado la información pertinente a través de la utilización de matrices informativas y de haber realizado el análisis de información las conclusiones a las que se llegó se pueden resumir de la siguiente manera.

A lo largo de este estudio se logró establecer que la tercera función sustantiva existe en todas las instituciones de educación superior privadas estableciéndola como un elemento de su estructura organizacional, en distintas modalidades y grados de desarrollo. Esto significa que no necesariamente se encontró la función en amplitud y profundidad en los tres casos de IES privadas, pero se pudo observar que hay indicios de lo que podría ser en la medida que los propósitos y las condiciones de las IES contemplan su desarrollo.

- Las IES de *elite* atienden la tercera función como elemento de reconocimiento social, por eso la retoman como función sustantiva en la difusión cultural, la extensión universitaria y la vinculación.
- Las IES de *atención a grupos intermedios* responden a este elemento de manera más discreta, imitando el modelo de las de *elite* pero dando más énfasis a la vinculación pues se corresponde con su visión y misión como institución educativa.
- Las IES de *absorción de la demanda* prácticamente no realizan las dimensiones de difusión y extensión, salvo el servicio social que es actividad obligatoria y que corresponde a la segunda dimensión; la tercera función se enfoca en la vinculación, más o menos limitada de acuerdo con las condiciones de la institución. Las instituciones que están en este caso, ante la necesidad de reconocimiento social, en su discurso establecen que también atienden la tercera función, pero lo hacen respondiendo a la necesidad inmediata de los estudiantes de obtener un certificado que le proporcione más oportunidades para conseguir un empleo.

Siguiendo con la lógica conceptual planteada, la institución que se consolida como exitosa desarrolla la forma más completa y diversa de la tercera función sustantiva en correspondencia con su desarrollo

organizacional e institucional. De acuerdo con su grado de desarrollo, las otras dos instituciones establecen, organizan y operan la tercera función en la medida que sus condiciones lo permiten, tratando de recuperarla como parte de una estructura que suponen -pues lo han visto en los casos consolidados- les proveerá de reconocimiento social.

Finalmente, según nuestra percepción, la manera como se retoma y desarrolla la tercera función sustantiva tiene repercusiones en el producto final de cada institución, llámese investigación o profesionistas egresados. Cada tipo de institución tiende a desarrollar formas organizacionales parecidas, adoptando ciertos componentes para obtener reconocimiento, pero, al presentar diferencias institucionales, generan resultados distintos en cuanto al tipo de docencia, investigación y cultura que desarrollan y, por lo tanto, también hay distinciones en el tipo de estudiantes que forman y que egresan.

Así pues, consideramos que la propuesta metodológica presentada permite abordar de manera satisfactoria el tema de cómo funciona la tercera función sustantiva en las Instituciones de Educación Superior. Si bien la investigación que se ha realizado hasta ahora se ha enfocado hacia las IES de régimen privado habría que ir abriendo también la posibilidad de utilizar las herramientas metodológicas aquí planteadas para un estudio cabal de cómo funciona la tercera función sustantiva en las IES de régimen público en nuestro país.

Bibliografía.

- Acosta Silva, Adrián (2005) *La educación superior privada en México*, IESALC – UNESCO. www.iesalc.unesco.org.ve
- Altbach, Philip (coord.) (2002) *Educación superior privada*, México, CESU-UNAM/Porrúa.
- Álvarez Mendiola, Germán y Wietse de Vries (2005) “Acerca de las políticas, la política y otras complicaciones en la educación superior mexicana” en *Revista de la Educación Superior*, ANUIES, abril – junio, no. 134, México.
- ANUIES (1995) “El papel de la difusión cultural y extensión de los servicios en las universidades públicas” en *Revista de la Educación Superior*, ANUIES, enero – marzo, no. 93, México
- ANUIES (1998-b) *Programa Nacional de Extensión de la Cultura y los Servicios*. Consultado el 15 de noviembre de 2008 en: [www.anuies.mx]
- Arriola Álvarez, Martha Dolores (2006) *Introducción al estudio de la difusión cultural como rasgo distintivo de la Universidad Veracruzana*, Xalapa, México, Tesis de licenciatura, Universidad Veracruzana.
- Brunner, José Joaquín (2007) *Mercados universitarios: el nuevo escenario de la educación superior*, Chile, Ediciones universidad Diego Portales.
- Carrillo López, Miriam (2006) *El sistema de acreditación institucional de la FIMPES. Una aproximación a la calidad de las IES privadas mexicanas*. Idónea comunicación de resultados, Especialización en Educación Superior, México, UAM-A.
- Ejea Mendoza, León Tomás (2000) “La difusión y extensión de la cultura”, en López Zárate, Romualdo, *Una historia de la UAM. Sus primeros 25 años*, México, Universidad Autónoma Metropolitana.
- Ejea, Tomás y Garduño, Bianca (2014) *La Extensión de la Cultura Universitaria en México: un ensayo sobre su historia, conceptualización y relevancia*. (en prensa). Universidad Autónoma de Baja California. México.
- Fresán Orozco, Magdalena y Huáscar Torga Torrico (1999) *Tipología de Instituciones de Educación Superior*, México, ANUIES, www.anuies.mx

- Fuentes Molinar, Olac (1984). *La construcción, los niveles y los agentes de la política educativa*. Mimeo.
- Garay, Adrián de (1998) “¿Privatización de la Educación Superior o distribución tácita de la demanda?” en *Revista Mexicana de la Educación Superior*, ANUIES, julio-septiembre, no. 107, México.
- Gil Antón, Manuel (2005) “El crecimiento de la educación superior privada en México: de lo pretendido a lo paradójico... ¿o inesperado?” en *Revista de la Educación Superior*, ANUIES, enero-marzo, no. 133, México.
- Kent, Rollin y Rosalba Ramírez (2002) “La educación privada en México: crecimiento y diferenciación” en Altbach, P. (Coord.) *Educación Superior Privada*, México, CESU/Porrúa.
- Leonardo, Patricia de (1983) *La educación superior privada en México*, México, Editorial Línea.
- Levy, Daniel C. (1986) *Higher education and the State in Latin America: private challenges to public dominance*, Chicago, University of Chicago Press.
- Muñoz Izquierdo, Carlos, M. A. Núñez G., y Y. M. Silva Laya (2004) *Desarrollo y heterogeneidad de las instituciones de educación superior particulares*, México, ANUIES.
- Ruiz Lugo, L., “La extensión de la cultura y los servicios en las universidades públicas del país” en *Revista de la Educación Superior*, vol. 20, no. 1(81), ANUIES, México, 1992.
- Sánchez Castañeda, Alfredo y Caballero, J. Antonio (2003) *La vinculación en las Instituciones de Educación Superior y en las universidades: autonomía y sociedad*, México, UNAM – Porrúa.
- Serna Alcántara, Gonzalo Aquiles (2007) “Misión social y modelos de extensión universitaria: del entusiasmo al desdén” en *Revista Iberoamericana de Educación*, Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, junio 2007, no. 43.
- UNITEC (2007) Informe anual.
- UNITEC (2005) Informe final del autoestudio 2004-2005 para FIMPES.
- Universidad Iberoamericana [www.uia.mx]
- Universidad del Valle de México [www.uvmnet.edu]
- www.vocaciones.jesuitas.org (consultado el 20 de julio de 2009)
- www.uvmnet.edu/investigacion/episteme/numero13_09/editorial/editorial.asp (consultado el 20 de diciembre de 2009)

La extensión universitaria en América Latina: implicaciones y alcances

Ahtziri Molina Roldán

Aldo Colorado Carvajal

Shaila Barradas Santiago

Patrick Fowler

Seminario de Investigación en Gestión Cultural

Universidad Veracruzana

A la universidad, socialmente se le ha encomendado el atesoramiento, la producción y reproducción del conocimiento, así como la generación de iniciativas para mejorar las formas de vida de la población. Estos cometidos tradicionalmente han sido divididos en tres funciones sustantivas de las Instituciones de Educación Superior (IES): la docencia, la investigación y la extensión universitaria. Esta última función ha tenido poco desarrollo profesional y ha sido objeto de reflexión en mucho menor medida que las otras dos tareas universitarias. En esta ocasión, haremos un reconocimiento de las implicaciones conceptuales que esta tarea sustantiva implica en distintos sistemas de educación superior del continente, con especial énfasis en el caso mexicano, así como una propuesta de directrices a seguir de acuerdo a las reflexiones encontradas en el camino.

Se entiende por extensión la relación que las instituciones de educación superior tienen con la sociedad no activa en la vida de las mismas³⁹¹ (Serna: 78), y es a través de este espacio que la Universidad entrega cuentas a la sociedad sobre su desempeño en las otras dos funciones. Esta área pone en contacto el conocimiento generado en las IES con las realidades sociales para el mejoramiento de la vida de las comunidades (Villaseñor: 67).

El sello de América Latina, a diferencia de las universidades europeas y norteamericanas, es que la extensión universitaria busca el mejoramiento de la vida, el desarrollo y el cambio social de las comunidades para alcanzar el bien común (Valdés en Serna: 79). Los ideales pretendidos en los distintos modelos de extensión atraviesan varios imaginarios: desde el sueño bolivariano de unidad latinoamericana, el sueño americano de éxito basado los bienes materiales, además de la liberación y transformación –en ocasiones radical– de la comunidad nacional (ANUIES en Serna: 84). De esta forma, el perfil de la Extensión

³⁹¹ No se ocupan de problemas de la educación básica, a menos que se trate de alfabetización y ahora también los institutos tecnológicos se están acercando a esta tercera función. De igual manera, es importante diferenciar entre la formación universitaria de los estudiantes, cargada de humanismo y ética, a la extensión que se lleva por parte de las universidades.

Universitaria en nuestra América Latina busca ser solidaria, democratizante e incluyente, consciente y con actitud crítica. Tiene un carácter completamente social, lo cual en principio desdibuja las acciones propuestas de y para otros sectores, como el productivo y/o político.

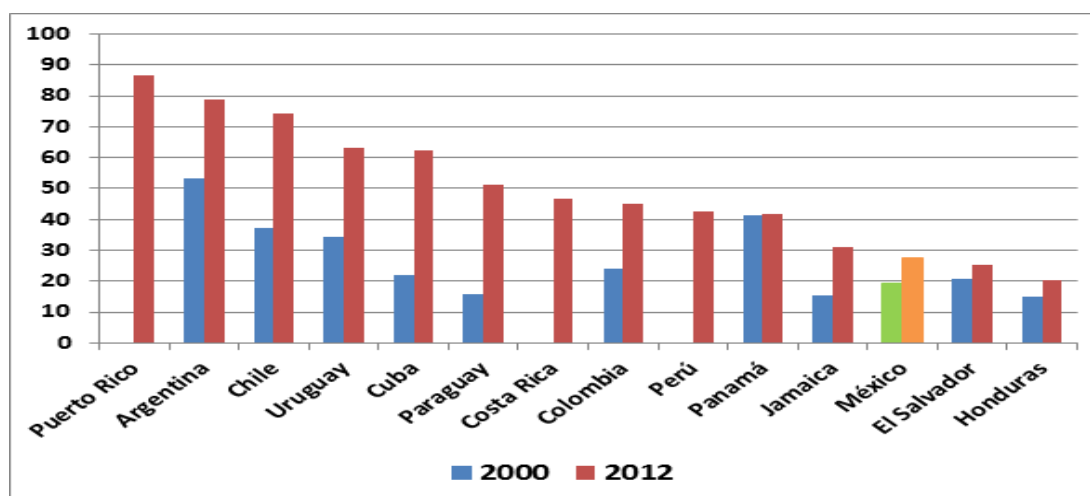
Aún dentro de un momento crítico en el cual los parámetros de una Educación Superior exitosa son más bien de carácter económico expresados mediante los modos de financiamiento y calidad de las IES, en el cual los principales indicadores se refieren a asuntos de docencia e investigación, insistimos en la necesidad de reconocer su importancia y hacer más eficiente la tercera función de la universidad. Pues es difícil encontrar en las tablas de evaluación de las IES que la Extensión sea considerada una parte fundamental y que se considere la valía de estas tareas para conocer la calidad de las instituciones. Esta situación genera un gran demérito y falta de atención a esta tercera función sustantiva. Lo anterior se puede corroborar en informes de la educación superior, indicadores, etc., donde esta función es contemplada superficialmente. (López Segrera, 2011; Programa sectorial de Educación 2013-2018; UNESCO, 2009).

1. De la necesidad de la extensión

En los últimos años, la matrícula de educación superior en todos los países se ha incrementado, haciendo posible que cada vez sea más la población que accede a los conocimientos y la cultura de las IES. En la última década, en algunos países de América Latina, la matrícula en ES se ha duplicado. En México, el crecimiento ha sido bajo en comparación con otros países de la región, como es el caso de Chile, Uruguay, Cuba y Paraguay, donde la tasa bruta de escolaridad se duplicó, mientras que en el caso nacional sólo aumentó una tercera parte de la matrícula.

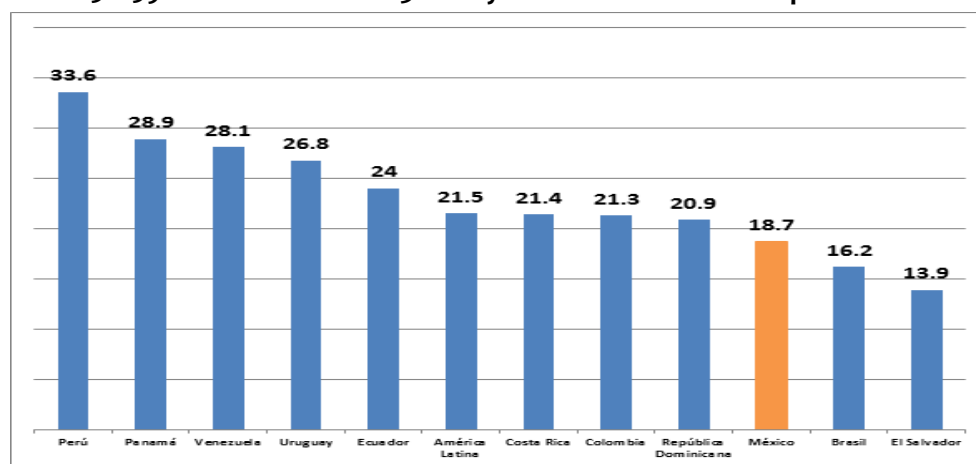
Si bien, cada vez más jóvenes tienen la posibilidad de ingresar a la ES, las desigualdades acumuladas históricamente en la región son difíciles de remontar en pocos años: a principios del siglo XXI, menos de la quinta parte de la población en América Latina ha logrado acceder a la educación superior. En este sentido, la extensión universitaria tiene un rol importante que jugar en hacer llegar a más población los beneficios de la educación superior. Sin embargo, las políticas de las Instituciones de Educación Superior no siempre consideran a esta función como una que pueda aportar elementos para abatir el rezago.

Tasa bruta de escolaridad en educación superior en América Latina y el Caribe (países seleccionados)³⁹².



Si contamos sólo la población que está inscrita en alguna de las IES en México, ésta únicamente representa 2% del total de la población nacional. Para resaltar aún más la problemática, la CEPAL señala que apenas el 18% de la población entre 25 y 59 años en México ha alcanzado los trece años o más de escolaridad. Ante estas cifras, es evidente que hoy en día, un gran sector de la población queda excluido de los conocimientos y la cultura que se socializan en las universidades e IES. En este sentido, la extensión tiene muchas aportaciones que hacer aunque en muchas ocasiones su labor se considere más bien de carácter suntuario o superficial. Lo anterior en gran medida a que se ha generado poca reflexión sobre el papel que cumple la extensión y el potencial de trabajo que esta función tiene.

Población de 25 a 59 años de edad con 13 años y más de escolaridad en países seleccionados³⁹³.



³⁹²Fuente: UNESCO Institute for Statistics. Para el caso de Chile, Cuba, Costa Rica, Colombia, Jamaica, El Salvador y Honduras los datos corresponden al 2012; en el caso de Puerto Rico, Argentina, Paraguay, Panamá, y México los datos corresponden al 2011; para el caso de Uruguay y Perú los datos corresponden al 2010. Para el caso de Puerto Rico y Perú no hay datos del año 2000. <http://stats.uis.unesco.org/>

La comprensión de lo que se entiende por extensión ha variado ampliamente, en especial con la diversificación de tipos de institución y la amplia inserción del sector privado en la Educación Superior³⁹⁴. La particularidad de cada institución, así como los cometidos de las instituciones, han modificado las comprensiones de lo que se entiende por extensión, haciendo que desde la década de los noventa del siglo pasado, además de las nociones tradicionales de: extensión universitaria, difusión cultural, divulgación de la ciencia y enlace comunitario, se ha incluido la noción de vinculación e incluso en ocasiones esta ha pasado a sustituir otras de las nociones o tareas principales de la extensión en el corazón de las IES. A continuación se realizará una revisión sucinta de las nociones básicas del tema.

2. Antecedentes históricas de la tercera función

A lo largo del tiempo, la extensión cultural universitaria ha presentado diferentes características en las universidades. Principalmente en Latinoamérica, han sido diferentes a los modelos europeos y anglosajones, donde la extensión se práctica principalmente como un espacio de vinculación con el mundo laboral y mediante la educación continua. A principios del siglo XX, los grupos de clase media que accedieron a la educación universitaria, impusieron a la función de extensión un carácter social, buscando la concientización de los sectores populares: grupos campesinos y obreros.

Uno de los factores que fortaleció la función de extensión en las universidades latinoamericanas fue el Movimiento Estudiantil de Córdoba de 1918, donde varios factores sociales y económicos, se conjuntaron para impulsar el movimiento de reforma de las universidades latinoamericanas (Tünnermann: 2). El rompimiento con las estructuras de las universidades que impedían una posición política de nueva generación ante las problemáticas que aquejaban al continente frente a los cambios mundiales que acontecían entonces.

Los movimientos socialistas en varios países a mediados de siglo, tuvieron su efecto en las sociedades latinoamericanas y las universidades también fueron impactadas por estos cambios, sobre todo en la función de extensión, donde ésta ha sido importante no sólo en el papel de difusión de la cultura, también en la de concientización y cambio social (Serna: 88).

A partir de la década de 1960, la labor hasta entonces considerada idealista y desinteresada de las IES se transforma en trabajo estatizado; se vuelve un modelo sistémico en donde la burocracia y “la planeación tiende a convertirse en un fin en sí misma, midiendo su eficiencia con base en datos cuantitativos” (Serna: 92).

El papel de la extensión se consolidó hasta finales de la década de los setenta, en donde cambia a un modelo de extensión institucionalizado, y en 1978 en México, la extensión es considerada objeto de planeación: por primera vez se incluye en el Plan Nacional de Educación (Serna: 84). De esta manera, la extensión se enfoca a cumplir con objetivos de eficiencia y eficacia ante los recortes presupuestales de la década siguiente.

³⁹³Fuente: CEPAL. Comisión Económica para América Latina y el Caribe: División de Estadísticas. Unidad de Estadísticas Sociales, sobre la base de tabulaciones especiales de las encuestas de hogares de los respectivos países. http://estadisticas.cepal.org/cepalstat/WEB_CEPALSTAT/estadisticasIndicadores.asp?idioma=e

³⁹⁴ Ejea y Garduño (2014) señalan que el día de hoy en México dos terceras partes de la Educación Superior está en manos de la Iniciativa Privada, lo cual modifica drásticamente el panorama del sector y sus cometidos.

El modelo que a partir de finales de los 80's se maneja en las universidades es el de vinculación, el cual implica la conexión de la universidad con otras comunidades y/o instituciones, más relacionada con la "noción de excelencia y calidad educativa" (Serna: 97) y con el sector productivo, así, se desenvuelve en tres aspectos: institucional, social y empresarial.

Hacia finales del siglo XX, la recomposición de las regiones geopolíticas y de integración de las sociedades y mercados en bloques económicos, da un nuevo aspecto a la extensión; la vinculación con el sector productivo se vuelve central, principalmente en la región, donde el subdesarrollo sigue siendo un problema.

Aun cuando la extensión en las universidades latinoamericanas y en México ha sufrido cambios importantes en sus enfoques, esto no significa que haya perdido su carácter social, pues bien este es un elemento que la distingue de otros modelos de extensión universitaria en otras regiones del globo.

3. Identificación de conceptos básicos

Como se observa, dentro de la extensión universitaria existen varios modelos y tipos de actividades que han predominado en distintas instituciones en diferentes periodos, que han impactado y definido las políticas universitarias relacionadas con esta función. Siguiendo la conceptualización de Serna, intentaremos a continuación establecer algunas definiciones preliminares sobre los conceptos básicos de la tercera función sustantiva.

a. Extensión universitaria

Se entiende por extensión la relación que las instituciones de educación superior tienen con la sociedad no activa en la vida de las mismas (Serna: 78) y es a través de este espacio que "las universidades... deben contribuir al contacto reflexivo con la realidad, seguida del compromiso para transformarla. La extensión tiene, en potencia, una dimensión educativa de importancia excepcional... a través de la cual la Universidad debe ser una conciencia que no sólo critica, sino que actúa [para] acompañar a las personas y grupos humanos en la búsqueda de la respuesta a sus problemas" (Serna: 99-100).

No obstante, al pensar en el concepto de extensión proponemos pensar en la "integración y transformación mediante la difusión, divulgación, promoción y servicios del conocimiento científico, tecnológico, artístico y humanístico" (ANUIES en Serna: 84) que propicie un desarrollo armónico de las sociedades.

b. Difusión cultural

La difusión cultural tiene como finalidad transmitir a la sociedad los conocimientos resultado de las investigaciones, las concepciones de cultura nacional y universal, las costumbres, entre otras cosas, principalmente de manera unidireccional universidad-sociedad, a través de diversos instrumentos como "publicaciones, museos y exposiciones, conferencias, funciones de cine y actividades artísticas" (Serna: 87) que rara vez se realizan como respuesta a las necesidades e intereses sociales, imponiendo muchas veces visiones del mundo y modos de vida que no son compatibles con los contextos sociales e históricos.

c. Divulgación o Comunicación de la ciencia

Según Sánchez (2003: 9) “la divulgación de la ciencia es una labor multidisciplinaria cuyo objetivo es comunicar... el conocimiento científico a distintos públicos voluntarios”. Con ello se busca promover el análisis crítico de los hechos sociales para crear conciencia de las situaciones en la que se vive, a fin de estimular la participación política de la sociedad para que intervenga en la transformación de sus esquemas de pensamiento, exigiendo mejores condiciones de vida. Los alcances de este modo de extensión han sido magros, pues con frecuencia los lenguajes y espacios de difusión han sido poco apropiados para hacerlo llegar a mayores sectores de la población.

d. Vinculación

La vinculación es la relación que se establece entre la universidad y las empresas con el fin de elevar la formación de sus estudiantes al igual que su investigación y así contribuir a la mejor integración a las necesidades sociales de empleo. Basándose en los conceptos de calidad y excelencia educativa, este concepto se apega a las normas del mercado para asegurar el progreso económico del entorno inmediato de la universidad. Sin embargo, muchas veces se cae en una meritocracia radicalizada y una selección cultural acotada que sirve, más bien, para la continuación de las desigualdades sociales (Serna: 97).

e. Enlace comunitario

Estas actividades tienen como público específico a los grupos sociales marginados para ofrecer una mejor calidad de vida a través de servicios de salud y de educación, asesoría técnica, entre otros servicios sociales (ANUIES en Serna: 84-85).

Para el análisis de las diversas actividades de Extensión que las IES realizan, hemos encontrado el siguiente modelo metodológico: el cuadro de análisis de Garduño y Ejea (2014) que consiste en dividir la estructura de la tercera función en tres niveles: normativo-discursivo, organizativo y operativo, los cuales sirven para identificar las tareas que se realizan, así como las dificultades presentes en los modelos de extensión dados.

De igual manera, la ANUIES creó una tipificación de las IES según su orientación académica en donde se identifican las tareas que realizan diversas universidades mexicanas, representadas en cada uno de los seis tipos de institución, con lo cual se pueden percibir los rasgos característicos del modelo de extensión al que corresponde cada universidad, y que se ejemplifican a continuación.

Tipo de Institución y propuesta de actividades de Extensión	Ejemplo
<p>IDUT – Institución de Docencia, Tipo Universidad Tecnológica</p> <p>Son universidades pequeñas, concentradas en vincularse a través del servicio social y las prácticas profesionales con el sector productivo.</p> <p>El aparato de extensión es casi inexistente, salvo por este tipo de vinculación. La promoción cultural, artística y deportiva que puedan llegar a tener se dirige principalmente a la comunidad estudiantil.</p>	<p>Universidad Tecnológica de la Mixteca – La Difusión Cultural es referida a la promoción de la cultura regional dirigida principalmente a la comunidad universitaria, mientras que la Divulgación Científica es realizada por los investigadores de la universidad a través de publicaciones periódicas</p>
<p>IDEL – Institución de Docencia, Exclusivamente Licenciatura</p> <p>En relación con la difusión cultural, este tipo de instituciones desarrolla actividades formativas y de promoción cultural, mediante talleres y cursos culturales que permiten la formación integral del estudiante, mismos que se ofrecen a la comunidad; se desarrollan algunas actividades deportivas con el propósito de contribuir a la formación integral del estudiante.</p> <p>En cuanto a los servicios de extensión, estas instituciones, además de contar con programas de servicio social, cuentan con programas de educación continua orientados preferentemente a la capacitación, y con programas de prestación de servicios profesionales (asesoría).</p> <p>Generalmente, sólo ofrecen los servicios de docencia, extensión orientada a la venta de cursos de capacitación.</p>	<p>IPN – La Difusión Cultural se ocupa principalmente de la misma comunidad universitaria a través de expresiones artísticas y deportivas. Para realizar la tarea de Divulgación Científica cuenta con diversas publicaciones periódicas y otros medios de comunicación, un museo y un planetario, todos aglutinados bajo una dirección defiida.</p> <p>Como universidad dedicada al desarrollo tecnológico, está ampliamente ligada con empresas nacionales e internacionales que fortalece la formación integral de los alumnos al mismo tiempo que promueve la actividad de I+D (investigación y desarrollo). Por esta misma razón, su Enlace Comunitario es una preocupación secundaria.</p>
<p>IDLM – Institución de Docencia, Licenciatura y Maestría</p> <p>Actividades primordialmente formativas y de promoción cultural, mediante talleres y cursos culturales que contribuyen a la formación integral del estudiante, mismos que se ofrecen a la comunidad. Cuentan con diversos programas para el desarrollo del deporte.</p> <p>En cuanto a los servicios de extensión cuentan con programas de servicio social, con programas de educación continua para la capacitación y actualización, y ofrecen servicios a las empresas fundamentalmente de asesoría y capacitación.</p>	<p>UACHapingo - La Difusión de la Cultura se entiende como actividades artísticas y es dirigida, sobre todo, a la misma comunidad universitaria. Su Divulgación Científica se hace mediante medios audiovisuales y las nuevas TIC para el beneficio del medio rural; mientras que el enlace universidad-empresa se enfoca en la producción agrícola con una gran participación por parte de los alumnos. La universidad entiende el Enlace Comunitario como servicio social y educación continua en modalidades presencial y virtual.</p>

<p>IDILM – Institución de Docencia e Investigación, Licenciatura y Maestría</p> <p>En este tipo de instituciones se presenta toda o casi toda la gama de actividades desde la extensión de la cultura y los servicios, la mayoría de ellas utilizan diversos medios de comunicación como son: televisión, video, radio y editorial. Asimismo, cuentan con escuelas y facultades que cultivan las artes y que están articuladas a la función. Todas las instituciones IDILM ofrecen programas de desarrollo del deporte y de la educación continua para la actualización, capacitación y formación de cuadros.</p> <p>La vinculación con el sector productivo se realiza mediante acciones de asesoría, capacitación, formación de recursos humanos, generación y aplicación del conocimiento, etcétera.</p>	<p>UV – Entiende Extensión por Difusión Cultural, por lo cual la mayoría de sus actividades son de carácter artístico dirigidas al público en general. Sin embargo, nunca ha tenido una estructura definida sobre su organización y operatividad.</p> <p>Por otra parte, ha desarrollado la Vinculación con empresas e instituciones académicas internacionales con el fin de promover el reconocimiento de su calidad educativa.</p> <p>Además, cuenta con una dependencia especializada en el Enlace Comunitario a través de actividades de brigadas de salud y de educación.</p> <p>Sus actividades de Divulgación de la Ciencia dependen de su Dirección de Investigaciones donde publican y difundan sus resultados en libros, revistas y periódicos para la comunidad universitaria.</p>
<p>IDILD – Institución de Docencia e Investigación, Licenciatura a Doctorado</p> <p>En estas instituciones se presenta, en general, toda la gama de actividades de la extensión de la cultura y los servicios, utilizando para ello diversos medios de comunicación como son: televisión, video, radio y editorial. Ofrecen un amplio espectro de actividades deportivas, programas de educación continua para la actualización, capacitación y formación de cuadros. Se cuenta en alguna de ellas con escuelas y facultades de artes que están articuladas a la función.</p> <p>La vinculación con el sector productivo se realiza mediante acciones de asesoría, capacitación, formación de recursos humanos, generación y aplicación del conocimiento, desarrollo tecnológico, etcétera.</p> <p>La difusión y divulgación del conocimiento forman parte de sus actividades cotidianas.</p>	<p>UNAM - Debido a que es la principal universidad en el país, cuenta con amplios recursos financieros para llevar a cabo cabalmente las tres funciones sustantivas. En este caso, la extensión de los servicios ha sido importante desde el inicio de la universidad en 1910 por lo que el día de hoy tiene una estructura definida de sus tareas de difusión cultural, divulgación de la ciencia, vinculación y enlace comunitario.</p> <p>La Difusión Cultural de la UNAM tiene espacios en donde la comunidad universitaria y la sociedad en general pueden participar, que van desde los museos hasta áreas deportivas incluyendo diversos medios de comunicación. La Divulgación de la Ciencia es realizada tanto por estudiantes como por académicos mediante conferencias, publicaciones periódicas, libros especializados entre otros.</p> <p>De igual manera la universidad se preocupa por aportar conocimiento en el mercado laboral ofreciendo servicios</p>

	especializados, asesorías, desarrollo de procesos y de productos e investigación requerida por los sectores productivos y de servicios nacional e internacional así como a la sociedad ajena a la vida universitaria entablando un Enlace Comunitario en la forma de asesoría legal/fiscal, servicios médicos, el servicio sismológico, todos de manera gratuita.
IIDP – Institución de Investigación y Docencia, Posgrado La principal actividad de la función en estas instituciones se circunscribe a las áreas que cultivan. La generación, aplicación, difusión y divulgación del conocimiento científico y tecnológico forman parte de sus tareas cotidianas y cuentan con programas de vinculación con los sectores social y productivo.	INECOL - Las actividades realizadas por el INECOL tornan primordialmente alrededor de la Divulgación Científica en la forma de presentaciones de libros científicos, conferencias, diplomados (educación continua), enfocado principalmente a la comunidad científica, y en un segundo plano se ocupa de acercar a la sociedad en general a la ciencia.

4. Nociones de trabajo

Tomando en consideración lo expuesto anteriormente, para el desarrollo de nuestra propuesta la noción de extensión debería contemplar las siguientes premisas:

- a. Participar activamente en el cumplimiento de las metas universales para el mejoramiento del bienestar social
- b. Ser sensible a los entornos inmediatos de la IES
- c. Incluir a propios y a extraños en los objetivos de trabajo de la Extensión, de modo prioritario a aquellos que no tienen acceso cotidiano a la vida universitaria
- d. Enfatizar la democratización de los conocimientos científicos y las manifestaciones culturales de la población en general
- e. Fortalecer a la comunidad universitaria mediante su enlaces sociales
- f. Propiciar una formación más integral de los estudiantes universitarios
- g. Buscar ser un puente entre las IES, el sector productivo y de servicios así como con la comunidad

También llegamos a considerar las siguientes acepciones para las diversas actividades de la tercera función:

Difusión Cultural: Es la producción y promoción de actividades artísticas, deportivas y diversas expresiones culturales, además de otras formas de conocimiento propias de los territorios donde está inserta la institución, así como la interacción con aquellas que sucedan más allá del territorio de origen.

Divulgación de la ciencia: Es la producción, promoción y comunicación del conocimiento científico de carácter básico y aplicado en forma pertinente y eficaz para el beneficio de la sociedad.

Vinculación: Es la interacción entre la universidad y los sectores públicos, privados y sociales mediante la prestación de servicios y productos con el fin de desarrollar la dimensión profesional de los diversos actores involucrados.

Enlace Comunitario: Es un espacio de encuentro con las comunidades inmediatas, en donde de manera conjunta se busca atender problemáticas locales con responsabilidad social para generar un mejor desarrollo humano. Estas pueden ser las brigadas comunitarias: de alfabetización, salud, mejoramiento productivo, además de servicio social, siendo respetuosos de los saberes de las comunidades.

5. Políticas públicas de la Extensión

Las definiciones trabajadas hasta ahora están en completa correlación con las políticas de la Educación Superior, tanto a niveles internacionales como nacionales. En ocasiones los postulados que se hacen en los distintos niveles son congruentes; en otros más están sujetos a amplias interpretaciones y muchas otras se resuelven mediante omisión y por lo tanto falta de acción en esos sectores. A continuación se bosquejan los principios generales que distintos organismos públicos han enumerado a nivel internacional y en dos casos latinoamericanos: el colombiano y el mexicano. Se elige el primero pues las IES colombianas se han dado a la tarea de colectivamente generar un documento unificador de las políticas culturales para la educación

superior en el país. Una nación con la que ahora compartimos muchas emergencias de carácter social y económico, la consideramos apropiada para mirar en espejo las políticas que se desarrollan para este sector de la vida universitaria. Mientras que a nivel nacional, se revisan tanto los planes estatales para el sector como la propuesta de la ANUIES.

a. UNESCO

En la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de 2009 convocada por la UNESCO se considera como eje central del comunicado final que la Educación superior debe de promover cambio social y desarrollo. Esto se ha de lograr mediante el fomento de la investigación, la innovación y la creatividad. Lo cual es enfatizado en los puntos iniciales que tienen que ver con la responsabilidad social de la educación superior -en especial, la pública- y donde las tareas de la extensión son mencionadas en el segundo punto como una responsabilidad social de las IES para resolver los desafíos mundiales sean de carácter ambiental, económico, social o cultural. Sin embargo, el tema no es mencionado en los llamamientos a la acción que se hacen al final del documento.

b. ANUIES

La ANUIES ha sido en México la principal instancia que ha generado reflexión y organización de las actividades de la extensión universitaria. Para 1985 generó el primer Programa Nacional de Extensión Universitaria (PNEU), en el cual logra conciliar las opiniones y necesidades del sector de los distintos asociados. Para 1990, como parte fundamental del desarrollo de la extensión generan 6 corredores culturales entre las IES cercanas entre estados, con intereses afines y objetivos comunes. Estos corredores culturales promovidos en la década de los noventa darían paso eventualmente a que la Asociación reorganizará su trabajo en las hoy establecidas regiones de la ANUIES. Es decir, el modo operativo de la ANUIES se basa en el trabajo probado que se genera desde el aparato de extensión de modo práctico y se intenta reproducir para las otras áreas. Otro elemento importante propuesta por esta instancia es el desarrollo de los modelos de extensión para cada tipo de institución, de acuerdo al perfil académico.

Además ha desarrollado la tipificación de las IES utilizada en la sección anterior, donde clasifica seis perfiles según “su naturaleza funcional académica, las áreas de conocimiento que conforman la oferta académica y los niveles de programas que conforman su oferta” (Programa Nacional de Extensión Cultural y de los Servicios, ANUIES, 2000). De este modo en el PNEU de 2000 se propone la caracterización y modos de trabajo para el sector con objetivos y estrategias más puntuales.

A pesar de que la Dirección de Fomento a la Extensión y Vinculación de la asociación ha sido la voz cantante del sector que ha logrado proponer estructuras para la organización del trabajo del sector, el pasado noviembre se anunció la desaparición de la oficina, pues sus funciones se consideran poco relevantes y del sector, la única oficina que subsiste es la Dirección de Vinculación, comprendida como la relación con la iniciativa privada. Lo cual, demuestra la alineación de las políticas educativas nacionales responden al modelo neoliberal, que va en detrimento de la comprensión de la extensión universitaria como un concepto integral y como promotor del desarrollo social.

c. Colombia

Dadas las condiciones de violencia que Colombia sufrió en los últimos 30 años, tanto por parte del narcotráfico como de la guerrilla, la cultura es vista como un medio para el desarrollo social y el mejoramiento de las condiciones de vida de la sociedad colombiana. De esta manera es que la cultura se valora como un instrumento de recomposición del tejido.

El año pasado, fue elaborado el documento “*Políticas culturales para la educación superior en Colombia. ¡nuestro proyecto común!*” en el que se establecen las bases para el ejercicio de la gestión cultural desde las IES y con el propósito de generar una política común en el quehacer de las actividades culturales en la sociedad y de esta forma contribuir al desarrollo social de Colombia.

Esta propuesta elaborada a lo largo de un considerable tiempo y con diversos actores involucrados, se basa tanto en documentos internacionales como las Declaraciones Mundiales de la UNESCO, como en la legislación nacional colombiana, además de documentos universitarios. Esta combinación de perspectivas sobre la cultura da como resultado una concepción de la cultura como un elemento trascendental en el desarrollo social y la posibilidad de un cambio profundo al incluir nociones como: derechos culturales, sustentabilidad, patrimonio cultural, inclusión. entre otros.

De esta forma, del sentido que se le da a la extensión universitaria desde la perspectiva de la gestión cultural universitaria, se entiende como:

“una actividad mediante la cual la universidad trasciende su propio espacio físico, se abre al mundo y se integra e interactúa con la sociedad de la que forma parte. Esto hace de la cultura una dimensión ineludible en los procesos de extensión, pues permite dar cuenta de los imaginarios, las expectativas, los contextos y sus particularidades, las vocaciones regionales y locales, y las formas como se establecen las relaciones entre los sujetos, como elementos claves para la apropiación de conocimientos, desarrollos científicos y nuevas tecnologías, entre otros aspectos que encarnan la misión de la extensión o proyección social en las instituciones de educación superior.” (pp. 81)

La extensión universitaria adquiere en Colombia, al menos en el discurso, un status al mismo nivel que la docencia y la investigación, pues ha de ser a través de esta que las otras dos logren su propósito de producción y distribución del conocimiento más allá de los laboratorios, aulas o auditorios universitarios.

En otros países del continente la Extensión universitaria ha tenido modificaciones a la par que otros esquemas de la vida universitaria, así como ha sufrido importantes descalabros durante los momentos de dictadura de los distintos países del continente en la segunda mitad del siglo pasado. Sin embargo se consideró en el 1er Encuentro de Extensión Universitaria en Santiago de Chile 2009 que las instituciones universitarias públicas deben de tener un alto compromiso social que le permita estar cercano a la comunidades. La iniciativa de Colombia de convertir la extensión en parte de una política cultural nacional no es exclusiva a esta nación, sino también se ha presentado en los casos de Brasil y de Bolivia.

6. Consideraciones de la realidad

A partir de la extensión universitaria, las Instituciones de Educación Superior tienen una gran oportunidad para ampliar su cobertura mediante esta función sustantiva. Con lo cual, se busca mejorar la vida de las poblaciones, pero debido a las composiciones contemporáneas de las IES esta función ha sido relegada y en ocasiones desvalorizada. A continuación se exponen varias consideraciones sobre cómo se ha debilitado el papel de la extensión.

Inicialmente, cabe repetir que la composición actual de las universidades responde más a valores financieros dictados por las políticas del Fondo Monetario Internacional que a políticas nacionales o regionales de educación o bienestar general (López, 2011). La habilidad para trabajar dentro de estas políticas es evaluada generalmente de modo cuantitativo y con parámetros generalizadores que dejan de lado las características locales y se centran más en evaluar la docencia y la investigación que en conocer la vinculación establecida con las comunidades locales. Este parámetro generalizador también suele llevar a las instituciones a no distinguir el tipo de trabajo que su perfil institucional específico puede aportar en las comunidades locales.

En general, los parámetros de medición, ya sean del SNI, PROMEP, COPAES o las tablas de rankings internacionales³⁹⁵, por mencionar algunos, no consideran a esta tercera función como uno de los parámetros a evaluar. La consecuencia inmediata que esto tiene en la vida de las IES es que la extensión es relegada como función y con esto obtiene menos visibilidad, peso y recursos de todo tipo. Esto ha generado que se convierta muchas veces en una función atomizada y aislada con menores alcances de los que potencialmente podría obtener si se conjugará con las otras funciones de modo más permanente. De este modo, también suele estar aislada de las necesidades locales y no se integra a la resolución de problemas con los distintos niveles de gobierno, otras instituciones educativas de la zona o incluso organizaciones de la sociedad civil.

Si bien, este es un espacio que ha forjado un nicho específico dentro de las IES, el personal dedicado a esta función ha sido poco capacitado para la realización de sus funciones. A diferencia de lo que sucede con la docencia y la investigación donde se han desarrollado importantes insumos de trabajo sean estos pedagógicos, metodológicos, manuales de procedimientos, etc., la capacitación para el sector es escasa. Lo anterior lo pudimos constatar en la última Reunión Nacional de Extensión y Difusión Cultural convocada por la ANUIES³⁹⁶, donde una de las situaciones más reportadas fue la poca preparación que los líderes del sector tienen para realizar sus tareas, especialmente en una situación donde los recursos financieros provistos por las instituciones son considerablemente menores que los dados a la docencia y la investigación.

Por lo tanto, este es un sector universitario con un personal menos capacitado y menos capaz de proponer proyectos integrales con miradas más amplias que involucren eficazmente a más actores con mejores resultados. Pues muchas veces desconoce hasta los principios del trabajo que realizan en estas áreas, tales como: identificación de problemas, diagnósticos comunitarios, generación de proyectos, planeación estratégica, creación y manejo de públicos, consecución de fondos, vinculación con otros

³⁹⁵ Estas instituciones promueven principal el mejoramiento en la docencia y la investigación, apoyando con infraestructura y creación de redes entre iguales.

³⁹⁶ XXXIII Reunión Nacional de Extensión y Difusión Cultural “La Gestión Cultural para la Innovación en las Instituciones de Educación Superior”. Del 6 al 9 de noviembre de 2013 en Puebla, Puebla.

sectores, manejo de medios, creación y uso de redes, por mencionar algunas de las funciones esenciales de esta tarea sustantiva.

El fenómeno de colocar a la cabeza de las instancias deportivas y culturales a deportistas o artistas destacados tiende a repetirse en estas dependencias universitarias, lo cual si bien les da experiencia práctica no los convierte automáticamente en expertos de la gestión de las áreas de extensión. Más aún, debido al momento en el que crecen las IES públicas la mayoría del personal responsable del área está por arriba de los cincuenta años (Gil Antón, Galaz Fuentes:2009), con lo cual si bien pueden ganar en experiencia, no siempre ha implicado mayor capacitación, ni dominio de las TICs o nuevos formatos de comunicación, ni una mejor relación con las jóvenes generaciones de estudiantes, que son la razón básica de ser de las universidades.

Por otra parte, cuando se generan espacios de extensión los términos en que lo hacen suelen tener algunos de los siguientes problemas. Dada la poca monta y falta de definición de las funciones de estas tareas, las políticas a seguir en el tema son difusas, confusas y escasas. Muchas veces, los lineamientos que siguen son de carácter práctico que responden a coyunturas y no a planeaciones generales institucionales. Más aún, cuando las oficinas de esta instancia dependen directamente de la rectoría y sus tareas no suelen ser cuestionadas por órganos de gobierno como el consejo universitario, tal como sucede en la Universidad Veracruzana³⁹⁷. Con lo cual, el manejo de objetivos, metas y actividades de esta función suelen ser más discrecionales que el trabajo de las otras dos funciones.

Lo cual conlleva que no hay claridad en quienes son los actores sociales involucrados en su realización y recepción. La escasa vinculación con otros sectores universitarios fomenta que se gesticione una oficina de extensión en las universidades que en principio apoyaran las tareas de las otras dos funciones, sin embargo cuando esto se da poco. Así estas instancias suelen trabajar con poca o nula participación de otros agentes de la comunidad universitaria: sean estudiantes, maestros o investigadores; lo cual por un lado debilita las capacidades de la extensión y por el otro vuelve más confuso al destinatario del trabajo. Con lo cual, también se desdibuja el compromiso social de los universitarios, pues el modelo difusionista sigue siendo el preponderante.

Más aún, al no haber vinculación entre las partes universitarias, se considera muchas veces que el primer destinatario de las tareas de extensión es la comunidad universitaria –quien tendría que ser como todo generadora de esta función– y no una comunidad inmediata o mediata más amplia, como se muestra en los casos de la UNAM y el IPN. De este modo, la producción universitaria tiende a caer en un autoconsumo y con esto se debilitan las premisas de llevar el conocimiento más allá de las aulas a poblaciones que de otro modo, no tienen acceso.

Dados los dos puntos anteriores, cuando se alcanza a vincular el trabajo universitario con otros entes sociales, estos tienden a ser acotados y circunscritos a determinados proyectos y formas. Lo cual implica que se puede caer en clientelismos y/o servilismo a partir de las comunidades con las cuales se establece

³⁹⁷ Véanse los organigramas de la Universidad Veracruzana <https://www.uv.mx/orgmet/general/organigramas-institucionales/>

comunicación y nexos, como es el caso de las ocho Casas de la Universidad Veracruzana, las cuales circunscriben su trabajo a las comunidades inmediatas, sin ningún tipo de seguimiento ni constancia³⁹⁸.

Otra situación común es que las tareas de extensión al carecer de vinculación con la sociedad y estado pueden tener poco sustento de la realidad local y las comunidades con las que tratan.

Como consecuencia de la poca vinculación con la comunidad, se observa que se tiende a caer en la situación de privilegiar ciertas miradas (como los conocimientos universitarios sobre los saberes tradicionales, o las jerarquías académicas aplicadas a la comunidad, etc.) con lo que se reproduce una lucha entre visiones de carácter hegemónico contra intentos de democratización. Lo cual, eventualmente suele ir en detrimento de las comunidades con las que se trabaja, pues sus valores, visiones y modos de vida son cuestionados desde esta óptica.

Lo expuesto anteriormente, nos conduce a repensar el “ser y deber ser” y lo que se hace y se desea hacer desde la extensión, en la práctica. Es decir, ¿cuál es la democratización que se lleva a cabo en la extensión? ¿El aumento de la matrícula en la universidad o la integración de los sectores que no tienen una participación activa en las IES?

Como tarea y preguntas fundamentales de esta investigación: ¿Qué puede implicar y cómo se puede hacer la extensión, según los modelos y políticas de cada IES? ¿Qué papel aspira tener la universidad en la sociedad en la cual está inserta? ¿A quiénes les corresponde hacer extensión en cada modelo? ¿Qué están extendiendo? ¿Qué entiende por comunidad? ¿Cuáles son los alcances que se propone? ¿Son pertinentes las actividades para la comunidad? ¿Cuál es el rol a nivel nacional y estatal? ¿Responde a las necesidades sociales o intereses particulares? ¿Estas actividades impulsan el cambio social y el desarrollo humano?

7. Hacia un modelo alternativo de extensión universitaria.

Con base en las reflexiones anteriores hacemos una serie de considerandos de los elementos que consideramos vitales para generar una tercera función comprensiva, integral y capaz de contribuir a su entorno de modo no intrusivo, de acuerdo a las metas contemporáneas para generar una mejor vida a todos los niveles de la población. El día de hoy, varias de estas consideraciones resultan utópicas por las condiciones cotidianas en la vida de las IES y sus entornos, pero dadas las demandas del presente, son necesarias para la subsistencia de la sociedad.

- a.** Mayor énfasis en las políticas culturales universitarias desde el lugar donde radican y que sean coherentes con los distintos niveles de gobierno
- b.** Enfatizar un mayor trabajo de reflexión sobre los objetivos de esta función que se refleje en políticas universitarias acordes con las políticas públicas
- c.** Fomentar la profesionalización del sector mediante herramientas de la gestión cultural universitaria
- d.** Enfatizar la democratización como un modo de acceso a los conocimientos científicos de la población general –y no sólo de los estudiantes

³⁹⁸ Véase <https://www.uv.mx/vinculacion/casas-uv/>

- e. Fomentar equipos intergeneracionales e interdisciplinarios en la generación de programas de actividades
- f. Fomentar el uso de las TICs para incrementar los alcances de la vida universitaria
- g. Promover la autogestión de recursos mediante proyectos con compromiso social y ética responsable
- h. Fomentar en la comunidad universitaria la construcción de un capital cultural universitario, el cual incluye: ética, ciudadanía, derechos culturales, trabajo en equipo e interdisciplinar, pensamiento crítico y creativo, salud integral, liderazgo, compromiso social, sensibles al entorno social.
- i. Promover el liderazgo de la comunidad universitaria en la sociedad
- j. Promover el diálogo de saberes, sustentabilidad y los derechos culturales
- k. Hacer de la extensión uno de los espacios de profesionalización de los estudiantes
- l. Reforzar el vínculo con el sector empresarial, con beneficio mutuo

8. Bibliografía consultada

- ANUIES. (2000). *Programa Nacional de Extensión de la Cultura y los Servicios*. XXX Sesión Ordinaria de la Asamblea General de ANUIES. México: ANUIES.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe: División de Estadísticas. Unidad de Estadísticas Sociales. http://estadisticas.cepal.org/cepalstat/WEB_CEPALSTAT/estadisticasIndicadores.asp?idioma=e
- Consejo para la Acreditación de la Educación Superior A.C. (2010). México: COPAES A.C. <http://www.copaes.org.mx/FINAL/inicio.php> Consultado el 17 de febrero de 2014
- Galaz Fontes, J.F. & Gil Antón, M. (2009). "La profesión académica en México: Un oficio en proceso de reconfiguración" en *Revista Electrónica de Investigación Educativa* (11.2). pp. 1-30
- Garduño, B. y Ejea, T. (2014) *La tercera función sustantiva de las Instituciones de Educación Superior Privadas en México. Una propuesta metodológica para su análisis*. (En prensa).
- Gil Antón, M. (1994). *Los rasgos de la diversidad: Un estudio sobre los académicos mexicanos*. México: Universidad Autónoma Metropolitana- Azcapotzalco.
- Jaramillo González, M. A., Muñoz Nájuez, P., Mejía Argüello, L. A., Mira Fernández, V., & Martinell Sempere, A. (2013). *Políticas culturales para la educación superior en Colombia*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
- López Segrero, F. (2011) "La educación superior en el mundo y en América Latina y el Caribe: principales tendencias" en Dos Santos, Theotonio *América Latina y el Caribe: escenarios posibles y políticas sociales*. FLACSO-UNESCO. pp. 204-255
- Programa para el Mejoramiento del Profesorado. (2013). *Filosofía de Calidad*. México: PROMEP-SEP. <http://promep.sep.gob.mx/> Consultado el 17 de febrero de 2014
- Sánchez M., Ana María y Sánchez M., Carmen (2003). "Glosario de términos relacionados con la divulgación: una propuesta". En *El Muégano Divulgador*, (21), México: Dirección General de Divulgación de la Ciencia, UNAM, p. 9.
- Secretaría de Educación Pública. (2013). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*. México: Secretaría de Educación Pública.

- Serna Alcántara, G. (2004). “Modelos de extensión universitaria en México” en *Revista de la Educación Superior*, Vol. XXXIII No. 131, pp. 77-103. <http://publicaciones.anui.es.mx/revista/131/2/1/es/modelos-de-extension-universitaria-en-mexico>. Consultado el 12 de diciembre de 2013.
- Sistema Nacional de Investigadores. (2014). *Convocatoria 2014 para ingreso o permanencia en el SNI*. México: CONACYT. http://www.conacyt.gob.mx/SNI/2014/CONVOCATORIA_2014_INGRESO_O_PERMANENCIA.pdf Consultado el 17 de febrero de 2014.
- TünnermanBernheim, C. (2000). *El nuevo concepto de la extensión universitaria*. Morelia, Michoacán: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. <http://www.udea.edu.co/portal/page/portal/BibliotecaPortal/InformacionInstitucional/Autoevaluacion/SistemaUniversitarioExtension/NuevoConceptoExtensionUniversitaria-CarlosTunnermann.pdf>. Consultado el 13 de diciembre de 2013.
- UNESCO. (2010). *Communiqué. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior - 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. París, Francia: UNESCO.
- UNESCO Institute for Statistics. <http://stats.uis.unesco.org/>
- Villaseñor García, G. (2003). *La función social de la educación superior en México. La que es y la que queremos que sea*. México, DF: Universidad Autónoma Metropolitana. <http://csh.xoc.uam.mx/produccioneditorial/libreriavirtual/Lafuncion/Villasenor.pdf>. Consultado el 18 de diciembre de 2013.

En torno a la sociología visual.
Una experiencia regional de su enseñanza

José Antonio Trejo Sánchez

Universidad Autónoma del Estado de México

Resumen

Como una experiencia pionera, la integración de una unidad de aprendizaje denominada Video y Fotografía Etnográficos en la currícula de la Licenciatura en Sociología ha permitido desarrollar una propuesta metodológica y técnica del uso de la foto y el video como herramientas para la investigación social, enriqueciendo el campo de la subdisciplina en la región del Alto Lerma.

Palabras Clave: Sociología, audiovisuales, vídeo-herramienta.

Introducción

La enseñanza de la unidad de aprendizaje Video y Fotografía Etnográficos en la Licenciatura en Sociología de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM), nos ha llevado a clarificar una serie de nudos problemáticos en torno a la subdisciplina de la sociología visual: En el sentido de hacer prevalecer sus aportaciones y pertinencia en la formación de futuros sociólogos, para impulsar su desarrollo en el futuro.

Se propone enriquecer su enseñanza en el sentido de darle mayor relevancia, sobre todo cuando en el campo general de la sociología es aún su reciente incorporación al medio académico y científico. En una disciplina que ha hegemonizado la prevalencia del discurso textual y la mayoría de sus revistas científicas no aceptan la presencia de imágenes tratadas con una finalidad sociológica. Se trata de una oportunidad para cultivar una subdisciplina que puede encontrar un desarrollo más justificado para la investigación sociológica contemporánea.

Al igual que en otros espacios académicos se trata de continuar con la enseñanza de las técnicas necesarias para la utilización correcta de los materiales audiovisuales en el campo de la investigación social. Lo que no ha estado exento de distintas dificultades en el campo de la docencia y la investigación aplicada recientemente por un grupo de profesores y egresados. Por otra parte, se trata de plantearse seriamente la adopción de una metodología válida para la utilización de los medios audiovisuales que sirvan al investigador/es como una herramienta valiosa en sí misma en el proceso de investigación y para el alumno en su proceso de formación. A continuación se recuperan las experiencias al respecto.

La experiencia del video popular y comunitario

La introducción de la cámara fotográfica y el video ha sido persistente a lo largo de la historia reciente de nuestra Licenciatura en Sociología. El abaratamiento de los costos en el mercado y la necesidad de adoptar las tecnologías en la investigación social ha permitido que los tesisistas en sus proyectos y los profesores en sus investigaciones continuamente busquen subirse al “Rolls Royce” de la captura de datos. Asimismo, las inquietudes por el uso de los medios audiovisuales tiene su antecedente en dos talleres de producción en video y su enseñanza hacia principios de los años noventa.

En aquel entonces un grupo de estudiantes de los últimos años de la licenciatura se acercaron a la producción audiovisual con la finalidad de hacer del video un acompañante en el trabajo de campo y la observación participante que practicaban. En buena parte inspirados en los llamados de la microhistoria en hacer de los estudios locales y regionales un esfuerzo científico de recuperar las problemáticas pueblerinas y municipales como objeto de estudio con validez y pertinencia sociológica y antropológica.

Por otra parte, el acercamiento a la asociación Video Popular y Cultural A. C., les permitió aproximarse a la apuesta de muchos colectivos y organizaciones populares y urbanas que tenían como propósito hacer del video una apuesta de autorepresentación y activismo político y cultural. La urgencia de adoptar un punto de vista propio en la llamada crisis de la sociología académica ideologizada de aquellos años y la frescura por encontrarse en la misma ruta creativa y de resistencia que colonos, colectivos punk, músicos, animadores y gestores culturales, jóvenes indígenas y mestizos presentaban en cuanto la apropiación y uso de una herramienta tecnológica para construir sus propias narrativas audiovisuales y producciones culturales, con la finalidad de preservar y rescatar sus culturas, o bien, de comunicar y representar sus luchas y resistencias cotidianas, colectivas y comunitarias. Esta experiencia permitió incursionar en la producción audiovisual con fines académicos, pero anclada en la perspectiva del trabajo en comunidad y la participación de los equipos de producción con las comunidades y colectivos que mantenían también una necesidad local, social y cultural por auto-representarse y hacer sus propios video-gramas donde sus voces y experiencias dirigieran la realización video-documental.

La característica de estas producciones era la colaboración entre realizadores y protagonistas, por hacer de una investigación o proyecto académico una apuesta colectiva de comunicación popular donde la producción en sí misma es más importante que el producto final. El acercamiento entre estudiantes y la comunidad no era solamente para llevar a cabo una práctica escolar o cumplir con una investigación de tesis, su finalidad era la de convivir y compartir las percepciones y preocupaciones de sus habitantes con respecto a una problemática de su propia cultura y tradición. La necesidad de mantener la memoria sobre ciertos acontecimientos y mitologías locales predominaba a la hora de hacer los guiones de trabajo y los planos y encuadres de la producción. También se contaba con participaciones y sugerencias de los pobladores que recreaban la realización y la pos-producción. Las presentaciones de los productos no tenían sólo la finalidad de cumplir con la práctica del rapport etnográfico o la triangulación metodológica de las entrevistas y conversaciones, pretendía a la vez la comunicación de la experiencia y la circulación del nuevo producto cultural logrado en la comunidad con todo y sus debilidades técnicas en cuanto al audio y la discontinuidad en algunos de sus planos.

La misión de estos trabajos pioneros, no era únicamente la adopción de una tecnología como herramienta de investigación, sino también una propuesta de trabajo en colaboración según los usos e intereses convenidos con los pobladores y habitantes de las comunidades seleccionadas. La aportación era significativa porque los objetivos iniciales de la investigación eran enriquecidos con el entusiasmo y participación de los pobladores e involucrados inicialmente como entrevistados e informantes clave.

Destacan cuatro producciones y realizaciones que se comentan con el afán de ilustrar las vetas abiertas por este proceso de co-producción videísta en la región del Alto Lerma y Valle de Toluca:

El primero es un video de veinte minutos que documenta la desecación de la laguna de Chignahuapan, en el municipio de Almoloya del Río, en voz de sus ancianos aquellos que todavía “recuerdan y atesoran” su vida ligada al pasado lacustre en el referido municipio. *Cuando se fue el Agua (1994)*, dirigida por Jorge G. Arzate S., da cuenta de una construcción colectiva en torno al mito de la Atlanchane o sirena, vieja deidad de origen prehispánico y actualidad moderna, que les permite relatar otra historia alterna a la desecación de la laguna por obra de las obras hidráulicas para dotar de agua a la vecina ciudad de México. En donde los “ingenieros” gubernamentales son presentados como los culpables directos de la muerte de la sirena y su impericia técnica la causa de una desecación accidentada y desastrosa del nicho ecológico previo. Con una ironía a toda prueba los habitantes del lugar ensayan una historia que les haga justicia y contradiga las versiones oficiales y técnicas de las obras hidráulicas que les despojaron de su laguna y su sirena.

En segundo lugar esta el videograma *Entusiasmos colectivos (1994)*, con una duración de 9 minutos y bajo la dirección de quien escribe. En este trabajo se hace un breve recorrido a las festividades del día de la cruz (2 de mayo) en honor a San Isidro Labrador, considerando a la fiesta como protagonista principal, porque la misma se sucede en Metepec como en otras localidades tales San Lucas Tepemajalco y San Antonio La Isla. Con reminiscencias de un ritual agrícola para iniciar el tiempo de la siembra y esperar la venida de las aguas, la fiesta es un acontecimiento que retrata los conflictos y contradicciones culturales en estas comunidades que gravitan por un carnaval ligado a las representaciones ciudadinas del turismo y la televisión comercial, con un toque de picaresca política, a través de las alegorías de sus habitantes que renuevan una tradición campesina puesta día junto a la realidad de la zozobra urbana y la industria del entretenimiento que alimenta sus manifestaciones imaginarias y recreativas.

En tercer sitio, se puede considerar el trabajo intitulado *Tejiendo sueños de lana (1998)* de Miriam López Lara. El trabajo se considera producto del grupo cultural Yancuic en Gualupita Yancuictlalpan, en el municipio de Santiago Tianguistenco. Su contenido se basa en la construcción de la identidad local alrededor del trabajo de los artesanos locales que tejen complicados diseños de tapetes y sarapes, con distintos niveles de reconocimiento y trayectoria. La mayoría de ellos sólo trabaja por encargo o bien para participar en algún festival o apoyo gubernamental particular. Sin embargo, la fiesta del 12 de diciembre es oportunidad para que la población reconozca su religiosidad y tradición en torno al uso decorativo de los sarapes entre los adultos mayores y público en general, mediante la realización de un tianguis que da continuidad al trabajo de lana .

En cuarto lugar tenemos el audiovisual *Artesanas de la Soledad (2002)*, dirigido por este autor y que contó con la participación de alumnas de la licenciatura en sociología y puede considerarse como un trabajo de

video participativo, ya que fue producido para atender la demanda de una cooperativa de artesanas. Este proyecto se realizó en Acámbaro, Guanajuato. Se presenta todo el trabajo de cerámica de alta temperatura, que realiza la cooperativa para producir y vender una variedad de vajillas, tazas y floreros cuyos diseños se basan en la cerámica prehispánica del pueblo de Chupícuaro vecino de la referida localidad y en donde se han encontrado piezas arqueológicas que en el presente inspiran a sus artesanas. Hacer ver la diferencias, el trabajo agregado por la alta temperatura que permite crear vajillas destinadas al uso del microondas y un diseño particular, con respecto a otras artesanías regionales, para justificar el alto precio de las piezas y la oportunidad de apoyar un trabajo de tipo cooperativo que beneficia directamente a sus integrantes y productores.



Artesanas de La Soledad



Cuando se fue el Agua



Tejiendo sueños de lana

La continua entrada y salida de miembros en las producciones fue creando la necesidad de un modelo de asociación y trabajo más formal, por lo que se formó la asociación civil **Animación Sociocultural y Video Comunitario (2006)**, cuya misión se registro como el desarrollo de la investigación social para rescatar, comprender y preservar las culturas de origen comunitario y popular. Centrales en su actividades son la práctica de la animación sociocultural como metodología de trabajo y la sociología visual para capacitar y relacionarse con otros colectivos, grupos o asociaciones afines. Esta asociación ha alcanzado su profesionalización con el curso de algunos de sus miembros del Diplomado en Promoción y Gestión Cultural, realizado en El Colegio Mexiquense en 2005.

El asunto de ello es que se ha buscado más aprender de la experiencia de la animación sociocultural, porque las figuras de gestor cultural y de promotor cultural nos han marcado distancias con respecto a quienes buscan un fin mediático y comercial con la invención y organización de festivales donde la gente es considerada únicamente como público al que hay que saber divertir y entretener. El promotor cultural nos alimenta más el oficio público que ejercen los burócratas de la cultura, que han llegado al puesto más como castigo que como premio y suelen despreciar a la comunidad de creadores y artistas que siempre necesitan de su colaboración para la realización de sus actividades marcadas más por un interés político y corporativo.

Aunque la animación sociocultural puede ser sinónimo de la gestión o la promoción cultural, preferimos problematizar su diferenciación para poder acercarnos aquello que Ezequiel Ander-Egg explora como una

metodología que es más que una técnica y se ajusta más a un proceso de intervención y colaboración con la comunidad de su interés. Permitiendo que quienes la practican puedan identificarse con el esfuerzo de una democratización cultural, la intervención que trabaja para estructurar una comunidad y el ejercicio continuo de la creación en sus formas posibles de acción social, pedagógica y cultural.

Esta experiencia colectiva ha permitido acercarnos a la realidad de otras agrupaciones y llegar a capacitar a otras gracias al apoyo de las becas del programa de Apoyo a las culturas Populares y Comunitarias (PACMYC) para la realización de Talleres de video comunitario en 2004 y 2006, con sedes en los municipios de Santiago Tianguistenco y Zinacantepec.

Un nuevo Plan de Estudios

En un plan de estudios basado en competencias, se ha ofertado una unidad de aprendizaje de Video y Fotografía Etnográficos, dentro de un área de materias complementarias al núcleo sustantivo de la formación de Licenciatura en Sociología. Esta apertura en la currícula aprobada desde 2008, ha permitido reconocer las posibilidades del uso de ambas tecnologías en el ámbito de la investigación cualitativa, el trabajo de campo y la investigación de los alumnos con fines de titulación.

Las expectativas de los alumnos por obtener una formación más bien técnica que teórica y metodológica ha llevado a pensar en que la unidad de aprendizaje sólo debe sostener conocimientos prácticos y técnicos de las tecnologías referidas. Lo que ha dificultado reflexionar e introducir problemáticas de orden teórico y sobre todo el de introducir al alumno a campos relacionados con el desarrollo de la fotografía y el vídeo, desde otras disciplinas afines como son la antropología y la historia, por tomar aquellas en donde la visual ya cuenta ya con una tradición más añeja con respecto a la sociología.

La introducción de una nueva unidad de aprendizaje, también volvió imprescindible una formación más especializada por parte del docente: de entrada una capacitación para la edición no lineal y el conocimiento de las tareas de una realización y producción audiovisual profesionales.

El docente también paso por una transformación en su perfil profesional, al tomar cursos como el de “guión cinematográfico” (2006), en la Universidad Autónoma de Baja California y “Dirección y manejo actoral” en las instalaciones de la Sociedad Mexicana de directores en la Ciudad de México. Lo que ya venía desarrollando con otros cursos y diplomados: Curso de Vídeo Científico (1998) Curso de operador Básico Media 100 (2004).

Al respecto, los conocimientos generados en el mundo del cine siguen marcando la pauta para lo que se corresponde en la realización y producción audiovisual del vídeo. Un acercamiento a las propuestas teóricas y técnicas de Dziga Vertov y Jean Roch en el cine documental, son tan necesarias como los acercamientos metodológicos de Robert Flaherty y Margaret Mead, en el campo de la antropología visual.

Las expectativas generadas entre los primeros alumnos y las crecientes influencias del cine documental propiciaron que la unidad de aprendizaje fuera pensada, junto a la colaboración del fotógrafo profesional, Martín Olivares Orozco, en una propuesta de enseñanza tanto teórica y metodológica como práctica de la realización audiovisual en el campo de las ciencias sociales.



Ejercicios producción (2009 y 2012).

La idea fue no sólo ofrecer elementos para la adopción de la cámara de fotografía y el vídeo como herramientas para la investigación social, sino también la de incursionar en la producción de trabajos audiovisuales que fueran producto de la investigación desarrollada por alumnos de los últimos semestres de la Licenciatura. En razón de la suposición en el avance de sus propios talleres de investigación y en la posibilidad de enriquecer con imagen sus avances en el trabajo de campo y en el de una investigación con fines de titulación.

Para fines académicos se han conformado ya siete generaciones de alumnos que han practicado la sociología visual como una posibilidad en el abanico de sociologías aplicadas que oferta nuestra institución.

Esta unidad de aprendizaje ahora se encuentra en la necesidad de ampliar los cursos para dar cabida a una formación más sólida en el campo de la sociología visual. Prácticamente todos los alumnos de una generación dado el plan de estudios flexible vigente, cursarán en algún momento el referido curso.

Los cursos se organizan según una metodología de animación sociocultural, basada en la conformación de grupos o crews convencidos en la realización de una proyecto en común y apoyados en sus experiencias e intercambio de las mismas. La problemática a representar en imagen es construida por los propios participantes y según las necesidades y expectativas de cada equipo de producción. Se ensaya una producción mediada por las circunstancias del colectivo y en el entendido de que se trabajará con poblaciones y comunidades que también deben proyectarse dentro de la realización documental y/o sociológica.

Dadas las cargas de trabajo, los videogramas sólo representan un avance y proyección de un trabajo que puede continuarse o dejarse para un mayor desarrollo según las apuestas de los participantes. Gracias a poder diferenciar entre un reportaje y un documental los alumnos pueden realizar pequeños cortos y producciones de no más de diez minutos para fines de evaluación académica, pero continuar con su proyecto a lo largo de la Licenciatura.

Al final del curso normalmente se presenta una proyección de todos los trabajos logrados y en su mayoría se trata de incursiones en la plataforma del vídeo. La fotografía ha sido escasamente aprovechada. Se editan en un DVD colectivo y el producto se reparte entre los equipos participantes, permitiendo la obtención de un esfuerzo en físico y el intercambio de observaciones y comentarios a los proyectos editados y en post-producción.



Proyección de trabajos finales (2012).

Hasta el momento los problemas han sido de orden técnico e institucional. El préstamo de equipo para las realizaciones de los equipos han sido mínimos y el esfuerzo y tenacidad de los alumnos ha suplido en todo momento la carencia de equipos para el área de sociología. El competir con los alumnos de la Licenciatura en Comunicación que llevan cursos de televisión y radio, deja a los alumnos de la licenciatura en sociología en los préstamos de las islas de edición y el estudio de televisión de la Facultad en los horarios y tiempos ajenos a sus momentos de realización y producción. El docente en la mayoría de los cursos ha tenido que prestar su equipo personal y hacer acopio de mayores tiempos fuera del aula para poder llevar a buen término la etapa de la post-producción que bien exige unas cinco horas por equipo, cuando el curso sólo consta de cuatro horas a la semana. La carga al final del semestre es muy elevada en términos horas de producción y dirección.

La aprobación de nuevas modalidades de titulación en la Universidad Autónoma del Estado de México, el año pasado, vigente ahora para las nuevas generaciones, ha dado a la unidad de aprendizaje una posición estratégica que debe asumir con mayor atención: la titulación en licenciatura por obra artística, donde el “ensayo fotográfico” y el “vídeo documental o científico” podrán sustentar la titulación de nuestros egresados.

Es importante señalar las reticencias prevalecientes aún en una Licenciatura que se supone titula a sus alumnos con tesis e investigaciones “voluminosas y serias”. Por ejemplo, para hacer uso de esta modalidad en una titulación, se exige una investigación o monografía de respaldo al material audiovisual, prevaleciendo la idea que la visual no es un producto directamente relacionado con una investigación social, o bien, que el material escrito: tesis, tesina, memoria o ensayo sociológico siguen teniendo una primacía sobre el material documentado con imágenes y sonido. El reto es todavía importante porque hay que defender que un ensayo fotográfico y un vídeo sociológico como esfuerzos de investigación contienen el mismo rigor y científicidad que las modalidades textuales.

Hasta el momento podemos mencionar tres esfuerzos que respaldan el uso del vídeo y la fotografía por parte de nuestros alumnos:

En primer término tenemos el vídeo producido para conmemorar el veinte aniversario de nuestra Licenciatura. Conformado por un crew del curso, la dirección entusiasta de Jonathán Iván Estrada González

(q.e.p.d), se extendió al trabajo de un equipo de alumnos que cursaron la unidad de aprendizaje un semestre anterior a la fecha de producción en 2008. En él se registran distintas voces de aquellos profesores e investigadores que egresaron de la Licenciatura y ahora su papel de docentes y maestros les hace responsables de la apuesta por una carrera enfocada a la investigación y a la sociología aplicada en distintos ámbitos. Lo interesante es la entrevista a las autoridades que aprobaron la apertura de nuestra Licenciatura y que concebían de un modo diferente el proyecto de la sociología como disciplina auxiliar para la administración pública y como formadora de docentes para la Facultad.

En segundo lugar esta el videograma *La artesanía en San Pedro Tultepec* (2008), bajo la dirección de Abel Jiménez Vázquez. Se trata de un documental que recupera el trabajo del tule como una tradición en peligro de desaparición y en peligro de ser olvidada, de aquellos artesanos que dedicaban sus vidas, en condiciones no siempre precarias al corte, tendido y armado de sillas, petates y utensilios domésticos con el tule, derivado de la actividad lacustre presente en el Valle de Toluca hacia finales de los años cincuenta del siglo veinte. Este trabajo tuvo finalmente una titulación, aunque en la modalidad de tesis sin reconocerse aún el trabajo videográfico.

El tercer término tenemos el vídeo intitulado *Faranah* (2009), cuyos realizadores fueron Claudia Elisa López y Oscar Lara Pacheco. Se trata de un testimonio sobre el grupo de música y danza callejeros que aparece en las calles del centro de la ciudad de Toluca con el afán de recuperar el ritmo, los sonidos y la danza de una cultura históricamente olvidada y renegada en nuestro país: la cultura de origen africano. La particularidad de esta producción es la intervención de uno de sus realizadores como músico callejero y sociólogo en ciernes sobre la urbanidad en la capital mexiquense.

Hay que mencionar que existen otros esfuerzos por hacer del vídeo una herramienta de trabajo en el quehacer sociológico se han presentado y no necesariamente tienen su origen en las experiencias de esta unidad de aprendizaje. Conviene registrar su realización porque enriquecen y muestran que el material audiovisual puede generar muchas estrategias de la tecnología tanto como *herramienta* de trabajo o el vídeo como *producto final*.

Conclusiones

Aunque la mencionada unidad de aprendizaje contempla el uso de la fotografía como herramienta y producto de una investigación social su recurrencia ha sido menor con respecto a la producción y realización del vídeo sociológico. Se presenta entonces el desafío de igualar su importancia tanto en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como en su uso como metodología y técnica de investigación y recogida de datos sociales o culturales.

Ante lo señalado, se procura impulsar un proyecto de largo aliento para cultivar la sociología visual, no sólo con producciones en donde la fotografía y el vídeo son adoptados como instrumentos para y de la investigación social, sino como un campo de estudio de la imagen en el mundo contemporáneo y los distintos fenómenos que se pueden involucrar en ella: estudios sociológicos sobre el cine y el documental, investigaciones sobre consumidores y públicos y los imaginarios en torno algún fenómeno de la imagen social.

Para ello es necesario pensar no solamente en un curso que tenga que enseñar teoría, metodología y técnica con la fotografía y el video. Además de incluir un ejercicio de producción real y su post-producción. Puede pensarse en cuatro cursos: donde una unidad de aprendizaje sea dedicada a la sociología visual como subdisciplina emergente e innovadora para la teoría y la metodología en las ciencias sociales, con la posibilidad de crear sociólogos que participen también en el mundo profesional de la producción audiovisual desde su propio perfil. Otra unidad de aprendizaje podría dedicarse exclusivamente en la fotografía y en la modalidad de acercarse al ensayo fotográfico, con teoría y prácticas incluidas. Una tercera unidad de aprendizaje es la del vídeo como herramienta y producto de una investigación social. Y finalmente, tendríamos un curso especial para la realización y producción documental de un proyecto, donde la investigación requerida ya este avanzada y este dirigida a los alumnos de los últimos semestres de la Licenciatura.

La idea de esta sociología visual tendría que caminar según las tres líneas ya señaladas por la etnografía visual Elisenda Ardévol Piera: Primera, como una herramienta donde la imagen sirve para la construcción de datos etnográficos y/o de campo, donde hay que enseñar el tratamiento de imágenes por computadora, en bases de datos y en programadores o software científico. En segundo instancia, la utilización de la imagen para la presentación de los resultados de la investigación: se proponen dos modalidades el ensayo fotográfico y el vídeo científico y/o documental. Y tercera incentivar el estudio de la imagen como cultura, para ello, surge la necesidad de colaborar inter-disciplinariamente y conformar pequeños laboratorios de sociología visual e incorporar líneas de investigación cuyo eje central sea la sociología de la imagen.

Bibliografía:

- Ander-Egg, Ezequiel (2000). *Metodología y práctica de la animación sociocultural*. Madrid, Editorial CCS/Instituto de Ciencias Sociales Aplicadas.
- Ardévol, E. (1994). *La mirada antropológica o la antropología de la mirada*. Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona.
- Gaytán Santiago, Pablo y Guadalupe Ochoa Aranda (2011). “Video sociológico para la docencia y la investigación en CSH”, en *El sistema Modular. Las ciencias sociales y las humanidades en el siglo XXI*. Colección Memorias. UAM-Xochimilco. Pp. 307-311.
- Schwartz, Howartz y Jerry Jacobs (1995). *Sociología cualitativa. Método para la reconstrucción de la realidad*. México, Trillas.
- Trejo Sánchez, José A. (2007). “De eso que llaman antropología visual”, en Jorge Arzate Salgado y Nelson Arteaga Botello. *Metodologías cuantitativas y cualitativas en las Ciencias Sociales*. Miguel Ángel Porrúa y UAEM. Pp. 209-227.

**Proyecto Juventud y Sociedad:
un equipo interdisciplinario de impacto social comunitario**

Jennifer Alejandra Canto Vadillo

Guadalupe de Jesús Castillo Collí

Ana María Concha Viera

Sandra Guadalupe KúChulim

Claudia Jesús Pech Oy

Estudiantes

Teresita Castillo León

Profesora

Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Yucatán

En un artículo publicado por la UNESCO (Delors, 1996) se plantea una doble exigencia para la educación, está deberá tener volumen cada vez mayor de conocimientos teóricos y técnicos evolutivos, adaptados a la civilización cognoscitiva, deberá hallar y definir orientaciones que permitan no dejarse sumergir por la corriente de informaciones que invaden los espacios públicos y privados así como conservar el rumbo en proyectos de desarrollo individuales y colectivos; para esto la educación debe estructurarse en cuatro aprendizajes fundamentales, que representan los pilares del conocimiento: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. A esto se le suma que la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUEIS), recomienda para las instituciones educativas de nivel superior fomentar valores y objetivos de calidad e innovación, congruencia con su naturaleza académica, pertinencia en relación con las necesidades del país, equidad, humanismo, compromiso con la construcción de una sociedad mejor, autonomía y responsabilidad. (Barba y Alcántara, 2003).

En la situación actual de México, se observa que uno de los problemas en la educación superior, es la rigidez en los programas educativos. La formación profesional tiene un enfoque especializado y una pedagogía centrada principalmente en la enseñanza, en las licenciaturas, en general, no se le da prioridad a la formación de valores, de personas emprendedoras y del desarrollo de las habilidades intelectuales superiores (Aréchiga y Llarena, 2003).

A nivel local, la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY) actualiza su Modelo Educativo, para dar respuesta a las tendencias globales y nacionales de la educación, con el fin de atender a la Misión y Visión institucionales y dar cumplimiento a uno de los quince programas prioritarios establecidos en el Plan de Desarrollo Institucional 2010-2020 (PDI) (UADY, 2012). La elaboración y aplicación de proyectos en comunidades de aprendizaje es una estrategia para coadyuvar a la formación profesional y ciudadana y reforzar el valor de la educación como un servicio solidario, esto origina beneficios tanto para los estudiantes en formación como para la sociedad, y en general, por tanto, son espacios de intercambio colaborativo entre diferentes actores, universitarios y no universitarios, donde cada quien aporta al otro parte de lo que necesita, recibe parte de lo que le faltaba, y generan juntos provechos compartidos (Vallaey, 2003).

Dentro del Campus de Ciencias Sociales, Económico-Administrativas y Humanidades. Actualmente se está trabajando en el programa Juventud y Sociedad. Este tiene como finalidad general “promover espacios colaborativos de interacción UADY-sociedad que, favorezcan la integración de funciones sustantivas, mediante la investigación aplicada que sirva de base para el desarrollo de proyectos sociales (prioritariamente dirigidos a la juventud), así como la formación integral dentro de un contexto de comunidades de aprendizaje, para con ello contribuir a la trascendencia social universitaria (Campo Marín, et., al 2011).

En cuanto a la Formación Integral, esta se entiende la búsqueda de que las y los egresados de bachillerato, licenciatura y posgrado sean ciudadanos(as) con profunda conciencia de sí mismos, social y ecológica, con amplias capacidades para vivir, emprender y participar en un entorno multicultural, así como para aprender a lo largo de su vida.

La formación integral, va más allá de la capacitación profesional aunque la incluye. Es un enfoque o forma de educar. La educación que brinda la Universidad, es integral en la medida en que enfoque a la persona del estudiante como una totalidad y que no lo considere únicamente en su potencial cognoscitivo o en su capacidad para el quehacer técnico o profesional. El ámbito de la formación integral es el de una práctica educativa centrada en la persona humana y orientada a cualificar su socialización, para que el estudiante pueda desarrollar su capacidad de servirse en forma autónoma del potencial de su espíritu en el marco de la sociedad en que vive, y pueda comprometerse con sentido histórico en su transformación (Fitch, en Orozco Silva, 1999).

La formación integral que promueve el MEFI se dirige a la formación para el desempeño profesional con la cultura humanista y la formación de actitudes y valores, y le permiten al estudiantado responder a las exigencias del empleo y desarrollo humano. Esta formación también tiene como intención fomentar la profesionalidad, como el más alto nivel de competencia de una egresada o egresado responsable y solidario.

La UADY concibe a la formación integral, como un proceso continuo que busca el desarrollo de todas las potencialidades del estudiante y su crecimiento personal en las cinco dimensiones que lo integran como ser humano, las cuales se describen a continuación:

1. Física: cuerpo, sentidos, sexualidad, motricidad, cuidado de la salud física; lo orgánico, la alimentación, el descanso.
2. Emocional: reconocimiento y manejo adecuado de sentimientos y emociones como tristeza, enojo, felicidad, etcétera.
3. Cognitiva: creatividad, ideas, imaginación, pensamiento formal y razonamiento lógico.
4. Social: interacción y convivencia en un ambiente de tolerancia y respeto a los otros.
5. Valoral-actitudinal: sentido de vida del ser humano, y tipo de relación que se puede establecer con el mundo y el medio ambiente.

En la constante búsqueda de lograr los objetivos del MEFI, la Universidad se responsabiliza respecto al impacto de sus decisiones y actividades en la formación de sus estudiantes, la sociedad y el medio ambiente, por medio de una conducta transparente y ética que: a) sea consistente con el desarrollo sostenible y el bienestar de la sociedad; b) considere las expectativas de los grupos de interés internos y externos; c) esté en conformidad con la legislación vigente y sea congruente con las normas de conducta internacionales, y d) esté integrada en toda la organización y practicada en todas sus relaciones.

Por medio del nuevo Modelo Educativo y Académico, la Universidad Autónoma de Yucatán se propuso volverse congruente con la dinámica y las exigencias del mundo contemporáneo y, en particular, con las necesidades de los diversos grupos sociales y generacionales de la estructura social yucateca, regional, nacional e internacional (Castillo León, Pacheco Castro, Leirana Alcocer, Rivas Cantillo, & González Solano, 2007).

En este Modelo Educativo se observa la idea de que la responsabilidad del aprendizaje recae principalmente en el estudiante, mediante actividades dentro y fuera del aula y en escenarios reales, en las que se activan las competencias desarrolladas por la y el estudiante, fortaleciendo sus aprendizajes. Con base a todo lo antes mencionado, se puede conceptualizar también a la Formación Integral como aquella que contribuye a enriquecer el proceso de socialización del estudiante, que afina su sensibilidad mediante el desarrollo de sus facultades artísticas, contribuye a su desarrollo moral y abre su espíritu al pensamiento crítico (Steiner, 1997 en Orozco Silva, 1999).

La realización de proyectos sociales como parte del proceso de enseñanza es un aspecto que se promueve de manera general en el Plan de Desarrollo Institucional 2010-2020 de la UADY. La elaboración y aplicación de proyectos sociales en comunidades de aprendizaje es una estrategia para coadyuvar a la formación profesional y ciudadana y reforzar el valor de la educación como un servicio solidario. Esto origina beneficios tanto para los estudiantes en formación como para la sociedad, y en general, para todos los implicados. Esto es, son espacios de intercambio colaborativo entre diferentes actores, universitarios y no universitarios, donde cada quien aporta al otro parte de lo que necesita, recibe parte de lo que le faltaba, y generan juntos provechos compartidos (Vallaey, 2003).

La Universidad Autónoma de Yucatán (UADY) pretende aproximarse a los fenómenos sociales a través de un trabajo interdisciplinario y colaborativo que contribuya a la integración de las funciones universitarias (docencia, investigación y extensión). Para esto, propone un trabajo dentro del Campus de Ciencias Sociales, Económico-Administrativas y Humanidades.

El programa Juventud y Sociedad: Integración de Funciones Universitarias, tiene como finalidad general “promover espacios colaborativos de interacción UADY-sociedad que, mediante un abordaje interdisciplinario y participativo, favorezcan la integración de funciones sustantivas, mediante la investigación aplicada que sirva de base para el desarrollo de proyectos sociales (prioritariamente dirigidos a la juventud), así como la formación integral dentro de un contexto de comunidades de aprendizaje, para con ello contribuir a la trascendencia social universitaria (Campo Marín, et al., 2011).

Objetivo

Conocer la experiencia de estos estudiantes acerca del trabajo interdisciplinario y las repercusiones que ellos identifican que este puede tener en beneficio de la comunidad.

Método

En esta investigación se utilizará la fenomenología que se caracteriza por estudiar los fenómenos tal como son experimentados, vividos y percibidos por la persona centrándose en el estudio de las distintas realidades vivenciales personales que influyen en la comprensión de la vida psíquica de cada persona. (Martínez Miguelez, 2004).

La elección de la fenomenología como metodología se debe a que creemos que, por sus características, es la más adecuada para lograr el objetivo que nos planteamos ya que nos permitirá explorar no el fenómeno como tal (el programa Juventud y Sociedad) sino la forma en que los involucrados lo viven y nos permite recuperar información detallada y suficiente para abarcar todos los objetivos perseguidos. Consideramos que esta información recuperada es completamente fiable pues la obtendremos de viva voz de cada una de las personas, que son expertas en lo que a sus vivencias se refiere.

Para el uso correcto de la fenomenología, la misma metodología nos plantea una serie de etapas y pasos que seguimos de la siguiente manera:

En la etapa previa, que consiste en la clarificación de presupuestos, nos reunimos en casa de una de nuestras compañeras para platicar sobre el tema a la vez que comenzamos a armar el trabajo escrito de esta investigación. Se habló de algunas de las experiencias vividas por una voluntaria en el programa lo que propiciaba un intercambio de opiniones entre nosotras, a la vez que realizamos la exploración de nuestro tema en sus diferentes contextos: internacional, nacional y local, buscando información concerniente sobre él mismo. Nos hizo darnos cuenta que todas, aunque en mayor o menor grado, teníamos ideas sobre lo que implicaba el trabajo en comunidad (aunque no específicamente el realizado en este programa). El explorar y conocer la postura personal de cada una de nosotras permitió que está no influenciara en la investigación.

Por otra parte, en la etapa descriptiva de la metodología se busca lograr una descripción amplia y lo más completa posible del fenómeno que no resulte prejuiciada y que a la vez refleje la realidad vivida por cada persona, su mundo y su situación más auténtica (Martínez Miguelez, 2004).

Para realizar lo descrito anteriormente llevamos una serie de acciones. El primer paso consistió en la elección de técnicas, elegimos la entrevista semiestructurada como técnica base de este estudio, además optamos por completar la obtención de información por medio de la técnica participativa de línea de vida.

Seguidamente como segundo paso, tres de las investigadoras asistimos a una de las juntas de los jueves realizada en la Facultad de Psicología y les informamos a los participantes que estaban presentes sobre la realización de esta investigación así como de lo que pretendíamos lograr con el mismo, luego se les solicitó su participación voluntaria asegurándoles que la información que ellos proporcionen se manejara con confidencialidad y solo será utilizada por las investigadoras así como la maestra titular de la materia de “Técnicas Cualitativas”.

Una participante del proyecto se negó a participar y, siguiendo el principio ético relativo a la participación voluntaria, se respetó la decisión de esta persona.

Con los que accedieron a participar, se les informó que íbamos a organizar las entrevistas y, junto con las otras dos investigadoras que no pudieron asistir, se les contactaría para acordar día y/u hora en que sea posible realizar estas entrevistas.

Con el fin de proteger el bienestar de los participantes así como la confidencialidad mencionada a los mismos, de ahora en adelante evitamos el uso de los nombres reales de los participantes y les denominamos por medio de pseudónimos indicados en el apartado de “Participantes”. Concertamos citas individuales con los participantes en los que una de nosotras entablábamos un diálogo con el o la participante sobre su experiencia en el programa “Juventud y Sociedad”, permitíamos que la persona se expresara libremente.

Con el fin de tener un registro más creíble y, facilitar una futura transcripción, les pedimos a los participantes su autorización para el uso de una grabadora de voz; todos los participantes accedieron a esta solicitud. Las entrevistas realizadas tienen una duración promedio de una hora u hora medio, con excepción de la entrevista de Ángel pues ésta tiene una mayor duración, cerca de 2 horas.

Para la realización de la técnica de “Línea de vida”, asistimos un sábado a Dzununcan y durante el descanso de sus actividades del programa les solicitamos a los participantes su colaboración y ellos aceptaron. Una vez dadas las instrucciones y que ellos elaboraron su línea de forma gráfica procedimos con las reflexiones aunque, por cuestión de tiempo, éstas no fueron muy largas. Creemos que es importante mencionar que la línea de vida no fue realizada a todos los participantes, ya que el día en que se realizó no se encontraban presentes todos los involucrados en el programa.

Siguiendo con el tercer paso, de la segunda etapa, de la fenomenología se elaboraron las descripciones protocolares; según la asignación de entrevistas, cada una de nosotras realizó las transcripciones que le correspondían. Así mismo, una de nosotras fue la responsable de la transcripción de las líneas de vida.

La tercera etapa, llamada estructural, consiste en el estudio de las descripciones contenidas en los protocolos (las transcripciones hechas de las entrevistas). La captación de nuevas realidades depende de la profundidad y lo completa que sea la inmersión en el fenómeno no descrito, del tiempo que dura, de la apertura a las sutilezas y de lo sensible que se encuentre la mente (Martínez Miguelez, 2004). Los pasos de esta etapa así como la forma en que los desarrollamos se anuncian a continuación.

En el primer paso se realiza una lectura general de la descripción de cada protocolo; una vez que alguna de nosotras terminara una transcripción, ésta se compartía con el resto del equipo para que todas lean la entrevista y, en su caso, las líneas de vida que fueron realizadas a los participantes.

Seguidamente, realizamos la delimitación de las unidades temáticas naturales mediante el análisis fenomenológica de las entrevistas; nuevamente, esta delimitación de unidades temáticas de cada una de las entrevistas se llevaron a cabo siguiendo la asignación de entrevistas y después de un ejemplo previo realizado en la clase de “Técnicas Cualitativas”, en el cual acordamos las consideraciones al hacer estas delimitaciones.

Relacionado con el paso anterior y siendo también producto del análisis fenomenológico, se cumplió con el tercer paso que corresponde a la determinación del tema central que domina cada unidad temática. En equipo, identificamos cuales eran los temas recurrentes o centrales de cada una de las entrevistas, esto nos sirvió de base para el establecimiento de categorías para un análisis de contenido posterior.

Así, después de haber leído las transcripciones de las entrevistas e identificado los temas principales de cada una de ellas, redactamos un pequeño texto (de aproximadamente uno o dos párrafos de extensión) en el que describimos los temas centrales de cada uno de los protocolos, cumpliendo con el cuarto paso de la etapa estructural correspondiente a la expresión del tema central en el lenguaje científico. Estas descripciones se encuentran en el apartado de resultados.

Una vez concluidas las lecturas de las transcripciones y la identificación de los temas centrales, cada una de nosotras se responsabilizó de realizar un mapa conceptual o alguna representación gráfica así como una matriz de análisis de contenido que condensen lo dicho en la entrevista por el participante logrando el quinto paso de esta etapa, ya que se integraron todos los temas centrales en una estructura particular. Estos mapas y matrices se anexaron al presente estudio.

El sexto paso, la integración de todas las estructuras particulares en una estructura general, se llevó a cabo con la realización de un mapa general basado en los elementos comunes de los primeros mapas individuales, sin ignorar los detalles o temas tratados por la minoría o por una sola persona, así como de la conjunción de una matriz general en la que presentan lo reportado por cada persona para cada una de las categorías planteadas. Este mapa y matriz general de igual forma se anexaron al trabajo.

El séptimo paso de la etapa estructural es la entrevista final a los sujetos estudiados, sin embargo por razones de tiempo y plazos de entrega no se pudo realizar esta entrevista y por lo tanto no se dio la verificación de los resultados que obtuvimos y solamente nos quedamos con la verificación teórica, por medio de la teorización.

Por último, se lleva a cabo la discusión de resultados, esta etapa consiste en la teorización de los resultados así, por medio de textos tanto digitales como impresos, buscamos teorías que den sustento a los hallazgos encontrados y nos permitan elaborar propuestas para fortalecer este proyecto de servicio social; también se integra la información obtenida en las líneas de vida de las personas.

En conclusión, esta etapa consiste en relacionar los resultados obtenidos en la investigación con las conclusiones de otros investigadores para compararlas y así llegar a una mayor integración de la información (Martínez Miguelez, 2004).

1.7 Técnicas

Entrevista semiestructurada

La entrevista semiestructurada es aquella entrevista en la que el entrevistador parte de un plan general –en el que tiene en cuenta el tema o los temas que desea encarar durante la entrevista— pero deja que sea el entrevistado quien, durante la conversación, vaya desarrollando cada uno de los temas, con la dirección, profundidad y método que le resulte más atractivo. Este tipo de entrevistas deben semejar lo más posible a una charla (Saltalamacchia, 1992).

Elegimos esta técnica como base pues es la que nos permite aproximarnos a lo vivenciado y percibido por cada uno de los participantes además debido a que son preguntas más flexibles y abiertas (Kerlinger, 2002) permite obtener información que la entrevista estructurada no ofrece (Green y Tull, 1988 en Kerlinger, 2002), esta información puede ser imprevista pues permite que el entrevistado exprese sus opiniones de la manera que le parezca más adecuada lo que nos facilita abarcar más de la experiencia de la persona de una manera más holística como lo dice el paradigma cualitativo. Por otro lado la entrevista de este tipo también permite que se despliegue un contexto expositivo que aclarará las respuestas del entrevistado, posibilitando una comprensión más profunda sobre temas complejos (Saltalamacchia, 1992).

Línea de vida

La línea de vida es una técnica participativa, este tipo de técnicas se aplican para adquirir conocimientos partiendo siempre de la práctica, es decir de lo que la gente sabe, de las experiencias vividas y de los sentimientos que muchas situaciones originan, así como de los problemas y dificultades del entorno que estamos estudiando. (Manual para la introducción de la perspectiva de género y juventud al desarrollo rural, s.f.)

Específicamente, la línea de vida es la representación de aquellos eventos que han marcado o tenido una influencia importante en la historia de vida ya sea trabajando toda la historia de vida de la persona - partiendo del inicio de ésta, hasta llegar al momento actual y la proyección de futuro - o solo una etapa concreta - como la etapa de estudios universitarios o una etapa laboral (Berain Romera, 2010). Tomando en cuenta nuestro objetivo, se delimito el periodo que se trabajará en la línea de vida, así solo se consideraría el tiempo en que los participantes han estado inmersos en el programa “Juventud y Sociedad”.

El procedimiento que se sigue en la línea de vida es el siguiente (Castillo León, Candila Celis, Echeverría Echeverría, & Rojas Bolaños, 2011):

1. A cada persona se le da una hoja de papel y se les pide que en ella dibuje una línea a través de la mitad de la hoja y se pide que definan el periodo de tiempo para la línea de vida (el tiempo en que han participado en el programa).
2. Se le pide a la persona que marque los principales eventos/hitos de su experiencia en el programa. Si los eventos fueron felices, buenos o positivos, se marcan sobre la línea (entre más feliz el evento, más alto sobre la línea); si fueron tristes, malos o negativos, se marcan por debajo (entre más infeliz el evento más debajo de la línea). Estos eventos pueden estar representados por medio de frases, palabras clave o dibujos.
3. Por último, en plenaria se presentan las líneas de vida elaboradas por cada miembro y se discuten y reflexiona sobre estos eventos y como cada uno de ellos pueden haber afectado la manera en que ellos piensan y sienten. También se enfatizaran los elementos comunes en el grupo, así como los más particulares de cada persona.

Decidimos elegir esta técnica porque nos interesa conocer cuáles son los elementos que los participantes consideran más positivos, pues si estos resultan ser comunes para todos o para la mayoría del grupo podrían ser o reflejar una de las fortalezas del programa que procuraríamos mantener y enfatizar al realizar nuestras propuestas; y por otro lado, en cuanto a los elementos negativos, y especialmente los compartidos por la mayoría del grupo, nos darían un indicio de un área de oportunidad en que se podría trabajar.

Participantes

Los participantes de esta investigación, fueron 12 alumnos provenientes de tres facultades de la Universidad Autónoma de Yucatán: Facultad de Psicología, Facultad de Derecho y Facultad de Contaduría y Administración; de la primera facultad se tuvo la colaboración de 9 alumnos, de la segunda se tuvo la participación de 1 y de la última facultad 2 alumnos.

Se pidió la participación de todos los alumnos que estuvieron involucrados en el programa ya sea realizando voluntariado, prácticas profesionales o servicio social pues consideramos pertinente incluir a todos las personas quienes hayan vivido la experiencia de estar formándose como profesionales en este espacio promovido por la UADY. Cabe mencionar que aunque pretendíamos que todos los involucrados participaran y al haberle pedido a cada alumno su participación voluntaria, se respetó que una de las alumnas que ha estado trabajando en este proyecto haya rehusado participar en esta investigación.

Resultados

Estos fueron los principales hallazgos obtenidos mediante las entrevistas realizadas a los participantes, en las cuales mencionaron elementos que ellos consideran importantes dentro de su participación en el proyecto “Juventud y Sociedad”

Por su parte, en la facultad de Psicología se imparte una asignatura que funciona como un motivador para que alumnos decidan a brindar un servicio en las comunidades de San Luis Dzununcán y San Antonio Xluch.

“decidí integrarme a éste (programa), como voluntaria primero, ahorita estoy haciendo mi servicio social y mi tesis y bueno, todo esto fue a partir de la materia de cuali, que llevé con teté” (Nieves, entrevista realizada el 11 de octubre de 2012)

Por último, dos motivos por los que los estudiantes se deciden por este programa son para devolver algo a la comunidad y por la plática de SS que se realiza en la facultad de Psicología.

De igual forma, se enfatiza las habilidades que se busca se desarrollen en los alumnos participantes:

“... los jóvenes universitarios tengan como que estas herramientas que el servicio te va a proporcionar para convivir con la comunidad, hacer proyectos, este, para mejorar en algo” (Bella, entrevista realizada el 10 de noviembre de 2012).

Al seguir un abordaje interdisciplinario y participativo, como se establece en el artículo 3º de las modalidades, en el reglamento del servicio social (UADY, 2007) el programa ha conjuntado a alumnos de diferentes facultades para este proyecto en un solo espacio de aprendizaje así en este espacio todas las carreras que participan pueden aportar y aplicar conocimientos propios de ellas en el programa, esta característica se refleja en lo dicho por Dexter (entrevista realizada el 1 de noviembre de 2012):

“que estén muchas carreras, aunque no estén todas las carreras de la universidad y sí faltan muchas sí siento que todos están aportando todo”

Siguiendo con el objetivo propuesto, otro punto que parece cumplirse en la práctica de este programa es el relacionado con la investigación y el desarrollo de proyectos de programas sociales, así los participantes afirman que el programa permite la aplicación de varios proyectos enfocados a varios grupos de la población.

Estos proyectos permitieron el contacto de los participantes con la comunidad, lo que a la larga ha llevado al conocimiento de áreas de aplicación que antes no las habían sido consideradas y que paulatinamente fue despertando un interés personal en este tipo de trabajo.

Así algunos de los proyectos que se realizan dentro del marco de este programa son: “Cine en tu comunidad (Cine Sur)”, “Creciendo Juntos” “Juventud emprendiendo Jóvenes sin violencia (Jóvenes por la paz)” y “Huertos comunitarios”, etc.

Estos proyectos al ser realizados en grupos ha permitido que los alumnos provenientes de las diferentes facultades apliquen conocimientos propios de cada una de las áreas para enriquecer el trabajo grupal, sin embargo esta aplicación de conocimientos no se dieron en todas las carreras como se pretendían pues un participante de la Facultad de Derecho manifestó que las habilidades que ha desarrollado en el programa no han sido aplicadas en su facultad.

Estos proyectos no solo fueron un espacio para que los participantes brindaran un servicio a la comunidad sino también un espacio de convivencia ya sea entre los participantes o entre ellos con los maestros o con las personas de la comunidad.

“muy padre, realmente ni lo sientes o sea si hay momentos que nos ponen “trabaja y haz esto ¿no?” Pero generalmente estás con el de conta y con el de derecho y con el de psicología y estás platicando y sí, hay compañerismo, hay un buen ambiente eso es lo más padre” (Greener, entrevista realizada el 31 de octubre)

“A veces el hecho de estar con el grupo, pues por ejemplo comienzan a cotorrear o cosas así y de repente nos damos cuenta de que “¡ah chin! El trabajo” entonces a veces como que esta unión muy muy fraternal puede olvidarse de que “chispas estamos trabajando no estamos aquí echando el coto” (Nicolás, entrevista realizada el 2 de noviembre de 2012)

El trabajo práctico que realizaron en Dzununcan, deja en los participantes la impresión de ser útil para la comunidad y que este trabajo, aunque sea un proceso largo, a la larga traerá beneficios aún mayores de los que ahora produce.

“creo que es de gran ayuda, pero es un trabajo, los cambios o los beneficios se vean de manera muy lenta y no siempre son muy visibles, pero yo creo que cuando te acercas a la gente, te platican de su experiencia en los proyectos o con el haber convivido con los alumnos del proyecto, si te das cuenta del impacto que va teniendo en sus vidas” (Nieves, entrevista realizada el 11 de octubre de 2012)

Como parte de lo planteado por la MEFI (UADY, 2012), este tipo de trabajo implica no solo un impacto a nivel académico sino también un impacto a nivel personal y a nivel profesional, y es en este punto que se habla del impacto personal con el involucramiento no solo de los participantes sino de las familias de éstos con la ayuda a los habitantes de la comunidad, de igual forma se promueve un sentimiento de ambición para mejorar tanto los programas como el propio rendimiento dentro de estos programas. Los participantes también mencionan que mediante algunas de las actividades que han realizado han vencido temores y superado ciertas limitaciones propias que antes le habían impedido realizar ciertas conductas.

Los proyectos que se generen estarán encaminados a identificar y atender necesidades bio-psicosociales, educativas y áreas de oportunidad de los jóvenes de las zonas elegidas, desde los ámbitos de la promoción y la prevención, para el trabajo en conjunto (entre la comunidad y la universidad) en el desarrollo de propuestas coherentes con la realidad comunitaria (Campo Marín, et al., 2011).

Los participantes consideran que la implementación de actividades se relaciona con el punto anterior, sobre todo al momento de realizar sus propios proyectos.

“llegar, pensar, diseñar y luego si aplicar, algo en una comunidad, porque, ahora si de plano, es algo que te cuesta, que literal te toma trabajo, porque tienes que llegar y pensar que vas a aplicar, como lo vas a llevar a cabo, con quienes lo vas a llevar a cabo, estén, que medios vas a utilizar, que recursos vas a necesitar, ponerte a averiguar si eso que vas a hacer, realmente va a aportar algo, va a servir para algo no va a servir para nada, va a ser aprovechado o no, creo que eso es todo” (Snoppy, entrevista realizada el 9 de noviembre de 2012).

El trabajo dentro de este proyecto implica el desarrollo de proyectos sociales en comunidades de aprendizaje basados en investigación aplicada con la participación de alumnos y maestros, apoyados en diversas actividades académicas curriculares y extracurriculares de las diversas licenciaturas y programas de posgrado del Campus.

Esta fortaleza, genera que los participantes sientan que pueden aplicar asignaturas, habilidades, etc. para beneficio propio y de la comunidad. Ejemplo de esto son los comentarios de los siguientes participantes:

“ahorita en que estoy elaborando mi proyecto como que si voy agarrando, muchas definiciones que vi en semestres pasados, como en administración, para poder elaborar parte del cuerpo del proyecto que voy a realizar” (Snoppy, entrevista realizada el 9 de noviembre de 2012).

El trabajo con proyectos sociales debe impulsar la integración de los procesos de participación social (como aspecto importante dentro de la extensión universitaria) con los procesos de formación académica y de investigación.

“por ejemplo las dinámicas de grupo fue una materia que me ayudo bastante para poder trabajar con comunidades o con grupos pequeños de personas ¿no? En cuanto a psicología clínica, el caso que tuve me sirvió muchísimo o sea las técnicas de entrevista conocer cosas del enfoque cognitivo conductual, fenomenológico, psicoanálisis y todo eso fue el momento adecuado y el contexto adecuado para aplicarlos” (Nicolás, entrevista realizada el 2 de noviembre de 2012).

Además, los proyectos de investigación aplicada y particularmente los de praxis comunitaria desarrollados en campo, deben ser evaluados de manera periódica y crítica si realmente se desea que conserven su pertinencia y sean vigentes en beneficio de las comunidades participantes.

Ante esto uno de los participantes menciona lo siguiente:

“Pues, yo creo que la evaluación, no? como que de alguna u otra manera, siempre, como que nos piden bitácoras, aunque posiblemente ahí sea algo más personal , pero de repente si hay evaluaciones de todo tu trabajo y tal vez sea una manera de ponerte a reflexionar de cómo te estás desarrollando en el proyecto... pero tu pregunta no era esa verdad?. ¿cómo se logra, no?” (Nieves, entrevista realizada el 11 de octubre de 2012)

Por otro lado otro participante menciona que la unión de las carreras es positiva:

“Es bueno porque generas como que el intercambio de experiencias, aprendes mucho de las otras personas, pero igual como que genera conflictos, porque obvio el modo de trabajar de uno no es el mismo modo en el que trabajan las otras carreras” (Snoppy, entrevista realizada el 2 de noviembre de 2012).

El servicio social es una oportunidad de servir a la comunidad, la obligación de todo universitario con la sociedad; es el requisito formal en pago por la educación pública, tiene como finalidad procurar el bienestar y desarrollo de la comunidad y contribuir al mejoramiento de las condiciones de vida de la sociedad, mediante acciones concretas y fundadas en el principio de la solidaridad social. A esto Lobo (entrevista realizada el 31 de octubre de 2012) se siente satisfecho con la UADY y comenta *“me siento satisfecho con la UADY que sabe que como institución está inserto en una sociedad y sabe que tiene que hacerse cargo de algunas de las necesidades de esa sociedad”*.

**“El diablo está en los detalles”,
conductas cuestionables y no deseadas en las prácticas de investigación científica**

Jaime Moreles Vázquez

Sara Aliria Jiménez García

Sergio Alberto López Molina

Universidad de Colima

Resumen

Se reportan resultados preliminares de un estudio sobre las malas conductas (Research Misconduct, RM) y las prácticas cuestionables en la investigación científica (Questionable Research Practices, QRP). Éstas constituyen un tema pertinente y escasamente estudiado en México. Se entiende a la práctica de la investigación no sólo como la producción textual o las publicaciones, que son su manifestación concreta y validada en el ámbito académico, sino también el trabajo entre pares, colegas, asistentes de investigación y estudiantes, en la formulación y desarrollo de proyectos, los cuales implican, además de la distribución de las tareas y responsabilidades, la decisión acerca de la autoría de los productos.

RM y QRP son conductas que atentan contra la integridad de la práctica científica y de la ciencia. Aunque las más mediáticas y populares son la fabricación y falsificación de evidencias o datos, y el plagio (FFP), las más dañinas son las que se han normalizado a fuerza de la costumbre, gracias a su adopción un tanto *inconsciente*; entre éstas se encuentran la distribución de las tareas y el reconocimiento de la autoría en trabajos colectivos, la explotación de estudiantes y asistentes de investigación, el uso cuestionable de los recursos financieros, el robo de ideas en la evaluación de pares, entre otras.

De acuerdo con la bibliografía correspondiente, comprendidas entre el descuido y el dolo, estas conductas se cometen por la percepción de que en el entorno profesional del sujeto no existe justicia ni equidad en la distribución de recursos e incentivos, la consciencia del desbalance entre los esfuerzos invertidos y las recompensas en el entorno profesional correspondiente, y la devaluación de los medios legítimos para alcanzar las metas culturalmente valoradas por los grupos profesionales de referencia.

El trabajo se ha llevado a cabo en dos etapas. La primera con el propósito de caracterizar las malas conductas y las prácticas cuestionables a partir de las experiencias de investigadores de diferentes áreas de conocimiento y de distintos países, mediante dos preguntas guía; la segunda indagando cuestiones más específicas sobre las conductas y las razones por las que se cometen por medio de la entrevista a

estudiantes e investigadores en el área de las ciencias sociales de la Universidad de Colima. El trabajo forma parte de un proyecto interinstitucional en el que participan los autores³⁹⁹.

Nota aclaratoria

Además de centrarnos en las RM y QRP, el reporte nos significa una búsqueda por comprender mejor nuestro trabajo y nuestras relaciones con los pares. El tema resulta inquietante, porque así como trata sobre cuestiones que actúan en detrimento del trabajo científico, también implica la toma de decisiones que deriva en la distribución de reconocimientos, recursos y premios a partir de los compromisos y los resultados del mismo. El ejercicio nos hace preguntarnos cómo se va configurando nuestra identidad profesional, cómo se reconstruye en el diálogo con los pares y con nosotros mismos.

Estamos conscientes de las implicaciones de la discusión. No se trata, por tanto, de un trabajo evaluativo, asumimos que somos juez y parte y los riesgos y desafíos que esto conlleva. Nos reconocemos como parte de las dinámicas sobre las que ponemos el foco, y por eso mismo nuestro interés en el tema es mayúsculo, pues buscamos aprender y comprender más nuestro propio oficio.

RM y QRP: La ciencia permeada por la corrupción

Se supone que la ciencia y la práctica de la investigación poseen cierta integridad, concebida ésta como la independencia y el desinterés necesarios para la búsqueda del conocimiento y la credibilidad de procedimientos y hallazgos. Esta cuestión no deja de ser un ideal, pues la actividad científica constituye una práctica social como cualquier otra (**Becher, 2001**); por tanto, está provista de intereses de diversa índole.

El ideal de la integridad hace las veces de marco normativo para las prácticas o conductas deseables en la actividad científica y en el trabajo académico. Ante la embestida de denuncias y de primeras planas reportando RM, o llamando la atención sobre la persistencia de las QRP, cada vez se promulgan y difunden códigos o manuales de ética. Algunos de los códigos que han sido difundidos a gran escala son los pertenecientes a la *American Psychological Association* (APA), *American Marketing Association* (AMA) y *American Sociological Association* (ASA) (Bailey et al., 2001).

Desde luego, que haya cierto consenso sobre lo que se consideran buenas prácticas no significa que los códigos y otro tipo de mecanismos regulatorios efectivamente se cumplan (De Vries et al., 2006); es más, no han sido lo suficientemente eficaces para contener conductas como las que aquí se discuten.

En la práctica de la investigación, incluso la promoción y seguimiento de las normas comprendidas en esos manuales han traído una escalada de llenado de formatos y formularios en los proyectos de investigación, que no sólo tornan más engorrosos los procedimientos, sino que también cansan a los sujetos implicados, sean investigadores o fuentes de información, y terminan cumpliéndose como un requisito más; quizás en ocasiones se utilicen también para aparentar que equis proyecto se está cifiendo a las normas y principios éticos marcados por la disciplina en cuestión.

³⁹⁹ “Ética profesional y posgrado. Valores presentes en las prácticas de generación y transmisión de conocimientos que llevan a cabo cuerpos académicos y grupos de investigación educativa”, de la Red de Investigadores y Cuerpos Académicos en Filosofía, Teoría y Campo de la Educación, financiada por el PROMEP en el marco de la convocatoria de Redes Temáticas 2013 (Clave: PROMEP/103.5/13/5250).

Los códigos de ética no han sido efectivos también porque las RM y QRP le son inherentes a la investigación como actividad social. De hecho, en la sociedad en general se estima que son normales las conductas que contravienen los valores que la rigen; es decir, el crimen es natural en la sociedad (Durkheim, 1986).

En la actualidad, la persistencia del delito ha rebasado los límites de la *normalidad*, al grado de que algunos autores consideran, por ejemplo, que la corrupción es el mal de la sociedad contemporánea, una especie de epidemia de alcance mundial (Gunsalus, 1997; Davis, 1999; citados por Bailey *et al.*, 2001); por esa razón, estimamos que ha permeado las dinámicas de casi todos los sectores y grupos sociales, incluidos las relativas al mundo científico o académico. Además, en un país como el nuestro, en donde se estima que la corrupción está adherida a la cultura, podríamos augurar que así ha venido ocurriendo; la vida académica viéndose amenazada o incluso reproduciendo prácticas cuestionables y hasta fraudulentas, en fin, vicios que deterioran el tejido social y la cohesión de los grupos.

En los años recientes, las malas conductas FFP han ocupado un importante sitio en los medios masivos. Es importante que señalemos que la cobertura de la prensa sobre éstas no sólo se ha referido al ámbito científico, sino que también se han denunciado y difundido evidencias de plagio en el campo de la literatura. Como apuntamos antes, son las RM más visibles a la opinión pública. Como se asocian a cierto tipo de morbo, son las prácticas a las que se les presta más atención, y hasta es menos complejo que puedan documentarse y sancionarse, aunque esto ocurra sólo contadas ocasiones.

El sensacionalismo que a menudo generan los medios sobre las RM, no se corresponde con el número de casos documentados; por ejemplo, en la *Office of Research Integrity* (ORI) sólo se reportan 13 sanciones al año (De Vries *et al.*, 2006). Aunque no se trata de ciencias sociales, los datos proporcionados por Fanelli (2009) ilustran esta cuestión: en EEUU el fraude es documentado en 1 de cada 100,000 científicos, o 1 de cada 10,000, depende de quién haga la cuenta; entre .02 y .2% de los *papers* en PubMed Library son fraudulentos; y ocho de cada 800 *papers* que son sometidos a dictamen en *The Journal of Cell Biology* tienen imágenes que han sido manipuladas inapropiadamente.

Como realmente hay pocos datos disponibles, no se sabe si se trata de casos aislados o si las RM y QRP representan una constante en todas las áreas o disciplinas científicas. Quizás, el revuelo que se genera de las RM que llegan a los medios se torna en cortina de humo para ocultar las prácticas que más erosionan la integridad científica y que se cometen todos los días a los ojos de todos, y de las que somos parte consciente o inconscientemente.

Los casos nacionales e internacionales de FFP en ámbitos culturales y académicos pueden ser un ejemplo fehaciente de la existencia de malas conductas, pero pueden ser sólo la punta del *iceberg*, debajo están las QRP, ocultas en la cotidianeidad del trabajo científico o académico, y se habrían constituido como prácticas *legítimas* a fuerza de la costumbre.

Estas prácticas tienen un efecto más dañino en lo que hemos denominado antes como integridad de la ciencia, al pasar inadvertidas en la práctica de la investigación que, como señalamos, comprendería la toma de decisiones y las actividades colectivas entre investigadores, asistentes de investigación, estudiantes, sujetos que hacen las veces de fuentes de información, entre otros actores.

En las ciencias sociales y las humanidades no se hace mucho bullicio sobre RM y QRP, pero existen y quizás se ocultan eficientemente. Como sucede en las disciplinas experimentales, también podemos asumir que algunas se realizan de manera inconsciente o por descuido.

Que en las ciencias sociales no se discutan con la misma intensidad, obedece quizás a que en la investigación social y en sus resultados no hay vidas en juego o riesgos inminentes para la salud en la difusión de sus productos; además, se tiene la idea de que sus actividades científicas interesan a muy pocos. No obstante, de acuerdo con Bailey *et al.* (2001), la investigación social tiene otras formas de afectar la dinámica social, aunque sea en el mediano y largo plazo, puesto que sus resultados tienen otras formas de incidir en las relaciones y grupos sociales.

En esa dirección, podemos augurar que el trabajo en las ciencias sociales y humanidades influye en la sociedad. Por ejemplo, la investigación sobre temas socialmente deseables como la equidad, la educación, la salud, ha ido reorientando el debate público e incluso a introducido argumentos a la agenda política correspondiente (de Gier *et al.*, 2004; Iredale *et al.*, 2004). Igual ocurre con los resultados de disciplinas económico-administrativas; Bailey *et al.* (2001) señalan que los estudios o investigaciones del área fiscal en el mediano plazo inciden en las regulaciones del mercado y en las políticas relativas a los impuestos.

Quizás por su influencia gradual e indirecta, y por el desdén a su estatus científico, en las disciplinas sociales y humanas no ha habido un empuje similar de códigos de ética como sí ha ocurrido en las ciencias experimentales. Esto podría implicar incluso que las RM y QRP sean vistas como partes de la cultura de los grupos científicos.

Los desafíos metodológicos para observar RM y QRP

La investigación en las humanidades y las ciencias sociales siempre representa un desafío metodológico. Investigamos actitudes, expectativas, percepciones, en fin, elementos discursivos que dependen de la voluntad, disposición y conocimiento de los sujetos que hacen las veces de fuentes de información; en ocasiones también estudiamos prácticas y experiencias, ya sea mientras éstas se dan, o desde los relatos de las personas. En todos los casos está involucrada nuestra interpretación como individuos y grupos que pertenecen al mismo entramado social donde ocurre u ocurrió lo que estamos investigando.

No obstante este tipo de disquisiciones, ya en la práctica de la investigación no son las cuestiones técnicas y a veces ni las características del objeto de estudio o de las fuentes de información, las que definen los procedimientos metodológicos seguidos. En una buena parte de la tarea de la investigación son los recursos como el tiempo y el financiamiento los que determinan la forma en que procedemos y lo que reportamos de nuestros proyectos.

Aunque no es algo novedoso, lo que estamos planteando es que además de observar cuestiones discursivas, nuestra perspectiva e interpretación actúa como filtro o tamiz de lo que pretendemos explorar o explicar. En el caso de la RM o QRP, la tarea es aún más complicada, puesto que las dificultades comienzan con los conflictos y las dudas personales. Quienes investigamos el fenómeno somos parte de él.

RM y QRP, como otros fenómenos sociales, son constructos complejos de asir. Se estudian de manera indirecta, fiándonos del recuento personal de experiencias que hacen los sujetos de sus

percepciones y actitudes. Es muy difícil observarlas mientras ocurren. Por eso asumimos que constituye un hallazgo el hecho de ir las delineando, explorarlas, nombrarlas, y de algún modo clasificarlas, a fin de hacerlas un tanto más observables. Por esas razones consideramos que los desafíos metodológicos que implica su estudio son otras de las cuestiones que debemos mencionar aquí.

La metodología y los procedimientos utilizados influyen en la forma de concebir e interpretar RM y QRP, pues la bibliografía muestra que hay diferentes resultados de acuerdo con la manera como las concebimos y de los procedimientos metodológicos que se instrumenten.

En ese sentido, la bibliografía que hasta ahora hemos revisado muestra al menos tres estrategias bien definidas: estudios de carácter exploratorio; trabajos que pretenden establecer relaciones explicativas y que se instrumentan bajo esquemas de los estudios tipo encuesta; y, trabajos de índole documental y/o meta-análisis. Desde luego, hay trabajos que combinan dos o más de esas estrategias, y también coinciden en la conjugación de fases o etapas.

Cuando se trata de trabajos de carácter exploratorio, se instrumentan grupos focales y/o entrevistas a profundidad en donde se identifican las RM y QRP en las áreas científicas correspondientes, así como las repercusiones que tienen para la integridad de la ciencia y para la investigación científica. En los casos en donde se pretende establecer relaciones explicativas entre las RM y QRP con las razones o justificaciones por las que se cometen, se diseñan cuestionarios estructurados que se analizan estadísticamente.

Asimismo, es importante que mencionemos que los autores de esos trabajos, sin importar la estrategia metodológica seguida, reflexionan acerca de la complejidad del fenómeno, reconociendo las complicaciones que hemos venido reseñando, a la vez que delinean estrategias para sortearlas.

Hay propuestas que implican innovaciones en el mismo diseño de los cuestionarios y en la manera de aplicarlos y de hacerlos llegar a las fuentes de información. En el primer caso, por ejemplo, garantizando la confidencialidad de las respuestas mediante la elección al azar de la respuesta de los cuestionados; el sujeto recibe una moneda que define qué respuesta dar, RM o QRP que cometen otros o que él ha cometido. Las respuestas siguen siendo sobre RM y QRP, pero sólo quien contesta sabe si respondió aludiendo su práctica o la de los pares; se pierde cierta referencia a los datos, pero se ganaría en la veracidad de las respuestas y de la información. En el segundo caso, se utilizan unidades receptoras del correo postal ordinario para recibir los instrumentos, o se colocan urnas en las oficinas de las instituciones a las que pertenecen los investigadores cuestionados.

Estrategias como las que hemos referido ponen el foco en otra de las complicaciones relativas a la metodología, y que se refiere a que el índice de respuestas, si se ha cometido o no RM o QRP, depende de si los sujetos del estudio hablan de las propias, de las de sus pares, o bien, si sólo se trata de sus opiniones o actitudes sobre estas conductas.

Cuando se trata de reportes sobre la propia práctica menos del 2% admiten haber falsificado, fabricado o modificado información alguna vez, y 34% aceptan haber incurrido en alguna práctica cuestionable. Sorprendentemente, en trabajos sobre la opinión de los colegas la cifra aumenta a 14 y 72%, respectivamente (Fanelli, 2009).

RM y QRP: Un inventario

De acuerdo con la revisión de algunos estudios, podemos augurar que una buena parte de los trabajos publicados se ha centrado en las conductas más mediáticas o glamurosas: FFP. Se han documentado principalmente casos de las ciencias naturales, y particularmente las áreas en las que se requiere la experimentación. En las ciencias sociales y las humanidades, como ocurre en muchas de sus áreas, la mayor parte de los trabajos localizados son ensayos o reflexiones.

Como apuntamos antes, podemos conjeturar que aunque no se hayan estudiado suficientemente estas, al menos con el mismo énfasis que en otras disciplinas, en la práctica de la investigación social se cometen RM y QRP. Y quizás se encuentren más *normalizadas*, al tratarse de ciencias que se encuentran en la periferia del mundo científico.

La gama de RM y QRP es muy amplia. En lo que sigue presentamos algunos casos; el propósito es ir las delineando o configurando para fomentar su estudio y comprensión como partes inherentes a la práctica científica. Entre otras fuentes, las RM y QRP mencionadas las construimos a partir de los trabajos de Bailey et al. (2001), Brown y Murphy (1989), De Vries et al. (2006), Fanelli (2009) y Martinson et al. (2006).

- el **plagio**, aunque se dice que no es la más grave, puesto que no introduce información falsa.
- **fabricación y falsificación** de datos o evidencias; se realiza para hacer más atractivos los datos y productos de la ciencias; para darles mayor relevancia o significatividad.
- poco **respeto a objetos o sujetos** del estudio; no se llevan a cabo las normas o principios éticos del trato con sujetos, animales o escenarios.
- **uso fraudulento de los recursos financieros** de los proyectos de la investigación; los investigadores a menudo los justificamos por las restricciones administrativas con las que operan los proyectos en las universidades públicas.
- **falsa interpretación de hallazgos o fuentes**; de manera consciente se atribuye un sentido diferente al trabajo e ideas de otros.
- lento **progreso de los proyectos**; con le objeto de seguir ejerciendo recursos no se declara su finalización; incluso se utilizan como excusa para no emprender otros o para no embarcarse en otras actividades;
- **poca confianza en el proceso** de la investigación; falta de rigor o desinterés por realizar un trabajo sistemático;
- **desechar fondos públicos**; relacionado con la anterior, implica también realizar el trabajo para cumplir mínimamente con los compromisos adquiridos;
- **incrementar la regulación** extrema de la ciencia y del trabajo científico; la realizan las instancias administrativas, dejando poco lugar a las actividades de investigación;
- **solicitar crédito** por actividades que no se cumplieron;

- **manipular los sistemas** de revisión y aprobación de proyectos y trabajos; para aprobarse y aprobar a los allegados;
- **control impropio** de la investigación por quienes la financian; en ocasiones quienes financian los proyectos censuran los resultados, se deshacen de los compromisos iniciales, se prestan a cuestiones fraudulentas, entre otras;
- **asignación falsa de la autoría** de los trabajos; aunque la colaboración haya sido balanceada entre varios sujetos, el primer lugar o el principal reconocimiento se lo atribuye quien posea el sitio más alto en la pirámide de las relaciones académicas;
- **explotación de los asistentes**; se abusa del trabajo de asistentes de investigación o de asesorados de tesis, sin reconocer su contribución en los productos o trabajos en los que han participado;
- **no reportar conflictos de interés**; ocurre cuando se leen proyectos o trabajos con propósitos evaluativos de colegas que conocemos; somos conscientes de ello pero no lo declaramos ya sea para beneficiar o no beneficiar a los implicados;
- **tomar ideas de proyectos y documentos** evaluados; esta QRP sucede cuando los académicos participamos como árbitros de trabajos o de proyectos; a veces se reprueba el trabajo o se niega el financiamiento;
- **publicar lo mismo dos veces**, o presentar el mismo producto en dos eventos diferentes, utilizando recursos de proyectos que se financian con fondos públicos;
- **ignorar las responsabilidades docentes**; casi en todas las áreas ocurre, se relega la docencia y otras actividades a un lugar secundario;
- **retener la publicación de productos**; no se publican los resultados de un trabajo, aunque se tengan, calculando su beneficio económico en al carrera del investigador; por ejemplo, si ya cumplió su cuota anual o semestral, se relega para el siguiente período; esto ocurre también con otras actividades académicas;
- **usar trabajos sin permiso** de su autor o apropiarse de ellos; es una forma de plagio, pero a gran escala, no se trataría de ideas, información o datos de otros, sino a proyectos completos, ocurriría a menudo con las tesis de pregrado y posgrado;
- **poco o inapropiado reconocimiento a los colegas**;
- que en su primera publicación el **asistente o asesorado pague tributo**; como la realiza bajo la tutela de un investigador más consolidado, en ocasiones éste le solicita la coautoría sin haber contribuido seriamente en la elaboración del trabajo, sólo por el hecho de la vida académica en común en la que el asesorado o asistente tiene menor rango en las relaciones jerárquicas y de poder;
- **obligar a los asesorados a no trabajar** en ciertas temáticas; algunos estudios reportan la paternidad que sobre los temas asumen algunos investigadores, llegando al extremo de prohibir a sus

estudiantes o asistentes desarrollarlos en el futuro; esto ocurre más frecuentemente cuando el investigador ve al estudiante como competencia;

- **‘refriteo’**; es una forma de autoplagio; consistiría en la presentación de partes de un mismo trabajo en dos o más publicaciones; al parecer es una QRP que se da en todas las áreas, pues hay autores que utilizan los mismos datos para publicar dos o más productos, omitiendo incluso esa cuestión;
- **generalización indiscriminada** de los hallazgos propios o de estudios previos.

Como apuntábamos antes, el inventario nos permitiría ir precisando las RM y QRP para continuar su estudio. Aunque la reseña de las mismas no es exhaustiva, tampoco su explicación o descripción. Por ejemplo, faltaría el plagio que se realiza por descuido, es decir, cuando creemos que una idea nos pertenece o que la hemos construido. Y también cuando nos repetimos inconscientemente: Freud relató que cuando estaba desarrollando una teoría original sobre bisexualidad, un colega le comentó que ya se la había planteado varios años atrás (Brown y Murphy, 1989); hay una edad en la que a uno se le vuelven a ocurrir ideas que ya ha publicado antes (Skinner (1983: 432, citado por Brown y Murphy, 1989). A este tipo de plagio se le denomina *Cryptomnesia*, que es el plagio inadvertido de otros y de sí mismo, se asume que una vieja idea es nueva u original (Brown y Murphy, 1989).

RM y QRP señaladas por investigadores de la Universidad de Colima y de otras instituciones

Como antes mencionamos, no pretendemos hacer una evaluación. Las entrevistas que realizamos y presentamos como evidencias narran experiencias de los investigadores, sean propias o que han observado en colegas de su campo. Para el caso de los investigadores de la Universidad de Colima, los cuatro sujetos que hemos entrevistado hasta ahora son miembros del SNI, en el nivel 3: uno del área de Física, Matemáticas y Ciencias de la Tierra, dos del área de Medicina y Salud y finalmente uno del área de Humanidades y Ciencias de la Conducta. El cuadro que sigue sintetiza las características mencionadas.

Género	SNI	Área del Conocimiento	Años de experiencia en investigación
Masculino	III	Física, Matemáticas y Ciencias de la Tierra	13
Masculino	III	Medicina y Salud	37
Masculino	III	Medicina y Salud	37
Femenino	III	Humanidades y Ciencias de la Conducta	36

La guía de entrevista abordó cuestiones sobre trabajo individual y en equipo, aspectos éticos y calidad de publicaciones, evaluaciones de programas públicos como el SNI, ESDEPED, PROMEP y, por último, aspectos relacionados con prestigio, méritos académicos y económicos. La invitación a los entrevistados incluía una cláusula de confidencialidad; es importante que mencionemos que dos de los sujetos no permitieron la grabación de la entrevista.

En el caso de investigadores de otras universidades, en el presente reporte incluimos información de las entrevistas con tres sujetos de instituciones de Chile (Universidad Católica de Temuco), Holanda

(InnHolland, *University of Applied Sciences*) y Argentina (Universidad Nacional del Nordeste); se trata de investigadores con más de 20 años de experiencia, dos de las áreas de las ciencias sociales y una de las ciencias químicas.

En la tabla que sigue presentamos un avance preliminar de la información que hemos sistematizado.

Hallazgos preliminares de las entrevistas realizadas	
Otras universidades	UCOL
Falta de rigor y seriedad: uso de fuentes; generalizaciones sin sustento...	Metodología: evaluadores en más de 10 áreas
Temor a comprometerse con los resultados	Tomar datos obtenidos por alguien más, sin permiso y sin dar crédito
Disputas por la autoría de productos	Publicar en solitario trabajos que se realizaron en colaboración
Robo de productos a tesis y asistentes	Ejercer poder político para limitar poder académico
Plagio	Cazar fortunas
Auto-plagio	Clubes: «yo te pongo, tú me pones»
Uso de las fuentes de información	Esclavizar estudiantes
Poca capacidad de explicación y transformación	Modificar datos para hacerlos atractivos
	Descuidar la docencia

Las razones que llevan a cometer RM y QRP y las proposiciones explicativas

Aunque el descuido es una de las razones para cometer RM y QRP, el extremo opuesto es el dolo. Entre ambos, descuido y dolo, hay una amplia gama de gradaciones. Entre más cercanas al dolo, en los sujetos habría mayor necesidad de construir argumentos para explicar o justificar las RM o QRM.

Tales justificaciones incluyen presiones de dos tipos, unas relativas a cuestiones laborales, promoción y desarrollo profesional, y otras que corresponden a la búsqueda de reconocimiento de los pares o colegas (Bailey *et al.*, 2001; De Vries *et al.*, 2006; Martinson *et al.*, 2006). Las primeras son de índole social, principalmente, y las segundas de naturaleza personal o individual

Es preciso que reconozcamos que la profesión académica o científica es una de las actividades más proclives a la incertidumbre (que es su fundamento), el desánimo e incluso la depresión. Suele existir mucha competencia para la publicación en las revistas más importantes o de mayor estatus. Igual ocurre con los espacios laborales y los recursos financieros destinados a la subvención de proyectos.

En México, además, los programas y las políticas correspondientes instan a la productividad a toda costa, asociándola al salario y representando otra fuente de presión; el colmo que que los programas públicos se contradicen al solicitar productos en solitario y en trabajo colegiado.

El perfil y la personalidad de quienes trabajamos como investigadores también es una cuestión a tener en cuenta. Aunque no se trata de una generalización, los científicos, al haber invertido una cantidad

importante de tiempo en la formación y escolarización, habríamos descuidado ciertas dinámicas de las relaciones sociales, e incluso desatendido otro tipo de aprendizajes que tiene que ver con el manejo de situaciones límite.

De acuerdo con Khon (1986, citado por Bailey et al., 2001), los científicos tenemos muchas neurosis sin resolver, compartimos una historia de aislamiento parcial, y con pocas ocasiones para afrontar la realidad externa. Incluso hay rasgos más o menos comunes de perfiles obsesivos y hasta paranoicos. Desde la elección de la carrera científica, ya habría algunos de esos rasgos en la personalidad, habilidades y predilecciones sociales en los sujetos.

Arrastramos situaciones emocionales sin resolver, que luego hacen implosión o explosión por fracasos continuados en la carrera profesional, puesto que la intensa y larga formación, no garantiza el éxito profesional. A veces ni siquiera el puesto laboral. Son el tipo de situaciones personales y sociales que inducen al fraude (Kubie, s/f, citado por Bailey et al., 2001) y a las RM y QRP.

En algún punto de nuestra trayectoria, los investigadores valoramos el balance entre el esfuerzo invertido y los incentivos o logros obtenidos (Tsutsumi y Kawakami, 2004); cuando no coinciden, tomar atajos a la promoción laboral o al reconocimiento de los pares no sólo parece atractivo, también lo justificamos como necesario.

Otros factores de presión y que orillan a los investigadores a transgredir los límites entre las prácticas deseadas y las RM y QRP, se relacionan directamente con su tarea científica; por ejemplo, la incertidumbre acerca de las propias ideas (De Vries et al., 2006), si son valiosas, si constituyen un aporte significativo al campo de conocimiento, entre otras dudas.

En fin, los investigadores buscamos ser reconocidos por nuestros pares, o al menos obtener estímulos o promoción laboral por el trabajo que realizamos. Esto porque la ciencia es un campo donde el reconocimiento de los colegas es el mayor logro.

Herramienta analítica: Las ideas compartidas sobre el trabajo colectivo, la valoración de la investigación y las justificaciones que damos al trabajo colectivo y a sus productos

Para referir la ética profesional que conlleva la práctica de la investigación científica, así como las RM y QRP, sugerimos tres categorías analíticas que pueden orientar el estudio y explicación del fenómeno: *las ideas compartidas sobre lo que se entiende por trabajo colectivo, la valoración que adjudicamos al trabajo de investigación y las justificaciones y explicaciones que de manera individual otorgamos al trabajo colectivo y a sus productos*. Utilizamos el término colectivo para distinguirlo de las cualidades del colaborativo.

Las ideas compartidas sobre lo que se entiende por trabajo colectivo en los grupos y comunidades de investigación, se delinean desde las organizaciones en las que nos desempeñamos, pues tales ideas no sólo emergen de la propia vocación del grupo, sino de visiones que se construyen a lo largo del tiempo, aunque tengamos la ilusión, según Popkewitz (2012), de haberlas creado y que nos pertenecen sólo a nosotros como individuos o grupos.

Parece que las tareas colectivas que tienen bordes más ásperos son las que se refieren a la definición de quiénes merecen el reconocimiento y los recursos de los proyectos de investigación y de sus productos, así como las preguntas sobre quiénes definen estas cuestiones y sobre qué principios o bases. Relacionadas con estos acuerdos y tareas se encuentran las otras dos categorías que proponemos: *la valoración que adjudicamos al trabajo de investigación y las justificaciones que damos individualmente a éste y a sus productos.*

Un individuo vive la pluralidad del mundo social mientras se pregunta sobre las disposiciones que invierte en cada espacio colectivo (Lahire, 2005). En los grupos de investigación, la práctica científica puede ser una tarea secundaria o no tan relevante como otras. Desde esta racionalidad, la valoración sobre el trabajo colectivo y sus productos no sería alta, o al menos no prioritaria. En sentido inverso, una alta valoración daría lugar a mayores disputas entre los miembros de una agrupación, para la construcción de consensos en torno a las responsabilidades individuales, las tareas y los reconocimientos por los productos.

En los grupos o comunidades de investigación existan ideas compartidas sobre lo que se entiende por trabajo colectivo, aunque a veces no sean explícitas en el discurso, lo son en la práctica cotidiana. Se trata de una representación cultural compatible con los valores, intereses y la forma de conducirse de los individuos que los integran. Hay predominio de los grupos sobre los individuos, puesto que éstos se conducen de acuerdo a como sus pares esperan que lo hagan (Mills, 2009: 49).

Así pues, resulta esencial estudiar las concordancias entre los actores, sus imágenes o visiones respecto a la responsabilidad que conlleva el trabajo entre todos, la necesidad del diálogo constante y principalmente, de la transparencia y el consenso como medios para configurar las ideas compartidas sobre lo que entendemos por el trabajo que se realiza en conjunto y sus frutos.

La valoración que adjudicamos al trabajo de investigación, la retomamos porque al realizar y comenzar a sistematizar las entrevistas, constatamos que el oficio científico y la práctica de la investigación representan a veces el propósito primordial en la vida laboral de algunos actores, mientras que para otros sólo constituye una actividad complementaria. Para unos lo es todo, para otro sólo es una parte del trabajo.

De este modo, mientras los actores se involucran en la práctica de la investigación, van accediendo a ciertos reconocimientos e identificaciones, de acuerdo con sus motivaciones y sus posibilidades laborales; de acuerdo con sus intereses, éstas varían en el tiempo y el esfuerzo dedicados; como lo apunta Mills (2009), las expectativas de algunos individuos parecen más urgentes que las de los demás, pues en una institución existe una serie de papeles graduados en poder y en experiencia.

La valoración del trabajo está permeada por los rituales, costumbres y tradiciones que son valiosos en el contexto en que se desarrollan las actividades correspondientes, por lo que no son una mera transmisión de las tradiciones instituidas, al contrario, se trata de dinámicas un tanto más complejas, en las que se involucran cuestiones menos racionales y más subjetivas, como las creencias y los prejuicios (Jenks, 2012). Por eso destacamos que *la valoración* va más allá del producto o de los frutos relacionados con el trabajo académico.

Vista así, *la valoración que damos al trabajo de investigación* tiene un fuerte impulso desde las percepciones o *las explicaciones y justificaciones individuales*, que es la tercera categoría analítica que

proponemos; si tratamos de entender las razones que promueven la ética profesional e inhiben RM y QRP, encontramos justificaciones que pertenecen al ámbito de lo individual o personal.

Las explicaciones individuales nos llevan al balance entre lo que hemos invertido y ganado. En ese sentido, Elster (2010) propone que miremos cuál habría sido un curso racional de una acción, dados los fines de todos los participantes implicados y, a la vez, tengamos un conocimiento apropiado de las circunstancias que la construyeron, para también poder valorar lo irracional, aquello que produce reacciones adaptativas y de anticipación a lo que no esperábamos que ocurriera en esa acción. La ética profesional se refiere en principio a la valoración individual, que se construye desde el conjunto de expectativas que tenemos sobre nosotros en el ámbito laboral.

De acuerdo con estos planteamientos, *las explicaciones individuales* diferencian nuestras prácticas cuando trabajamos en colectivo y permiten observar matices en las razones que adjudicamos a lo que hacemos; además, refieren los incentivos y metas nos hemos imaginado como resultado del tiempo y esfuerzo invertidos.

Estamos claros que en medio de estas metas colectivas, también existe el disenso, el rompimiento de los acuerdos y la discusión de quiénes merecen más, aunque hagan menos; y en estos significados que pluralizan las interpretaciones de lo que es colectivo y distribuido con base en el tiempo y el esfuerzo dedicados, ubicamos que algunos actores creen que en ciertas condiciones no podrían ser juzgados por las mismas normas, porque tienen una cualidad física, intelectual, económica, política, laboral, familiar o individual distinta, que los coloca en una posición por encima de los demás. En ese sentido, Jackson y Mazzei (2012) mencionan que siempre habrá áreas de la identidad que se modifiquen cuando nos movemos de lo individual a lo colectivo, o de lo familiar a lo laboral, por lo que la identidad tiende a ser provisional, alterada y negociada.

Cierre o agenda

Nuestro trabajo es un reporte parcial de una investigación en proceso, que es a la vez parte de una investigación más amplia acerca de ética profesional en las formas de creación y recreación del conocimiento que llevan a cabo Cuerpos Académicos en la Investigación Educativa. Más que crear una muestra de evidencias de RM y QRP, o incluso denunciarlas, la intención del presente reporte fue proporcionar argumentos que ayudaran a comprenderlas, o al menos a conocerlas un poco más, así como en encontrar elementos y proposiciones explicativas.

Es interesante que en la discusión de la ética profesional y de RM y QRP, surjan los temas sobre la responsabilidad y el respeto sobre el trabajo individual y colectivo. Por esa razón, hay cuestiones por resolver y que pueden ser útiles para continuar la discusión de las prácticas que nos distinguen como grupos o comunidades de investigación: ¿Cómo se tejen las razones para actuar responsable y respetuosamente en el trabajo colectivo que compone la producción y difusión de conocimiento?, ¿cómo y por qué algunos grupos han construido convenciones y consensos más claros? En sentido inverso, ¿qué condiciones y elementos rompen con esos consensos en la práctica de la investigación?, ¿qué genera la ruptura de los compromisos y principios profesionales en estas actividades y en las tareas relacionadas?

RM y QRP son compartidas en todas las ciencias, pues estamos hablando del trabajo científico o académico; asimismo, en todas las disciplinas estas prácticas actúan en detrimento de la integridad científica; más en los casos en donde son aceptadas como el *modo de hacer ciencia* y como parte de la cultura, es decir, naturalizadas como reglas no escritas.

En razón de lo que hemos planteado, en el proyecto del que se desprende este reporte nosotros optamos por explorar las RM, aunque tratando de ser más enfáticos en las QRP; nuestro propósito hasta ahora ha sido delinearlas, estableciendo una especie de inventario desde la teoría, la investigación publicada y las evidencias que hemos obtenido en el campo mediante entrevistas. Aquí sólo se trata de un avance preliminar del trabajo, construir una suerte de inventario y reconstruir la agenda de investigación, que por lo visto es muy amplia.

Bibliografía

- Bailey, C. D., Hasselback, J. R. and Karcher, J. A. (2001). "Research Misconduct in Accounting Literature: A Survey of the Most Prolific Researchers' Actions and Beliefs". *ABACUS*, Volume 37, Number 1.
- Barthes, R. (2008). *Mitologías* (15ª ed.). México: Siglo XXI Editores.
- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. España: Gedisa.
- Bernstein, B. (2007). "Vertical and horizontal discourse: an essay". In Barton, L. (editor). *Education and Society. 25 years of the British Journal of Sociology of Education* (45-65). Nueva York: Routledge.
- Brown, A. S. and Murphy, D. R. (1989). "Cryptomnesia: Delineating Inadvertent Plagiarism". *Journal of Experimental Psychology*, Volume 15, Number 3, 432-442.
- de Gier, E., Henke, R. and Vijgen, J. (2004). "Knowledge Utilization in Dutch social policy: the case of the Disability Insurance Act (WAO)". *International Social Science Journal*, Vol. 56, No. 179, 17-35.
- De Vries, R., Anderson, M. and Martinson, B. (2006). "Normal Misbehavior: Scientists Talk About the Ethics of Research". 43-50.
- Durkheim, E. (1986). *Las reglas del método sociológico*. México: FCE.
- Elster, J. (2010). *La explicación del comportamiento social. Más tuercas y tornillos para las ciencias sociales*. España: Gedisa.
- Fanelli, D. (2009). "How Many Scientists Fabricate and Falsify Research? A Systematic Review and Meta-Analysis of Survey Data". *Plos One*, Volume 4, Issue 5.
- Iredale, Robyn, Turpin, Tim, Hawksley, Charles, P. Go Stella, Tangtrongpaioj, Supaphan and Kaung Yee May (2004). "Migration research and migration policy making: a study of Australia, the Philippines, and Thailand". *International Social Science Journal*, Volume 56, Number 179, 115-134.
- Jackson, A. y Mazzei, L. (2012). *Thinking with Theory in Qualitative Research. Viewing data across multiple perspectives*. Nueva York: Routledge.
- Jenks, C. (2012). *Rationality, Education and the social organization of knowledge. Papers for a reflexive sociology of education*. Nueva York: Routledge.
- Lahire, B. (dir.). (2005). *El trabajo sociológico de Pierre Bourdieu. Deudas y críticas*. Argentina: Siglo XXI Editores.

- Martinson, B. C., Anderson, M. S., Crain, A. L. and Devries, R. (2006). "Scientists' Perceptions of Organizational Justice and Self-Reported Misbehaviors". *J Empir Res Hum Res Ethics*, 1(1), 51-66.
- Mills, C. (2009). *La imaginación sociológica* (3ª reimpresión). México: Fondo de Cultura Económica.
- Popkewitz, T. (2012). *Paradigm and ideology in educational research. The Social Functions of the Intellectual*. Nueva York: Routledge.
- Smith, R. and Knight, J. (2007). "Liberal ideology, radical critiques and change in education: a matter of goals". In Barton, L. (editor). *Education and Society. 25 years of the British Journal of Sociology of Education* (89-111). Nueva York: Routledge.
- Tsutsumi, A. and Kawakami, N. (2004). "A review of empirical studies on the model of effort-reward imbalance at work: reducing occupational stress by implementing a new theory". *Social Science & Medicine*, 54, 2335-2359.

Lo “indio” a debate

Marina Acevedo García

Carlota Amalia Bertoni Unda

Bertha Palacios López

Facultad de Humanidades de la Universidad Autónoma de Chiapas

Introducción

En el presente escrito se exponen los resultados del análisis del discurso del trabajo de investigación *Las ciencias sociales en Chiapas* realizado mediante el estudio de textos académicos de investigadores adscritos a diversas instituciones educativas públicas del estado.

Se seleccionó para el análisis del discurso el tema de los indígenas, objeto de estudio privilegiado de los investigadores, de este tema se eligieron aquellos textos que expresan ideas o concepciones con relación a las condiciones de vida de estos pueblos, se eliminaron los trabajos que abordan aspectos lingüísticos o que únicamente hacen referencia marginal a los pueblos indios. En tanto este es un trabajo de la sociología del discurso la selección y el análisis de los textos fue con base en el enfoque sociológico de los mismos, es decir, se seleccionaron aquellos en los que los autores plantean cuestiones acerca de la organización social, política y económica de los pueblos indios de Chiapas.

El análisis sociológico del discurso permite profundizar en el objeto de estudio y los supuestos desde los cuales éste se construye, así como en las condiciones de producción del discurso, para el análisis de esta última dimensión se recuperará el concepto de campo de Pierre Bourdieu.

El argumento que se pretende desarrollar es que la construcción del discurso indigenista se basa en supuestos no explícitos sobre los indios, la comunidad, la identidad y su posición en la sociedad nacional. En el primer apartado se explicará el proceso de selección de la muestra de los investigadores y de los textos a analizar; en el segundo se presenta una reseña de las investigaciones sobre los indígenas en Chiapas; en el tercero se analizarán las categorías que definen a los indígenas según los textos analizados y los supuestos a partir de los cuales se construye este objeto de estudio y en el último un esbozo de análisis del campo de las ciencias sociales y el discurso sobre los indígenas.

1. La selección de la muestra

Para realizar este estudio se seleccionaron a los investigadores registrados en sus respectivas instituciones, el segundo criterio fue que en alguna etapa de su formación académica hubieran cursado un programa del área de ciencias sociales y el tercero que sus líneas de investigación fueran de esta área.

Para construir el padrón de investigadores del área de ciencias sociales en Chiapas se consultaron las páginas web de las instituciones del estado, los centros de investigación como El Colegio de la Frontera Sur (ECOSUR), Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), Instituto de Estudios Indígenas (IEI), PROIMMSE (Programa de Investigaciones Multidisciplinarias sobre Mesoamérica y el Sureste, Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica (CESMECA) publican en su página web información correspondiente al número de investigadores, formación académica y líneas de investigación, no así las universidades públicas como la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH), Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH) y la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH). La información recabada en línea fue contrastada con el trabajo de campo y la información de los cuerpos académicos registrados por el PROMEP (Programa de Mejoramiento del Profesorado) y del Sistema Nacional de Investigadores (SNI).

A los investigadores se les solicitó que proporcionaran el título de su mejor trabajo en el que se reflejara su posición con respecto a la problemática social de su elección. Finalmente se construyó un padrón de 147 investigadores con sus respectivos 147 textos, de este total, el 42% (62) se refiere a temáticas relacionadas con las comunidades indígenas o pueblos originarios, la mayoría de ellos sobre los indígenas de Chiapas (2 sobre los mayas de Yucatán y 1 sobre los mixes de Oaxaca).

En todas las instituciones del estado y en sus respectivos centros de trabajo se investigan a los indígenas, la cantidad de académicos según el cuadro 1 es mayor en la UNACH y ECOSUR, ya que son organismos con mucho más personal que los demás. Por su orientación la Universidad Intercultural de Chiapas UNICH debería ser una universidad con un mayor número de investigadores en la temática indígena, seguramente la cifra es reducida porque no están reconocidos por el PROMEP ni el SNI, por lo que aunque realicen estudios con esta temática no están registrados ni reconocidos ni por su propia institución.

En las facultades de las áreas de ciencias sociales y humanidades de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH) únicamente se registró un trabajo, por lo que al parecer en esta universidad la temática de los indígenas se ha confinado a su centro de investigaciones con sede en San Cristóbal de las Casas, ciudad de los indígenas por antonomasia.

Cuadro No. 1. Investigadores por institución

Institución	No.
CESMECA	7
CIESAS	8
ECOSUR	13
IEI	10

PROIMMSE	7
UNACH	14
UNICACH	1
UNICH	2
TOTAL	62

Fuente: elaboración propia, julio de 2012

El 58% de los 62 textos fue escrito para ser publicado como artículo según el cuadro No. 2, un indicador de la aceptación por parte de los investigadores de las políticas de circulación del conocimiento y de la evaluación de su quehacer como científicos sociales.

Cuadro No. 2. Modelo de comunicación

Modelo de comunicación	No.
Artículo	36
Capítulo de libro	9
Libro	* 10
Ponencias	2
Tesis	5
Total	62

* 5 son las tesis de grado de los autores

Fuente: elaboración propia, julio de 2012

En el siguiente apartado se exponen las características generales de los estudios sobre los indígenas de Chiapas.

2. Los “indios” como objeto de estudio

De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2010), el 27% de la población del estado habla alguna lengua indígena, la presencia de los indígenas definida por la lengua, vestido, ubicación, condiciones de vida es un fuerte referente empírico que reclama su investigación.

Por sus características sociales, económicas, culturales y geográficas el estado de Chiapas ha sido de interés para los estudiosos de las ciencias naturales y sociales (principalmente para la antropología, sociología, historia, arqueología, lingüística), para las artes, como la literatura, la pintura y para los viajeros y objeto de interés público para amplios sectores nacionales e internacionales.

Desde los años cuarenta del siglo XX iniciaron las investigaciones modernas sobre las comunidades indígenas en el estado, prevalecían los estudios antropológicos, tanto de investigadores nacionales como internacionales quienes enviados por sus respectivas universidades o centros de investigación realizaban estancias en el estado para convivir y escribir sobre los grupos indígenas, el primer Centro Coordinador del Instituto Nacional Indigenista inició sus actividades en San Cristóbal de las Casas. En sus estudios

predominaba la antropología culturalista y funcionalista, se analizaban las “comunidades” indígenas como un todo autoconstituido y sin relaciones con el “exterior”, se trataba de conocer sus costumbres, formas de vida, rituales.

Actualmente, en la segunda década del siglo XXI, la revisión a la producción científica en el estado de Chiapas o sobre Chiapas arroja como primer resultado que el objeto de estudio predominante continúa siendo el indígena, particularmente el perteneciente al grupo étnico maya ubicado en la región denominada Altos de Chiapas.⁴⁰⁰

Este dato fue refrendado por los investigadores participantes en la conferencia *Las ciencias sociales en el Sureste y Centroamérica*⁴⁰¹, quienes expresaron de manera consensuada que las ciencias sociales contemporáneas en el estado se enfocan al estudio de los grupos indígenas mayas de los Altos de Chiapas.

Por otro lado, la revisión de las Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC) registradas de los centros de investigación arroja otros resultados. Ninguna LGAC se autodefine como indígena o abocada al estudio de los grupos originarios, aunque en realidad estos sean sus sujetos de estudio, se investigan diversos procesos sociales en las denominadas comunidades indígenas, esta particularización plantea de inicio que en este tipo de población los procesos adquieren características diferentes a las del resto de la sociedad nacional.

El primer acercamiento a los textos consistió en clasificarlos de acuerdo a su objeto de estudio, una vez identificado se analizaron los textos con el programa *Atlas.ti* para identificar las categorías con las cuales se definió y construyó un determinado objeto de estudio.

Los temas más recurrentes entre los científicos sociales para hablar de los indígenas son el desarrollo, los recursos naturales, las relaciones étnicas, las representaciones sobre la salud, en dichos trabajos explícita o implícitamente se formulan planteamientos acerca de la identidad y la comunidad indígenas, no todos discuten o exponen su propia concepción y los supuestos acerca de la identidad y la comunidad indígenas, no todos discuten o exponen su concepción sobre estos conceptos dando por hecho que se sobreentienden sin tomar un posicionamiento al respecto desde la ciencia que discuten.

En general los trabajos sobre lo “indio”, y en particular los relacionados con el desarrollo y los recursos naturales se fundamentan en supuestos sobre los siguientes ámbitos particulares: comunidad, cultura y conocimientos o creencias. Gouldner (2000) denomina ámbitos particulares a los supuestos sobre los que se construye el objeto de estudio, para Bourdieu el propósito no solo es reconocerlos, sino lograr el control de los propios presupuestos, que deberían hacerlos explícitos: “Pero las operaciones mismas de la investigación, al obligar a explicitar y a formalizar los criterios implícitos de la experiencia ordinaria, tienen por efecto hacer posible el control lógico de sus propios presupuestos” (Bourdieu, 2009, p. 17).

⁴⁰⁰ El estado se divide en 15 regiones socioeconómicas, una de ellas es la región V Altos tsotsil tzeltal, que agrupa a 17 municipios y cuya cabecera es la cd. de San Cristóbal de las Casas

⁴⁰¹ Conferencia celebrada en el marco de la 2ª Muestra Internacional del Libro Chiapas- Centroamérica organizada por la UNACH del 23 al 28 de septiembre de 2013 en la cd. de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. El moderador fue el Dr. Andrés Fábregas Puig, reconocido investigador y los ponentes fueron los doctores Miguel Lisbona Guillén del Centro Peninsular en Humanidades y Ciencias Sociales, Laureano Gómez Reyes del IIE y Víctor Sponda Jimeno del CESMECA.

A continuación se analizarán las categorías que definen a los indígenas según los textos analizados y los supuestos a partir de los cuales se construye este objeto de estudio.

3. Los indígenas: el objeto del deseo

De los indígenas los investigadores estudian su identidad, formas de vida comunitaria, relación con los recursos naturales, concepciones acerca del cuerpo y la salud, creencias, entre otros temas. Los textos sobre los indígenas son construidos desde tres posiciones: la primera que no cuestiona las características ni la definición de la comunidad indígena, los autores se encaminan a señalar que los indígenas poseen, desde tiempos ancestrales, características propias, inmutables y que son las que les confieren una determinada identidad: creencias ancestrales, relación armónica con la naturaleza y pertenencia a una comunidad idílica.

La segunda posición es la que no explicita qué entiende por comunidad indígena y únicamente se refiere a ella como el lugar en el que se desarrollan determinados procesos pero que asume con respecto a los indígenas la misma posición que la anterior y la tercera es la que critica y cuestiona los supuestos de la primera posición.

En las siguientes líneas se analizará el discurso de las ciencias sociales sobre las comunidades indígenas y el aprovechamiento de los recursos naturales, de este discurso se identificarán las categorías que le dan sustento y los supuestos a partir de los cuales los investigadores estructuran el objeto de estudio.

Se agruparon dentro del gran tema de los recursos naturales a aquellos trabajos en los que se abordan cuestiones productivas, de organización y de aprovechamiento de los recursos naturales. Estos temas son investigados por especialistas de ECOSUR, CIESAS, IEI, UNICH, UNACH y PROIMMSE, a excepción del CESMECA.

Cabe señalar que en Chiapas el 40.86% de la población económicamente activa (PEA) se ocupa en el sector primario o agropecuario, por otra parte, el 31.9% de la población económicamente activa ocupada (PEAO) percibe hasta un salario mínimo de ingresos (Dirección de Geografía, Estadística e Información, 2012), aunado a que la aportación del sector primario al PIB del estado fue de 9% en 2011 (Gobierno del Estado de Chiapas, s/f). El 40% de la PEAO se ocupa en el sector primario, el cual aporta al PIB menos del 10% del total, lo que se refleja en los bajos salarios de la población, las condiciones del sector primario de altos niveles de ocupación de mano de obra y por otro lado de bajos niveles de productividad, estos datos son la justificación empírica, teórica y política para que los investigadores privilegien como objeto de estudio al campo chiapaneco.

La orientación hacia estos temas se relaciona con el origen mismo de los centros y por sus fundadores, por ejemplo ECOSUR que en sus inicios (1974) se constituyó como Centro de Investigaciones Ecológicas del Sureste (CIES) sigue conservando una fuerte tendencia hacia la investigación en cuestiones de conservación, aprovechamiento y manejo de los recursos naturales conjuntando aspectos técnicos y

sociales. Personaje central en el área de Sistemas de Producción Alternativos es un agrónomo discípulo de Efraín Hernández Xolocotzi⁴⁰², quien explica el enfoque teórico de los académicos de esta área:

Desde estas cuatro orientaciones es como hemos venido construyendo nuestra aproximación a la solución de los problemas del desarrollo rural y de atención a la pobreza. En 1976 el Mtro. Hernández organizó el primer seminario de agroecosistemas de México, esa fue una gran línea de pensamiento que tuvo gran importancia en las escuelas de agronomía y de biología a nivel nacional. Ese seminario dio paso a una discusión acerca de la inclusión de la teoría de sistemas en el análisis rural, la inclusión de la ecología para entender los procesos ambientales que ya se comenzaban a avizorar, la inclusión de la economía campesina como una economía especial.

La escuela francesa nos dio una perspectiva donde la cuestión espacio temporal adquiere una gran importancia y pasamos de los estudios de la región, como lo trabajábamos en agroecosistemas, a los estudios del territorio. Empezamos a plantearnos nuevas preguntas y también con los procesos que se han vivido en Chiapas y en otros países, se habla ahora de la apropiación territorial, como la gente vive ahora en un proceso de búsqueda de la apropiación y de marcar la identidad en sus propios territorios.

Otra escuela de la que nos hemos alimentado es la del desarrollo local y la última corriente de la que nos hemos alimentado ha sido lo que se maneja en Inglaterra como medios de vida sustentables que consiste en retomar la idea de las estrategias de desarrollo que siguen los campesinos a partir de las condiciones en que se desenvuelven (M.R.P.V., Nivel 1 del SNI, ECOSUR, S.C.L.C., febrero de 2009).

Otro caso es el del Instituto de Estudios Indígenas (IEI), una de las instituciones con amplio reconocimiento en la investigación del aprovechamiento de los recursos naturales desde la “perspectiva” de los pueblos indígenas, este enfoque:

Fue el paso natural [del enfoque técnico al enfoque en desarrollo] cuando yo ingresé a lo que fue el Centro de Estudios Indígenas, y después Instituto de Estudios Indígenas. La gente que trabajaba aquí, pues todos eran investigadores sociales, y cuando yo presentaba mis avances: “No, eso es muy técnico, empiézale a meter cosas de antropología, empieza a poner el discurso de las señoras, empiézale a analizar con otra óptica, no como veterinario”. Eso fue, el contacto cotidiano, las críticas muy fuertes de todos los investigadores sociales de aquí del Instituto, que fueron enseñándome cómo ver esas otras cosas... y tal vez lo más importante es que al paso de dos o tres o cuatro años, yo desarrollé una habilidad propia para ver cosas que los antropólogos no veían, y que les resultaban interesantes... y como que era un nicho poco explorado... en la investigación, o eran los investigadores sociales puros, y por el otro lado los técnicos veterinarios puros, y yo estaba en medio, en la interdisciplina. En un primero momento, a los veterinarios no les interesaba lo que yo hacía, pero a los investigadores sociales sí, porque ellos alcanzaban a ver el valor del conocimiento tradicional, que tenía la perspectiva histórica, que tenía una perspectiva de antropología social, y que

⁴⁰² Nació el 23 de enero de 1913 en Guerrero, México. Fue recolector de plantas, maestro de Etnobotánica mexicana, estudioso de los sistemas agrícolas tradicionales mexicanos, fue el principal promotor del resurgimiento de los estudios etnobotánicos en México. Información recuperada el 7 de septiembre de 2013 de la página: <http://www.ibiologia.unam.mx/jardin/gela/page4.html>

yo le daba una perspectiva de desarrollo al mismo tiempo; entonces, es una amalgama interesante de ideas y conceptos. (Entrevista a R.A.P.G., Nivel 1 del SNI, I.E.I., S.C.L.C., Chiapas, 26 de junio de 2012).

Los dos investigadores entrevistados han sido pioneros en sus respectivos centros, ambos se han formado y transitado de las ciencias naturales (agronomía y medicina veterinaria), de los aspectos técnicos de la producción a los estudios en programas de doctorado sobre desarrollo, agroecología o antropología, programas que teóricamente recuperan el estudio de los pueblos, de las localidades o comunidades que se pretende desarrollar, vinculan aspectos de desarrollo al estudio de las poblaciones “originarias”, lo que supone recuperar los conocimientos tradicionales de los pueblos indios para estudiar la organización y aprovechamiento de los recursos naturales (tierra, productos agropecuarios) y elaborar propuestas de desarrollo sustentables ecológicamente. Ambos investigadores transitaron, si bien desde diferentes disciplinas y con diferentes enfoques teóricos, de los estudios sobre las prácticas a los estudios de los mundos conceptuales propios de las poblaciones indígenas (Milton, s/f, p. 6).

De la lectura de los trabajos de los científicos sociales con este enfoque sobre el desarrollo surge inevitablemente la pregunta del por qué de la vinculación entre desarrollo y conocimientos de las culturas indígenas, Basail reflexiona sobre esta relación conceptual y sobre las políticas y programas de desarrollo y apunta que se deriva de los cuestionamientos a la modernidad, ya que esta supone que las culturas indígenas representan un atraso para el progreso. La crítica a este presupuesto implicó la reconsideración de la cultura en los procesos sociales, entre ellos el del desarrollo, “[a]sí, junto con la diversidad biológica y regional, se comenzó a reivindicar la diversidad cultural como ‘fuente de energía social y de desarrollo’, a defender los derechos culturales y la ciudadanía cultural, y a plantear las profundas y complejas relaciones entre cultura y desarrollo” (Basail, 2005, p. 76).

Una primera crítica a este enfoque es que al centrarse en la defensa de la diversidad cultural no se debaten los problemas estructurales al desarrollo de los pueblos indios, Villafuerte (2003, p. 70) realiza una crítica similar cuando afirma que en las discusiones políticas (también se aplica a las académicas), realmente no se debaten los obstáculos al desarrollo ni se proponen alternativas que impacten en las condiciones de vida de la población, señala que la disputa entre los principales actores del escenario político en Chiapas se ha centrado en aspectos de tipo cultural (refiriéndose a los Acuerdos de San Andrés firmados entre el EZLN y el gobierno federal). Mills (2005, p. 85) denomina a este modelo de ciencia como empirismo abstracto por no recuperar para el análisis a la estructura social e histórica y realizar en cambio una especie de psicologismo, que para el caso que nos ocupa se trataría de la sustitución del estudio de las estructuras por el de las representaciones. Otra característica de este modelo de ciencia es que en términos epistemológicos no formula problemas como punto de partida, o siguiendo a Bourdieu no se realiza una ruptura con el conocimiento común, no se construyen objetos de estudio, se dan por hechos, y por lo tanto no se hacen explícitos los presupuestos para construir el objeto.

En la siguiente cita de Milton (retomada de Bello y Estrada, 2011, pp. 29 y 30) se constata el proceso de construcción del objeto de estudio de la antropología al relacionar los conceptos de desarrollo y cultura:

403

Mientras que los estudios ecológicos pueden determinar qué prácticas humanas son ambientalmente benignas y cuáles perjudiciales, los análisis antropológicos pueden revelar qué formas de ver el mundo fomentan prácticas benignas o perjudiciales a la vez que son fomentadas por ellas. La antropología puede, por lo tanto, ayudar a desarrollar una comprensión de lo que podría implicar un modo de vida sostenible no sólo desde el punto de vista de qué tipo de valores, creencias, estructuras de parentesco, ideologías políticas y tradiciones rituales podrían contribuir a estas prácticas sostenibles.

Para Basail (2005) se trata de reivindicar la diversidad cultural de los pueblos indígenas, Milton, al igual que Basail, afirma que existen formas de ver el mundo capaces de propiciar modos de vida sostenibles, ambos autores desde contextos y posiciones teóricas diferentes parten del supuesto de que cada pueblo es poseedor de una cultura, de que cada pueblo posee mundos conceptuales propios que en este caso favorecen un desarrollo sustentable. Un problema de este planteamiento es que al hablar de diversidad y de respeto a la misma, se parte del supuesto de que el otro es diferente por voluntad, por procesos internos a su propio ser sin cuestionarse precisamente el origen de la diversidad, además se encasilla al otro, a los pueblos indígenas y “su” cultura y en un afán de promover el respeto a la diversidad se promueve que se conserven “como son” (Viqueira, 2010, s/n), en contradicción con la aceptación del cambio social.

Esta posición sostiene que la cultura de los pueblos indios es una entidad estática que ha permanecido sin cambios durante más de 500 años, que así como la encontraron los españoles ha permanecido inalterable, como un solo ente, sólido, inamovible. Esta concepción de cultura se deriva de la concepción de sujeto, del sujeto de la modernidad, entendido como un ente con una identidad única, fuerte, completa, pero además es el sujeto de la filosofía, sin cuerpo, sin historia, sin sociedad, con existencia más allá del tiempo y espacio, solo existe la razón, sin cuerpo y por supuesto sin sociedad. Se presenta al sujeto disociado de la sociedad que lo constituye y además con una naturaleza propia que se contrapone a la sociedad, la sociedad le impone, no le deja ser, lo subyuga, no permite aflorar a su verdadero yo.

Contradictoriamente los indigenistas y los mismos pueblos indios que reclaman la defensa de su identidad contra la cultura impuesta por los occidentales, reclaman la defensa de sus tradiciones y costumbres, utilizan los mismos conceptos de la modernidad, para empezar el de identidad.

Lipovetsky (2012, 26), al hablar de la era del vacío menciona que en la sociedad posmoderna “Es la moda del descompromiso del Estado, de las iniciativas locales y regionales, del reconocimiento de los particularismos e identidades territoriales...”, pero paradójicamente este reconocimiento de los particularismos se formula haciendo eco de los mismos conceptos que los suprimen, entre ellos el de identidad, la identidad es un concepto de la modernidad que en aras de la consolidación del estado- nación

⁴⁰³ En el artículo *Ecologías: antropología, cultura y entorno* la autora profundiza en el análisis de las relaciones que ha establecido la antropología entre cultura y naturaleza. Artículo original publicado en *International Social Science Journal*. Vol. 49, Issue 154, pp. 477-495, dic. 1977.

suprimió los particularismos, ahora éstos en los nuevos tiempos en los que se proclama su reconocimiento recurren al mismo concepto que una vez los suprimió y lo hacen en detrimento de los propios particularismos de su misma población.

Otro de los supuestos que se analizará brevemente aquí es el de la comunidad, como punto de partida se tomará como referente la siguiente cita:

Esta modalidad del turismo [comunitario] ofrece una fuente de oportunidades de desarrollo, pero también puede convertirse en una fuerte amenaza para la cohesión social de los pueblos originarios con su cultura y su hábitat natural. Por ello, se requiere de autogestión para que ellos mismos sean los protagonistas en la planificación, operación, supervisión y desarrollo de los proyectos turísticos de cada comunidad (Pastor y Gómez, 2010, p. 43).

El párrafo anterior fue extraído de un trabajo sobre desarrollo de los pueblos indios de la selva lacandona mediante un programa de desarrollo turístico alternativo. En la cita puede observarse el supuesto sobre la comunidad indígena que subyace a la propuesta de desarrollo comunitario, si es el desarrollo surge desde la comunidad traerá beneficios y cohesión social, lo externo, lo exógeno, por el solo hecho de serlo es una amenaza a la comunidad, la comunidad es entendida como un organismo que se desarrolla a sí misma, donde lo “ajeno” rompe el equilibrio interno.

Otra cuestión que llama la atención es la utilización del concepto de comunidad para estudiar a los pueblos indios. Los pueblos indios no son estudiados con el concepto de sociedad, como sociedad, por principio son definidos como comunidad y como indios, como si les fueran propiedades inherentes, sin discutir ni un concepto ni el otro.

Zeitlin (1986, p. 47) explica que como consecuencia de la revolución francesa surgieron dos grandes movimientos intelectuales, el iluminismo y su reacción, el pensamiento romántico- conservador. Para este último los conceptos más importantes fueron los de grupo, comunidad y nación. En rechazo a la organización social con base en principios puramente racionales, propuestos por los iluministas, exaltaron los factores irracionales de la conducta, tales como la memoria, la fidelidad histórica y la religión, entre otros.

En contraste al análisis de Zeitlin para explicar el origen de la teoría sociológica apegado al pensamiento iluminista, para Díaz Polanco (2002, p. 48)

... la antropología es una disciplina identificada mucho más con la tradición romántica, con la tradición del historicismos alemán, que con el racionalismo francés. Se puede decir entonces que la antropología arrastra la marca romántica... es identificada... con el entusiasmo por lo exótico, lo extraño, lo único, lo especial.

En los trabajos de los investigadores chiapanecos se detecta que en realidad, independientemente de la formación de origen de los investigadores, todos se refieren a los pueblos indios como comunidad.

Se presupone más como supuesto que como fundamento teórico, una determinada concepción de comunidad, la cual además de atribuirle características intrínsecas y no explicitadas ni analizadas a los

pueblos indios, desde una visión romántica que como se señaló anteriormente surge y persiste desde fines del siglo XVIII y principios del XIX.

La comunidad es conceptualizada por los investigadores como un espacio de relaciones igualitarias, sin conflictos ni relaciones de poder entre géneros, generaciones o por posesión de los recursos naturales para producir, particularmente por la tierra. Dado que se trata de comunidades rurales cuya principal actividad económica es la producción agropecuaria, los medios de producción son los recursos naturales y la relación con estos, por ser al mismo tiempo el espacio en el que residen los pueblos indios es, por decir lo menos, sagrada.

4. El campo de las ciencias sociales y el discurso sobre los indígenas

Para Kuhn (2006, p. 89) durante los periodos de ciencia normal, en los que predomina un paradigma, gran parte de la actividad científica consiste en complementar, “retocar”, lo propuesto por el paradigma en sus inicios, el éxito del paradigma, siguiendo a este autor, radica en una promesa de éxitos, que para el caso de los estudios sobre los indígenas en México y en Chiapas, esa promesa consistiría en lograr su incorporación a la sociedad nacional eliminando las diferencias con la sociedad “mestiza” y posteriormente en lograr su inclusión y participación en los beneficios sociales y económicos del progreso pero respetando sus diferencias y “características propias”, “ancestrales” o de pueblos originarios.⁴⁰⁴

Sostenemos que la falta de discusión sobre los supuestos que definen a los indios y sus comunidades no obedece a que producen dentro de un paradigma, dado que se encuentran en un periodo de ciencia normal, la explicación se encuentra en un problema de vigilancia epistemológica, de ruptura con el conocimiento ordinario, diría Bourdieu (2009, p. 11), apuntaríamos que se trata de un problema de ruptura con la mitología del estado- nación, de la identidad nacional y de los grupos que la componen.

Bachelard (citado por Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 2005, p. 55) sostenía que “el vector epistemológico... va de lo racional a lo real y no a la inversa, de la realidad a lo general, como lo profesaban todos los filósofos desde Aristóteles hasta Bacon”, para analizar los textos de los científicos sociales de Chiapas se recuperó este presupuesto, se parte de que la producción de los textos científicos se origina, o tiene como vector epistemológico determinados supuestos que fundamentan la construcción y reconstrucción de la realidad en un discurso científico.

El discurso de las ciencias sociales en Chiapas sobre los indígenas estuvo ligado en sus inicios a las políticas indigenistas del estado mexicano, si bien los científicos pretendían un cambio en las condiciones de vida de esta población, más bien su integración, asumían el discurso oficial sobre la pureza de la raza y la cultura de los pueblos indios.

Hasta los años ochenta del siglo pasado (aproximadamente) las ciencias sociales (historia, antropología, sociología, principalmente) produjeron un discurso indigenista encaminado hacia la consolidación del estado nación, los indios eran pueblos ancestrales a los que había que integrar al

⁴⁰⁴ Véase por ejemplo Escalona (2005), quien analiza el proceso de construcción de la etnicidad en dos estados de México relacionando dicho proceso con los momentos históricos, políticos y económicos del estado- nación.

desarrollo nacional, si bien sus características y su identidad eran únicas, su permanencia era un obstáculo para la nación industrializada, urbana y mestiza.

La ciencia representaba, como ha sido señalado por varios autores, la legitimación simbólica de un orden social en construcción y más tarde en consolidación, carecía de autonomía y por lo mismo su desarrollo teórico era débil.⁴⁰⁵

Aproximadamente a partir de la década de los ochenta del siglo pasado se instauró con mayor penetración en todos los campos de la vida el modelo económico neoliberal, por supuesto el campo de la ciencia no fue la excepción. La implementación de este modelo trajo como consecuencias que las instituciones de investigación y sus investigadores tuvieran que competir por los recursos financieros, que se sometieran a evaluaciones constantes para asegurar su calidad y productividad y que los mismos investigadores tuvieran que obtener recursos para su trabajo y el de las instituciones a que pertenecen. Así, el principal dispositivo que rige actualmente el campo de la ciencia es el de los sistemas de evaluación, los cuales pueden ser de la propia institución del investigador, nacional o estatal. Otro dispositivo complementario a los sistemas de evaluación es el de los modelos de circulación del conocimiento consistente en que la calidad científica es evaluada por las empresas gestoras de los *journals*, lo que implica que los científicos sociales deben publicar de preferencia en inglés, en artículos y en revistas indexadas para cumplir con los requisitos de la evaluación.

Así, el investigador se convierte en investigador- gestor y el modelo científico en modelo gerencial, pero tanto las instituciones académicas como los académicos mismos han aceptado y seguido al pie de la letra este modelo de ciencia, de tal manera que no existen fuerzas en conflicto, se ha logrado establecer con la aceptación de los participantes (instituciones e investigadores) un modelo de ciencia que si bien causa malestar es asumido por los participantes en el campo, así lo demuestra el número de cuerpos académicos, la participación en los sistemas de evaluación, los modelos de comunicación de la producción científica y la selección y los procesos de construcción de los objetos de estudio.⁴⁰⁶

Para Krotz y de Teresa (2012, p. 20) en su estudio sobre la antropología en México, las políticas evaluatorias del CONACYT han reorientado los programas de enseñanza (agregaríamos que también los de investigación) impulsando un modelo gerencial de producir la ciencia, como señalan los autores, la búsqueda de obtener los mejores indicadores determina el qué, el cuándo y el cómo producir.

El modelo de ciencia social que respondía a los intereses de construcción y consolidación del estado nación como un país con fuertes raíces en el pasado indígena ha sido sustituido por un modelo de ciencia gerencial y naturalista impulsado por las agencias científicas en México y las editoriales de los *journals* que busca la eficiencia, la productividad de los investigadores, las instituciones y de los recursos financieros.

La relación del estado con los científicos ha cambiado, el campo de las ciencias también ha cambiado, la ciencia en México y en particular en Chiapas ha transitado de un modelo con una fuerte carga ideológica a uno de tipo gerencial, pero no así la relación de los científicos con su objeto de estudio, no así el

⁴⁰⁵ Cfr. Castañeda (2004), Araujo (2011) y Vázquez (2003), entre otros.

⁴⁰⁶ Sobre las consecuencias de este modelo de ciencia en los investigadores véase García Gómez y Campos Ríos (2013).

posicionamiento de los científicos frente a los indígenas, ni tampoco el discurso sobre los mismos: se continúa construyendo un discurso de un pasado glorioso y de un presente anclado en el pasado, de identidades y comunidades sin historia y donde al parecer la única forma de trascender es precisamente anulando la historia.

En general en ninguno de los dos modelos de ciencia se registran rupturas epistemológicas en la construcción del objeto de estudio, lo que se encuentra es la reproducción de la mitología de la modernidad mexicana, los indios continúan ocupando un lugar privilegiado en los estudios de las ciencias sociales porque para los científicos de este campo representan el origen, la identidad del mexicano, el pasado glorioso que encarna la promesa de un futuro más igualitario, democrático y libre de las consecuencias de la modernidad.

Los científicos, críticos del positivismo, se posicionan frente a su objeto de estudio sin realizar un proceso de ruptura epistemológica con respecto al conocimiento ordinario, cuestionan las condiciones de vida de los indígenas y por lo mismo asumen que éstos deben hablar a través de ellos, así, su discurso es en teoría el discurso de los indígenas, presenciamos un doble juego de espejos en el que los científicos no realizan una reflexión sobre su posicionamiento frente a los indígenas y en su discurso “transmiten” la cultura indígena, recreada según algunos autores, a partir de lo que los indígenas asumen como propio producto de su relación con otros agentes.

Se retoma la propuesta de Bourdieu (2004, 2009) de analizar la academia como un campo que es tanto científico como social, estructurado por fuerzas que están en conflicto por el control de un determinado capital, en este caso por imponer un modelo de ciencia, aquí se sostiene que en el campo de la ciencia en México y particularmente en Chiapas no existe conflicto, ya que los participantes en el campo han aceptado las reglas del campo impuestas por los organismos científicos gubernamentales (Secretaría de Educación Pública- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología), reglas que estructuran y han sido estructuradas por un modelo de ciencia empirista y que han constituido un campo en el que las disputas son por el dominio del prestigio social, del poder universitario, permaneciendo en el olvido la autoridad basada en el prestigio científico.

Conclusiones

El análisis del discurso desde una perspectiva sociológica recupera tanto el contenido del mismo como las condiciones en que este se produce, para el análisis se recuperó el concepto de campo el cual nos permitió entender la dinámica y los dispositivos que definen el mundo académico y a los participantes en él, tanto investigadores como instituciones.

El trabajo que ahora se presenta pretende introducirnos en el contenido de los discursos, en las categorías que los constituyen y en los supuestos que dan sustento tanto al objeto de estudio como a dichas categorías. Así, encontramos que en términos generales, a pesar del paso del tiempo los estudiosos de los indígenas continúan produciendo un discurso que reproduce mitologías del estado nación, de los indios y de los mexicanos, además de que los académicos se erigen como protectores de la identidad indígena y la comunidad, se continúa en un discurso por un lado ontológico, ahistórico y antisociológico y por otro reproductor de mitologías de uso político, en la elección del objeto y en las posiciones desde las que se

construye no existe una ruptura epistemológica entre el discurso oficial sobre los indígenas y el objeto científico.

Este trabajo es una invitación a reflexionar en el mundo de la academia, en las condiciones en las que se produce y en los discursos que se generan.

Referencias

- Basail Rodríguez, A. (junio, 2005). Desarrollo y políticas culturales. Adagio al discurso y al recurso de la cultura. *Liminar. Estudios sociales y humanísticos*, III (1), 74-99. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/745/74511477006.pdf>
- Bello Baltazar, Eduardo y Estrada Lugo, Erin I. J (2011). ¿Cultivar el territorio maya? En *Cultivar el territorio maya. Conocimiento y organización social en el uso de la selva* (15- 43). México: Universidad Iberoamericana- ECOSUR-Red ISA.
- Bourdieu, Pierre (2002). Algunas propiedades de los campos. En *Campo de poder, campo intelectual* (pp. 119- 126). Argentina: Montessor.
- Bourdieu, Pierre (2004). El campo científico. En *Redes: Revista de estudios sociales de la ciencia*, 1, 131- 159.
- Bourdieu, Pierre (2009). *Homo academicus*. México: Siglo XXI.
- Bourdieu, Pierre, Jean Claude Chamboredon y Jean Claude Passeron (2005). *El oficio de sociólogo*. España: Siglo XXI.
- Castañeda Sabido, Fernando (2004). *La crisis de la sociología académica en México*. México: UNAM/ Miguel Ángel Porrúa.
- Díaz- Polanco, Héctor (2002). La antropología social en perspectiva, en Pablo González Casanova (coord.) *Ciencias sociales: algunos conceptos básicos*. México: Siglo XXI- UNAM. pp. 44- 66.
- Escalona Victoria, José Luis (2005). Invocaciones de lo étnico e imaginario sociopolítico en México. En *Liminar*. Año/ vol. III, No. 2. pp. 70- 91.
- García Gómez, Lorena y Campos Ríos, Guillermo (2013). “Los mercados de trabajo utópicos: los ambientes neurotizantes de la investigación científica”, en *Primer Congreso Nacional de Sociología: situación actual y perspectivas de la sociología en México*”. Tlaxcala: Universidad Autónoma de Tlaxcala. 6 al 8 de noviembre.
- Gouldner, Alvin W. (2000). *La crisis de la sociología occidental*. Argentina: Amorrortu editores.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2010). *Censo Nacional de Población y Vivienda 2010*. Información recuperada el 10 de septiembre de 2013 de la página:
<http://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/chis/poblacion/diversidad.aspx?tema>
- Krotz, Esteban y de Teresa, Ana Paula (2012). “A modo de introducción: antropología de la antropología en las instituciones de RedMIFA”, en *Antropología de la antropología mexicana. Instituciones y programas de formación II*. México: Red Mexicana de Instituciones de Formación de Antropólogos- UAM, Juan Pablos editor. pp. 11- 64.
- Kuhn, Thomas S. (2006). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lipovetsky, Gilles (2012). *La era del vacío*. Barcelona: Anagrama.
- Milton, Kay (s/f). *Ecologías: antropología, cultura y entorno*.

Pastor Alfonso, M. y Gómez López, D. (2010). *Impactos socioculturales en el turismo comunitario. Una visión desde los pueblos implicados (Selva Lacandona, Chiapas, México)*. Alicante, España: UA/IUIT/UNICH/AECID/ Aguaclara Editorial. Recuperado de <http://www.pasosonline.org/Publicados/pasosoedita/pasosrep3.pdf>

Vázquez León, Luis (2003). *El Leviatán arqueológico*. México: CIESAS- Miguel Ángel Porrúa.

Villafuerte Solís, Daniel (diciembre, 2003). Chiapas: las fronteras del desarrollo. En *Liminar. Estudios sociales y humanísticos*, 1 (1), pp. 69- 98.

Viqueira, Juan Pedro (mayo, 2010). Reflexiones contra la noción histórica de mestizaje. En *Nexos*. Recuperado de: <http://www.nexos.com.mx/?P=leerarticulo2print&Article=73176>

Zeitlin, Irving (1986). *Ideología y teoría sociológica*. Argentina: Amorrortu editores.

Las ciencias sociales en Tamaulipas

Marco Aurelio Navarro Leal

Koryna Contreras Ocegueda

Lizeth Cedillo Salinas

Resumen

En el Estado de Tamaulipas el desarrollo de las ciencias sociales aún es de carácter incipiente. En el ámbito de la docencia en esta área, las instituciones de educación superior de la entidad han iniciado la oferta de programas en economía, comunicación y sociología hacia el inicio de la última década del siglo veinte y no es sino hasta años recientes en que se ofertan programas orientados hacia la formación de investigadores. Pero a pesar del desarrollo tardío de estos programas académicos, diversos estudios sobre fenómenos sociales de la entidad se han realizado y publicado en diversos medios especializados, si bien los investigadores generalmente no han tenido una formación inicial en las ciencias sociales.

El propósito del estudio que aquí se reporta es el de explorar descriptivamente tres aspectos que permiten producir un panorama sobre la situación de las ciencias sociales en Tamaulipas: a) la docencia de estas ciencias a través de los distintos programas impartidos por instituciones de educación superior en esta entidad, sean estas de carácter público o privado y tanto de licenciatura como de posgrado; b) una exploración sobre los principales grupos dedicados a las ciencias sociales de esta entidad, iniciando con quienes forman parte del Sistema Nacional de Investigadores, pero buscando identificar e incluir a otros actores; c) una exploración de los productos académicos elaborados por los investigadores sociales adscritos a instituciones tamaulipecas, y que además tengan como objeto fenómenos sociales correspondientes a esta entidad.

Introducción

El propósito del presente trabajo es el explorar descriptivamente tres aspectos que permiten producir un panorama sobre la situación de las ciencias sociales en Tamaulipas: a) la docencia de estas ciencias a través de los distintos programas impartidos por instituciones de educación superior en esta entidad, sean estas de carácter público o privado y tanto de licenciatura como de posgrado; b) una exploración sobre la actividad institucional de los principales productores de publicaciones en ciencias sociales de esta entidad, considerando a quienes forman parte del Sistema Nacional de Investigadores, pero buscando identificar e incluir a otros actores; c) una exploración de la producción de artículos y capítulos de libros elaborados por los investigadores sociales adscritos a instituciones tamaulipecas, y que además tengan como objeto

fenómenos sociales correspondientes a esta entidad. La ponencia termina con una relación de los retos que las ciencias sociales enfrentan en Tamaulipas.

Se advierte que para los efectos de este análisis se consideraron los investigadores y productos de las áreas 4 (Educación y Humanidades) y 5 (Ciencias Sociales) del SNI, para incluir aquellos que estando inscritos en el área 4, desarrollan líneas de investigación que inciden, de manera interdisciplinaria en campos relacionados con la sociología de la educación y con objetos socio-históricos de investigación).

I.- La docencia de las Ciencias Sociales en Tamaulipas

El surgimiento de las Ciencias Sociales en Tamaulipas está estrechamente ligado a la fundación de la cátedra de jurisprudencia en el Instituto Hidalguiano Tamaulipeco (1830), y a la creación de la Escuela Profesional de Derecho en Tampico (1950). Sin embargo, el lento proceso de creación de programas en Ciencias Sociales se inicia en la UAT hasta la creación del programa en Ciencias de la Educación con especialidad en Ciencias Sociales (1971), después en Sociología (1991) y posteriormente Economía en Tampico y en Reynosa. La licenciatura en Historia se crea hasta el 2003.

En la actualidad, la licenciatura en sociología es también ofrecida por el Instituto de Ciencias y Estudios Superiores de Tamaulipas, A.C. con sede en las principales ciudades de la entidad y la licenciatura en economía por cinco instituciones privadas, entre estas el Tecnológico de Monterrey en Tampico.

Los estudios de posgrado en ciencias sociales solamente son promovidos por El Colegio de la Frontera Norte (sedes Matamoros y Nuevo Laredo) y El Colegio de Tamaulipas, aunque buena parte de quienes realizan investigación en Ciencias Sociales se hubieron formado en la UNAM, El Colegio de México, El Colegio de Michoacán A.C., y El Colegio de San Luis A.C.

Sin embargo, en la entidad, el desarrollo institucionalizado de una producción en las Ciencias Sociales, se materializa con la creación de El Colegio de la Frontera Norte en Matamoros (1983) y en Nuevo Laredo (1983); así como con la fundación del Centro Multidisciplinario de Investigaciones Regionales CeMIR (1990) de la UAT, y con el establecimiento de El Colegio de Tamaulipas, COLTAM (2002).

En 1999, la UAT, mediante su proyecto Misión XXI, inició un proceso de revisión y reforma de sus planes de estudio para implementar un modelo curricular flexible. En dicho plan de estudios se contempla un número de créditos de 309, pero no un número determinado de semestres, lo que permitirá que puedan acceder a cursar la carrera tanto alumnos que puedan dedicarle tiempo completo, quienes podrán eventualmente cubrir el número de créditos en menos de 8 semestres, como aquellos que tienen necesidad de combinar sus estudios con otras actividades laborales y que podrán cursar la carrera en un tiempo mayor, sin que por eso sean considerados alumnos irregulares. Como la carrera de Sociología es parte de la oferta de la Unidad Académica de Ciencias, Educación y Humanidades, esta comparte algunas asignaturas comunes con el resto de los programas.

El programa declara en su objetivo general, que “pretende formar profesionistas que sean capaces de diseñar, dirigir y evaluar proyectos de investigación y de generar conocimiento, básico y aplicado en la realidad social de su entorno y desarrollarse como seres humanos sensibles e innovadores de la vida social, con un excelente dominio de teorías, metodologías y técnicas propias de esta carrera; capacitado para

comprender y reconstruir el sentido de la realidad social, así como para analizar el proceso de formación de significados a partir de la interacción de individuos, instituciones y estructuras sociales, capaz de desempeñarse con un alto nivel de excelencia profesional con un alto sentido ético y de compromiso con la comunidad para la solución de problemas”.

El plan de estudios contiene 46 asignaturas, de las cuales seis están directamente relacionadas con la sociología (sociología de la educación, teoría sociológica clásica, sociología latinoamericana, sociología rural, sociología urbana, sociología contemporánea), cinco de distintos aspectos de metodología de la investigación y cuatro talleres de investigación social; el resto de las materias pertenecen al ámbito de las ciencias sociales y otras que son materias comunes al resto de programas de la universidad.

Uno de los problemas que han sido notorios en la Universidad Autónoma de Tamaulipas, en general, pero particularmente en la UAMCEH ha sido la endogamia académica, significando con esto, que la mayoría de sus profesores son egresados de la misma. En este sentido, se pueden identificar tres generaciones de profesores: aquellos que iniciaron el programa y que mayoritariamente son Licenciados en Ciencias de la Educación con Especialidad en Ciencias Sociales, quienes son egresados de esta misma Licenciatura en Sociología -y se han convertido en profesores de la misma-, y profesores que fueron formados en otras IES de carácter nacional e internacional.

Es justo reconocer, sin embargo, que durante los últimos años dicho proceso endogámico ha tendido a su superación a partir de la presión de programas que, por una parte, exigen la incorporación de profesores provenientes de otras instituciones de educación superior; y, por otra, la realización, por parte de los profesores, de estudios de posgrado en instituciones distintas a las de su adscripción.

Por acuerdo del Gobierno del Estado de Tamaulipas, de fecha 9 de mayo del 2011, se autoriza al Instituto de Ciencias y Estudios Superiores de Tamaulipas A. C. la impartición de la Licenciatura en Sociología en sus sedes de Nuevo Laredo, Reynosa, Matamoros, Victoria, Mante y Tampico. La información brindada por su página web manifiesta como objetivo: “Formar Licenciados en Sociología de alto nivel profesional, con sólidas bases científicas, tecnológicas y humanísticas, capaces de prevenir y solucionar conflictos y controversias de índole social, tanto personales, como de la comunidad y de la familia, con apego estricto a los valores de justicia, equidad, verdad, honestidad y respeto a la dignidad.” Esta se puede cursar en su totalidad, en dos años y ocho meses, con un plan cuatrimestral. Este programa se ha constituido en campo de oportunidades de trabajo para los egresados de Sociología de la UAT.

En Tamaulipas existen 16 instituciones de educación superior que ofrecen programas tanto de licenciatura como de posgrado en educación. Varias de estas instituciones corresponden a universidades privadas que ofrecen su oferta de programas en una o en varias sedes del Estado de Tamaulipas, así como también las escuelas normales públicas y privadas de los niveles preescolar, básico y superior, adicionando a estas varias unidades académicas de la Universidad Autónoma de Tamaulipas y hasta el Instituto Tecnológico de Ciudad Madero. En todos estos programas, que quizás ameritan un levantamiento formal de información, se imparte la asignatura de “Sociología de la Educación” con distintos nombres. Obviamente, esta asignatura no es impartida por sociólogos, sino por profesionales de la educación en la gran mayoría de los casos.

La licenciatura en Historia, a pesar de que también, como la de sociología, se ofrece en la Unidad Académica de Ciencias, Educación y Humanidades (antes facultad de Ciencias de la Educación) tuvo una trayectoria un tanto diferente, ya que sus profesores, desde el origen, en su mayoría se integraron desde fuera de esta facultad, provenientes de un programa de Maestría en Historia realizado mediante un convenio gestionado por el instituto de Investigaciones Históricas de la UAT con la Universidad Autónoma de México.

Las licenciaturas en Economía (Tampico y Reynosa) y en Comunicación (Tampico y Ciudad Victoria) han participado de manera muy dinámica en los programas internacionales de habilitación en posgrados de sus profesores, así como en la incorporación de profesores de otras instituciones, lo que ha permitido reducir los efectos de endogamia académica.

De muy reciente creación (2012) es el Doctorado en Ciencias Sociales en El Colegio de Tamaulipas; programa que si bien no cultiva de manera exclusiva la sociología, diversos contenidos de su actividad, tanto como de la producción de profesores y estudiantes, la tocan de manera inter y multidisciplinaria..

2.- La investigación de las Ciencias Sociales en Tamaulipas

En Tamaulipas, como unidades activas de investigación en Ciencias Sociales, con un carácter inter y multidisciplinario, se puede reconocer, además de las sedes de El Colegio de la Frontera Norte en Matamoros (1983) y Nuevo Laredo (1983); el Centro Multidisciplinario de Investigaciones Regionales CeMIR (1990) de la UAT y el Centro de Investigación Social de la misma institución; así como en El Colegio de Tamaulipas. Adicionalmente, cabe destacar la presencia creciente de algunos grupos de académicos que en los últimos años han obtenido productos de investigación en los campos de las Ciencias Sociales; en Tampico se encuentran grupos en las unidades académicas de Ciencias Jurídicas y Sociales y de Administración; en Ciudad Victoria, en las unidades académicas de Derecho y Ciencias Sociales, así como en Educación, Ciencias y Humanidades; y en Trabajo Social y Ciencias para el Desarrollo Humano.

En total, a reserva de poder contar con una estadística precisa, para Tamaulipas se estima una cantidad aproximada de 100 investigadores de temáticas sociales, aunque con distintos niveles de productividad. El Sistema Nacional de Investigadores reconoce a 53 en las áreas 4 y 5 de un total de 170 investigadores nacionales. De esos 53, 38 se registraron en el área de ciencias sociales, 9 de los cuales son de nivel "candidato", uno nivel 2 y uno nivel 3, lo que significa que 27 investigadores son del nivel 1.

De el listado de investigadores incluidos en la Tabla 2, uno es del área 6 por trabajar con temas sobre medio ambiente, 13 son del área 4, de los cuales 8 son del nivel I. 4 de ellos son candidatos y uno es del nivel II. Por su productividad en la investigación, en el área de ciencias sociales se pueden distinguir algunos grupos temáticos como: sustentabilidad y desarrollo regional, trabajadores rurales, identidad y carácter nacional, educación superior y trabajo, estudios de género, migración irregular, inmigración ilegal y desarrollo regional, sindicalismo y maquiladoras, así como historia regional. Por los problemas emergentes que enfrenta Tamaulipas, en el campo de las Ciencias Sociales se abren nuevas vetas de investigación: violencia contra inmigrantes, narcotráfico, crimen organizado, y planeación, gestión, financiamiento, globalización, internacionalización de la educación superior.

2.1. Las Ciencias Sociales en los centros y redes de investigación

En Tamaulipas, una institución y dos Colegios de Investigación han contribuido a la institucionalización académica, y en el desarrollo inter y multidisciplinario de las Ciencias Sociales: la Universidad Autónoma de Tamaulipas con el Centro Multidisciplinario de Investigaciones Regionales (CeMIR-UAT), El Colegio de la Frontera Norte (Matamoros y Nuevo Laredo), y El Colegio de Tamaulipas (COLTAM).

La investigación o generación de conocimiento que realiza El Colegio de la Frontera Norte se entrelaza en torno a grandes líneas de investigación que retoman los departamentos académicos y las direcciones generales regionales. En el COLEF existen seis departamentos académicos: Estudios de Administración Pública, Estudios Culturales, Estudios Económicos, Estudios de Población, Estudios Sociales y Estudios Urbanos y Medio Ambiente. Los departamentos académicos desarrollan las líneas de investigación de: Migración, Estudios de la industria y el trabajo, Desarrollo regional, Desarrollo económico, Población, Estudios culturales, y Ambiente y desarrollo.

Estas instituciones han entrelazado diversas redes de investigación a través de Cuerpos Académicos, Redes de Investigadores, Seminarios permanentes y Diplomados. En el área de la Sociología destaca el Cuerpo Académico de “Migración y desarrollo”, que cultiva la línea “Migración y desarrollo regional”. En el campo de la Sociología sobresalen las líneas de Sociología de la implantación humana, Sociología rural, Estudios rurales y Migración, y Sociología del trabajo.

En varios temas relacionados con sociología del Derecho se encuentran algunos grupos. En la zona norte, en la Facultad de Administración y Ciencias Sociales, existe el Grupo Ciencias Jurídicas y Sustentabilidad. En la zona centro se registran los Grupos de: Régimen Jurídico y Políticas Públicas Regionales, Derechos Humanos y Derecho Social, Derecho Penal, y Democracia y Comunicación Política. En la zona sur se registran grupos en torno a Estudios Jurídicos y Administración Pública, Estudios Jurídicos y Sociedad.

En el área de Economía existe un grupo de Estudios de Economía y Sociedad y el Cuerpo de Desarrollo Regional y Sustentabilidad; el cuerpo de Negocios internacionales, y otro de Desarrollo económico sustentable en Nuevo Laredo; y el Gestión Pública y Empresarial y el Grupo Estrategias de negocios en la facultad de Comercio en Victoria, así como el de Administración de negocios internacionales en derecho y Ciencias Sociales de Tampico.

En el campo de la Economía sobresalen las líneas de investigación en Organización de la industria y Política económica pública, Concentración económica, Clusters industriales, Aglomeración industrial y bienestar social, Cambio económico o tecnológico, Innovación tecnológica, Estructura del mercado, Administración pública y desarrollo sustentable, Organización y dirección de empresas, Planeación Estratégica y Administración.

En el campo de la Historia, desde el 2005 se creó el cuerpo de Historia e Historiografía Regional, desarrollando la línea de Historia de México y América Latina en el siglo XIX; el cuerpo de Historia económica y empresarial, desde el 2013 desarrolla la línea de Historia e Historiografía en prácticas educativas. En el campo de la Historia son importantes las líneas de Historia económica, Historia social, Historia de las ideas

políticas, Historia colonial, Historia del noreste y frontera norte, Historia de las relaciones entre México y Estados Unidos.

En el campo de la Educación superior y la Sociología, desde el 2000 existe el cuerpo de Política, Administración y Gestión Educativa, que trabaja las líneas de Política, planeación y gestión de la educación superior y educación superior y trabajo. En el campo de la Educación Superior y la Sociología sobresalen las líneas de Organización y planificación pedagógicas, Planificación y financiamiento de la educación, y Educación Comparada.

En el área de la Antropología, sobresalen las líneas de investigación de Antropología social, Cultura e identidades de género, y Masculinidades.

El Colegio de Tamaulipas, con el apoyo de Fondos Mixtos Conacyt-Gobierno del Estado de Tamaulipas, durante el 2013 ha realizado esfuerzos para integrar la Red Noreste de Investigadores en Ciencias Sociales y Humanidades.

En el campo de la Sociología, Economía, Historia y Antropología, el Colegio de la Frontera Norte ofrece en la sede Matamoros el Seminario de Estudios Tamaulipecos (2012), y el Diplomado en Estudios Fronterizos (2012), el cual se divide en 2 módulos: Temas generales: Teoría de las fronteras, Historia de la Frontera México-Estados Unidos, Relaciones internacionales contemporáneas, y Economía y cultura; y Temas de problemáticas actuales: Migración, Salud, Empleo, Mercados de trabajo, Urbanización y medio ambiente, y Género y desarrollo; y un Módulo Instrumental: Argumentación de los asuntos públicos y la Metodología de la Investigación. El COLEF Matamoros y Nuevo Laredo, desde el campus Tijuana transmite en la modalidad virtual: el Seminario Permanente sobre Migración Internacional, el Seminario Permanente del Departamento de Estudios Sociales y el Seminario Permanente de Estudios Económicos.

2.2. Eventos académicos

La consolidación académica de las Ciencias Sociales como campo de conocimiento está relacionado con la organización profesional de investigadores, profesores, alumnos y agentes, quienes han institucionalizado talleres, seminarios permanentes, diplomados, coloquios, y congresos. El fomento de las Ciencias Sociales como disciplina en el nivel de licenciatura se ha fortalecido por medio de los Veranos de la Investigación Científica –organizados por la Academia Mexicana de Ciencias y las universidades –, los Programas de Movilidad e Intercambio de estudiantes y de académicos a nivel nacional –UNAM, UdeG, UAA, UADY-, e internacional –España, Argentina y Chile-.

En México, las universidades que tienen dentro de su oferta educativa la carrera de Sociología junto con la Red Nacional de Estudiantes de Sociología-México (RNES-México), organizan anualmente el Congreso Nacional de Estudiantes de Sociología (CNES). En marzo del 2006, la Unidad Académica de Ciencias, Educación y Humanidades (UAMCEH) de la UAT, organizó y fue sede del Congreso: “La Sociología en México ante los retos de la Globalización”.

Dentro de los eventos académicos más destacados en el campo de la sociología en Tamaulipas se encuentran los siguientes. En octubre del 2007, la UAMCEH-UAT organizó el V Congreso Internacional sobre Historia y Prospectiva de las Universidades de Europa y América, con el objetivo de reflexionar sobre las

relaciones de la Historia, la Sociología, la Pedagogía y el Currículum en las Universidades de Europa y América. En Diciembre de 2012, dos eventos académicos en el campo de la Sociología se realizaron en la UAMCEH-UAT: el Coloquio de Sociología y el Seminario Permanente de Sociología del Desarrollo: Un enfoque multidisciplinario (un foro de análisis y reflexión acerca de los problemas del desarrollo regional y nacional desde distintas disciplinas), organizado por la coordinación de la carrera de Sociología. En el 2013, la UAMCEH-UAT realizó el Seminario Permanente de Sociología del Desarrollo.

En el campo de la Historia, sobresale el Seminario “Historia, Región y Frontera” (2008), y desde el 2010 se realiza el Simposio Multidisciplinario de Historia en la UAMCEH-UAT. Dentro de las redes de estudiantes de licenciatura en Historia sobresale el Encuentro Nacional de Estudiantes de Historia, desde hace una década participan con ponencias los alumnos de la Licenciatura en Historia.

3.- Breve recuento, desarrollo y prospectiva

A partir del siglo XXI, la producción en las ciencias sociales de Tamaulipas muestra un mayor nivel de maduración, debido a la organización de los investigadores en el campo, a las políticas gubernamentales de fomento a la investigación en todas las áreas del conocimiento, a través de la implementación del Sistema Nacional de Investigadores, y del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP). El crecimiento de la productividad en el área está relacionado con la asunción de políticas promovidas por la Secretaría de Educación Superior, otorgamiento de financiamiento a proyectos de investigación social por el Consejo Tamaulipeco de Ciencia y Tecnología (COTACYT), el cambio de perfiles de los profesores de las universidades, apoyos y estímulos económicos para elevar los grados educativos de los académicos, contratación de un mayor número de profesores de tiempo completo y de profesores-investigadores extranjeros con el fin de fortalecer las plantas académicas de las universidades, de los Centros y Colegios de Investigación, el financiamiento a proyectos de investigación, convenios de cooperación, becas para estudios de posgrado, estancias sabáticas y estancias posdoctorales en el país y en el extranjero.

Un rasgo destacado de los últimos veinte años es el crecimiento de investigadores dedicados a las Ciencias Sociales. El recuento de la producción sociológica en los últimos veinte años en Tamaulipas, es el punto de partida que nos permite proponer una tipología sobre el investigador social en la entidad, con los siguientes criterios: 1) La adscripción a una Institución de Educación Superior, Centro o Colegio de Investigación, 2) Pertenecer al Sistema Nacional de Investigadores, 3) La participación activa y constante en el campo de las Ciencias Sociales (número de artículos publicados en Revistas indexadas a nivel nacional e internacional, número de capítulos de Libro, Libros publicados de Autoría, Coautoría y Coordinación en editoriales de reconocido prestigio, 4) Membrecía en alguna asociación perteneciente al campo de las Ciencias Sociales.

En el estado de Tamaulipas la producción en el campo de las ciencias sociales es significativa, esto se demuestra por el crecimiento de artículos, artículos arbitrados, artículos en revistas indexadas, capítulos de libro, libros, consultorías, informes técnicos, memorias y memorias en extenso. En el análisis de la producción en las Ciencias Sociales se identificaron un total de 359 artículos, en la revisión de los artículos se puede observar que predomina el uso de metodologías cualitativas, la mayor parte de los estudios tienen como foco de atención a Tamaulipas –particularmente sobre municipios estratégicos como Ciudad Victoria,

Nuevo Laredo, Reynosa, Matamoros, Valle Hermoso y Tampico-, a nivel internacional destacan los estudios sobre España y Japón. La mayor productividad de artículos se realizó durante 2004 y 2010.

En el análisis del rubro de los Capítulos, se puede observar que los 447 capítulos realizados durante 1990 y 2014, la generalidad de ellos fueron publicados en casas editoriales nacionales, y en menor medida extranjeras. En el terreno de la Ciencias Sociales en Tamaulipas, se observa por parte de los investigadores una mayor productividad en capítulos de libro durante el 2012.

Una revisión a la productividad académica, específicamente los libros en el área de las Ciencias Sociales, arroja la existencia de 229 libros publicados en editoriales como Plaza y Valdés Editores, Miguel Ángel Porrúa, Fondo de Cultura Económica, la Universidad Autónoma de Tamaulipas, El Colegio de Tamaulipas y El Colegio de la Frontera Norte (COLEF).

En la producción de obras editoriales sobresalen los temas de: Identidad y carácter nacional con cobertura del noreste, centro y sureste de México, Género, Masculinidades, Industria maquiladora, Sindicalismo, Agricultura, Infraclases rurales, Alternativas productivas para el desarrollo rural de la entidad, Jornaleros, Estudios demográficos, Indocumentados, Migración, y Narcotráfico. Un crecimiento vertiginoso de la productividad académica en las Ciencias Sociales se materializó en 3005 productos académicos u ouvre editorial, durante el año de 2012.

En relación con los contenidos, la finalidad y las obras, los primeros estudios en el campo de las ciencias sociales privilegiaban los métodos cuantitativos, sin embargo en el transcurrir de la década de los noventa y a finales del siglo XX, se observa un crecimiento de los trabajos que desarrollan metodologías cualitativas –estudio de caso único y /o estudio de casos múltiples-, la observación-participante, el diario de campo, entrevista a profundidad, revisión de monografías, historias de vida, reseñas biográficas y antropología visual-; por lo que inferimos que los estudios en las Ciencias Sociales en Tamaulipas se inscriben en una convergencia metodológica, la cual supera los debates que polarizan los estudios cuantitativos y cualitativos.

En este balance, la mayor parte de los trabajos en el campo de las Ciencias Sociales son financiados por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, el Consejo Tamaulipeco de Ciencia y Tecnología, y las Instituciones de Educación Superior, Colegios y Centros de investigación.

4.- Producción y publicaciones en el campo de las Ciencias Sociales

En el estado de Tamaulipas, la divulgación y la distribución de resultados de proyectos de investigación y artículos científicos en el campo de las Ciencias Sociales se realiza en revistas institucionales como lo son *SOCIOTAM* (1991), *Enfoque social. Revista de Historia, Política y Sociedad* (2006), la *Revista Septentrión* (2007) y la *Revista Sociedad, Estado y Territorio* (2012) las cuales son publicadas por la UAT, el CeMIR, la UNAM y el CRIM, y por El COLTAM, respectivamente. En un periodo de veinte años, se han fundado cuatro revistas de Ciencias Sociales.

En Tamaulipas, los productos de investigación de los académicos de las Ciencias Sociales se divulgan en revistas mexicanas arbitradas de circulación nacional, sobresaliendo las revistas de los centros y colegios de investigación y las universidades públicas mexicanas: *Estudios Sociológicos* (COLMEX), *Estudios de Asia y*

África (COLMEX), *Frontera Norte* (COLEF), *Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad* (COLMICH), *Región y Sociedad* COLSON, *Desacatos* (CIESAS), *Nueva Antropología* (UNAM), *Cultura Norte* (UNAM), *Cuadernos de Formación Sindical* (STUNAM), *El Cotidiano* (UAM), *Papeles de la población UAEM*, *La Manzana*, *Revista Internacional de Masculinidades* (BUAP), *Trayectorias. Revista de Ciencias Sociales* (UANL), *Ciencia UAT* (UAT), *Revista Mexicana de Trabajo y Previsión Social* UADY, *Revista Mexicana de Estudios Canadienses* (Asociación Mexicana de Estudios Canadienses), *Cultura, Sociedad y Educación* (Centro Universitario de Comunicación), *Debate Feminista* (México), *Regiones suplemento de Antropología* (México), *Revista de la Educación Superior de la ANUIES*, la *Revista Mexicana de Investigación Educativa del COMIE*, y la *Revista UNIVERSIDADES de la UDUAL*.

Los investigadores en las Ciencias Sociales que pertenecen al Sistema Nacional de Investigadores publican en revistas arbitradas e indexadas a nivel internacional, sobresalen las revistas de España, Estados Unidos, Reino Unido, Japón, Australia y Polonia: *Revista Internacional de Sociología*. Instituto de Estudios Sociales Avanzados (CSIC) (España), *Revista Española de Investigaciones Sociológicas* *Gazeta de Antropología* (Universidad de Granada-España), *South European Society and Politics*, *Revista de Estudios Europeos*, *Revista Europea de Estudios Latinoamericanos y del Caribe*, *Revista de Antropología Experimental* (Universidad de Jaen- España), *Revista Española de Estudios Agrosociales y Pesqueros* (España), *Revista Española de Estudios Agrosociales y Pesqueros*, *Itinerarios*, *Revista de Estudios Lingüísticos, Literarios, Históricos y Antropológicos* (Universidad de Polonia), *International Journal Latin American Studies* (Reino Unido), *Río Bravo* (Estados Unidos), y *Revista de Geografía Norte Grande* (Pontificia Universidad Católica de Chile).

Con la revisión a los estudios disponibles de los investigadores en el área de las ciencias sociales, inferimos que publican en un porcentaje similar en libros, revistas académicas y de difusión. En el análisis de la producción académica en el campo de las Ciencias Sociales, la mayor parte de los estudios tienen un carácter estatal en su contenido; por su cobertura se puede inferir que la publicación de los trabajos se presenta mayormente a nivel estatal y nacional, y aún es minoritaria la publicación a nivel internacional.

5.- A manera de conclusión. Los temas críticos y los desafíos

Algunas líneas de reflexión prospectiva se pueden proponer a partir de estas notas. Una relacionada con la inserción laboral de los actores en las Ciencias Sociales, y otra relacionada con el futuro de las Ciencias Sociales.

Es importante considerar algunos temas emergentes en la formación de los sociólogos, economistas y antropólogos, tales como el combate a la pobreza, la equidad de género, la salud pública, el desempleo, la violencia organizada y la inseguridad. Las dependencias gubernamentales encargadas de la política social, tanto como los organismos de investigación que hacen trabajos de consultoría en estos temas, se han convertido en fuentes de oportunidades de trabajo para los egresados de las ciencias sociales.

Por otra parte, si bien los temas mencionados son susceptibles de ser estudiados desde las Ciencias Sociales, es muy común que la investigación de esta temática sea abordada por grupos multidisciplinarios, por lo que de no tomar los especialistas el liderazgo, se corre el riesgo de que el resto de que otras disciplinas tomen predominio, en detrimento del avance institucionalizado de las ciencias sociales..

El panorama de la producción en las Ciencias Sociales en la entidad en los últimos veinte años, permite inferir que durante las décadas de los ochenta y noventa se presentó cierto desarrollo de la producción académica en temas clásicos como: identidad nacional, carácter cívico-político, sindicalismo e industria maquiladora, y desarrollo regional y sustentabilidad.

El análisis de la producción académica en el área de las Ciencias Sociales en Tamaulipas en las últimas dos décadas, permite inferir que la generación de conocimiento en el área ha presentado una mudanza en los temas y líneas de investigación que se abordaron durante la década de los ochenta y noventa con respecto al inicio del siglo XXI.

En los albores del siglo XXI, el modelo económico neoliberal y la globalización, desencadenaron una diversidad de cambios económicos, políticos, sociales y culturales en México y en la entidad. Estas transformaciones tuvieron efectos en el viraje del quehacer y de la producción en las Ciencias Sociales en Tamaulipas; es decir, se abrieron y cultivaron nuevas líneas o vetas de investigación: agricultura, trabajadores rurales, migración irregular, inmigración ilegal, estudios de género, estudios de las masculinidades, estudios religiosos afro-caribeños, violencia contra inmigrantes, narcotráfico y crimen organizado. So pena de lo anterior, es importante señalar la existencia de temas clásicos en las Ciencias sociales en el ocaso del siglo XX que se encuentran vigentes en el siglo XXI: los asuntos relativos a la identidad nacional, el desarrollo regional, el sindicalismo y la industria maquiladora, y la migración no solamente continúan presentes sino que tienden a volverse más vivos y complejos.

Finalmente la exploración en este panorama de las Ciencias Sociales en Tamaulipas, permite señalar que existen temas viejos y nuevos en la agenda; y planteamos la existencia de una ruptura en el campo de las Ciencias Sociales en Tamaulipas, que gira en dos sentidos: la primera, radica en el surgimiento y desarrollo de nuevos asuntos, temas y líneas de investigación, y la segunda, en una mudanza en el abordaje de los viejos temas críticos de las Ciencias Sociales desde nuevos puntos de partida teóricos y nuevos paradigmas metodológicos.

Como retos y desafíos para las Ciencias Sociales en Tamaulipas, se pueden enunciar:

- En el campo de las Ciencias Sociales, por el número de la producción académica sobresalen la Sociología, la sociología de la educación superior, Economía, Historia, Ciencias Políticas, Ecología humana y Antropología.
- En Tamaulipas existen 53 investigadores en el campo de las Ciencias Sociales reconocidos por el Conacyt; sólo 1 investigadora SNI nivel III, 2 investigadores SNI en el nivel II, 37 investigadores SNI nivel I, y 13 investigadores candidatos al SNI.
- En el campo de las Ciencias Sociales en Tamaulipas, existen 23 investigadores hombres, y 30 investigadoras mujeres; sin embargo es pertinente una política de fomento a la investigación con perspectiva de género que permita el crecimiento de investigadoras en las disciplinas blandas-duras –Economía y Antropología–.
- La realización de este breve panorama sobre la enseñanza y la producción académica de las Ciencias Sociales en Tamaulipas, permite inferir que el quehacer es aún deficitario.

- En la enseñanza o docencia de las Ciencias Sociales, es pertinente la contratación de profesores con experiencia docente, y vinculados con la investigación en el área; esto contribuirá en aumentar las posibilidades de los alumnos del pregrado de adquirir una vasta formación teórico-metodológica.
- En Tamaulipas, las Ciencias Sociales aún tienen una limitada presencia en la región, específicamente en los programas de posgrado.
- En la entidad existe un reducido número de investigadores en los campos de la Sociología, la Historia, la economía y la Antropología; sin embargo, los investigadores SNI de estas áreas poseen una producción académica que presenta un crecimiento sostenido, en *continuum* y que se vislumbra vertiginoso.
- Desde el siglo XXI, la producción en las Ciencias Sociales presenta una mayor maduración, debido a la organización profesional de los investigadores en el campo; sin embargo, aún es prioritaria la formación de un mayor número de capital o recurso humano, y la reproducción y preservación de las prácticas o institucionalización de las líneas de investigación.
- Las agencias nacionales como el Conacyt, el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), las universidades, los centros y colegios de investigación, los investigadores consolidados, deberán fomentar el crecimiento en la formación de capital humano, preservar y acrecentar los temas y las líneas de investigación, y crear una diversidad de condiciones –la creación de programas de posgrado (especialidades, maestrías y doctorados), financiamiento ordinario, y extraordinario o compensatorio para el quehacer, espacios y medios de divulgación y difusión del conocimiento- para la institucionalización y consolidación académica de las Ciencias Sociales en Tamaulipas.

Tabla 1.- Investigadores del SNI en Tamaulipas (Áreas 4 y 5)

Investigador	SNI Nivel I II y III	Área del Conocimiento	Área del Conocimiento	Institución de Adscripción
Álvarez Cervantes Luisa	I	4	Filosofía Social	UAT
Ceballos Ramírez, Manuel	II	4	Historia social	COLEF
Hernández Elizondo Roberto César	I	4	Historia de los países	UAT
Herrera Pérez Octavio	I	4	Historia especializada	UAT
Nieto Camacho Ana Lilia	I	4	Historia de los Países	COLEF
Guzmán Acuña Josefina	I	5	Sociología de actividades particulares	UAT
Guzmán Acuña Teresa de Jesús	I	5	Sociología de actividades particulares	UAT
Navarro Leal Marco Aurelio	I	4	Organización y Planificación Pedagógicas	UAT
Sánchez Rodríguez Luis Iván	I	4	Organización y Planificación Pedagógicas	UAT
Recio Saucedo Michelle Adriana	C	4	Otras especialidades en materia de Pedagogía	UAT
Roux Rodríguez Ruth	I	4	Otras especialidades en materia de Pedagogía	UAT
Reséndiz Balderas Evelia	I	4	Otras especialidades en materia de Matemáticas	UAT
Mora Vázquez Alberto	I	4	Lingüística Aplicada	UAT
Bañales Faz Gerardo	C	4	Psicología de la Educación	UAT
Vega López Norma Alicia	C	4	Psicología de la Educación	UAT
Aguirre Milling Homero	I	5	Organización y Dirección de Empresas	UAT
Álvarez Herrera Maritza	I	5	Organización y Dirección de Empresas	UAT
Ayup González Jannett	C	5	Organización y dirección de empresas	UAT
Azuela Flores José Ignacio	C	5	Organización y Dirección de Empresas	UAT
Cuevas Moreno Ricardo	I	5	Organización y Dirección de Empresas	UAT
De la Garza Ramos María Isabel	I	5	Organización y Dirección de Empresas	UAT
Hernández Ilizaliturri Alma Amalia	I	5	Organización de la Industria y Política Económica Pública	UAT

Lavín Verástegui Jesús	I	5	Organización y Dirección de Empresas	UAT
Medina Quintero José Melchor	I	5	Organización y Dirección de Empresas	UAT
Ochoa Hernández Magda Lizet	C	5	Organización y Dirección de Empresas	UAT

Investigador	SNI Nivel I II y III	Área del Conocimiento	Área del Conocimiento	Institución de Adscripción
Pedraza Melo Norma Angélica	I	5	Organización y Dirección de Empresas	UAT
Sánchez Limón Mónica Lorena	I	5	Organización y Dirección de Empresas	UAT
Hernández Ilizaliturri Alma Amalia	I	5	Organización de la Industria y Política Económica Pública	UAT
Jiménez Almaguer Karla Paola	I	5	Organización de la Industria y Política Económica Pública	UAT
Pérez Cruz Jorge Alberto	I	5	Organización de la Industria y Política Económica Pública	UAT
García Fernández Francisco	I	5	Cambio Económico o Tecnológico	UAT
Tello Leal Edgar	I	5	Cambio Económico o Tecnológico	UAT
Charles Coll Jorge Alberto	C	5	Teoría Económica	UAT
Sánchez Tovar Yesenia	C	5	Teoría Económica	UAT
Hernández Contreras Fernando	I	5	Actividades Económicas	UAT
Cabrales Lucio José Miguel	C	5	Derecho y Legislación Nacionales	UAT
Garza Guerra María Taide	I	5	Derecho y Legislación Nacionales	UAT
Herrera Izaguirre Juan Antonio	I	5	Derecho y Legislación Nacionales	UAT
Casas Cárdenas Ernesto	I	5	Administración Pública	UAT
Cogco Calderón Adolfo Rogelio	I	5	Políticas Sectoriales	UAT
Ceballos Álvarez Guadalupe Isabel	C	5	Problemas Sociales	UAT
Vázquez González Silvia	I	5	Problemas sociales	UAT
Fausto Ortega Jesús	C	5	Problemas Sociales	COLEF
Cueva Luna Teresa Elizabeth	I	5	Cambio y Desarrollo Social	COLEF
López León María Artemisa	I	5	Organización Social, Estructura e Instituciones	COLEF
Cancelo San Martín María de las Mercedes	I	5	Comunicación Social	UAT
Hernández Hernández Oscar Misael	I	5	Antropología Social	COLEF
Quintero Ramírez Cirila	III	5	Sociología del Trabajo	COLEF
Andrade Rubio Karla Lorena	C	5	Sociología de la implantación	UAT

			humana	
Izcara Palacios Simón Pedro	II	5	Sociología de la implantación humana	UAT
Hernández Rejón Elda Margarita	C	5	Geografía Regional	UAT
Hernández Limón Olga	I	5	Gestión de la Calidad	UAT
Vázquez Saucedo María de la Luz	I	6	Medio Ambiente	UAT

Fuente: Elaboración propia con base en los Investigadores Vigentes del Sistema Nacional de Investigadores (2014) que reporta el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt). En línea: [http://www.conacyt.gob.mx/SNI/_layouts/xlviewer.aspx?id=/SNI/Documents/VIGENTES_SNI2014]. Recuperado 15/02/2014

Tabla 2.- Producción académica de la UAT en el área de Ciencias Sociales (1995-2014)

Tipo de Producto	Sociología	Educación Superior	Economía	Historia	Ciencias Políticas	Ecología Humana	Antropología	Total de Producción
Artículo	174	81	39	21	21	20	3	359
Artículo Arbitrado	25	50	37	31	17	5	0	165
Artículo en Revista Indexada	37	31	17	25	3	1	3	117
Capítulo de Libro	164	113	65	87	12	6	0	447
Libro	82	52	31	43	9	10	2	229
Material de Apoyo	5	21	16	3	4	1	0	50
Material Didáctico	12	14	26	1	3	1	0	57
Memoria en Extenso	57	421	71	15	29	14	1	608
Memoria	20	97	13	13	7	2	0	152
Otra	13	38	15	15	8	6	0	95

Fuente: Elaboración propia con base en la Producción académica (1995-2014) que reporta el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP). En línea: [<http://www.dpa.uat.edu.mx/>].

Recuperado 15/02/2014

El quehacer científico y su taylorismo:

la lenta deriva de la generación y/o aplicación del conocimiento en los centros públicos de investigación en México

Philippe Schaffhauser

Centro de Estudios Rurales, Colegio de Michoacán

Schaffhauser@colmich.edu.mx

« Les choses sont immédiatement là devant nos yeux, aucun voile ne les recouvre. Ici se séparent art et religion. »

(Wittgenstein, 2002: 57)

Al igual que el panadero, el mecánico, el maestro de primaria, el herrero, el alfarero, el trabajador social, el tendero o el barrendero, el Investigador en ciencias sociales es también un artesano. Su taller es su oficina. Sus herramientas se conforman de libros, cuadernos, lápices, colores, computadoras, USB, mapas, celulares, cámara fotográfica, mochila, grabadora, etc. Tiene el gusto por el trabajo bien hecho. Procura cumplir en tiempo y forma con lo que la institución pública o privada, que lo remunera y le provee materiales y recursos para su investigación, le asigna como misión y objetivos. Combina habilidades intelectuales y manuales. Lo anterior es un ideal situado entre tiempo pasado y utopía, el edén perdido y la tierra prometida.

Pero dicho investigador vive en realidad en un mundo fabril y cínico donde todo se mide y como decía Oscar Wilde donde cada tiene un precio y nada tiene valor. Tal situación convierte hoy en día al investigador-artesano en una categoría en vía de extinción. Deviene en ser un obrero empleado en una fábrica – la nueva academia - que produce a destajo conocimiento, a través de número de libros, artículos, dictámenes, reseñas, ponencias, organización de eventos, bajo el manto de conceptos huecos como la innovación, la creatividad y la originalidad. Se pretende producir acorde a esos valores que no son sino un horizonte inalcanzable, un deseo permanentemente insatisfecho. En esta coyuntura, el investigador, de pión, se vuelve educador y formador convirtiéndose en profesor, asesor, director, sinodal sujeto a la mismas mediciones donde, a final de cuentas, en un mundo absurdamente guiados por la cuantificación de todo se podría sumar la producción científicas de tesis, libros, artículos a la del maíz, de zapatos, coches, i-pad, cosméticos y ropa interior entre otras cosas tan abigarrada. La investigación como arte perdió el rumbo o encontró otro que termina por enajenarla. Es tiempo que todos nos demos una buena sacudida... o que nos pellizquemos para salir de la letargia en que la mercantilización de la producción científico nos ha sumido a todos o por lo menos a mucho.

Lo anterior suena a un discurso quejoso languideciendo un pasado remoto recordado con harta nostalgia, cuando en realidad es tan solo una manera de decir en que estamos los que nos dedicamos a producir y aplicar conocimiento en ciencias sociales. Sin embargo entre el ideal, tal vez alcanzado en alguna época y bajo alguna latitud, acerca del investigador en ciencias sociales en tanto que artesano y la figura actual del *investigador-obrero* (el “io”) empleado en una manufactura del conocimiento existe un proceso lento que Richard Sennett llama *la corrosión del carácter* (Sennett, 2000) y cuyos signos palpables son hoy en día el productivismo académico en detrimento de la calidad de conocimiento; la segmentación y la supeditación de la investigación en proyectos magnos trans-académicos que obedecen a lógicos, agendas y tiempos distintos a los de la academia; el behaviorismo de los premios y castigos para quien cumple y no cumple con las metas de investigación fijadas, a través de mecanismos de control de la producción científica; el desarrollo desenfrenado del oficio de investigador en tanto que actividad artística es decir falsamente original y verdaderamente individualista por no decir plenamente egoísta; y finalmente la supeditación de la labor académica a la rutina burocrática, donde la administración de la investigación es cada vez más importante que la propia investigación convirtiéndola en un asunto presupuestal y de “planeación racional” y creando otro habitus del académico que se vuelve un gestor de la investigación y elemento de control social para con su propios gremio.

Esta ponencia procurará aportar argumentos para señalar que la solución al estado de desencantamiento moderno (Weber, 1995) del trabajo académico por parte de los propios hacedores de la academia que somos muchos (que no todos como veremos más adelante) de los investigadores no consiste en regresar al sendero de la investigación de antaño por el vehículo de la nostalgia y el conservadurismo gremial, sino en cómo construir un camino nuevo que orienta de manera feliz – esto es, la satisfacción del trabajo bien hecho donde importa más la motivación que el talento (Sennett, 2009: 20-23) – nuestro quehacer, esto es a partir de un diagnóstico, fruto de una experiencia directa, sobre la condición del investigador en ciencias sociales hoy en día. Se centrará en analizar situaciones y rutinas propias de la ciencias sociales dando una importancia específica a la sociología y la antropología convertidas ambas en instituciones, es decir en empresas modernas públicas y privadas para la producción del conocimiento sobre la vida en sociedad y la cultura.

Por lo anterior, esta ponencia descansa en un sesgo metodológico y moral, abiertamente asumido, que consiste en restituir un tipo de producción contemporánea y una forma de vida – el conocimiento científico de índole social y humano y la academia respectivamente – de manera cualitativa, es decir en tanto que visión desde el interior de este proceso que ha conducido a convertir las universidades y los centros de investigación en industrias del conocimiento, en tiempos de un neo-liberalismo desenfrenado. Dicho de otra manera, se trata de una postura subjetiva o mejor dicho intersubjetiva que permite dar voz y fe al testimonio del artesano que queremos seguir siendo los investigadores. Nuestras habilidades consiste en conjugar y congeniar el producir con el hacer, esto es esta parte de nosotros que es el *homo laborans* con otra que es el *homo faber*. La mano con la cabeza en tanto que relación recíproca para la producción del conocimiento: es decir, sin dualidad y tampoco jerarquía y sí con continuidad e influencia, a veces la mente piensa lo que escribe la mano y en otras ocasiones es la herramienta, como el lápiz o la computadora, que escribe el artículo o la ponencia del investigador en vez de su cabeza (Wittgenstein, 2002: 71). Existe una sinergia entre cuerpo, mente y herramientas del investigador, una osmosis. La investigación a la que nos dedicamos es una

actividad corporal, tan sólo porque indagar, observar, anotar, escribir, explicar, dictar una conferencia, entrevistar a un informante, participar de una fiesta son actividades que realizamos los investigadores con y mediante emociones donde nuestros cuerpos son vehículos de éstas.

Ser investigador y hacer investigación: hacia un nuevo habitus

Es curioso notar en repetidas ocasiones observadas y comentadas entre colegas acerca de la biografía y las trayectorias académicas de cada uno que el paso que conduce al estudiante a ser investigador, es decir de aprendiz de sociología o antropología a profesor-investigador en uno de los Centros Públicos de Investigación (CPI), es motivo de un profundo desencantamiento. Entrañamos varios de nosotros una honda nostalgia de nuestra juventud como estudiante ingenuo, curioso y tenaz, de los momentos del doctorado donde el mundo para bien y para mal giraba en torno a nuestra investigación. Ser investigador, a través de la figura binomial del profesor-investigador, consiste en aprender reglas que no son del todo propias del mundo académico, sino de la academia en tanto que actividad instituida, industrializada y burocratizada. Este es el habitus que define las reglas dentro del campo social de la sociología y la antropología instituida, al grado que, fuera de él, no existe como tal la antropología o la sociología y en el mejor de los casos no pasan de ser un pasatiempo para eruditos. La seriedad de nuestro oficio rima con la enajenación de las condiciones sociales que posibilitan su existencia institucional. El quehacer académico deja de ser un sano e indispensable ¿qué hacer? Todo tiene que estar trazado, a través de proyectos de investigación, planes de actividades e informes sobre lo producido. Con el paso del tiempo se ha vuelto más importante informar que formar alumnos, reportar que hacer: en una sociedad del espectáculo (Debord, 1967), donde tampoco escapa el quehacer académico y donde la puesta en escena de la investigación mediante coloquios, homenajes, entrega de premios, etc. y la construcción de una meta-discurso de la investigación, esto es, el discurso sobre el discurso de la investigación, se han vuelto actividades centrales e imprescindible para dar cuenta del trabajo de investigación hecho. Si bien lo anterior se sitúa en el mundo de la (toda poderosa) comunicación, que es otra manera de hablar de la sociedad del espectáculo- la obsesión por rendir informes sobre la producción tiene una premisa que nos permite entender la naturaleza psicológica de la relación entre el poder político y económico, así como las instituciones públicas y el mundo de la academia, ya que todo gira en torno de una desconfianza hacia el investigador y más aún cuando se trata de ciencias sociales que continúan arrastrando una imagen de crisol para todo tipo de revoluciones y contestación del poder en turno.

Cuando hablamos de “disciplinas científicas” para calificar el encuadre institucional de las ciencias sociales, no hay que perder de vista que el término primeramente alude a un proceso de adiestramiento del habitus científico donde el investigador puede convertirse en obrero del conocimiento o en artista de él dejando de ser un artesano preocupado por el trabajo bien hecho y motivándose por ocupar un escenario mediático. Este concepto puede parecer confuso y polémico. Lo es, sin duda, porque pone en jaque todos los criterios supuestamente objetivos y objetivados que validan la producción científica a través de números, cantidades y estadísticas. Cuántos libros, cuántos artículos, cuántas ponencias, cuántos alumnos atendidos y cuántos titulados, cuántos investigadores en el SNI, cuántos convenios firmados con otras instituciones, cuantos proyectos financiados, cuántos eventos organizados, entre otros. Todos esos cuantos, que por cierto son rubros en extensión que pormenorizan cada vez más la investigación duplicando hasta el cansancio (y el

hartazgo) el pleonasma de sus frutos, son el cuento que quiere escuchar el poder institucional que administra la vida académica. El trabajo bien hecho que requiere del tiempo del investigador y de su motivación, tiene muchas dificultades para desenvolverse en esa contabilidad. La pormenorización del tiempo y del trabajo del investigador introducida en su vida, indica la taylorización de su quehacer vuelto producción y posteriormente mercancía insertada en una circulación e intercambio de valores. El trabajo bien hecho – como por ejemplo lo fue en conciencia de cada investigador su tesis doctoral – encuentra dificultad para escapar de este esquema avasallador.

La taylorización del trabajo académico consiste en convertir el quehacer académico en otro tipo de industria, sus actividades en un tipo de producción perfectamente medible y planificable. La generación del conocimiento científico es una cadena de montaje donde en cada etapa puede intervenir un agente distinto y adecuado para una tarea específica sin que tenga una visión de conjunto sobre la obra a la cual su esfuerzo. En un CPI el conocimiento que produce un investigador es tan solo una pieza del objeto final que produce el centro para el cual trabaja, no le queda claro qué es ese objeto que convoca a todos a trabajar codo a codo, a lo largo del año en su centro; tampoco le queda claro cuales son las otras partes que integran la producción de dicho objeto y esto tiene que ver con la paulatina distancia, es decir la ignorancia recíproca entre colegas sobre la investigación y los resultados de cada uno. En este sentido, los CPI, cual más cual menos, se convierten en fábrica para producir objetos de conocimiento como libros o eventos. Su objetivo institucional se convierte en su propio objeto y razón de ser. Es decir se pierde la relación y conexión existentes entre objetos manufacturados como libros, eventos y diplomas expedidos y el objetivo que encauza todo este esfuerzo colectivo.

Dejan de ser esos monasterios donde el investigador dedicado de tiempo completo y guiado por la motivación y la pasión producía a su ritmo obras bien hechas. El Colegio de Michoacán bajo la batuta de Don Luis González y González quiso ser un monasterio y de alguna manera lo fue durante años. Hoy en día, es un CPI, es decir una fábrica para producir conocimientos con cada vez más pretensiones para ser aplicable. El trabajo bien hecho, es cada vez más difícil conseguir en este ámbito, porque el investigador ha sido desposeído de su tiempo, es decir no es más quien mida el tiempo de su trabajo sino la institución para la cual labora. Tiene que ser productivo y rentable para su *fábrica epistémica*. La satisfacción que se siente por su trabajo se vuelve cada vez más esporádica y efímera. Apenas termina un trabajo que se involucra ya en otro; muy a menudo sufre lo que los psicólogos llaman síndrome de *multitasking* donde el investigador tiene al mismo tiempo que escribir una ponencia, terminar un libro, dictaminar expedientes de alumnos para su ingreso al posgrado, participar en jurados, dar una clase y coordinar grupo de investigación. Entre más alto el rango que ocupa, más participaciones y fragmentación de su trabajo tiene el académico contemporáneo. A los tipos ideales del investigador obrero y artista se añaden dos figuras más: el gestor y el empresario. El primero es un académico que termina por especializarse en evaluar y controlar la calidad de la producción de sus colegas, dejando a un lado su propia producción y encubriendo su falta de productividad por el carácter indispensable de su participación en tantas actividades de control. Se vuelve el aliado objetivo de la taylorización ya que su crítica hacia este proceso es casi siempre nimia o irrelevante. Se convierte, a veces, en un personaje cínico o en el payaso del rey. Nunca cuestiona lo que dicta la cabeza institucional, se empeña en aplicar sus normas y directrices. El segundo, el empresario, considera que la investigación puede ser un

negocio al igual que otros, con la ventaja de que puede utilizar las infraestructuras y los equipos de la institución donde está empleado para conseguir fines personales (como lo hacen por ejemplo los médicos y los cirujanos empleados por el sector público). Es el prototipo del investigador moderno, porque cumple a cabalidad con la filosofía del neo-liberalismo aplicado a políticas científicas públicas: Cada investigador debe desde ahora buscar los medios económicos para financiar su trabajo. He ahí la innovación y creatividad actual. Cumple, al igual que el investigador artista (aristócrata), con la promesa del *homo faber*: Se crea a sí mismo, genera su propia indispensabilidad para con la institución. Se beneficia de un efecto Mateo (Merton, 1988) ya que su desempeño académico público-privado recibe recompensas y gratificaciones. Se convierte en un modelo a seguir para las nuevas generaciones y por lo tanto, dentro de su institución, recibe al igual que el investigador-artista un trato especial.

Ante esta situación, algunos colegas se desmotivan y deprimen, en tanto que otros se vuelven personajes cínicos y grotescos de la producción académica. Su pragmatismo convierte el trabajo bien hecho en una utilidad para lograr fines personales. Las medallas importan más que el contenido al que remiten. Otros tratan de adaptarse sin vender su alma al diablo de la taylorización de su trabajo. Algunos están al borde del suicidio cuando la institución para la cual tantos años trabajaron y tantas veces tragaron píldoras de los nuevos rumbos de la investigación les quita, uno tras otros, todos sus privilegios simbólicos y económicos, intentan o consiguen suicidarse. En este contexto el trabajo en equipo se vuelve profundamente ambivalente y aún más los cargos de coordinación cuyo desempeño oscila entre el afán de dictar su voluntad a otros y convertirse en “jefecito” y reducir al máximo su presencia y participación en actividades colegiadas para no contaminar y contagiar el jardín secreto que la investigación de uno.

La oficina como taller del investigador

El único elemento que salvaguarda su impresión de ser aún una suerte de artesano haciendo artesanías de conocimiento es su espacio de trabajo, esto es su cubículo que por momentos se convierte en un taller (Sennett, 2009: 72-104). En este sentido es siempre aleccionador entrar a la oficina de otro colega porque es cómo emprender un viaje hacia su intimidad laboral para explorar los signos que dan un sello artesanal a su trabajo: libros en anaqueles, fólderres, cajas de archivos, cuadernos y notas pegadas en la pared, pósteres de eventos o héroes políticos y sociales y sobre todo su computadora con decenas de archivos y páginas de internet abiertos. El desorden del investigador es paradójicamente el orden creativo que necesita para trabajar procurando que serán cosas bien hechas. Su oficina es el último baluarte donde resiste aún el avance de la taylorización de su trabajo. La relación de fuerza es desigual. Siente que son cada vez mayores los constreñimientos burocráticos que lo alejan de la relación con el objeto cardinal de su trabajo, como por ejemplo escribir un buen artículo que le dé egóticamente⁴⁰⁷ una gran satisfacción.

La oficina es también un espacio de aprendizaje y transmisión, así como la construcción del espíritu del trabajo en equipo y del diálogo e intercambios de puntos de vista en el que éste descansa necesariamente. Es el lugar donde se han formado alumnos y se han convertido en muchos investigadores, al aprender al lado de su Maestro. Significa que el investigador es un maestro artesano que transmite – *in loco parentis* – un

⁴⁰⁷ Término acuñado por el novelista francés Marie-Henri Beyle, alias Stendhal (1783-1842). Refiere a nuestra capacidad moral de auto-analizar nuestras acciones. El diario íntimo es una ilustración de esta tendencia.

conocimiento a quien se vuelve se hijo espiritual. He ahí una relación filial que, años después, muchos añoramos. Es evidente que existe una distancia abismal entre los CPI y su proceder artesanal y elitista para formar a jóvenes investigadores, y las universidades cuya masificación las ha convertida en espacios de trabajo taylorizados. Ahí no cabe esta relación privilegiada entre profesores y alumnos. Sin embargo, si bien los investigadores y alumnos de los CPI gozan aun de este espacio para el aprendizaje, las amenazas se ciernen sobre la oficina en tanto que taller, en aras de una mejor estrategia y lógica de planeación. Paulatinamente, la calidad queda reemplazada por cantidades y la búsqueda empedernida de nuevos indicadores que puedan medir con más eficiencia los flujos de alumnos, libros, investigadores, proyectos y eventos que ha de producir tal o cual centro público de investigación.

Si bien el trabajo bien hecho es motivo de satisfacción para quien lo hace, nos preocupa los científicos sociales construir un horizonte hacia el cual encauzar nuestro esfuerzo por conocer el mundo en que vivimos. A la lógica medieval del trabajo artesanal realizado en pequeños equipos organizados alrededor de un maestro, que a veces apodamos de manera despectiva gurú, se antepone o interpone otra metáfora del trabajo académico en ciencias sociales que tiene que ver con la pragmatización de sus aportes, es decir la incitación a que la investigación sea un tipo de acción que busca incidir indirectamente en el curso de la vida social y cultural para mejorar sus condiciones materiales y morales. ¿Hacia apunta la producción del conocimiento del investigador en ciencias sociales, hoy en día? Dicho de otra manera, como lograr que el artesano no sea un investigador-obrero investigando a destajo y salga de su taller sin abandonarlo para intervenir cautelosamente y en su sano juicio en la marcha del mundo. ¿De qué sirve producir conocimiento, si los beneficiarios potenciales de él se quedan a leguas de su aprovechamiento social?

Reconocimiento y gratificación behavioristas

Jürgen Habermas (1986) y años después Jean-Michel Berthelot (2004: 98-119) se dieron a la tarea de ordenar el quehacer de las ciencias, y las ciencias sociales para tratar de atender la pregunta que recurrentemente sale en boca de la vox populi como de los políticos: ¿para qué sirven las ciencias sociales? En un mundo materialista y donde el recurso público se plantea cada vez más como un bien escaso, esta pregunta se torna apremiante porque de la capacidad de los científicos sociales en contestarla apropiadamente – es decir de acuerdo a las cambiantes expectativas de políticos volubles, lo cual no es del todo fácil- depende el porvenir de dichas disciplinas. Ambos autores señalan al menos tres intereses que construyen gradualmente la orientación epistemológica del conocimiento científico: los intereses (u horizontes) técnico, práctico y emancipatorio que corresponden, a *grosso modo*, una concepción 1) positivista y empírica, 2) histórico-hermenéutica y 3) pragmática y praxeológica de las ciencias en general y de las ciencias sociales en particular y donde se insertan progresivamente disciplinas como a) las ciencias de la naturaleza, b) la historia y 3) el psicoanálisis, la sociología y la economía, entre otras. El último interés se fundamenta en la capacidad crítica de las ciencias sociales en tanto que herramienta para comprender el mundo en que vivimos y buscar terminar son sus ataduras ideológicas. No huelga decir que siguiendo los pasos de Adorno y Horckheimer, Habermas busca rescatar la fuerza crítica del marxismo matizando su peso dogmático con una pizca de pragmatismo que encuentra el autor de la teoría comunicacional de la acción en Peirce y otros pragmatistas. Traza Habermas la hoja de ruta de la investigación y su relación con la sociedad, a lo cual Berthelot añade

elementos que permitieron remozar el pensamiento original de Habermas plasmado en *Ciencia y técnica como ideología* (1968).

Siento mucho decir que, desde mi ventana que se ubica en el Colegio de Michoacán⁴⁰⁸, las ciencias sociales en México y sin duda en otra parte del mundo no han encauzado sus esfuerzos hacia el horizonte empacipatorio que intuye Habermas. Por el contrario se sitúan entre los dos primeros intereses de conocimiento descrito por el filósofo alemán. Es muy difícil explicar el por qué este aparente estancamiento o bien por qué el derrotero de las ciencias sociales instituidas ha sido su lenta y segura taylorización. Existen varias hipótesis para comprender esta deriva. Solo trataré de echar mano de una que consiste en decir por qué el artesano en vez de convertirse en agente de las revoluciones mentales del pueblo se ha vuelto un ser ambivalente cuya identidad oscila en ser obrero o artista; es decir donde su concepción y quehacer de la ciencia que practica se convirtieron en una suerte de saber técnico (la aplicación de técnicas a diestra y siniestra) o bien devino en peritaje interpretativo que tiene que ver tanto con el perfeccionamiento de habilidades para descifrar fragmentos de la realidad en trozos sociológicos, historiográficos o económicos como las condiciones de reconocimiento institucional y gremial de dichas habilidades, a través de lo que Robert King Merton llamó “El efecto Mateo”, esto es, la construcción de un prestigio académico que, con el paso del tiempo, si bien dista mucho de su base epistémica, afianza la irrealidad de sus méritos (Merton, 1988). En ello radica la escisión del investigador en tanto que *homo laborans*, el investigador-obrero- y *homo faber* – el investigador-artista- que crea su propio quehacer e identidad. Él es la academia, en tanto que el otro es su esquirol.

De ahí derivaría la jerarquía en el gremio de los investigadores donde el arte y la sabiduría sean construcción y despojo de habilidades de los demás y la conformación de tipos ideales del investigador contemporáneo en tanto que obrero, artista, gestor o empresario. La utopía académica que expresamos repentinamente consiste en pensar que frente a esas figuras que pueblan el mundo de las ciencias sociales, habría personajes prometedores y antagónicos como el artesano-revolucionario quien gusta del trabajo bien hecho y contribuye a abrir nuevos caminos y nuevas relaciones para el bienestar moral colectivo.

Siendo más marxista que hegeliano, es decir más materialista que idealista, diría que el advenimiento del académico en tanto que obrero o artista tiene mucho que ver con el sistema de recompensas en que vivimos los investigadores. Su concepto principal es el mérito y su metodología muchas veces comprobadas es el estímulo. Hablar de estímulos académicos es tarde o temprano tocar el tema del conductismo del investigador en ciencias sociales. En los últimos años, sus ingresos han venido a fragmentarse por distintas razones políticas, económicas y burocráticas entretrejidas, reduciendo cada vez el porcentaje de su remuneración directa por concepto de nómina. Tiene prima para esto y lo otro: coordinar, investigar, escribir un libro o un artículo, impartir una clase, dictar una conferencia, dictaminar un trabajo, un proyecto, una tesis dejaron de ser actividades estimulantes para ser labores estimulables. Todo parte de la idea burocrática que hay que aplicar un programa behaviorista de control al trabajo del investigador, con la premisa inverificable que no es una persona de confianza y por lo tanto tendrá el científico social que demostrar que

⁴⁰⁸ Frente a la cual hay sin dudas otras ventanas que son ventanales algunas de las cuales terminan siendo verdaderas escaparates de la investigación vuelta mercancía y bien de consumo.

está haciendo algo, es decir cumpliendo con todas las actividades sustantivas cuya realización le ha asignado la institución para la cual labora. La fragmentación del ingreso, el reconocimiento del mérito por producir mucho - y no por producir bien - y el sistema de estímulos y castigos, cuyo paroxismo es el despido laboral y el destierro académico, van de la mano y conforman el arco reflejo behaviorista que orienta la conducta y la codicia del investigador. La cacería desenfrenada de puntos cuyas presas son las constancias. Me temo que, también cuando termine mi presentación, iré por la mía para justificar el por qué hoy estoy aquí en San Cristóbal de Las Casas y para sacar un punto que se convierta en dinero. Evidentemente, frente a este panorama hay distintas maneras de posicionarse, distintas maneras de mirarse al espejo antes de salir a trabajar para la noble causa de la academia.

Pero todos acordamos decir que si bien sabemos medir cantidades, nos cuesta más trabajo evaluar la calidad de cada uno de los objetos que producimos, empezando por sus propios autores que se esgriman (o nos esgrimimos, mejor dicho) por sortear estas dificultades, a través de mañas de distinta índole. Hablar de mañas es tarde que temprano abordar el tema de la simulación en el medio académico, el hacer como si hiciéramos algo. Existen varias estrategias e inclusive requiere de cierta creatividad simular el trabajo académico. Este esfuerzo cobra particular relevancia y significación al momento de calificar el desempeño académico y recompensar sus méritos a través de estímulos otorgado por el Conacyt o la propia institución donde se trabaja.

Así, si quiero sacar un libro nuevo (porque *he refriteado* mucho mis anteriores escritos) pero no tengo tiempo ni motivación real para hacerlo, la solución consiste en plantear a mis colegas la publicación de un libro colectivo donde yo sea el editor. Y que mejor si mis co-autores no son colegas sino alumnos, porque hasta me permite - como quien dice - fusilar su trabajo. Otra estrategia consiste en ser co-autor de un libro donde, uno es un destacado investigador en tanto que el otro es un doctorante. No estoy diciendo que el trabajo en equipo sea malo, pero si sus condiciones, con el paso del tiempo, han venido a desvirtuarse. Los equipos de investigación parecen en ocasiones, la reunión de inversionistas preocupados por tener una ganancia simbólica y económica a corto plazo. Muchas veces empiezan por hablar crudamente de lana para posteriormente hablar de contenido. Se hacen y se deshacen los equipos conforme surgen esos proyectos, que suenan a “operativos académicos”. En este sentido, el problema del trabajo en equipo es que se encuentran, a menudo, experiencias de frustración y engaño vividas por cada uno de nosotros por haber participado en un proyecto colectivo que chocan con nuestra profunda inclinación en querer obrar en y con la colectividad, pues el investigador no es un ermitaño. El problema también radica en el carácter inequitativo del trabajo en equipo, ya que casi siempre hay quienes trabajan para el provecho de unos cuantos, dejando a varios el mal sabor de boca de haber sido utilizado. He ahí otro elemento que alimenta la desmotivación y el cinismo del investigador curtido por el medio académico. Hoy en día, el *homo academicus* vive en un campo social donde lucha por bienes escasos y por conseguir o afianzar su capital simbólico bajo el manto de un *ilusio* (Bourdieu, 2008) que se llama la producción del conocimiento científico en perspectiva taylorista.

Estas estrategias y experiencias solo dicen lo que significa vivir en el mundo de las ciencias sociales que sufren un proceso de taylorización de su producción y espíritu. No hay que echar la culpa al investigador como si todo lo anterior fuera un asunto de desviación, perversión y a final de cuentas un tema filosófico

sobre la naturaleza humana. Somos productos del behaviorismo que deriva de la industrialización del conocimiento científico. El mal parece más evidente palparlo en ciencias sociales que en ciencias naturales, tal vez sea porque las cuestiones morales hayan sido debatidas con más hondura por el carácter misma de dichas disciplinas (ciencias del espíritu decía Wilhelm Dilthey y, por tanto, de la comprensión como acotó después el Max Weber de *Economía y sociedad*), lo cual no significa que las ciencias de la naturaleza sean inmorales sino tradicionalmente ajenas a esta discusión.

Para colmo, el investigador de los CPI tiene que lidiar y procesar dos mensajes a menudo contradictorios: construir su propia carrera para demostrar sus habilidades, justificar su empleo y aspirar a premios que lo consagren en tanto que artista-emérito por un lado y trabajar en equipo, es decir conciliar, buscar intereses comunes con sus colegas, congeniar una filosofía de trabajo y una pedagogía con los mismos. Una vez más están convocados aquí dos valores – la libertad y la igualdad – cuya compaginación ha sido motivo de prolongadas jaquecas para políticos y filósofos, desde las luces hasta nuestros días. Estas incitaciones a trabajar solo desde su oficina-taller o juntos con sus colegas en interminables juntas que parecen improductivas crean en la mente lo que Gregory Bateson llama el doble vínculo, toda vez que consideramos que la academia y los CPI en particular son una gran familia. Sus hijos, los investigadores, terminan por desarrollar patología y un síndrome del investigador que nunca tiene tiempo, que siempre corre de un lado para otro y que se vuelve psicóticamente insatisfecho a pesar de los muchos privilegios y reconocimientos de que goza. Su ethos queda fragmentado, escindido en dos polos: conectado con el mundo de los colegas, de los alumnos, de las vacas sagradas, y conectado con su individualismo y sus deseos insondables, pero difícilmente conectado consigo mismo. He ahí un tema fascinante para abordar el tema de las patologías en el medio académico, a sabiendas que la cuestión género ha venido a dar más espesor y actualidad a este asunto de salud mental.

La esperanza en vez del saber: el corrido pragmatista de Richard Rorty

Ante la pregunta ¿para qué sirven las ciencias sociales? existe un doble peligro por el que están atravesando. El primero consiste en convertir estas disciplinas en técnicas para afianzar el control social en general, a merced de su objetividad es decir su intachable científicidad. El segundo tiene que ver con un proceso de des-profesionalización de las ciencias sociales, partiendo de la idea que tanto la sociología como la antropología tienen fundamentos sociales y culturales y por lo tanto cualquiera – toda vez que se toma la molestia, es decir aplica tiempo y dedicación – puede ser antropólogo o sociólogo⁴⁰⁹. En otras palabras, significa que las ciencias sociales estarían colocadas entre la espada y la pared, es decir entre su instrumentalización por el poder político y su dilución completa en la (mal llamada) sociedad civil (Tracés, 2011).

No obstante, esta implacable alternativa puede ser superada. Significa que el problema no consiste en defender, a capa y espada y desde una torre de marfil, la científicidad de las ciencias sociales y su necesaria contribución a la marcha de la sociedad, ni tampoco en democratizar las ciencias sociales y en relativizar su contenido epistémico, sino en crear una esperanza, esto es, un letrado que nos indique por dónde

⁴⁰⁹ Nótese dicho sea de paso que tal suerte no podría suceder con las ciencias naturales y exactas. Aparentemente, no cualquiera puede ser biólogo, físico o matemático.

tendríamos que dirigir nuestros pasos. El problema de las ciencias sociales no es un asunto de producción de conocimiento – porque hemos producido y acumulado mucho saber y experiencias al respecto – sino un tema moral: cómo sentar nuevas esperanzas para que a través de la participación de las ciencias sociales el mundo sea un mejor hogar para todos. Esto es lo que llamó el corrido pragmatista de Richard Rorty (1995: 52) donde John Dewey aparece como uno de las figuras de proa. Cuando se es pragmatista de esta calaña, mejorar el mundo significa empezar aquí y ahora, desde lo pequeño buscando ampliar los efectos de este menester. Implica para nosotros investigadores un cambio de actitud, de mentalidad, tener una pizca de autocrítica para darse cuenta de la pequeñez y *ridiculeza* de nuestras identidades académicas. Implica, asimismo, ser agitador conceptual antes de aspirar a ser agitador social. Es decir construir nuevas perspectivas para comprender e incidir en el mundo en que estamos viviendo todos investigadores, mismos que no investigadores.

Está claro que es más fácil decirlo que hacerlo, pero también me queda claro que tampoco esta revolución interior no es una cosa del más allá. El mundo de los académicos en México tanto como en otros países se vuelve cada vez más distópico. Nos incumbe revertir esta tendencia y volverlo más utópico. Es este el precio a pagar para mantener intacta nuestra razón crítica. Este ensayo no se languidece por un pasado perdido, sino traduce una preocupación por construir un futuro para las ciencias sociales, es decir una oportunidad para su crecimiento.

POST DATA: CUALQUIER SEMEJANZA CON LA REALIDAD SERÍA PURA COINCIDENCIA.

Elementos bibliográficos

- Berthelot, Jean-Michel, 2004, *Les vertus de l'incertitude. Le travail de l'analyse dans les sciences sociales*, Paris : Puf, Quadrige.
- Bourdieu, Pierre, 2008, *Homo Academicus*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Debord, Guy, 1967, *La société du spectacle*, Paris: Champ Libre.
- Habermas, Jürgen, 1986, *Ciencia y Técnica como ideología*, Madrid: tecnos.
- Merton, Robert King, 1988, « The matthew effect in science II. Cumulative advantage and the symbolism of intellectual property », *Isis*, 79, pp. 606-623.
- Rorty, Richard, 1995, *L'espoir au lieu du savoir. Introduction au pragmatisme*, Paris : Albin Michel.
- Sennett, Richard, 2009, *El artesano*, Barcelona: Anagrama.
- Sennett, Richard, *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*, Barcelona. Anagrama.
- Tracés (Comité de Rédaction de), 2011, « A quoi servent les sciences humaines : un dialogue », *Revue Tracés*, ENS, Éditions, 18 p.
- Weber, Max, 1995, *Économie et société I. Les catégories de la sociologie*, Paris : Plon, coll. Agora-Pocket.
- Wittgenstein, Ludwig, 2002, *Remarques mêlées*, Paris : GF Flammarion.

La ciencia política en Jalisco.
Una cartografía analítica y temática

Alberto Arellano Ríos

El Colegio de Jalisco

Resumen: En esta ponencia se hace un análisis del quehacer de la comunidad académica de Jalisco en el estudio de la política local. Se reflexiona el estado de la ciencia política en esta entidad federativa a la luz de los grandes debates teóricos y metodológicos acontecidos en el mundo, América Latina y México. Se bosqueja la institucionalización de la ciencia política en una entidad federativa. También se expone y sitúa la experiencia de una comunidad del ámbito subnacional, cuando discute y precisa, a partir de la producción de la comunidad de Jalisco, su situación, temas y problemáticas. Esto permite además de vislumbrar agendas de trabajo, visualizar su desarrollo y evolución en dicha entidad federativa.

Palabras clave: ciencia política, Jalisco, temas, perspectivas analíticas

Introducción

Una visión de larga duración en el desarrollo institucional de las ciencias sociales en Occidente, es que constantemente se encuentran en debates intensos como resultado de situarse en una posición intermedia entre las humanidades y las ciencias naturales. La discusión ha sido interna y en diálogo o atención a lo que ha acontecido con otras ciencias para plantear la inter, multi y/o transdisciplinariedad. Esto ha provocado que en momentos haya tendencias, hegemonías y rupturas en cuanto al estatus, las perspectivas y temáticas que las ciencias sociales tratan o han tratado de estudiar. Un esfuerzo para abordar las diferentes aristas implicaría hacer un gran esfuerzo, al igual que contar con la autoridad, el trabajo y la experiencia para, mediante un esfuerzo de síntesis, trazar las tendencias de las ciencias sociales en general y dar cuenta algunas luces acerca de su futuro.

En esta tesitura, el objetivo de la presente ponencia es más modesto: delinea las temáticas y las agendas de trabajo de la ciencia política en Jalisco. Al igual de contextualizar su institucionalización. Desde luego una reflexión de este tipo implicará considerar cavilaciones de tipo epistemológico y teórico-metodológico, pero en el caso de la ciencia política la discusión disciplinar se ha centrado en buena parte en considerar si los resultados y la forma de trabajar son descriptivos o explicativos o bien cualitativos o cuantitativos. Esto es así, a raíz de considerar como modelo para hacer ciencia a la economía y porque la ciencia política tiene sólidas bases, con matices y grados, de empirismo, positivismo y/o estructural funcionalismo.

La ponencia sigue la metáfora de trazar mapas en los términos de Santos (2003: 223-254). La idea de hacer un mapa en esta ponencia con rutas además de fascinante en un sentido alegórico, tiene un fin instrumental al darle lógica al discurso analítico y a la exposición narrativa. Visto así, el discurso planteado en este texto es un mapa que sintetiza una realidad y la presenta como un todo coherente entre sus partes. Es un documento, y en tanto mapa, que tendrá problemas de escala, proyección y simbología, por lo cual no será del modo exhaustivo y habrá naturales ausencias de trabajos a considerar. Empero, la idea delinear rutas permitela inacabada conversación entre la representación de lo que somos y la orientación de lo que buscamos (véase Santos, 2003: 225). Se traza un mapa que reduce escala después de hacer un “zoom” de lo acontecido en América Latina y México.

Igual cabe precisar que el texto se insertó en un proyecto de gran aliento donde se analiza el quehacer académico de la ciencia política y las políticas públicas en Jalisco cuyo objetivo fue valorar de manera pormenorizada las bases teóricas y metodológicas con las cuales la comunidad de esta entidad federativa trabaja (véase Arellano, 2014; García, 2014; Gómez, 2014; y Arellano y García, 2013).

En suma, este texto analiza las temáticas y perspectivas teóricas con las que trabaja la comunidad académica de Jalisco en el estudio de la política local. La ponencia expone los hallazgos sobre la producción académica de Jalisco que tiene como objeto sus problemas y se hace investigación *en* y *para* esta entidad federativa. Pero antes esboza sucintamente una discusión teórico-metodológica más general de lo que acontece en la disciplina de la ciencia política en general, América Latina y México, para después hacer una somera contextualización de la institucionalización de la ciencia política y con esta base hacer un balance de las tendencias, perspectivas y situación de la disciplina en esta entidad federativa.

La ciencia política y algunos de sus debates internos

Una empresa de largo aliento significaría rastrear con lujo de detalle el debate interno acontecido en la disciplina de la ciencia política en Occidente, y al mismo tiempo contar con gran capacidad de síntesis cuando en un documento de estas características tuviera como intención dar luces de dicha situación. Desde luego esta intención escapa a la presente ponencia, y aún más, el debate a partir del cual se articula el contenido de este texto parte de una situación coyuntural, la cual a la distancia parece ser que deja a la disciplina una discusión de crisis o innovación. La ponencia toma como un punto de quiebre la intensificación del debate cuando Giovanni Sartori cuestionó la forma y manera de hacer y entender a la ciencia política en los Estados Unidos. Sartori, ahora como “viejo sabio”, reclamó la situación de la ciencia política norteamericana al ser antiinstitucional, conductista, tan cuantitativa y estadística como fuera posible, y privilegiar la vía de la investigación teórica a expensas del nexo entre teoría y práctica (Sartori, 2005: 351).

Pero antes de adentrarse a tan acalorada querrela, habrá que tener en cuenta al menos algunos grandes trazos en los estudios políticos. El primero de ellos nos lo da Norberto Bobbio cuando de manera sucinta delinea la travesía del estudio político del Estado en Occidente (Bobbio, 1989). Una consideración básica que nos hace el filósofo italiano en dicha inquietud es la distinción entre filosofía política y ciencia política. De tal manera que Bobbio diferencia la filosofía política de la disciplina politológica en cuanto a que la ciencia política parte del principio de verificación o falsificación como criterio de aceptabilidad de sus resultados; utiliza técnicas de la razón que permiten dar una explicación causal en el sentido principal y

fuente de origen de un fenómeno indagado, o bien en un sentido débil; así como enarbolar una actitud en la cual uno deba de abstenerse para hacer juicios de valor (Bobbio, 1989: 71-72).⁴¹⁰

La anterior distinción es desde el punto de vista disciplinar, pero desde el punto de vista teórico-metodológico, el filósofo italiano puntualiza que durante el siglo XX en el estudio de lo político, e identificado con el análisis del Estado, hubo dos grandes enfoques que imperaron: el funcionalismo y el marxismo. El primero fue concebido como el prototipo por excelencia de la *politicascience*. Y las principales diferencias radicaron en la perspectiva que adoptaron sobre su objeto de estudio. Mientras el primer enfoque se preocupó por el orden y sitúa lo político como un subsistema dentro de un sistema global, el otro se centra en la ruptura del orden y considera a la política como una cuestión de superestructura. Estas diferencias en el estudio de lo político circunscrito al Estado, condicionó que entre ambas posiciones hubiera polémicas, pero en la mayoría de las ocasiones como dice Bobbio lo que acaeció es que ignoraban mutuamente (Bobbio, 1989: 75-78).

De este modo, Bobbio expone de manera sucinta y panorámica los grandes enfoques imperantes en el estudio de la política en Occidente. Pero es Philip Abrams (1988) quien las detalla de mejor manera, cuando en la primera perspectiva, e identificada con la “sociología política”, nos dice que el problema de interés hacia el Estado, entre muchos otros, fue absorbido por el interés en el régimen (polity). Con mayor claridad nos dice que en “La explicación sociológica del Estado es reemplazada por la reducción sociológica del Estado” (Abrams, 1989: 64). No obstante, Abrams plantea que dicha idea no del todo errónea, pero su limitante es que basaba su estudio en las funciones y no de las estructuras. Esto trajo como consecuencia que la separación Estado-sociedad haya dotado de un “corpus” de trabajo que dio al Estado por hecho, y no como un producto histórico dependiente de la actividad social. De este modo, se olvidó realmente de investigar al Estado. En contraste, la teoría marxista del Estado fue dar con la lógica de la percepción sobre este ente al no darle existencia como “cosa” pero si como una entidad abstracta. Olvidó de este modo que detrás de dicha idea se oculta una verdadera estructura estatal.⁴¹¹

⁴¹⁰ En contraste la filosofía política se interesa y preocupa por reflexionar sobre la mejor forma de gobierno u óptima república; fundamentar el Estado o el poder político ya sea justificando o injustificando la obligación política de obedecer; así como precisar la esencia de la categoría de lo político o de la politicidad (Bobbio, 1989: 71-72).

⁴¹¹ Abrams nos plantea que en el funcionalismo la política fue comprendida como un proceso y no en su elemento institucional. Derivado de la teoría de sistemas de Talcott Parsons y de los trabajos de politólogos como David Easton y Gabriel Almond, esta fue la propuesta teórica dominante en los Estados Unidos y en algunas zonas de Europa. En esta perspectiva el Estado no era un aparato sino un sistema cuyo modelo de caja negra sólo recibía *input* y generaba *output*. En términos concretos la caja negra hizo a un lado las funciones de coacción del derecho, la legitimación del orden, la integración y la solución del conflicto. De esta manera, el sistema político fue un marco nebuloso, difuso e impreciso para el estudio del Estado y también, porque en la obsesión por el buen método científico, el funcionalismo terminó por ignorar las prácticas políticas (Abrams, 1980: 66-67). En tanto que por el lado de las reflexiones marxistas el Estado no fue visto como una realidad sino como una abstracción: una superestructura, consecuencia de las condiciones sociales en las relaciones sociales de producción. La posición ambigua del marxismo en términos teóricos y prácticos frente al él, provocó que no fuera abordado satisfactoriamente. La idea de que era un instrumento de dominación de una clase sobre otra no coadyuvó a comprender su papel decisivo en la historia. Sin embargo, y a decir de Philip Abrams, fueron Poulantzas y Miliband quienes señalaron que el Estado no era una ilusión sino que tenía existencia real. Poulantzas planteó que el uso de la fuerza política tenía materialización, por lo tanto se manifestaban en una estructura real. Miliband, por otro lado, diferenció el Estado-sistema y el Estado-élite. Del primero, Abrams dijo, que en él se agrupan las instituciones políticas y las de control; mientras que en el segundo el gobierno, el cual se componía entonces de la administración, la policía, el ejército, las ramas judicial y parlamentaria, así como las agencias centrales (Abrams, 1980: 72-74).

Pero cómo se entiende y la ciencia política en los centros de investigación de los Estados Unidos y en los que se dice que se forja la disciplina a nivel mundial y fueron el factor que Sartori tuviera esa posición y con su breve texto el debate se intensificara. Bueno para empezar dicha discusión se vuelve significativa porque bien de una autoridad en la disciplina y de alguien que puso su esfuerzo para darle un estatus y posición a la ciencia política en el mundo. Al respeto cabe precisar que el debate se centró en cuestionar más bien los fundamentos funcionalistas y el acercamiento que la disciplina ha tenido hacia los modelos econométricos. Sobre todo cuando el prestigiado politólogo italiano, Giovanni Sartori, cuando señaló que:

...Sea como sea..., la ciencia política [que] se ha establecido en la Academia Estadounidense y, bajo su poderosa influencia, en la mayor parte del mundo. Sostengo que nuestra disciplina ha buscado su identidad en ser:

- i. antiinstitucional y, en el mismo sentido, conductista;
- ii. progresivamente tan cuantitativa y estadística como fuera posible; y
- iii. dada a privilegiar la vía de la investigación teórica a expensas del nexo entre teoría y práctica.

Mi primera reacción a lo anterior es: i) que la política es una interacción entre el comportamiento y las instituciones (estructuras) y, por tanto, ese conductismo ha matado una mosca con una escopeta y, en consecuencia, exageró; ii) que el cuantitativismo, de hecho, nos está llevando a un sendero de falsa precisión o de irrelevancia precisa, y iii) que al no lograr confrontar la relación entre teoría y práctica hemos creado una ciencia inútil (Sartori, 2004: 351).

Más de alguna persona reaccionó a la posición de Sartori, ya fuera calificándolo de posiciones seniles, ser una reacción tardía, ser oportunista después de aprovecharse de la acogida que se le dio en aquel país o bien diferir en la percepción del desarrollo y ruta de la disciplina en el sentido de que va hacia adelante (véase Colomer, 2005). En cuanto a la percepción de haberse aprovechado de la acogida que le dieron los Estados Unidos, y de alguna manera verse como desapegado, no lo es tanto si uno observa su coherencia con su obra en general, e incluso en el texto aludidocritica que la ciencia política instituida de manera hegemónica, menosprecie las definiciones, es decir, las categorías de análisis como los contenedores de datos. Esto implica además de una cuestión de indagación empírica el inevitable proceso de aspirar y tener rigor conceptual y se quiere o no con ello se evade el rigor metodológico en cuanto la relación que hay entre el pensamiento y el método. La crítica es que la disciplina instituida enarbola o exalta los instrumentos (véase Sartori, 2005).

Ya fuera que se estuviera o no de acuerdo con su posición, y dada la autoridad de Sartori, se generó una discusión muy intensa en México al calor del debate iniciado por él.⁴¹² Pero antes de entrar a esbozar la situación particular de la ciencia política en Jalisco en particular, convendría señalar que la incrustación de la ciencia política en América Latina y México a grandes rasgos.

La ciencia política en América Latina y México

⁴¹² Véase el número especial de la revista *Andamios* de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México. Dicho número lleva el título “Ciencia política: ¿Crisis o renovación?”, Vol. 6, Núm. 11, de agosto de 2009.

Siguiendo a Fernando Barrientos (2013), la ciencia política en América Latina y durante sus inicios se implantó al interior de las escuelas de derecho y sociología. Cabe señalar que ambas disciplinas al mismo tiempo que la impulsaban frenaban su autonomía, hasta la llegada de enfoques propiamente politológicos. Dichos enfoques se hacían presentes en la medida que se institucionalizaban programas de estudio, asociaciones de politólogos y publicaciones relativas a la materia.

Entre otras cuestiones, Barrientos, y después de hacer un balance de la disciplina y comparar estructuras de investigación y docencia, nos dice que hay una transformación cuantitativa muy importante y favorable para el desarrollo de la ciencia política latinoamericana. Enfatiza que la disciplina poco a poco deja de ser una disciplina aislada en pequeños centros de docencia e investigación dentro de un mar de escuelas y facultades de derecho, economía y sociología, y hoy tiene un lugar propio en los espacios universitarios públicos y privados sin que ello implique a la masificación. Sin embargo, dice que faltan más instituciones como facultades y centros de investigación especializada, así como programas de estudio en ciencia política en aquellos países donde todavía no existen; y en donde existen se descentralice y amplíe el desarrollo de la disciplina en otras regiones (Barrientos, 2013: 125-127).

Barrientos también nos señala que es necesario un cambio generacional que aleje a la ciencia política del formalismo jurídico como resultado de los años de 1950 cincuenta y la ideologización que alcanzó y permeó en la década de 1970. Por otro lado, Francisco Barrientos nos dice que mientras en algunos centros se desarrolla una ciencia política que arrastra las herencias anteriores, por igual se desarrolla una disciplina endogámica lo que provoca que haya un aislamiento de las discusiones que circundan otras universidades. Barrientos finaliza con la idea que la ciencia política, al menos como fenómeno, está acrecentándose en América Latina por lo que “está de moda” y además de que “goza de buena salud”. Esto comparado con las décadas anteriores y porque ya no está en la periferia, sino que empieza a ocupar un lugar en el contexto de la politología mundial (Barrientos, 2013: 125-127).

En el marco anterior, y adentrándose hacia la situación de la ciencia política en nuestro país, Soledad Loaeza precisó que la ciencia política en mexicana le ha tomado el pulso al cambio político. La disciplina ha estado atenta a los ritmos, pulsaciones de la democratización y los problemas de congestionamiento. Con precisión Loaeza dice que desde la década de 1970 el estudio formal de la ciencia política en México experimentó un auge sin precedentes, los cuales condicionaron una evolución de la disciplina y su desarrollo institucional. A decir de la autora esto fue notorio y observable en la progresiva autonomía de los centros de investigación (Loaeza, 2005: 192-203).

Soledad Loaeza plantea que dicho auge disciplinar se debió al agotamiento del paradigma marxista en el estudio de los fenómenos políticos del país frente a lo que llamó una ciencia política de carácter liberal. Esto aconteció a partir de la década de 1980; y pese haberse introducido con anterioridad, esta “ciencia liberal” se posicionó poco a poco en un lugar protagónico. Igualmente pormenoriza el proceso de fortalecimiento de la comunidad científica, sus disputas y los centros de investigación constituidos (Loaeza, 2005: 192-203).

En cuanto a las ideas y enfoques de trabajo, Adrián Acosta hace una revisión bibliográfica producida en el periodo de 1980 al año 2008 (Acosta, 2009: 101-128). Así, elabora un mapa preliminar y general de las

orientaciones, agendas, problemas y métodos de investigación que caracterizan el análisis politológico mexicano. Acosta hizo tres cortes temporales.

En el primero que va de va de los años de 1980 a 1900 encontró que los temas eran los límites del autoritarismo y la crisis del régimen político cuyos problemas fueron el presidencialismo, la caracterización del régimen político, el sistema de partidos y la reforma electoral. Luego en la década de 1990-2000 los temas de agenda fueron la transición política y la democratización; y sus problemas fueron las elecciones, partidos e instituciones políticas, la gobernabilidad y el cambio político, la cultura política, los gobiernos locales, la alternancia política, el gobierno y políticas públicas, así como los gobiernos divididos. Y finalmente, en los años que van de 2000 a 2008 el tema de agenda fue la consolidación democrática; y los problemas fueron la evaluación de la transición política, los gobiernos locales, los gobiernos divididos y la relación entre poderes, las políticas públicas, la gobernanza, así como la participación, la democracia y el desarrollo (Acosta, 2009: 109).

El debate se había abierto, y en otro texto más en una revista de difusión, Antonio Aguilar Rivera (2010) reflexionaba que las condiciones en las que se practica la ciencia política el país, así como su calidad y las diferencias que hay en su interior. En dicho texto Aguilar planteó que en México hay archipiélagos y enclaves politológicos que hacen ciencia política siguiendo los modelos de investigación de los Estados Unidos, los cuales consideraban a la producciones académicas en el país como de segunda o tercera categoría. Observó al mismo tiempo que el rasgo central de la ciencia política mexicana en general era su fragmentación; que era plural teórica y metodológicamente pero que la producción y consumo de su conocimiento era endogámico y autorreferencial. No obstante, ante los graves problemas que aquejan al país, Aguilar Rivera cuestionó que la ciencia política no estaba produciendo conocimiento significativo a partir de preguntas realmente importantes ante dicha realidad.

Ante estos planteamientos poco tiempo después, Mauricio Rivera y Elena Rodrigo Salazar (2011) se propusieron a desmentir la idea que la ciencia política mexicana estaba siguiendo el modelo estadounidense y con ello arrastrando sus vicios, o bien que la disciplina en México estaba aún lejos del estándar estadounidense. Una meta en sí para ellos. Estos autores trataron, y a su decir, “dejar el terreno de las impresiones” por lo que evaluaron 231 trabajos de ciencia política publicados en tres revistas académicas consolidadas durante el periodo de 1990-2007. Enfáticos mostraron que la ciencia política mexicana es predominantemente descriptiva, monográfica, cualitativa, centrada en los estudio de caso y generar hipótesis por la vía inductiva. Sin embargo, los resultados arrojaron una alta similitud en términos de agenda de investigación entre las publicaciones políticas mexicanas y las norteamericanas. Al igual, de concluir que debatir la preeminencia de algún método en particular en la disciplina contribuiría más en la medida que se discutieran aspectos sustantivos de los métodos y sus procesos de investigación.

El debate desde entonces ha estado presente al menos en la ciencia política de este país a la luz de lo acontecido en otras partes del mundo. De tal modo que se ha hecho una revisión de la situación de la ciencia política de modo deductivo. Ahora se aumenta la escala a lo que acontece en una entidad federativa, y en la segunda área urbana del país donde hay una comunidad académica en ciencias sociales sólida. Se debe precisar por igual que algunos resultados que se presentan en esta ponencia formaron de una investigación

de mayor aliento (Arellano y García, 2013), otros son resultados de la experiencia y valoración de quien la suscribe. Como sea, el texto delinea y reflexiona la situación de la ciencia política en una región en particular fuera de la Ciudad de México. Para la consecución de tal fin antes se esboza la institucionalización de programas académicos de licenciatura desde finales de la década de 1980, y el quehacer de la “comunidad epistémica” (Acosta, 2009: 106) de esta región.⁴¹³

La ciencia política en Jalisco

La institucionalización de la ciencia política en la entidad inicia sin dudarle con creación de la Facultad de Estudios Políticos, Internacionales y de Gobierno en 1989 (véase Gómez Valle, 2011; y Arellano, 2010). Al igual que la comunidad académica comenzaba a finales de la década de 1980 a publicar diferentes investigaciones sobre temas electorales (Arellano, 2013). En cuanto al primer punto, y pese a que el estado de Colima se había adelantado en cuanto a que su universidad estatal ofreció una licenciatura en ciencia política y administración pública, la licenciatura en estudios políticos y gobierno de la Universidad de Guadalajara es el referente a considerar en la institucionalización de la disciplina en la entidad. Hecho lo anterior se traza el quehacer de la comunidad académica más sólida en el occidente del país.

Los programas académicos en la entidad

La creación de la licenciatura en estudios políticos y gobierno se instituye desde luego en un entorno en el que no estuvo ausente el conflicto. La licenciatura se creó con la oposición abierta de la comunidad académica de la licenciatura en administración pública la cual respondió aún al modelo de Estado de Bienestar y se había creado para formar directores de empresas públicas (Entrevista a Roberto Arias). Al igual que con la oposición de sociólogos y economistas de la Máxima Casa de Estudios de Jalisco (Entrevista a Javier Hurtado).

Pese al rechazo y disputas al interior de la Universidad de Guadalajara en 1989 se fundó la “Facultad de Estudios Políticos, Internacionales y Gobierno” que trató de ofertar cuatro licenciaturas. Pero al final sólo fueron ofertadas dos: una en Estudios Políticos y Gobierno, y la otra en Estudios Internacionales (Entrevista a Javier Hurtado).⁴¹⁴

Pese al rechazo, los administradores públicos, y en un entorno de disputa institucional al interior de la Máxima Casa de Estudios de Jalisco entre los impulsores de la Licenciatura en Estudios Políticos y Gobierno contra economistas y sociólogos, finalmente se fundó la “Facultad de Estudios Políticos, Internacionales y Gobierno” que trató de ofertar cuatro licenciaturas. Pero al final sólo fueron ofertadas dos: una en Estudios Políticos y Gobierno, y la otra en Estudios Internacionales.⁴¹⁵

⁴¹³ Adrián Acosta, con base en Stone y Has, utiliza este término para ubicar a la “comunidad epistémica” como una red de expertos y profesionales que comparten una misma perspectiva base de la realidad (véase Acosta, 2009: 106).

⁴¹⁴ La facultad primero llevó el nombre de Facultad de Asuntos Públicos, Estudios Políticos, Internacionales y Gobierno; después, en 1995 y en el marco de implantación de la red universitaria, se creó el Departamento de Estudios Políticos y el Departamento de Estudios Internacionales. Las otras licenciaturas que intentaron ofertarse fueron, a decir de Javier Hurtado, en Administración y Comercio Internacional y en Gobierno y Economía Internacional. Entrevista a Javier Hurtado.

⁴¹⁵ La facultad primero llevó el nombre de Facultad de Asuntos Públicos, Estudios Políticos, Internacionales y Gobierno; después, en 1995 y en el marco de implantación de la red universitaria, se creó el Departamento de Estudios Políticos y el Departamento de

La creación de dicho programa, y a decir de su fundador Javier Hurtado, fue pionero porque se diseñó y pensó a la manera de los programas académicos de Política y Gobierno de los Estados Unidos. El diseño del programa en la vertiente de ciencia política “trató de distanciarse de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM en la que se enseñaba una disciplina subjetiva, especulativa y contestaria” (Entrevista a Javier Hurtado). A decir de su fundador se buscó hacer ciencia política a la manera norteamericana ligada a los estudios de sistemas electorales, de gobierno, partidos y elites políticas. En tanto que en la parte de gobierno se distanció de la administración pública tradicional al pretender hacer énfasis en la toma de decisiones a partir de cómo se formulan los problemas y se encamina la acción gubernamental. Además de que la función gubernamental no se limitaba al Poder Ejecutivo, sino a la forma en cómo interactuaban los tres poderes, los diversos ámbitos de gobierno con la sociedad (Entrevista a Javier Hurtado).⁴¹⁶

Pero más que adentrarse en la historia de la licenciatura y su proceso interno habrá que de un plumazo dejar sus transformaciones programáticas y señalar que a poco más de dos décadas de existencia de la licenciatura, ya habían egresado poco más de 500 alumnos de la licenciatura. Esto sin contar con los demás programas de licenciatura en estudios de política y gobierno que había en Jalisco (véase cuadro 1).

En relación con los programas de posgrado cabría decir que la primera institución de Educación Superior (IES) que creó una maestría de este tipo fue el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) cuando, y contrario a la lógica de crear primero un programa de licenciatura y después un posgrado, instituyó su maestría en Política y Gestión Pública en 1998.⁴¹⁷ Pero más que hacer un análisis detallado y contextual del devenir de la ciencia política en los programas académicos de licenciatura y posgrado, esta ponencia se queda con delinear el escenario instituido en 2013. No sin antes resaltar que en los programas de ciencia política y administración pública hay una tensión, al constituirse como disciplina y/o profesión a la vez y que las IES crean programas para atender plantea su relación con el mercado laboral y el Estado.

La tracción se manifiesta en la situación de qué tanto debe imperar una inquietud sobre la otra. Mientras el enfoque disciplinar tendría como ocupación formar personas para analizar y estudiar al gobierno, la política, el Estado o la administración pública, por ejemplo, la otra tendría la intención de formar cuadros y profesionistas con habilidades y conocimientos prácticos que les permitan insertarse y desenvolverse de la mejor manera en la función pública. Esta situación al final es una rémora que no termina

Estudios Internacionales. Las otras licenciaturas que intentaron ofertarse fueron, a decir de Javier Hurtado, en Administración y Comercio Internacional y en Gobierno y Economía Internacional. Entrevista a Javier Hurtado.

⁴¹⁶ El programa además de hacer énfasis en el análisis empírico y cuantitativo, políticamente se insertó en el proyecto y proceso de modernización salinista. Y se dijo en el contexto local que tenía como intención formar a los cuadros del PRI. Este fue el entorno de sus primeros años. Pero con la implantación del *Collage Board*, la conformación de la red universitaria en la Universidad de Guadalajara y la alternancia panista en Jalisco de 1995, la licenciatura sufrió un cambio más allá de los estrictamente curriculares o programáticos. Se privó a las autoridades de la facultad de su injerencia en el proceso de selección interno, y la escuela se dividió en dos departamentos. También fue notorio que ante la euforia política de la alternancia panistas, militantes y simpatizantes del Partido Acción Nacional se incrustaron en ella (véase Arellano, 2013).

⁴¹⁷ Dicho programa en sus inicios estuvo vinculado con los gobiernos panistas y fue concebido bajo el sistema de créditos. Lo más significativo es que este posgrado a diferencia de otros sigue operando porque atiende a los funcionarios y políticos locales deseosos de un título.

por resolverse y que se refleja con claridad en el nivel de la licenciatura y maestría con diversos mecanismos de titulación diferentes a la elaboración de una tesis.

Una mirada a la oferta educativa de programas en política, gobierno y administración pública durante el año 2013 en Jalisco, y concretamente en la zona metropolitana de Guadalajara, indicaba que siete IES, entre públicas y privadas, ofrecían alguna licenciatura en política y/o administración pública (cuadro 1); en tanto que en el nivel posgrado se ofrecieron seis maestrías (cuadro 2), y en el en el año de 2014 el Departamento del CUCSH ofreció por primera vez su doctorado en ciencia política.

1. Programas de licenciatura en 2013	
IES	Licenciatura
Universidad de Guadalajara	Administración Gubernamental y Políticas Públicas Locales (CUCEA)
	Estudios Políticos y Gobierno (CUCSH)
ITESO	Ciencias Políticas y Gestión Pública
IAJP	Administración Pública
ITEMS (Campus Guadalajara)	Ciencia Política
Universidad del Valle de México (UVM) Campus Guadalajara Sur (Licenciatura ejecutiva)	Administración Pública
Universidad Autónoma de Guadalajara	Ciencia Política y Administración Pública
Universidad América Latina	Ciencia Política y Administración Pública

Fuente: Elaboración propia.

2. Programas de posgrado en 2013	
IES	Posgrado
IAPJ	Maestría en Administración Pública
ITESO	Maestría en Política y Gestión Pública
Universidad de Guadalajara (CUCEA)-El Colegio de Jalisco	Maestría en Políticas Públicas
Universidad del Valle de México	Maestría en Administración Pública
Universidad de Guadalajara (CUCI)	Maestría en Ciencia política
Universidad de Guadalajara (CUCSH)	Maestría Ciencia política

Fuente: Elaboración propia.

Lo anterior desde luego condicionaba, además de dar cuenta de una historicidad, un campo social en los planos profesional y educativo. Se podría ir por la línea de hurgar en la práctica académica, las relaciones entre un tramado institucional de actores para tener una idea historia social y política de la ciencia política en

Jalisco. Pero se opta por simplemente ubicar la trayectoria y travesía del quehacer de la comunidad académica local en el estudio de los temas políticos, y situar y valorar su devenir.

El quehacer de la comunidad académica jalisciense

Una vez que se trazó la situación de la ciencia política desde la creación e institucionalización de programas en la materia, será esbozado el trabajo de la “comunidad epistémica” de Jalisco (Acosta, 2009: 106) a partir de un análisis de la producción académica local.⁴¹⁸

En una breve valoración acerca de la producción académica de Jalisco se observa que la vertiente electoral concentra el 47% de los trabajos escritos. En segundo lugar se encuentran los estudios sobre la transición y el cambio político (21%). En la primera vertiente impera un enfoque coyuntural y descriptivo, en tanto que en los estudios transicionales si bien hay una perspectiva interdisciplinaria, se intenta aplicar o poner a prueba la teoría de sistemas, la transición a la democracia. La virtud de ambas radica, y no sólo concentrar la producción académica, en tomarle el pulso al cambio político. También se observó que la Universidad de Guadalajara y El Colegio de Jalisco agrupan cerca del 60% de la producción académica de los temas políticos.

El breve ejercicio de análisis empírico acerca de la producción académica de Jalisco apunta a que los estudios políticos se concentran en la vertiente electoral (47%). En segundo lugar están los estudios sobre la transición y el cambio político (21%). En la primera vertiente impera un enfoque coyuntural y descriptivo, en tanto que en los estudios transicionales si bien hay una perspectiva interdisciplinaria, se intenta aplicar o poner a prueba la teoría de sistemas, la transición a la democracia. La virtud de ambas radica, y no sólo concentrar la producción académica, en tomarle el pulso al cambio político.

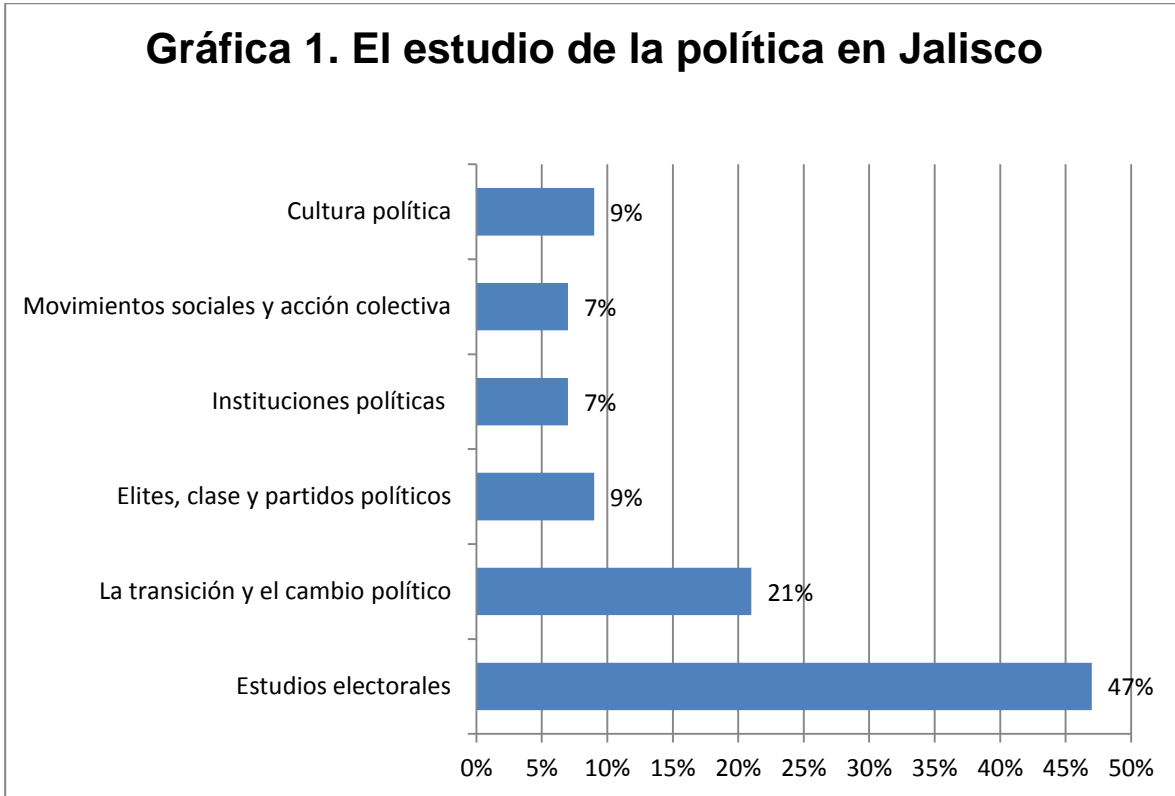
También se observó que la Universidad de Guadalajara y El Colegio de Jalisco agrupan cerca del 60% de la producción académica de los temas políticos.

En contraste y como agenda académica hay temas y “objetos” que aún no han sido abordados como los anteriores. De tal modo que se desprende trabajo por hacer, y más desde una perspectiva politológica. Los temas a estudiar y analizar surgen de las ausencias o lo poco en número con respecto a los estudios electorales y de la transición. Los tópicos abarcan consecuentemente el estudio y análisis de las elites y la clase política, los partidos, las instituciones, la cultura política y los movimientos sociales.

El estudio de la política en Jalisco que podría ser calificado como cualitativo y descriptivo, tiene la fortaleza de trazar y ordenar lógicamente los procesos políticos a partir de marcos comprensivos y/o interpretativos. También de presentar planteamientos críticos de la actividad y práctica política. Y más allá del debate al interior de la ciencia política, y se esté o no de acuerdo con esta posición, es necesario realizar

⁴¹⁸ Básicamente se indagó en la producción bibliográfica de artículos y libros publicados en las revistas y las editoriales de las IES de la zona metropolitana de Guadalajara desde el periodo de 1989 a 2011. Se construyó una interesante base de datos de más de un centenar de textos. Pero se leyeron y analizaron con detenimiento 41 artículos de las revistas como *Espiral*, *Acta Republicanay Comunicación Social* de la Universidad de Guadalajara; *Renglones* del ITESO; *Estudios Jaliscienses* de El Colegio de Jalisco; y *Desacatos* del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS-Occidente). Así como 59 libros de estas mismas casas editoriales e IES. Desde luego se puede decir que la comunidad académica se integra por personas como Jorge Alonso, Javier Hurtado, Juan Manuel Ramírez, Adrián Acosta, Luz Lomelí, Laura Romero, Alicia Gómez, María Marván Jaime Preciado, Ignacio Medina, Jorge Ceja, Marco Antonio Cortés, entre otros.

investigación política de tipo conductista y/o cuantitativa. Esto sin duda estimularía el debate y la discusión en el campo académico local, además del valor que tienen para la ampliación del conocimiento sus hallazgos y la información recabada y construida.



Fuente: elaboración propia.

En suma, las líneas de investigación que se desprenden parten de las ausencias en lo hecho por la comunidad de Jalisco, pero con mayor énfasis debe tomar fuerza el hecho de que los académicos e investigadores en los temas políticos en el estado se constituyan en una masa crítica de los problemas públicos.

Una valoración más fina y puntual indica que en la comunidad académica de Jalisco, los esquemas utilizados en el estudio de los temas electorales no son de la ciencia política, sino de la geografía electoral o son estudios contextuales y/o coyunturales de corte sociológico o antropológico. El análisis y el tratamiento de la evidencia es descriptivo en el sentido comprensivo e interpretativo del término, y no se insertan la teoría de los sistemas electorales y/o de partidos que el campo politológico ha construido. Más aún es lejano pensar los fenómenos electorales desde relaciones causales o enfoques cuantitativos. No obstante, la fortaleza de la comunidad de Jalisco en los estudios electorales es tomarle el pulso como el indicio más evidente de la transición a la democracia política y desde una posición y sentido estricto.⁴¹⁹

⁴¹⁹ Mención especial merece Jorge Alonso como sujeto que le ha dado un seguimiento puntual a la vida político-electoral de la entidad: al acontecer y los procesos suscitados en esta arena social

En cuanto al estudio de la transición política y el cambio político en Jalisco, se encontró que los marcos analíticos y teóricos son más sofisticados, e impera en la comunidad académica una posición interdisciplinaria: una hibridación como dijera Alberto Aziz (1999). No hay en Jalisco enclaves politológicos en los términos de Aguilar Rivera (2009) aunque se intenta porque la ciencia política tenía un lugar propio en el campo de las ciencias sociales. Pero las perspectivas adoptadas o adaptadas desde la ciencia política son las de la transición política de O'Donnell, el cambio político de Morlino, o bien los esquemas sistémicos de David Easton.⁴²⁰

Aunque falta mucho por investigar desde una concepción politológica, en lo que está escrito: lo electoral y la transición política no todo está dicho. Contrario a este tipo de estudios, la travesía y agenda académica indica el trabajo que falta por hacer. El estudio de las elites y la clase política deben hacerse y desde luego el de los partidos desde perspectivas institucionales, organizacionales, un detallado estudio de dichas maquinarias burocráticas, sus grupos y facciones.

La demanda también es en lo concerniente al desempeño gubernamental y sus instituciones. Cabe decir que el estudio de los movimientos sociales en Jalisco es amplio, sólido y numeroso, pero los referentes teóricos provienen más de la sociología y la antropología social. Son pocos estudios que dan cuenta de incidencias o relaciones con el componente institucional de la política. Las acciones colectivas que han participado en procesos legislativos, políticos o de políticas públicas se han enmarcado más bien en los términos de la democracia directa o participativa.

Finalmente, una situación curiosa ocurre con los estudios de la cultura política. Por un lado, son pocos los estudios generados; y, por el otro, se ajustan y enmarcan en un estudio funcional y sistémico de ella. Con variantes y matices, la noción de cultura política es la que se ha erigido en el campo politológico o la sociología funcionalista, y tienen en Almond y Verba sus fundamentos. Esto de entrada genera críticas y un debate con los investigadores formados en la sociología y antropología social. No obstante, sus estudios empíricos, instrumentos utilizados y la evidencia recabada resultan de interés para la comprensión de diversos fenómenos.

Conclusiones

Se puede deducir que el debate en cuanto al estatus y posición de la ciencia política no deja de renovarse. Se ha debatido del tipo de ciencia que es, su lugar en las ciencias sociales, las bases epistemológicas y teóricas, o el modelo de ciencia y los cartabones metodológicos en los que debería trabajar. Estas inquietudes con la institucionalización de programas, la historia, contexto y temáticas con las que ha trabajado vienen enriquecer aún más el debate disciplinar.

Se mira, y con amplias expectativas, que en América Latina se crean escuelas e instaure la disciplina, cómo va adquiriendo un lugar propio en las ciencias sociales después de nacer al interior de otras disciplinas como el derecho y la sociología. También cómo se ubica en ciertas ciudades y regiones y por lo tanto hay una concentración y centralización de la misma; que es endogámica y no hay un diálogo e intercambio de

⁴²⁰ En el estudio del cambio político local lo que impera es la hibridación disciplinar. La ciencia política dialoga y se combina en el plano conceptual y teórico-metodológico con la historia, sociología y la antropología. De tal modo que en el estudio de la transición y el cambio político jalisciense han estado presentes propuestas como la gramsciana, la procesual, la de Bourdieu, Morín y Priggonine.

ideas entre las diversas comunidades académicas y centros de investigación. Hay por lo tanto matices, aseguenes, limitaciones y alcances. En el caso de México, además de presentarse algunas de las cuestiones anteriores, el debate adquiere mayor significado porque, por un lado, es notorio que en la capital del país, además de estar institucionalizada la disciplina en diversos programas educativos, hay centros que hacen ciencia política según los cánones como en los países de primer mundo pero que tienen frente otras trayectorias e instituciones que se resisten o responde y hacen la discusión teórica y política de mayor amplitud.

Hay así visiones internas ya sea desde el punto de vista disciplinar o geográfico, y es el hecho de que en esta ponencia se resalte que en Jalisco, hay una comunidad académica que respondió desde la década de 1980 a la centralización que en cierto modo impera en México. De la misma manera en que las IES que intentan consolidar sus programas de ciencia política.

En la parte de los programas académicos, se han institucionalizar licenciaturas en ciencia política, no así en el ámbito del posgrado. El problema de fondo es que hay tensión entre si los programa que van junto con la disciplina de la administración pública, o bien forman en una disciplina o capacitan para una profesión en función de un mercado y demandas por atender las necesidades de profesionalización del sector público. Desde la comunidad académica hay ocupación por sentar las bases para institucionalizar la ciencia política, pero los problemas, contexto y circunstancias escapan a esta ponencia y queda decir que esta inquietudes son parte de la interacción los sujetos en el trayecto y entre un mundo de posibilidades y situaciones que son claras y lógicas a la distancia.

En el quehacer académico en los estudios políticos de Jalisco hay al menos seis vertientes de indagación, no sin antes señalar que quienes hacen investigación en estos rubros en su mayoría no provienen o se insertan disciplinariamente en la ciencia política. No obstante hay en la comunidad académica por institucionalizar la disciplina. En tanto la producción académica indica que las temáticas en las que se trabajan son en: 1. La vertiente electoral; 2. La que estudia la transición democrática y el cambio político; 3. La que se aboca al estudio de las elites, la clase política y los partidos; 4. La que analiza las instituciones y el desempeño gubernamental; 5. La que estudia los movimientos sociales; y 6. La que estudia la cultura política. Sin embargo, entre ellas hay matices en diverso grado.

En contraste y como agenda académica hay temas y “objetos” que aún no han sido abordados como los anteriores. Los temas a estudiar y analizar surgen de las ausencias o lo poco en número con respecto a los estudios electorales y de la transición. Los tópicos abarcan el estudio y análisis de las elites y la clase política, los partidos, las instituciones, la cultura política y los movimientos sociales. En el plano metodológico si bien es cierto que las metodologías y técnicas de investigación no hay una aplicación ortodoxa o antagónica entre sí. En la comunidad académica hay una práctica heterodoxa de los métodos y las técnicas de investigación. En suma, las investigaciones en Jalisco son cualitativas y descriptivas pero críticas de la práctica política local.

Bibliografía

Abrams, Philip (1988). “Notes on the Difficulty of Studying the State (1977)”, *Journal of Historical Sociology*, 1(1): 58-89.

- Acosta Silva, Adrián (2009). “La política en México: ideas, anteojos y cristales”, *Andamios*, 6(11): 101-128.
- Aguilar Rivera, José Antonio (2009). “El enclave y el incendio”. *Nexos*. México, núm. 373: <http://www.nexos.com.mx/?P=leerarticulo&Article=12>, consultado en enero de 2010.
- Arellano Ríos, Alberto (2014). “Numeralia de los estudios políticos”, *Estudios Jaliscienses*, (95): 42-51.
- ___ (2010), “La gestión pública: un nuevo enfoque para los viejos problemas burocráticos”, Alberto Arellano et al. *Del discurso a la práctica. Cuatros estudios acerca de la administración pública en Jalisco*, Zapopan, El Colegio de Jalisco.
- ___ y Nancy García Vázquez (coords.) (2013). *Ciencia política y políticas públicas en Jalisco. Teoría y metodología*, Zapopan, El Colegio de Jalisco.
- Aziz, Alberto (1999). “La ciencia política: empirismo, fortaleza vacía, hibridación y fragmentos”, Pablo González (coord.). *Ciencias Sociales: algunos conceptos básicos*, México, Siglo XXI-CEIICH-UNAM.
- Barrientos del Monte, Fernando (2013). “La ciencia política en América Latina. Una breve introducción histórica”, *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 20(61): 105-133.
- Bobbio, Norberto (1989). “Estado, poder y gobierno”. *Estado, gobierno y sociedad. Por una teoría general de la política*, México, FCE, Col. Breviarios.
- Colomer, Josep M. (2005). “La ciencia política va hacia adelante (por meandros tortuosos). Un comentario a Giovanni Sartori”, *Política y Gobierno*, XI (2): 355-359.
- Loeza, Soledad (2005). “La ciencia política: el pulso del cambio mexicano”. *Revista de Ciencia Política*, 25(1): 192-203.
- García Vázquez, Nancy (2014). “Análisis cuantitativo de las políticas públicas”. *Estudios Jaliscienses*, (95): 19-29.
- Gómez Fuentes, Anahí Copitzky (2014). “Perspectivas cualitativas en los estudios de política pública”. *Estudios Jaliscienses*(95): 6-18.
- Gómez Valle, José de Jesús (2011). “El estudio de la ciencia política en Jalisco. La creación de la Facultad de Estudios políticos, Internacionales y de Gobierno de la Universidad de Guadalajara”, *Estudios sociales. Nueva época*, (8): 227-239.
- Rivera, Mauricio y Elena Rodrigo Salazar (2011). “El estado de la ciencia política en México. Un retrato empírico”. *Política y Gobierno*, XVIII(1): 73-108.
- Santos, Boaventura de Sousa (2003). “Una cartografía simbólica de las representaciones sociales: el caso del Derecho”, *Crítica de la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia. Para un nuevo sentido común: la ciencia, el derecho y la política en la transición paradigmática*, España, Editorial Desclée de Brouwer.
- Sartori, Giovanni (2004). “¿Hacia dónde va la política?”, *Política y Gobierno*, XI (2): 349-354.

Entrevistas realizadas:

- Javier Hurtado. Profesor-investigador de la Universidad de Guadalajara y fundador de la licenciatura en Estudios Políticos y Gobierno. Realizada el 30 de junio de 2008, Zapopan, Jalisco.
- Roberto Arias de la Mora. Profesor-investigador de El Colegio de Jalisco y egresado de la última generación de la licenciatura en administración pública de la Universidad de Guadalajara. Realizada el 1 de julio de 2008, Zapopan, Jalisco.

**La antropología culturalista en Chiapas:
instituciones, investigaciones e investigadores**

Cecilia Alba Villalobos

Jaime Torres Burguete

i.

La antropología culturalista surge como respuesta a la visión unilineal del evolucionismo, corriente de pensamiento que había prevalecido durante la segunda parte del siglo XIX, como explicación del origen de la sociedad y su transformación a lo largo del tiempo. Es cobijada en esta corriente que la antropología se desarrolla y adquiere su carácter de disciplina científica. Ya iniciado el siglo XX, los cuestionamientos hechos a la teoría evolutiva se expresan a partir del particularismo cultural, desde la perspectiva culturalista. Esta corriente fue desarrollada por la antropología norteamericana, y tuvo a Franz Boas como figura central, quien a pesar de no ser considerado propiamente como culturalista, fue maestro de varios de los principales representantes de esta corriente que centró su interés por el estudio de la relación entre cultura y personalidad.

La relación entre los antropólogos norteamericanos y la antropología mexicana resulta casi natural; a partir del interés por la pluralidad cultural, el voltear a México fue una reacción casi instintiva. Incluso de manera institucional podríamos ubicar esta relación con la creación de la Escuela Internacional de Arqueología y Etnología, en 1911, en la ciudad de México, en plena revuelta revolucionaria. Institución en la que Manuel Gamio, precursor del indigenismo mexicano, fue alumno de Franz Boas.

Esta relación entre la antropología norteamericana y el indigenismo mexicano tendrá una expresión muy clara particularmente en Chiapas, que se convierte en laboratorio natural para la investigación antropológica.

En el contexto nacional, son varias las regiones visitadas por etnógrafos norteamericanos durante la primera mitad del siglo XX; sin embargo el interés por la zona indígena maya de Chiapas se remonta mucho más atrás. Así lo muestran diversos textos que contienen los testimonios que sobre estas tierras dejaron en sus narraciones los exploradores y viajeros durante el siglo XIX⁴²¹ y los trabajos de investigadores como Frans Blom, quien encabezó dos grandes expediciones por el sur de México, la primera en 1925 y la segunda

⁴²¹Martha Poblett, tiene dos volúmenes en los que compila textos de viajeros que pasaron por Chiapas: (1999) *Narraciones chiapanecas. Viajeros extranjeros en Palenque. Siglos XVIII-XIX*, y *Narraciones chiapanecas. Viajeros extranjeros en los siglos XVI-XIX*. CONECULTA Colección libros de Chiapas, México.

en 1928, que fueron auspiciadas por la Universidad de Tulane, en Lousiana, donde trabajaba como Director del Departamento de Investigación sobre Mesoamérica y que incluyeron dos rutas distintas del estado de Chiapas y que fueron registradas en el libro *Tribus y templos*⁴²². Dentro del grupo de investigadores, compuesto por: arqueólogos, topógrafos, geógrafos participó también Carlos Basauri, quien, siendo funcionario del gobierno, se integró a la expedición para realizar el trabajo etnográfico, que más tarde registró en el libro *Tojolabales, mayas y tzeltales. Breves apuntes sobre antropología, etnografía y lingüística*, publicado en 1931⁴²³. Esta experiencia de Basauri lo llevó a interesarse por la antropología y a realizar trabajo etnográfico con diversos grupos indígenas del país, lo que le permite escribir su obra *La población indígena de México*, en tres tomos, publicada en 1940 por la Secretaría de Educación Pública, instancia gubernamental que contenía a las dependencias encargadas de la atención a los asuntos indígenas.

Un aspecto relevante que hay que mencionar en el estudio de la antropología en Chiapas es el de los financiamientos y apoyos para la investigación, que procedían fundamentalmente de instituciones académicas norteamericanas como: el Instituto Carnegie, el Museo Peabody y las universidades de Chicago, Stanford y Harvard, principalmente, a las que se sumaron también las instancias académicas y de gobierno mexicanas. Para la década de los cuarenta la Universidad de Chicago en coordinación con la recién creada Escuela Nacional de Antropología e Historia, impulsan la investigación y la formación de sus estudiantes en el campo chiapaneco, particularmente en la zona de los Altos. En esta época destaca el nombre de Alfonso Villa Rojas, que realizó en Chiapas un trabajo de investigación antropológica significativo. Su *Etnografía tzeltal de Chiapas. Modalidades de una cosmovisión prehispánica* es la publicación del diario de campo de Villa Rojas en Yochib y hasta la fecha es un referente obligado para los antropólogos interesados en la región.⁴²⁴

Hay que decir que Villa Rojas se formó como antropólogo en Estados Unidos, después de haber hecho trabajo de campo como asistente y traductor de Robert Redfield y que posteriormente realizó su investigación en Chiapas. Más tarde fue docente y también funcionario del Instituto Nacional Indigenista. La perspectiva cultural-funcionalista de su investigación está íntimamente relacionada con su trayectoria como antropólogo.

II. Las instituciones

Las instituciones mexicanas que en Chiapas permitieron y fomentaron el desarrollo de la antropología son varias y de distintos tipos. Habría que señalar que el impulso dado a esta disciplina y el trabajo de investigación en Chiapas inicia muy temprano, como señalábamos arriba; pero la consolidación de las instituciones antropológicas en México se da durante el cardenismo, en el marco de una política nacionalista que pugnaba por la integración de los grupos indígenas a la cultura nacional. Para ello la antropología podría contribuir al adentrarse en el conocimiento de estos grupos, sus formas organizativas, sus creencias y estilos de vida. Así que se genera un gran impulso al trabajo antropológico.

⁴²²Además del texto de Blomy Oliver la Farge, (1986) *Tribus y templos*, INI, México, existe una síntesis publicada por el Instituto Chiapaneco del Cultura en 1988: *John Geddings Gray Expedición Memorial. Informe preliminar (1926)*.

⁴²³El libro de Basauri fue publicado por los Talleres Gráficos del Estado de Chiapas, en edición facsimilar en 1998.

⁴²⁴El diario de campo de Alfonso Villa Rojas, elaborado durante su estancia en la comunidad de Yochib, del municipio de Oxchuc, Chiapas, entre los años 1942-1944, fue publicado por el Consejo Estatal para el Fomento a la Investigación y Difusión de la Cultura, en Chiapas en 1990.

En este periodo se crea el Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH), en 1939, y en el Instituto Politécnico Nacional (IPN) se abre un espacio para la enseñanza de la antropología, en el Departamento de Antropología Biológica, antecedente de lo que posteriormente, en 1942, será la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH). En la ENAH se formaron una gran cantidad de investigadores que, además de en las aulas, con grandes maestros, fueron aprendiendo el oficio en el campo, a partir de programas dirigidos a los estudiantes para que participaran en proyectos de investigación.

Un ejemplo es el del proyecto presentado a la ENAH en 1944 por Sol Tax de la Universidad de Chicago, profesor invitado, que pretendía hacer la etnografía de comunidades tzotziles y tzeltales de Chiapas, en el que participaron como estudiantes: Ricardo Pozas, Fernando Cámara y Calixta Guiteras. El proyecto fue aprobado y financiado por la propia Universidad de Chicago, el INHA y el gobierno del estado.

Con la creación del Instituto Nacional Indigenista (INI), en 1945, el impulso a los estudios antropológicos creció. En Chiapas los investigadores que buscaban comunidades de estudio en las zonas indígenas, acudían al Centro Coordinador Indígena Tzeltal-Tzotzil, del INI (CCI), el primero de estos centros en el país, creado para atender directamente a la población indígena de la zona de los Altos del estado. Por este centro pasaron, como directores, importantes figuras de la antropología en México: Gonzalo Aguirre Beltrán, Julio de la Fuente, Alfonso Villa Rojas, entre otros.

Con la creación del CCI del INI, ubicado en San Cristóbal de las Casas, Chiapas, en 1951, se abre un espacio institucional local para la investigación antropológica, acontecimiento importante que es analizado en los textos de algunos de los impulsores del indigenismo como Julio de la Fuente y Gonzalo Aguirre Beltrán⁴²⁵, quienes como funcionarios, vieron en el CCI la posibilidad de poner en práctica sus planteamientos teóricos; además de impulsar la investigación antropológica en la región.

En este contexto se realizaron en Chiapas dos proyectos de gran envergadura como lo fueron: el de la Universidad de Chicago, “Man in nature”, durante los años 1956-1959, hasta 1961, que abarcaba varios municipios tzotziles y tzeltales; y casi simultáneamente la Universidad de Harvard llevó a cabo el “Proyecto Chiapas” de 1957 a 1967 en el municipio de Zinacantán. Ambos proyectos resultan significativos y representan el tipo de antropología que predominaba en la época, por lo que vamos a revisarlos más detenidamente.

III. Los proyectos

Con el auge de la antropología, Chiapas se convirtió en un punto de atracción para la puesta en marcha de proyectos de investigación, coordinados por antropólogos extranjeros, fundamentalmente norteamericanos, que estaban interesados por la cuestión indígena, tanto pasada, el esplendor maya, como presente, las formas de vida de las comunidades originarias. La visión teórica metodológica dominante era la concepción funcionalista-culturalista, que consideraba que éstas eran comunidades herederas directas de sus antepasados prehispánicos, homogéneas, que buscaban permanentemente mantener ese vínculo con su pasado, reproduciendo las estructuras y formas de organización comunitarias, las creencias y un equilibrio

⁴²⁵De la Fuente, Julio 1964. *Antropología y desarrollo de la comunidad*. México, CONACULTA-INI (Colección Presencias). Con una introducción de Aguirre Beltrán y un capítulo dedicado al centro coordinador tzeltal-tzotzil.

Aguirre Beltrán, Gonzalo 1953. *Formas de gobierno indígena*. México, INI. Con un capítulo dedicado a los “Tzotziles y tzeltales”.

alcanzado por el control social. Fueron varios los proyectos realizados en la región, pero dos son los más representativos de la antropología culturalista.

a) “Man in nature”

El proyecto “El hombre en la naturaleza”, de la Universidad de Chicago, que fue patrocinado por la *National Science Foundation*, entre otras instituciones, estuvo coordinado por Norman McQuown y Julian Pitt-Rivers. El trabajo de campo se llevó a cabo de 1956 a 1959, aunque sus efectos en publicaciones e investigaciones posteriores se extendieron buena parte de la década del sesenta. El objetivo general era investigar cómo se relacionaban las comunidades tzotziles y tzeltales con su medio ambiente.

Este proyecto se planteó desde un principio como multidisciplinario (intervinieron disciplinas como: arqueología, geografía, biología, geología, antropología social, lingüística). Los componentes esenciales del proyecto se dividieron en dos grupos. El primero se encargaría de realizar una descripción del escenario contemporáneo dirigido a identificar los elementos de cambio social y cultural: a partir de la organización social, el lenguaje y los valores de la población. El segundo grupo se planteó hacer un estudio de carácter etnohistórico, apoyado en la arqueología, la investigación documental y la lingüística.

El estudio general que se propuso este proyecto se realizó en los municipios de: Amatenango, Aguacatenango, Chanal, Teopisca, Venustiano Carranza, Villa las Rosas y en algunas comunidades de otros municipios como: Chamula, Chalchihitán, Ocosingo, Oxchuc, Zinacantán.

Los ensayos compilados en el libro *Ensayos de antropología en la zona central de Chiapas* publicados en español en 1970, recuperan temas como: relaciones interétnicas; cambios socioculturales; bilingüismo; la vida económica de los indígenas; autoridad, control y sanción social en las fincas, el concepto de nahual.

Uno de los aspectos que aparece a lo largo de los ensayos que conforman este libro es el de la *aculturación*, concepto utilizado para dar cuenta de las relaciones interétnicas, en las que se va dando una pérdida de los elementos culturales propios de los indígenas, para adaptar nuevos y dejar de lado la cultura original.

b) “Harvard Chiapas Project”

El proyecto Chiapas de la Universidad de Harvard se realizó en campo entre 1957 y 1967. Estuvo coordinado por Evon Z. Vogt quien estuvo en la región de los Altos entre 1955 y 1956. En el proyecto participaron, en diferentes momentos, “doce alumnos graduados y veinticinco alumnos del bachillerato” que trabajaron bajo su dirección.

Los patrocinadores de este estudio fueron: el *Laboratory of Social Relations*, el *Peabody Museum of American Archaeology and Ethnology* de la Universidad de Harvard y por el Instituto Nacional Indigenista de México (coordinado en esa época por Alfonso Villa Rojas).

En el contexto de San Cristóbal, el proyecto Harvard, y en particular su coordinador, Evon Z. Vogt, tuvieron el apoyo de diversos personajes de ámbitos: político, religioso, institucional, académico y social en general. En el apartado de agradecimientos Vogt menciona a personajes como el obispo Samuel Ruiz García; el diputado Leopoldo Velasco Robles; los investigadores Franz Blom, Gertrude DUBY y Roberta Montagú; al profesor

Prudencio Moscoso Pastrana; a don Manuel Castellanos, subdirector del Centro Coordinador Tzeltal-Tzotzil del INI. Lo que nos muestra el respaldo y el interés que suscitó en la sociedad sancristobalense el proyecto Harvard.

El proyecto se centró en el municipio de Zinacantán. Trabajaron en la cabecera municipal y en varios de las localidades zinacantecas. Estudio sobre los patrones culturales, expuesto en *Los zinacantecos*, texto en el que se divide en cinco partes generales: etnología general, economía y cultura material, organización familiar y social, religión y organización ceremonial y lengua y categorías tzotziles. A partir de estos grandes temas se presentan ensayos referentes a cuestiones como: las relaciones étnicas, los patrones de poblamiento y la organización ceremonial, los antiguos mayas y la religión zinacanteca contemporánea, el chamanismo, la agricultura, la arquitectura, patrones de integración familiar, el noviazgo como transacción económica, el ritual, la morfología tzotzil, enfermedad y curación...

Lo observado en el municipio de Zinacantán durante el trabajo de campo (entre 1957 y 1963), le permitió a Vogt establecer algunas hipótesis relativas al estudio de los antiguos mayas. Señala:

Por diversas razones, creo que Zinacantán ejemplifica un cierto número de hechos fundamentales de la subsistencia, del patrón de poblamiento y de la organización social y ceremonial, provenientes de los primeros períodos de la cultura maya. ... Pienso que es bastante probable que el Petén, los Cuchumatanes y los Altos de Chiapas, tres áreas contiguas... quizá constituyen la región más importante para el entendimiento de la cultura maya en su 'forma relativamente imperturbada', en diferentes escalas de tiempo. (80)

considerando quiénes participaron, los lugares estudiados, las perspectivas teórica y metodológica de las investigaciones y los resultados obtenidos. Se hace un análisis de los trabajos que derivaron de los proyectos pues estos textos han sido básicos para la formación antropológica en Chiapas.⁴²⁶ Particularmente resulta relevante el trabajo de Andrés Medina, quien fue parte del proyecto de la Universidad de Chicago. Su libro *Tenejapa: familia y tradición en un pueblo tzeltal*⁴²⁷ es un texto fundamental para la antropología en Chiapas, particularmente para el estudio del sistema de parentesco.

Como común denominador de ambos proyectos es posible identificar la visión culturalista tanto en el planteamiento, como en el diseño y su implementación. En los dos casos, se pretende hacer estudios multidisciplinarios, además de que la lingüística juega un papel muy importante

Algunos de los investigadores que hicieron trabajos etnográficos en Chiapas son:

George y Jane Collier, Frank Cancian, Evon Z. Vogt, Zinacantán

Ricardo Pozas, 1959, Chamula

Calixta Guiteras, 1961, Chenalhó y Cancuc, 1944

⁴²⁶ Para tener un referente de estos proyectos consultar: McQuown, Norman y Julian Pitt-Rivers 1970. *Ensayos de antropología en la zona central de Chiapas*. México, CONACULTA-INI (Colección Presencias) y Vogt, Evon et. al. 1966. *Los zinacantecos*. México, INI.

⁴²⁷ Medina, Andrés 1991. *Tenejapa: familia y tradición en un pueblo tzeltal*. Chiapas, Consejo Estatal para el fomento a la Investigación y Difusión de la Cultura.

Holland, 1963, Larráinzar

Gary Gossen, 1974 Chamula

Andrés Medina, Tenejapa

Esther Hermitte, Pinola (Villa las Rosas)

Marcelo Díaz de Salas, San Bartolomé de los Llanos (Venustiano Carranza)

June Nash, Amatenango

IV. Crítica al culturalismo

Después de la abundante producción etnográfica de los años cincuentas y sesentas sobre la zona de los Altos, a partir de los setentas se empieza a plantear una crítica desde estudios sobre colonialismo y clases sociales a las investigaciones marcadas por las perspectivas culturalista y funcionalista.

Varios estudios muestran la visión crítica expuesta en la obra *De eso que llaman antropología mexicana*, publicada en 1970, en la que escriben, entre otros, Arturo Warman, Margarita Nolasco, Guillermo Bonfil y Mercedes Olivera.

En particular están las posturas críticas de textos como el de Henri Favre (1973) *Cambio y continuidad entre los mayas de México. Contribución al estudio de la situación colonial en América Latina*, en el que señala que a pesar de la gran cantidad de trabajos publicados relativos a los municipios de Zinacantán y Chamula, en la región de los Altos de Chiapas, hasta ese momento no se tiene un conocimiento profundo de esas comunidades y eso se debe a la perspectiva teórica-metodológica con la que se hicieron esos estudios. Por lo que señala la necesidad de analizar históricamente las transformaciones vividas por esas comunidades. A principios de la década de los ochenta Robert Wasserstrom publica *Clase y sociedad en el centro de Chiapas* en el que también estudia estos municipios tzotziles; pero desde una mirada distinta plantea revisar la idea que se ha tenido sobre la sociedad nativa durante casi medio siglo. Un concepto básico es el de equilibrio, ya que constituye virtualmente la base de todo el saber antropológico sobre Chiapas.

Para Wasserstrom en todas estas discusiones no había estado presente el problema histórico: la forma en que estas comunidades se convirtieron en lo que son ahora y la forma en que el pasado ha determinado su posición actual dentro de la sociedad mexicana.

Uno de los trabajos fundamentales que muestra una visión crítica a la antropología realizada en Chiapas durante treinta años (de la década de los cuarenta hasta el inicio de la de los setenta), a la que se calificó como “tradicional”, “de comunidad”, por la connotación que se le dio a este concepto en relación a las poblaciones indígenas, es el de Beatriz Albores, titulado *El funcionalismo en la etnografía tzeltal-tzotzil*, publicado en 1978 por la Universidad Autónoma de Chiapas. Este trabajo analiza de manera acuciosa cómo se hicieron las etnografías en la región de los Altos, considerando que una característica de la antropología culturalista (funcionalista) es “que lleva al estudio arbitrario de cualquier institución, sin referirse al contexto social que le da significado”. (13) Esto lleva a una serie de interpretaciones no sustentadas.

Uno de los señalamientos fuertes de Albores, en torno a esos trabajos de investigación, es que al hacerse el estudio de comunidad, se dejaba de lado la relación que tenía esta con otras comunidades, con el municipio, con la región, con el estado.

Estas visiones críticas resultaron punto de partida para dar un vuelco al tipo de antropología que se hacía en Chiapas y abrir la perspectiva teórica y metodológica, para estudiar otras regiones, otras temáticas, otros grupos sociales (incluso otros grupos indígenas), que no habían sido abordados y resultaban relevantes para explicar la compleja realidad chiapaneca.

Un texto más contemporáneo que revisa trabajos de investigación recientes sobre la entidad es el de Juan Pedro Viqueira (2002) denominado “Chiapas, la otra bibliografía (1980-2002)”. En este artículo Viqueira presenta una serie de publicaciones que él considera, constituyen una nueva propuesta bibliográfica sobre Chiapas, textos que han contribuido de manera importante al desarrollo de la antropología en la región.

Conclusión

Es hacia las dos últimas décadas del siglo XX, con la apertura de instituciones académicas y centros de investigación en antropología en el estado, que se vislumbran los espacios para la Antropología en Chiapas de manera regular y permanente y las investigaciones se diversifican; pero sobre todo se difunden los trabajos de los investigadores por medio de sus publicaciones regulares: anuarios y revistas del CIESAS, del Instituto de Estudios Indígenas (IEI), del CESMECA y del Programa de Investigaciones Multidisciplinarias sobre Mesoamérica y el Sureste del Instituto de Investigaciones Antropológicas de la Universidad Nacional Autónoma de México (PROIMMSE-IIA-UNAM).⁴²⁸

A partir de la apertura de estos espacios, tanto académicos como editoriales, la antropología en Chiapas ha florecido de manera importante, las publicaciones han abundado, considerando elementos nuevos: regiones de estudio, temáticas, perspectivas de análisis, etc. Para mencionar algunos de los textos importantes están el de Juan Pedro Viqueira y Mario Ruz (editores) (1995), *Chiapas. Los rumbos de otra historia*, que contiene varios ensayos histórico-antropológicos, escritos, entre otros, por investigadores que han trabajado en Chiapas por mucho tiempo, como Pedro Pitarch, Jan Rus, Jan de Vos, Xóchitl Leyva, Gabriel Ascencio, entre otros. El propio Gabriel Ascencio (2011) hizo un repaso de las publicaciones, revistas y anuarios, de los Centros de Investigación Social en Chiapas de 1985 a 2010, considerando en los artículos publicados el énfasis disciplinar, la temática y la escala. Encuentra que en estos trabajos es posible identificar el pulso de las ciencias sociales en Chiapas, en particular de la antropología, puesto que cerca de la mitad de los artículos publicados son de corte antropológico. Aunque señala un cierto carácter endogámico en los anuarios y revistas, reconoce que participan también investigadores externos, estudiosos de Chiapas; pero termina apuntando que hace falta tener una visión más amplia, que se extienda a otras regiones como el sureste de México y Centroamérica.

Si bien las poblaciones tzotziles y tzeltales de los Altos de Chiapas has sido punto de atracción recurrente para los antropólogos, y lo siguen siendo, es necesario remarcar ahora que su estudio requiere un análisis

⁴²⁸En Chiapas la mayoría de los centros de investigación cuentan con una publicación, anual o semestral, en las que los investigadores pueden publicar sus avances o reflexiones sobre las diferentes temáticas que trabajan. Es en estas publicaciones donde podemos encontrar las nuevas perspectivas de la antropología en Chiapas.

amplio de la diversidad que se vive al interior de ellas, además de las complejas redes de relaciones que éstas generan a escala local, regional, nacional e internacional. No son más regiones de refugio ni comunidades armónicas y equilibradas, como pretendían verlas los antropólogos culturalistas.

Referencias

- Aguirre Beltrán, Gonzalo (1980) *Formas de gobierno indígena*. INI, México.
- Albores Zárate, Beatriz (1978) *El funcionalismo en la tzeltal-tzotzil*, Universidad Autónoma de Chiapas.
- Ascencio Franco, Gabriel (2011) “Los centros de investigación en Chiapas y sus revistas” en *Revista LiminaR*. Estudios sociales y humanísticos, año 9, vol. IX, núm. 1, junio de 2011, San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México. ISSN: 1665-8027
- Bonfil Batalla, Guillermo (1970) *De eso que llaman antropología mexicana*. Nuestro Tiempo, México.
- De la Fuente, Julio (1974), *Educación, antropología y desarrollo de la comunidad*, INAH, México.
- García Mora, Carlos (1980), *La antropología en México. Panorama histórico*. INAH. México.
- Guiteras Holmes (1992), *Cancuc. Etnografía de un pueblo tzeltal de los Altos de Chiapas, 1944*, Gobierno del estado, Instituto Chiapaneco de Cultura.
- Krotz, Esteban (2006), *Algunas ideas clave sobre la antropología de la antropología*. Conferencia impartida en el Segundo Taller del Proyecto Antropología de la Antropología. ENAH, México.
- Medina, Andrés (1995), “Los paradigmas de la antropología mexicana”, en: *Nueva Antropología*, Vol. XIV, Núm. 48, México.
- Villoro, Luis (1984), *Los grandes momentos del indigenismo en México*. Ediciones de la Casa Chata, núm. 9, México.
- Viqueira, Juan Pedro y Mario Ruz (editores) (1995), *Chiapas. Los rumbos de otra historia*. México, UNAM, CIESAS, CESMECA.
- Viqueira, Juan Pedro (2002), “Chiapas, la otra bibliografía (1980-2002)”, en *Encrucijadas chiapanecas*. Tusquets, El Colegio de México. México. 417-435.

**Las ciencias sociales en el Sur Sureste de México:
aproximaciones preliminares a un panorama general⁴²⁹**

Esteban Krotz Heberle

María Alejandra Rimada Barragán

Centro de Investigaciones Regionales. Universidad Autónoma de Yucatán

RESUMEN

La ponencia comunica algunos resultados preliminares del proyecto de investigación "El estado de las ciencias sociales en el Sursureste de México" que forma parte del proyecto de investigación nacional del Consejo Mexicano de Ciencias Sociales (Comecso) "Las ciencias sociales en México: un enfoque regional", dirigido por encargo del Comecso por la Dra. Cristina Puga (Facultad de Ciencias Políticas y Sociales- Universidad Nacional Autónoma de México).

La ponencia consta de tres partes. En la primera se ofrece una serie de datos cuantitativos sobre instituciones y programas de educación superior y de investigación académica en las diversas ciencias sociales ubicados en la región (que comprende las entidades federativas Campeche, Chiapas, Oaxaca, Quintana Roo, Tabasco, Veracruz y Yucatán).

En la segunda parte se destaca la presencia de instituciones de ciencias sociales no tradicionales – públicas, privadas, no gubernamentales, vinculadas con movimientos sociales y políticos- en la región que, no pocas veces, son pasadas por alto en inventarios oficiales sobre las ciencias sociales, a pesar de que a menudo tienen una fuerte incidencia en la opinión pública acerca de las ciencias sociales en el país y a pesar de los impulsos innovadores que en ocasiones tienen para las ciencias sociales.

En la parte final se discuten dos clases de problemáticas: por un lado, la relación entre instituciones públicas y privadas, y, por el otro, las relaciones entre las instituciones especializadas en ciencias sociales, los profesionales en tales campos y las necesidades y posibilidades del desarrollo regional y nacional.

I. INTRODUCCIÓN

El proyecto de investigación "Las ciencias sociales en México: un enfoque regional" es un proyecto de investigación de alcance nacional, ideado y dirigido por la Dra. Cristina Puga, anterior Secretaria Ejecutiva del

⁴²⁹ Versión preliminar. No citar su contenido sin autorización expresa de los autores

Consejo Mexicano de Ciencias Sociales (Comecso).⁴³⁰ La organización del proyecto se apoya en la estructura regional del Comecso, por lo que se han formado seis regiones, cada una de las cuales ha sido el marco de un subproyecto.

En la región SurSureste, que corresponde a la región del mismo nombre de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), se contó con un numeroso grupo de colaboradora/es, colegas y estudiantes, que reunieron de manera diferente en cada una de las siete entidades federativas la información básica sobre las instituciones de investigación y educación superior en ciencias sociales, es decir, primero completaron los catálogos de instituciones y luego establecieron los contactos con los responsables de instituciones y/o programas, los visitaron y llenaron las cédulas.⁴³¹ Las dificultades enfrentadas para la identificación de instituciones relevantes para el proyecto y del uso de sus portales electrónicos así como las no poco frecuentes reticencias de proporcionar la información solicitada, serán tema de un análisis posterior. Desde ahora, sin embargo, se quiere agradecer a funcionarios y colegas de las instituciones que amablemente aportaron su valioso tiempo y su conocimiento para el llenado de las cédulas. En este contexto hay que considerar aquí que la pléyade de mecanismos "de evaluación académica" y el uso a menudo poco claro de la información institucional entregada a los operadores de dichos mecanismos han contribuido a generar en muchas partes una aversión pronunciada a informar *otra vez* sobre datos que desde hace tiempo deberían ser del dominio público y, al mismo tiempo, el temor no del todo infundado de que dichos datos podrían ser utilizados en detrimento de la institución. Queremos hacer constar nuestro agradecimiento precisamente en vista de esta coyuntura ampliamente conocida y esperamos que la información reunida se halle pronto, como se prometió, en el portal-e del Comecso.

Cabe agregar que la manera de organizar le recopilación de la información en la región SurSureste obedeció también al intento de poner las bases para una especie de red de interesada/os en reflexionar sobre la situación y las particularidades, sobre las necesidades y las perspectivas de las ciencias sociales en la región y, en dado caso, contar con varia/os de ella/os para la preparación y realización de una siguiente fase del proyecto. Cabe señalar, que se espera que la revista *SurdeMéxico* se beneficie también de los trabajos del proyecto.

La ponencia es un primer intento de ofrecer una visión panorámica de la información recogida durante los últimos tres años. En su primera parte se recuerda algunos datos socioeconómicos y culturales sobre la región (que comprende las entidades federativas Campeche, Chiapas, Oaxaca, Quintana Roo,

⁴³⁰ Para un resumen del proyecto ver <<http://www.comecso.com/proyecto-las-ciencias-sociales-en-mexico-un-enfoque-regional/>>.

⁴³¹ Durante buena parte del proyecto, la Br. María Barragán fungió como ayudante de investigación y coordinó varios de los equipos locales. Colaboraron, en diferentes momentos del proyecto, en Campeche, Br. Úrsula Martín Moreno; en Chiapas, Mtra. Cecilia Alba, Mtra. Marina Acevedo, Br. Claudia E. Peña y Br. Dorian Flores; en Oaxaca, Dra. Josefina Aranda, Dr. Arturo Ruiz López, Br. Geovanny A. Palomec y Lic. Guadalupe Mendiola; en Tabasco, el Mtro. Gustavo Alfonso Santillana, Pamela Santillana y un nutrido grupo de estudiantes de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco; en Quintana Roo, Mtra. Araceli Nava, Mtra. Graciela Vázquez F. y Mtra. Adela Vázquez T.; en Veracruz, Dra. Emilia Velázquez, Mtra. Alejandra Sánchez B., Lic. Lorena López Cruz y Lic. Jesús Argenis Muñoz; en Yucatán, Br. Marco E. Almeida, Br. Laura Carrillo y Br. Aida Zozaya. Fueron de mucha utilidad las dos ocasiones en las que la hospitalidad de la Universidad del Caribe y el Congreso Internacional de Ciencias Sociales en el Sureste Mexicano permitió la realización de sendos talleres (en 2010 y 2012) para la discusión de temas y problemas del proyecto. Además, el Coordinador regional realizó reuniones semejantes en las ciudades de Oaxaca y Jalapa, contando para ello con el apoyo del Instituto de Investigaciones Sociológicas de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca y de la Unidad Golfo del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS).

Tabasco, Veracruz y Yucatán) y se ofrece una serie de datos cuantitativos sobre instituciones y programas de educación superior y de investigación académica en las diversas ciencias sociales ubicados en la región. En la segunda parte se destaca la presencia de instituciones de ciencias sociales no tradicionales en la región que, no pocas veces, son pasadas por alto en inventarios oficiales sobre las ciencias sociales, a pesar de que a menudo tienen una fuerte incidencia en la opinión pública acerca de las ciencias sociales en el país y a pesar de los impulsos innovadores que en ocasiones tienen para las ciencias sociales. En la parte final se discuten dos clases de problemáticas: por un lado, la relación entre instituciones públicas y privadas, y, por el otro, las relaciones entre las instituciones especializadas en ciencias sociales, los profesionales en tales campos y las necesidades y posibilidades del desarrollo regional y nacional.

II. DATOS GENERALES SOBRE LA REGIÓN SURSURESTE Y LAS INSTITUCIONES Y PROGRAMAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR E INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA EN EL ÁMBITO DE LAS CIENCIAS SOCIALES

II.1 Algunos datos sobre la región SurSureste

La citada región SurSureste del Comecso representa el 20% de la población total, con más de veintidos millones y medio de habitantes⁴³². Es una región significativa en el aspecto poblacional debido a distintas razones. Por una parte, entidades como Veracruz, Chiapas y Oaxaca cuentan con más habitantes que estados con ciudades importantes como Nuevo León o Jalisco, y de mayor tamaño como Chihuahua. Por otra parte consideramos que una determinante poblacional clave del SurSureste es la adscripción étnica de sus habitantes, debido a los altos niveles de concentración de hablantes de alguna lengua indígena en los estados que nos ocupan.

En la región Comecso SurSureste vive el 57% del total de hablantes de alguna lengua indígena; se trata de alrededor de tres millones ochocientos mil personas que hablan o entienden, exclusivamente o junto con el español, alguna de las 68 lenguas ("agrupaciones lingüísticas") que se cuentan en el país⁴³³. Cinco de las siete entidades que conforman la región, a saber, Chiapas, Oaxaca, Quintana Roo, Veracruz y Yucatán, se encuentran entre los primeros diez estados con más hablantes de alguna lengua originaria (Tabla 1). Este rubro, o sea, la diversidad de lenguas por estado, es un indicador de la riqueza cultural; ejemplos espectaculares son estados como Chiapas con 11 agrupaciones lingüísticas pertenecientes a 2 familias lingüísticas, y Oaxaca con 12 agrupaciones lingüísticas pertenecientes a 4 familias distintas (Tabla 1.1). Obviamente, esta característica de la región debe ser tomado en cuenta por el sistema educativo en todos sus niveles y para el análisis del mismo; es más, el análisis de cualquier fenómeno sociocultural tendrá que tomar en cuenta esta situación.

Lamentablemente, una constante destacable son las condiciones de desigualdad a la que están expuestos estos grupos considerados "vulnerables" por diversos analistas y, de hecho vulnerados desde hace mucho tiempo. Muestra de ello es en todo el país la brecha del casi 15% existente entre la población indígena (0.7057) y no indígena (0.8304) de México con respecto al Índice de Desarrollo Humano⁴³⁴, que es

⁴³² Instituto Nacional de Estadística y Geografía 2010.

⁴³³ Cálculo hecho con base en INALI 2008.

⁴³⁴ Fernández Ham y otros 2006.

originado, ante todo, por la desigualdad en cuanto a ingresos y en cuanto al acceso a los servicios básicos de educación y salud.

Con respecto a la desigualdad y concretamente en el ámbito económico, tenemos que en la aportación estatal al Producto Interno Bruto (PIB) nacional es marcada la contribución de entidades como Veracruz y Campeche, que se hallan en quinto y noveno lugar respectivamente, debido principalmente a la industria petrolera de ambos estados. Tres entidades de la región cuentan con un PIB per cápita mayor a la media nacional; sin embargo, los niveles de pobreza y pobreza extrema de los estados del SurSureste, excepto en Quintana Roo, se hallan por arriba de la media nacional del 46%⁴³⁵; estos datos hablan de la brecha según ingresos entre los diferentes grupos de la población (Tabla 2).

En cuanto a educación, solo uno de los estados del SurSureste (Quintana Roo) tiene un porcentaje de analfabetismo menor (4.7%) a la media nacional que es de 5.6%. Los otros seis estados se encuentran por arriba de la media con porcentajes que van desde el 7% hasta el 18%.

Con referencia específica al tema que nos ocupa en el presente proyecto de investigación, tenemos que Quintana Roo ocupa el primer lugar nacional en cuanto a porcentaje de población en edad universitaria, ya que el 30% de sus habitantes tiene entre 15 y 29 años. En este grupo de edad le siguen Campeche, Tabasco y Yucatán con mayor porcentaje de habitantes en edad universitaria respecto del total estatal, todos ellos estados por arriba de la media nacional que es de 27% (Tabla 3).

Por último, en lo referente a la educación superior, cabe mencionar que la población con estudios de licenciatura del SurSureste es de 1,274,080 profesionistas, cifra que representa casi el 10% de los habitantes de la región, por abajo de la media nacional que es del 12% de profesionistas. Ninguno de los siete estados que conforman nuestra región sobrepasa la media nacional. En el caso de los profesionistas con posgrado, las cifras disminuyen. En promedio, menos del 1% de los habitantes mayores de edad del SurSureste cuentan con este nivel de estudios superiores, siendo que en el país, el porcentaje es de 1.25% en promedio. Estas cifras engloban el total de las profesiones del país.

II. 2 Datos generales sobre las instituciones de ciencias sociales en el SurSureste

Como ya se mencionó, para el presente inventario se elaboró primero un catálogo de instituciones y programas en ciencias sociales, y luego se llenaron cédulas con la información básica de cada uno de ellos.

A la fecha (principios de febrero de 2014), la aplicación de las cédulas ha concluido en la región y contamos con el 60% de avance de cédulas completas (recibidas de los colaboradores en las entidades federativas y enviadas para su análisis al equipo central del proyecto).

Los números preliminares indican que se cuenta en el SurSureste con un total de 365 instituciones en las que se hace algún tipo de ciencia social según la definición del proyecto⁴³⁶, de las cuales 125 son públicas

⁴³⁵ Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social 2012 (se utilizan los datos de 2010).

⁴³⁶ Las disciplinas consideradas por el proyecto (Puga s/f) son: "Antropología; Sociología; Ciencia Política; Comunicación (o Periodismo); Relaciones Internacionales; Geografía; Economía; Historia; Demografía (o Estudios de Población); Educación (no pedagogía); Salud pública (no Medicina); Psicología Social (no clínica); Trabajo Social; Administración Pública; Ciencias Jurídicas (solo centros de investigación, excluye escuelas y facultades de derecho); Turismo; Desarrollo intercultural (y otras semejantes, relacionadas por ejemplo, con cuestiones étnicas)".

y 240 privadas. Otras cifras obtenidas según la última actualización, indican que en la región se imparten 637 licenciaturas y 520 posgrados en (estas) ciencias sociales, sumando un total de 1157 programas de estudios en 525 entidades académicas⁴³⁷ operando en la región (Tabla 3.1).

En una fase posterior del proyecto habrá que buscar las razones y los motivos de las diferencias en cuanto a disciplinas en las entidades federativas y los porcentajes de alumnos matriculados en estas disciplinas y que bien pueden deberse a los contextos específicos de tamaño, infraestructura, características poblacionales y/o actividades económicas preponderantes en cada entidad federativa, según prometan, en el imaginario de los estudiantes, mayores posibilidades de empleo al egreso de la carrera, o supongan un beneficio subjetivo significativo de acuerdo con los intereses de conocimiento y/o económicos de cada persona.

Un dato interesante es que las carreras de licenciatura y los posgrados en educación y sus variantes, según las cédulas completas que se han contabilizado, son las que más se ofertan en las entidades académicas registradas en el inventario, siendo que representan un 36% del total de carreras de ciencias sociales contabilizadas, mientras que otras como la geografía o la demografía son prácticamente nulas con menos del 1% de participación en el total. Si bien no todas las cédulas a pesar de estar llenadas, contienen la totalidad de la información sobre carreras y personal académico, debido a la negación o desconocimiento de los datos por parte de los entrevistados, los porcentajes de carreras sí pueden ofrecernos una tendencia en cuanto a la incidencia de una o otra disciplina dentro del conjunto de las ciencias sociales presentes en la región. (Tabla 3.2)

III. OTRAS CIENCIAS SOCIALES EN LA REGIÓN SURSURESTE

El proyecto nacional del que se presentan aquí primeros avances, se centra fuertemente en las ciencias sociales⁴³⁸ instituciones y programas "formalizados", es decir, de universidades públicas y privadas y centros de investigación (casi exclusivamente públicos), y el apartado anterior hizo referencia únicamente a este tipo de instituciones. Sin embargo, aunque tales instituciones son en todo sentido las principales, existen también otras que realizan alguna o varias de las funciones asignadas usualmente a las instituciones académicas formales y que son: investigación (ante todo: de tipo básica), docencia (en el nivel superior) y difusión de la cultura (concepto que al tratarse de universidades, se referiría más que nada a la ciencia como parte de la cultura). Si bien las fronteras entre estas instituciones e instituciones, instancias, dependencias y organismos en los que se desarrolla la práctica *profesional* de las ciencias sociales, son fluidas e incluso poco nítidas, sí parece poderse distinguir un área más o menos claro de organizaciones que sin ser de tipo académico en el sentido estricto citado, generan conocimiento científico original y reflexivo sobre la

⁴³⁷ En el lenguaje del proyecto, una "entidad académica" es la unidad de análisis; es decir, son las unidades organizacionales, generalmente agrupadas por área del conocimiento, donde se realizan las actividades de investigación y/o docencia en ciencias sociales y pueden estar exclusiva o principalmente dedicadas a las ciencias sociales.

⁴³⁸ Las disciplinas consideradas por el proyecto (Puga s/f) son: "Antropología; Sociología; Ciencia Política; Comunicación (o Periodismo); Relaciones Internacionales; Geografía; Economía; Historia; Demografía (o Estudios de Población); Educación (no pedagogía); Salud pública (no Medicina); Psicología Social (no clínica); Trabajo Social; Administración Pública; Ciencias Jurídicas (solo centros de investigación, excluye escuelas y facultades de derecho); Turismo; Desarrollo intercultural (y otras semejantes, relacionadas por ejemplo, con cuestiones étnicas)".

sociedad y/o llevan al cabo ciertos procesos de docencia para población adulta y/o difunden y divulgan conocimiento científico-social de tipo diverso para diferentes sectores poblacionales.

Un caso particularmente interesante en este sentido son las diferentes universidades interculturales públicas y privadas, que, llamándose así o no, cuentan con una amplia gama de formas organizativas, que va desde una Dirección de una universidad estatal y diferentes sedes (Veracruz) hasta un instituto del Sistema de Educación Superior Jesuita⁴³⁹.

Aunque esta situación se aprecia también en el resto del país, la atención a este tipo de organismos parece particularmente importante e interesante en el SurSureste, porque:

- muchos de estos organismos generan y difunden conocimiento científico-social complementario y/o alternativo y/o de manera complementaria y/o alternativa (o sea: innovador y a menudo crítico con respecto a las instancias académicas tradicionales);
- tales organismos frecuentemente parten de problemas sociales agudos y vinculados con conflictos que las instancias académicas observan más bien desde lejos;
- la combinación de los dos elementos permite ver la situación de las ciencias sociales en la región, que en todas las clasificaciones jerarquizantes suele ubicar (tal vez con excepción de Veracruz) los últimos lugares en el país, en cuanto a nivel de vida de sus ciudadanos, niveles de educación formal, calidad de su sistema escolar, pero también aportación al PIB nacional, etc., de una manera distinta que la de una condición "subdesarrollada".

A continuación se ofrece una primera clasificación de siete grupos o tipos de estas instituciones; varias de ellas realizan dos e incluso tres de las funciones típicas de las instituciones académicas; aunque estos casos no representan la situación de la mayoría, sí indican el potencial de todas las instituciones para la generación y transmisión de conocimiento científico-social.

1) *Los museos de antropología e historia locales y regionales.*

No solamente son importantes instituciones para la socialización de niños y jóvenes en edad escolar, sino también juegan, como tales y a través de sus exposiciones temporales, la difusión relacionada en los medios masivos impresos y electrónicos locales y regionales, un papel importante en la configuración de la identidad cultural y en la concepción popular de lo que es la sociedad y de lo que son las ciencias sociales. Cabe recordar que varios museos están ligados a grupos de científicos de diferentes disciplinas (especialmente con el Instituto Nacional de Antropología e Historia) y en ocasiones incluso editan publicaciones periódicas.

⁴³⁹ Estas instituciones muy diferentes entre sí han recibido no pocas críticas de dentro y de fuera de los pueblos indígenas. Comparten un enfoque muy diferente de las demás universidades del país que las liga con la discusión sobre educación superior en otros países de América Latina. Actualmente se hallan en todas las entidades federativas de la región, con excepción de Campeche: Chiapas: Universidad Intercultural de Chiapas; Oaxaca: Universidad Indígena Intercultural Ayuuk; Quintana Roo: Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo; Tabasco: Universidad Intercultural del Estado de Tabasco; Veracruz: Universidad Veracruzana Intercultural; Yucatán: Universidad de Oriente.

- 2) *Instituciones vinculadas con las políticas indigenistas (en el sentido estricto)*⁴⁴⁰ y la promoción de las culturas populares.

En todas las entidades existen dependencias de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas e instituciones semejantes de carácter estatal, a veces incluso municipal. Si bien se trata primeramente de instancias político-administrativas, no pocas de ellas realizan rutinariamente investigación original, cuentan con publicaciones impresas y/o electrónicas y realizan eventos sobre la situación de los pueblos indígenas y las relaciones interétnicas e interculturales, que en la región tienen una importancia particular.

- 3) *También existen algunos organismos creados o promovidos directamente por pueblos y comunidades indígenas.*

Estas no solamente tienen significado práctico-político para determinado sector de la población al que principalmente pretenden servir, sino juegan un importante papel para el conocimiento sistemático de la problemática sociocultural de dichos sectores y de las relaciones interétnicas e interculturales más comprensivos.

En algunas ocasiones, especialmente en Oaxaca, tales organismos han sido lugares en los que antropólogos, juristas y otros científicos pertenecientes a pueblos indígenas han elaborado importantes análisis de y reflexiones sobre la sociedad mexicana y latinoamericana contemporánea.⁴⁴¹

- 4) *Instituciones ligadas a la promoción del estado de derecho y los derechos humanos.*

Se trata de una amplia gama de instituciones que comprenden tanto organizaciones de la sociedad civil (organismos no gubernamentales), no pocas veces ligadas a la iglesia católica, como instancias gubernamentales estatales y las Casas de la Cultura Jurídica de la Suprema Corte de Justicia de la Nación. Éstas últimas, por ejemplo, cuentan a veces con una biblioteca considerable, con investigadores y eventos importantes para la entidad federativa y la región. Hay ONGs de derechos humanos, pero también instancias estatales, que cuentan con biblioteca, publicaciones impresas y electrónicas, investigadores y eventos especializados y más generales, y que abordan de manera científica las situaciones sociales y culturales en cuyo seno se generan las violaciones de los derechos humanos que luego denuncian.

- 5) *Organismos públicos directamente vinculados a la ciencia y la ciencia social.*

Aquí hay que mencionar al menos tres subtipos de instituciones:

- a) Las dependencias regionales del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) y las instancias homólogas a nivel estatal. Aunque, al menos por lo que se desprende de reiterados comentarios recogidos de especialistas en ciencias sociales en la región, no suelen estar particularmente interesadas en las ciencias sociales, juegan un papel importante no solamente con respecto al

⁴⁴⁰ Se dice estricto, porque determinadas instituciones como el aparato escolar, el sistema de atención médica, instituciones religiosas y judiciales, etc. también pueden ser analizadas como instituciones indigenistas: se basan en y propagan de modo implícito y explícito ciertas ideas sobre etnias, culturas, desarrollo que luego también nutran su propia percepción de la realidad sociocultural.

⁴⁴¹ Ejemplos son los conocidos trabajos del intelectual zapoteco Jaime Martínez Luna (2009) y del antropólogo mixteco Floriberto Díaz (2007). Ver también los textos recopilados por Juan José Rendón Monzón (2003).

financiamiento, pues en algunas de ellas laboran científico sociales, se supone que están monitoreando y evaluando permanentemente la situación de la ciencia en la región, y a veces aparecen como representantes de la actividad científica como tal.

- b) Las dependencias del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (Inegi), cuyos materiales y eventos ya son parte de la cultura científico-social del país.
- c) Los Institutos de Cultura de los Estados, que a veces en cooperación -y a veces no- con otras instituciones ya mencionadas (ante todo, en los incisos 1 y 2) no solamente difunden aspectos de la cultura local y regional, sino también desarrollan y fomentan investigación social y cultural, editan o coeditan publicaciones, organizan bibliotecas y realizan exposiciones y eventos de difusión.

Finalmente hay que mencionar dos instituciones ligadas a eventos, mutuamente relacionadas, que han ejercido considerable influencia sobre la generación de conocimientos en ciencias sociales, sobre el análisis de la sociedad contemporánea y sobre el sistema educativo y los medios de difusión masiva.

- 6) *Las Universidades de la Tierra de Chiapas y de Oaxaca.*

Se trata de instituciones bien diferentes de las universidades tradicionales; sus procesos formativos se dirigen hacia las clases populares y, particularmente, integrantes de pueblos indígenas; no aspiran a tener validez oficial, ni cuentan con programas de formación de tipo universitario. Sin embargo, tanto el Centro Indígena de Capacitación Integral – Universidad de la Tierra de Chiapas (fundado en 1989)⁴⁴² y la Universidad de la Tierra de Oaxaca (fundada en 2001)⁴⁴³ constituyen espacios para la formación también en ciencias sociales, siempre en el marco de una cuidadosa contextualización en la realidad social nacional, latinoamericana y mundial y basándose en las aportaciones fundamentales del pensamiento latinoamericano sobre la liberación y sobre la educación concientizadora. Ambas instituciones están estrechamente vinculadas con movimientos sociales e indígenas, son una y otra vez sede de importantes reuniones de debate de renombrados especialistas de las ciencias sociales y humanas de todo el mundo y foco de irradiación de críticas radicales del sistema socio-económico y político-cultural actual y, como tales, impulso para la revisión crítica y autocrítica de las ciencias sociales practicadas en las academias tradicionales.

- 7) *El movimiento zapatista.*

En cierta medida incluso con cierta independencia de lo que se pueda opinar de otros aspectos del movimiento neozapatista chiapaneco, no cabe duda que sus experiencias educativas y organizativas, sus reuniones locales y encuentros internacionales ampliamente difundidas y muchas publicaciones que se han generado en su seno y en torno a él, constituyen hoy día, a los veinte años de su existencia, un indudable aporte crítico a la investigación sociocultural sobre la realidad nacional y latinoamericana. Basten como botón de muestra los numerosos escritos de tipo diverso en los que los filósofos Luis Villoro⁴⁴⁴ y Enrique

⁴⁴² Una primera aproximación proporciona Almeida (2011; 2013).

⁴⁴³ Una primera aproximación proporciona Beltrán (2012).

⁴⁴⁴ Ver, por ejemplo, Villoro 2003, 2009a, 2009b.

Dussel⁴⁴⁵ han analizado y explicitado muchas de sus contribuciones al entendimiento de la situación actual y para modificarla en función de una sociedad humana igualitaria y digna para todos.

IV. A MODO DE COMENTARIO PROVISIONALMENTE CONCLUSIVO

Nuestro proyecto de investigación "El estado de las ciencias sociales en el Sursureste de México" apenas está terminando un primer inventario del gran número de lugares de tipo universitario en el SurSureste de México, donde se realizan procesos de formación en ciencias sociales, donde se genera conocimiento original sobre sociedades y culturas y donde se llevan al cabo procesos de difusión de este conocimiento. El análisis de los materiales recopilados y todavía en proceso de sistematización en el marco del proyecto de investigación nacional "Las ciencias sociales en México: un enfoque regional" se encuentra aún en su primer momento y todavía en búsqueda de esquemas para analizar "la relación entre ciencias sociales y actores regionales" (Hualde 2012:93).

A partir de lo hasta aquí expuesto, pueden formularse cuatro conclusiones preliminares que no son otra cosa que posibles perspectivas para el análisis pendiente y, tal vez, una segunda fase del proyecto.

UNO. Es evidente la reciente y rápida transformación del sistema universitario mexicana en general y de la enseñanza de las ciencias sociales en particular a nivel de grado y de posgrado. El aspecto más visible de esta transformación es el número creciente de instituciones privadas y el número creciente de egresados formados en estas instituciones privadas. Al mismo tiempo es sabido que el sistema de educación superior pública ha estado pasando y sigue pasando por una serie de sucesivas y profundas modificaciones, cuyo denominador común, a pesar de múltiples incoherencias internas, parece ser el esfuerzo por aumentar el número de egresados a cambio de una disminución cuantitativa y cualitativa de la formación universitaria en los niveles de grado y posgrado. Habrá que estudiar estos dos procesos paralelos como complementarios y obedeciendo ambos a ciertas directivas provenientes de acuerdos internacionales.⁴⁴⁶

DOS. En vista de que la institución universitaria hasta ahora o, al menos, hasta hace relativamente poco veía como unidad indisoluble la combinación de investigación, docencia y difusión, habrá que dar especial atención no solo a la caracterización institucional los procesos formativos, de publicación y de difusión y de su vinculación, sino, dado que los discursos de presentación se asemejan cada vez más en todas las instituciones académicas, a las condiciones materiales reales en las que se desarrollan estos procesos cognitivos, sus presupuestos epistémicos y sus resultados en cuanto a la experiencia vivida de quienes investigan, enseñan, difunden y estudian en ellas.

TRES. En una región tan marcada por la presencia de pueblos, lenguas y tradiciones culturales indígenas y de conflictos interétnicos e interculturales de tan larga duración como el SurSureste, resulta difícil imaginarse procesos de generación de conocimientos sobre sociedad y cultura y de formación en el análisis (prospectivo) de las estructuras económicas, relaciones sociales, procesos políticos y universos simbólicos, sin pensar en un diálogo profundo entre las diferentes tradiciones culturales y pedagógicas y entre las diferentes perspectivas epistémicas y estrategias cognitivas. Por tanto habrá que concederle

⁴⁴⁵ Ver, por ejemplo, Dussel 2007:81-94.

⁴⁴⁶ Ver para una apreciación de la situación general de la ciencia actual en México, Krotz (2012), y con respecto a los efectos de la reciente transformación del sistema estatal de investigación y docencia superior sobre las ciencias sociales en particular, Krotz (2011).

importancia particular a los procesos de visibilización y articulación y a los mecanismos de invisibilización y represión simbólica en las instituciones de generación, docencia y difusión de las ciencias sociales.

CUATRO. La región es especialmente rica de instituciones, propuestas y programas pioneros de docencia, investigación y difusión en ciencias sociales y humanas, de los cuales algunos pueden ser vistos como respuestas a la indignante situación de desigualdad centenaria y, al mismo tiempo, como herederas de intentos igualmente centenarias, aunque con frecuencia "negadas"⁴⁴⁷, de resistir creativamente a la opresión. El que éstas se encuentren en una fase experimental y en comparación con lo creado por el aparato estatal y la empresa privada en el sistema educativo, en una situación relativamente débil y ni siquiera interesadas en competir con la institucionalidad establecida, no anula el valor de sus impulsos. Las instituciones tradicionales en ciencias sociales y humanas existentes en la región deberán responder al reto que estas nuevas propuestas en búsqueda de salir de la situación colonial⁴⁴⁸ tan largamente impuesta a las ciencias sociales y humanas en América Latina.

ANEXOS

Tabla 1: Región SurSureste: indicadores poblacionales.

Entidad	Demografía		Población de 5 años y más hablante de alguna lengua indígena	
	Población total al 2010	Participación nacional (%)	Total	Participación estatal (%)
Campeche	822,441	0.7%	91,094	11%
Chiapas	4,796,580	4.3%	1,141,499	24%
Oaxaca	3,801,962	3.4%	1,165,186	31%
Quintana Roo	1,325,578	1.2%	196,060	15%
Tabasco	2,238,603	2.0%	60,526	3%
Veracruz	7,643,194	6.8%	644,559	8%
Yucatán	1,955,577	1.7%	537,516	27%
REGIÓN SUR-SURESTE	22,583,935	20.1%	3,836,440	57.3%
Nacional	112,336,538		6,695,228	

Fuente: INEGI. Censo de población y vivienda 2010

⁴⁴⁷ Naturalmente, el término alude al subtítulo de la famosa obra de Guillermo Bonfil, *México Profundo* (ver para esto también el dossier del número 3, 2011, de la revista *SurdeMéxico*).

⁴⁴⁸ Ver, en este sentido, Grosfoguel 2007 y los estudios sobre el caso de la antropología en América Latina (Varios autores 2011a).

Tabla 1.1: Principales lenguas indígenas en el SurSureste

	Campeche	Chiapas		Oaxaca				Quintana Roo	Tabasco	Veracruz			Yucatán
Familia Lingüística	Maya	Maya	Mixe-zoque	Chontal de Oaxaca	Huave	Mixe-zoque	Oto-mangue	Maya	Maya	Oto-mangue	Totonaco-tepehua	Yuto-nahua	Maya
Agrupación lingüística	Maya peninsular	Cakchiquel Ch'ol Jacalteco Kanjobal Lacandón Mame Mochó Tojolabal Tzeltal Tzotzil	Zoque	Chontal	Huave	Mixe	Amuzgo Chatino Chinanteco Chocholteco Cuicateco Ixcateco Mazateco Triqui Zapoteco	Maya peninsular	Chontal Ch'ol	Popoluca	Tepehua Totonaca	Nahuatl	Maya peninsular

Fuente: Instituto Nacional de Lenguas Indígenas.

Tabla 2: Región SurSureste: indicadores económicos

Entidad	Economía							
	PIB 2010 (a precios de 2003)			PIB/per cápita		Población en situación de pobreza*		
	Miles de pesos	Contribución (%)	Lugar	Miles de pesos	Lugar	Pobreza	Pobreza extrema	
Campeche	269,539,071	3.2%	9	327.73	1	51%	14%	
Chiapas	157,807,854	1.9%	17	32.90	32	78%	38%	
Oaxaca	129,039,894	1.5%	21	33.94	31	67%	29%	
Quintana Roo	127,249,001	1.5%	22	96.00	6	35%	6%	
Tabasco	235,968,830	2.8%	13	105.41	4	57%	14%	
Veracruz	389,217,467	4.6%	5	50.92	24	58%	19%	
Yucatán	123,362,710	1.5%	23	63.08	18	48%	12%	
REGIÓN SUR-SURESTE	1,432,184,827	17.1%		709.98		56%	19%	
Nacional	8,398,335,400			74.76		46%	11%	

Fuente: INEGI. Censo de población y vivienda 2010

*CONEVAL. Evolución de pobreza y pobreza extrema nacional y en entidades 2008-2012

Tabla 3: Región SurSureste: grados de escolaridad

Entidad	Educación					
	Porcentaje de analfabetismo	Porcentaje estatal de población en edad universitaria (15-29)	Población de 18 años y más con nivel profesional, 2005	Porcentaje con respecto a la población estatal mayor de 18 años	Población de 18 años y más con posgrado, 2010	Porcentaje con respecto a la población estatal
Campeche	7%	28%	60,201	11.4%	7,584	1.43%
Chiapas	18%	3%	192,366	11.0%	20,754	1.18%
Oaxaca	16%	26%	172,340	7.4%	13,294	0.57%
Quintana Roo	5%	30%	71,893	8.5%	9,431	1.11%
Tabasco	7%	28%	147,573	10.5%	13,034	0.93%
Veracruz	11%	26%	503,631	10.2%	42,288	0.85%
Yucatán	9%	28%	126,076	9.8%	16,235	1.26%
REGIÓN SUR-SURESTE	10.5%	24%	1,274,080	9.7%	122,620	0.94%
Nacional	5.6%	27%	8,341,662	12%	897,587.00	1.25%

Fuente: INEGI. Censo de población y vivienda 2010

Tabla 3.1: Total de instituciones, entidades y programas de ciencias sociales en la región SurSureste (datos preliminares)

Estado	Instituciones de Ciencias Sociales			Entidades académicas de Ciencias Sociales			Programas de estudios de Ciencias Sociales		
	Públicas	Privadas	Total	Públicas	Privadas	Total	Licenciatura	Posgrado	Total
CAMPECHE	13	11	24	18	13	31	36	16	52
CHIAPAS	9	26	35	14	43	57	72	72	144
OAXACA	33	29	62	43	31	74	98	56	154
QUINTANA ROO	9	9	18	19	18	37	36	21	57
TABASCO	18	7	25	26	8	34	50	54	104
VERACRUZ	20	111	131	78	149	227	261	252	513
YUCATÁN	22	31	53	29	36	65	84	49	133
TOTALES	124	224	348	227	298	525	637	520	1157

Tabla 3.2: Relación de disciplinas y personal académico de ciencias sociales en el SurSureste con base en las cédulas llenadas al 1º de febrero del 2014 (no incluye Oaxaca, porque en la fecha del corte no se disponía aún de los datos)

Estado	Disciplina																		Académicos					
	Edu	Tur	Antrop	Socio	C. Pol	Com	Rel. Int	Geo	Eco	Hist	Demo	Sal. Pub	Psi. Soc	T. Soc	Admon. Pub	C. Jur	Des. Inter	No Especificada	TOTAL	T.C	1/2 T	T.P	No Especificado	TOTAL
CAMPECHE	8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	3	0	0	12	12	4	95	0	111
CHIAPAS	46	6	3	7	6	15	1	0	5	4	0	7	10	13	8	3	9	17	160	171	57	359	0	587
QUINTANA ROO	13	6	2	0	0	7	1	1	2	0	0	2	1	2	3	0	4	8	52	157	24	421	4	606
TABASCO	24	8	0	2	2	3	0	0	1	1	0	3	1	0	4	5	10	2	66	153	162	254	0	569
VERACRUZ	71	7	0	2	11	13	2	1	2	2	0	1	5	3	17	5	2	0	144	273	150	594	0	1,017
YUCATÁN	34	13	2	2	4	10	3	0	3	2	0	4	16	3	5	7	7	1	116	169	13	286	0	468
TOTALES	196	40	7	13	23	48	7	2	13	9	0	17	34	21	37	23	32	28	550	935	410	2009	4	3,358
PORCENTAJES	36%	7%	1%	2%	4%	9%	1%	0.4%	2%	2%	0%	3%	6%	4%	7%	4%	6%	5%		28%	12%	60%		

Fuente: Cédulas completadas al 1º de febrero de 2014

BIBLIOGRAFÍA CITADA

Almeida Poot, Marco Enrique

2011 "El Centro Indígena de Capacitación Integral 'Ya j-yantestik te balamil, ja'nax mayuc meta tsakel stalel ya'tel ajuliletik' Fray Bartolomé de las Casas (CIDECI Las Casas A. C.) y la Universidad de la Tierra-Chiapas 'Yaj k'antik lekil kuxlejal' Iván Illich (Unitierra-Chiapas) en San Cristóbal de las Casas, Chiapas: preguntas iniciales de construcción etnográfica". Ponencia presentada en la Mesa Redonda: "Visiones Etnográficas en Tres Estados de la República Mexicana", 41º Aniversario de la Facultad de Ciencias Antropológicas. Mérida: Universidad Autónoma de Yucatán.

2013 "La educación a través del espejo: La escuela zapatista CIDECI-Unitierra en San Cristóbal de las Casas como punto de partida". Ponencia presentada en el XXII Congreso Nacional de Estudiantes de Ciencias Antropológicas (CONECA). León: Universidad de Guanajuato.

Beltrán Arruti, Sergio

2012 "Universidad de la Tierra en Oaxaca, A. C.: aprender sin escuela". En: *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*, año 4, n. 7, pp. 32-37.

Bonfil, Guillermo

1990 *México Profundo: una civilización negada*. México: Grialbo.

Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL)

2013 *Informe de pobreza en México, 2012*. México: CONEVAL. [URL: <http://www.coneval.gob.mx/Informes/Pobreza/Informe%20de%20Pobreza%20en%20Mexico%202012/Informe%20de%20pobreza%20en%20M%C3%A9xico%202012_131025.pdf>,18-02-2014].

Díaz Gómez, Floriberto

2007 *Escrito: comunalidad, energía viva del pensamiento mixe*. México: Universidad Nacional Autónoma de México (Programa México Nación Pluricultural).

Dussel, Enrique

2007 *Materiales para una política de la liberación*. México: Plaza y Valdés / Facultad de Filosofía-Universidad Autónoma de Nuevo León.

Fernández Ham, Patricia, Alejandro Tuirán Gutiérrez,

Manuel Ordorica Mellado y otros

2006 *Informe sobre Desarrollo Humano de los Pueblos Indígenas de México 2006*. México: Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas / Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (versión electrónica base 2000). [URL: <http://www.cdi.gob.mx/idh/informe_desarrollo_humano_pueblos_indigenas_mexico_2006.pdf>].

Grosfoguel, Ramón

2007 "Descolonizando los universalismos occidentales: el pluri-versalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los zapatistas". En: Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel, eds., *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, pp. 63-77. Bogotá: Siglo del Hombre Editores / Universidad Central / Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos-Pontificia Universidad Javeriana / Instituto Pensar.

Hualde Alfaro, Alfredo

2012 "Reflexiones sobre la relación entre ciencias sociales y actores regionales en México". En: *Frontera Norte*, vol. 24, n. 48, pp. 93-119.

Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI)

2008 "Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales: variantes lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas". En: *Diario Oficial de la Federación*, 14 de enero. [URL: <http://www.cdi.gob.mx/lenguamaterna/catalogo_lenguas_indigenas_mexico_2008.pdf>].

Krotz, Esteban

2011 "Las ciencias sociales frente al 'Triángulo de las Bermudas': una hipótesis sobre las transformaciones recientes de la investigación científica y la educación superior en México". En: *Revista de El Colegio de San Luis*, Nueva Época, año I, enero-junio, pp. 19-46.

2012 "La ciencia actual y futura en México: fuerza productiva, campo problemático y promesa." En: Arcadio Sabido Méndez, Andrés Peñaloza Méndez, María Alejandra Hernández, coords., *Miradas alternativas al neoliberalismo. Vol. I: Dimensiones sociales de la crisis*, pp. 25-51. México: Instituto Nacional de Investigación, Formación Política y Capacitación en Políticas Públicas y Gobierno.

Martínez Luna, Jaime

2009 *Eso que llaman comunalidad*. Oaxaca: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes-Culturas Populares.

Puga, Cristina

s/f "Las ciencias sociales en México: un enfoque regional". Resumen de proyecto de investigación, publicado el 2 de abril de 2013 en el portal-e de Comecso. [URL: <<http://www.comecso.com/wp-content/uploads/2013/06/resumen-ejecutivo-proyecto.pdf>>].

Rendón Monzón, Juan José (con la colab. de Manuel Ballesteros Rojo)

2003 *La comunalidad: modo de vida en los pueblos indios, tomo I.* Oaxaca. [URL: <<http://metodo.maristas.edu.mx/libro.pdf>>].

Varios autores

2011a "Antropologías latinoamericanas II". Dossier. En: *Alteridades*, vol. 21, enero-junio de 2011, n. 41, pp. 7-110.

2011b "A veinticinco años de *México profundo: una civilización negada* de Guillermo Bonfil Batalla". Dossier. En: *SurdeMéxico*, vol. 1, n. 3, pp. 5-36.

Villoro, Luis

2003 "América profunda". En: *La Jornada*, 20 de diciembre. [URL: <<http://www.jornada.unam.mx/2003/12/20/017a1pol.php?origen=index.html&fly=2>>].

2009a "Otra visión del mundo (I)". En: *La Jornada*, 17 de enero. [URL: <<http://www.jornada.unam.mx/2009/01/17/index.php?section=opinion&article=017a1pol>>].

2009b "Otra visión del mundo (II)". En: *La Jornada*, 18 de enero. [URL: <<http://www.jornada.unam.mx/2009/01/18/index.php?section=opinion&article=018a1pol>>].

La investigación en ciencias sociales.

Un análisis epistemológico de su hacer

Javier Hernández Morales

Estudiante del doctorado en ciencias de la educación.

Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México

RESUMEN

Hoy día la investigación en ciencias sociales representa una posibilidad en la transformación del sujeto y del entorno social del cual forma parte. Esto en razón de que la práctica investigativa se ha atrincherado en la obtención de resultados pragmáticos, con miras al mejoramiento y progreso como consignas del paradigma positivista, pautando la construcción del conocimiento y el orden social de la modernidad. Este paradigma desconoce el proceso subjetivo que construye el sujeto en el proceso investigativo, como también la posibilidad de su propia transformación. Teóricamente la ponencia realiza un análisis epistémico de la investigación en el marco de las ciencias sociales, confrontando al paradigma positivista y al de la teoría crítica. El primero se enmarca en una epistemología de la ciencia, basado en la instrumentalización y racionalización técnica acerca de la construcción del conocimiento; mientras que el segundo sustentado en una epistemología emergente como la teoría crítica, coloca al sujeto en el centro y representa una posibilidad distinta en la construcción del conocimiento, así como de la transformación de su entorno social.

En razón de lo anterior, en la ponencia se discuten tres ejes de análisis con una orientación que va desde la reflexión en la construcción del conocimiento a partir de la investigación, hasta las posibilidades de formación que ésta genera en el sujeto. Los ejes que se abordan son: a) *La episteme y lo epistemológico como construcción del conocimiento de la investigación en las ciencias sociales*, b) *La investigación en el marco del positivismo y de la teoría crítica como posibilidades epistemológicas en las ciencias sociales*, c) *La investigación como proceso de formación desde las ciencias sociales. Una posibilidad más allá de la positivización y funcionalización del discurso educativo*.

Palabras clave: Ciencias sociales, investigación, sujeto, formación

INTRODUCCIÓN

Un acto de todo sujeto inquieto por dar cuenta de la realidad consiste en la tarea de investigar, acción que por demás se finca en una serie de elementos tales como la episteme que fundamenta el paradigma prevaleciente en un momento histórico y social determinado, y la formación que subyace en el proceso de investigar, por señalar algunos.

Pero, ¿a qué ha respondido la investigación en el contexto social y cultural actualmente?, ¿cuáles son las tendencias actuales?, ¿bajo qué episteme se fundamenta?, ¿qué lugar ocupan las ciencias sociales en la generación del conocimiento educativo?, ¿qué relación guarda la investigación con la formación del sujeto?.

En esta ponencia se discuten las tendencias y prácticas actuales de la investigación en las ciencias sociales en general y, en la formación del sujeto en particular; pues a pesar de la supuesta separación con lo técnico e instrumental, hoy día también están respondiendo a una epistemología basada en la teoría de la ciencia, así se han enmarcado en la racionalidad científica desde un sentido pragmático como legado de la conciencia positivista. Una consecuencia de ello ha sido el tipo de sujeto que de estas prácticas investigativas emerge, pues pareciera existir su ausencia, en el sentido de que su proceder responde a las exigencias demarcadas por filosofías conservadoras en las cuales la reflexión sobre la génesis del conocimiento queda reducida a los resultados esperados. Pues bien, el contenido de este ejercicio se construye desde un enfoque crítico y reflexivo, lo posibilita mirar hacia otros horizontes donde la investigación rompa la burbuja de que el único conocimiento posible se basa en la racionalidad entendida como criterio de verdad.

Luego entonces la tesis que aquí se desarrolla concibe a *“la investigación en ciencias sociales y en particular en la formación del sujeto como un proceso subjetivo, que demanda un posicionamiento epistémico el cual permita comprender e interpretar la realidad mediante procesos de formación desarrollando la capacidad crítica en el sujeto, transitando del carácter instrumentalista hacia la emancipación.”*

La argumentación de la tesis citada en este escrito se da a partir de tres discusiones dentro las cuales se desarrollan una serie de interpretaciones con la finalidad de abordar la problemática subyacente en cada una de ellas.

La primera discusión denominada *“La episteme y lo epistemológico como construcción del conocimiento en la investigación”*, tiene como finalidad entablar la reflexión acerca de cómo se produce el conocimiento desde la práctica de investigar, además se discute las implicaciones de un posicionamiento epistémico como fundamento del saber y como posibilidad de otras maneras de abrir al conocimiento, lo cual permite cuestionar la postura epistemológica que somete a la investigación a un carácter propiamente científico.

La segunda discusión *“La investigación en el marco del positivismo y la teoría crítica como posibilidades epistemológicas en las ciencias sociales”*, se discuten dos perspectivas epistemológicas que han sido el fundamento para el desarrollo de la investigación. En primera instancia se aborda al positivismo considerando su surgimiento y su auge en el conocimiento y la constitución de la ciencia. En un segundo momento se aborda una perspectiva distinta como lo es la teoría crítica, esto desde un pensamiento crítico y reflexivo, englobándose al mismo tiempo en la dialéctica, fenomenología y la hermenéutica.

La última discusión tiene que ver con *“La investigación como proceso de formación desde las ciencias sociales. Una posibilidad más allá de la positivización y funcionalización del discurso educativo.”* Se aborda la conformación de los discursos que en torno a las ciencias sociales, formación y por ende en la investigación; haciendo de ellos instrumentos que sirven a la élite y al poder. Se presenta la relación entre investigación y formación como posibilidad de generar en el sujeto su propia emancipación.

Finalmente se ponen de manifiesto algunas consideraciones construidas como producto del escrito.

1. LA EPISTEME Y LO EPISTEMOLÓGICO COMO CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LA INVESTIGACIÓN.

Hablar de episteme y epistemología nos conduce necesariamente a reflexionar acerca del cómo se produce el conocimiento, cuáles son los criterios que determinan su construcción, las prácticas discursivas, ideas, conceptos, valores reconocidos, criterios de verdad, enmarcados todos dentro un paradigma pues éste “impone las condiciones epistemológicas que deben orientar la producción de los discursos y la producción del conocimiento de las teorías que estén inscritas en su campo, ya que todo conocimiento científico o no, se produce de conformidad con un paradigma” (Gómez; 2010:238). Si un paradigma rige y controla todo el campo cognitivo, entonces es importante ver cómo se ha venido constituyendo y cuál es la episteme que lo fundamenta⁴⁴⁹, pero además para el caso de este ejercicio es fundamental establecer la relación que guarda con la investigación y mirar hacia dónde ésta última se encamina.

Considero que la investigación ha respondido a las lógicas construidas por una epistemología cuyo fundamento se ha limitado a un tipo de conocimiento como lo es el científico. Es pues que esta epistemología responde a un tipo de racionalidad que descansa en criterios de verdad y a una lógica de orden procedimental; pero además como bien lo señala Casas, ha sido seducida por el afán de descubrimiento inherente a la ciencia moderna. Así el cambio científico, camino del descubrimiento se constituyó en el gran tema de la epistemología. Por lo tanto se habla de un rigor científico que muchas de las veces se hace comparable con el de las ciencias duras o exactas, aunque también aquí entra en escena la propia historia de las ciencias, debido a que la unión de la filosofía de la ciencia con la historia de la ciencia, dice Casas, es uno de los logros más importantes del pensamiento epistemológico. Esto porque a partir del auge de la ciencia el marco del surgimiento del mundo moderno, se entiende como una vía racional y sistemática hacia la verdad, así poco a poco se diluye un pensamiento filosófico cimentado en el razonamiento dando pie al fin del saber, además de impedir otras posibilidades de construcción de conocimiento que no sean aquellas que se sometan a un rigor metódico y sobre todo sujetas a criterios de comprobación.

En la medida en que el positivismo se fue consolidando y hasta nuestros días se encuentra presente en diversos ámbitos de la acción del sujeto (y la investigación no escapa a esto), ha ido afianzando holísticamente una epistemología en la que el desarrollo y construcción del conocimiento radica en la investigación científica como una actividad pragmática, técnica e instrumental.

Una epistemología de la investigación edificada desde la ciencia y como tratado de esta última, responde a una racionalidad o es una racionalidad como bien lo afirma Meneses (1999), porque estructura la razón como criterio de verdad, siendo una lógica de ordenación procedimental, pero también es arbitraria porque determina lo que es racional y lo que es irracional. El fin último es generar un conocimiento que sea objetivo, tenga validez, posea certezas, verdades y sobre todo esté al servicio del progreso, basado en el método

⁴⁴⁹ Gómez (2010), señala que un paradigma se genera siempre en el marco de una episteme y se establece allí como una de las condiciones de posibilidad de todo conocimiento. Además dice que los paradigmas son redes que subyacen en el seno de una episteme (pág 244). Y es, justamente mediante dichas redes que en una episteme se distribuyen las determinaciones históricas y culturales que han de condicionar la interpretación y la producción de las cosas y del conocimiento; en síntesis, mediante dichas redes se distribuyen y se disponen los saberes de la episteme (pág 243).

experimental como el único que garantiza el valor de los resultados obtenidos a través de la investigación. Esto para un pensamiento basado en la teoría de la ciencia, sin duda conduce generar avances y, resulta ser la panacea que conduce hacia la construcción de un conocimiento que, además de ser validado por determinadas comunidades científicas es universal e irrefutable y conlleva al progreso.

Como sea Thuiller (1991), hace una advertencia que llama mucho la atención cuando realiza una crítica importante a la ciencia y somete a examen una serie de cuestionamientos en torno a ella, preguntándose “¿qué es la ciencia?, ¿cómo ha nacido?, ¿de qué manera elaboran los científicos sus teorías?, ¿disponen de un método establecido de una vez para siempre que garantice la verdad de su saber?...”⁴⁵⁰ éstas y otras cuestiones que el autor comparte colocan en la cuerda floja la idea sólida y redentora que de la ciencia se tiene y de paso, desde mi punto de vista también la epistemología que de ella se desprende. Además que esto genera polémica entre sus partidarios con aquellos que buscan otras posibilidades de construcción. Traigo a la discusión a Thuiller en razón de que hoy día es necesario pensar a la investigación más allá de los procedimientos científicistas y de rigor metódico.

Si la epistemología demarca el conocimiento desde lo científico, una posibilidad de superar esta situación radica en posicionarnos en un pensamiento desde la episteme dado que ésta no es la representación general y universal del pensamiento, además no se trata dice Moro de “un estudio de racionalidad que atraviesa cualquier forma del conocimiento en un momento dado, tampoco de una manifestación última de la inquebrantable unidad del sujeto sino de un espacio relacional previo” (Moro; 2003:29-30).

Es necesario pensar lo epistémico como una vía que “abre paso a condiciones de posibilidad para otro tipo de intereses cognoscitivos...y dar cabida a otras formas de conocimiento posible, tales como la hermenéutica crítica, el pensamiento dialéctico...” (Meneses; 1999:148). Quiero señalar mi tendencia a una episteme que arribe hacia un marco epistemológico distinto a los criterios de la racionalidad científica, pues considero que generará por añadidura un cambio de paradigma. Un paradigma en el que las posibilidades de construir conocimiento desde la investigación estén ligadas a la reflexión, al saber, a una racionalidad entendida como la posibilidad de razonar y de pensar la realidad en sus múltiples dimensiones, como lo es el sujeto en su subjetividad, su cultura, sus interacciones, sus diferencias; dimensiones que por demás no es posible estén sujetas a los criterios de certeza, validez y objetividad.

2. LA INVESTIGACIÓN EN EL MARCO DEL POSITIVISMO Y LA TEORÍA CRÍTICA COMO POSIBILIDADES EPISTEMOLÓGICAS EN LAS CIENCIAS SOCIALES

En el apartado anterior he puesto a discusión la construcción del conocimiento desde lo epistémico y lo epistemológico. Se ha señalado también que la investigación produce conocimiento a partir de los marcos de la teoría de la ciencia, sin embargo se reconoce que existen otras posibilidades de construcción mismas que van más allá de los postulados propiamente científicistas.

⁴⁵⁰ Pierre Thuiller en su texto “De Arquímedes a Einstein” (1991), en la parte introductoria pp 7-44 realiza un análisis que en lo personal me llama mucho la atención, sobre todo porque devela algunas consideraciones en torno a la ciencia, poniendo en entre dicho los mitos -como el mismo autor los llama- que sobre ella se han construido; pasando éstos desde la relación entre los hechos y la teoría, lo objetivo y lo racional, el método experimental como el único con valor y que garantiza resultados, hasta cuestionar que los partidarios del científicismo consideran que no es posible ninguna otra manera de percibir lo real si es mediante la ciencia. Esto sin duda, para un pensamiento científico ortodoxo representa un fuerte golpe, no así para un pensamiento filosófico.

Una perspectiva epistemológica que ha orientado la construcción del conocimiento a partir de su demarcación por la realidad de las ciencias es el positivismo. Dentro de esta perspectiva la verdadera fuente del conocimiento se basa en los hechos y en su observación predictiva, objetiva y verificable. Habermas (1990), dice que “con el positivismo finaliza la teoría del conocimiento y aparece la teoría de la ciencia” (Habermas;1990:75), lo cual significa que el único conocimiento posible se construye en el cobijo de una investigación metodológica así como de la comprobación de las teorías construidas por la ciencia. Además crea un dogma en el sentido de que todo gira alrededor de la comprobación de los hechos a partir de las teorías científicas.

Es así que el conocimiento científico en la investigación se da a partir del rigor metodológico y tanto las ciencias naturales como las sociales, se someten a un mismo sistema metódico a pasar de las especificidades de cada una. Lo interesante aquí es el progreso técnico-científico, no importa el cómo se llega producir el conocimiento ni su razón de construcción, es decir su génesis, sino más bien lo importante son los resultados expresados en los hechos descubiertos, las teorías elaboradas, así como la comprobación de las predicciones derivadas de las teorías. Quisiera retomar a Habermas cuando alude al positivismo de Comte (primer positivismo), en el sentido de que tiene una apuesta profunda por la certeza metódica, pues la confiabilidad del conocimiento científico tiene su garantía en el método, para Comte no hay más posibilidades que aquellas del método positivo. Podría decirse entonces que su teoría de la ciencia está basada propiamente en reglas metodológicas que aseguran todo su carácter científico.

Lo anterior genera una preocupación importante, dado que el ensimismamiento de la ciencia por producir conocimiento en a partir de los criterios ya mencionados, olvida al sujeto, puesto que en la sustitución de la teoría del conocimiento por la teoría de la ciencia, quien construye y tendría que ser referencia es el sujeto activo, sin embargo, deja de serlo y solo se considera como persona empírica. En tal caso dice Habermas (1990), que “la teoría de la ciencia se desembaraza de la cuestión del sujeto cognoscente y se dirige directamente a las ciencias...como un complejo de reglas de acuerdo con las cuales las teorías han sido construidas y han podido comprobarse” (Habermas, op.cit:76). Por esta razón el sujeto no es considerado en la construcción de conocimiento como un ser que posee subjetividades y que a partir de éstas es capaz de transformar la realidad. Entonces la investigación es vista desde un sentido pragmático pues contribuye al avance científico.

Por eso Thuiller (1991), ya ponía el dedo sobre la llaga de la ciencia al cuestionar el mito del método experimental como el único que garantiza el valor de los resultados obtenidos y la pureza de las teorías, cuando justamente desconocen al sujeto que a ella se dedica, como si éste no tuviera sus propias creencias filosóficas, prejuicios, pasiones y fantasías, situación que por demás nos obliga a voltear la mirada hacia quien genera el conocimiento como lo es el caso del sujeto.

Darle protagonismo en el terreno de la investigación, además de transitar a una perspectiva epistemológica distinta con la cual generar conocimiento, nos conduce a voltear la mirada hacia la teoría crítica como posibilidad de emancipación y transformación del sujeto, a la vez que es productor de conocimiento.

La teoría crítica surge como una respuesta a la hegemonía técnico instrumental en los procesos de conocimiento y de desarrollo de lo social, los críticos teóricos no comparten la idea positivista de atribuir y

mucho menos identificar al conocimiento con la ciencia y, menos aun, de considerar a ésta como la única posibilidad de generar conocimiento.

Su origen se remonta a la escuela de Frankfurt donde ésta última aparece como un proyecto de pensamiento e investigación social en Alemania, además de que ha llegado a representar un movimiento filosófico y sociológico influyendo fuertemente en el pensamiento crítico contemporáneo. Sus principales representantes han sido Adorno, Horkheimer, Fromm y Marcuse en su primera generación y, Habermas como principal representante en una segunda generación.

Con el surgimiento de una nueva filosofía de la ciencia basada en la teoría crítica, la realidad social y el sujeto sobre todo, se comienzan a analizar bajo la lente de la dialéctica, la hermenéutica y la fenomenología, con todo y el carácter subjetivo que encierran estas formas de pensamiento. Las posibilidades de construcción del conocimiento, hacen de la investigación en ciencias sociales una práctica en la que se privilegia la génesis y el proceso de generación del conocimiento, más que centrarse en los resultados y verificación de las predicciones a partir de las teorías científicas existentes. Pero también de gran importancia resulta que se fundamentan en ideas emancipadoras del sujeto, así éste se convierte en el centro y no es cosificado como ha sucedido en el positivismo.

Las nuevas tendencias de la investigación y la acción del sujeto no son solo vistas para la generación de conocimiento, sino que hay una fuerte necesidad de su articulación con el mundo subjetivo de lo social, se trata aquí de ver el lugar y función que ocupa el sujeto dentro de la sociedad, cuestionando los conceptos sociológicos del positivismo, éstos como estructura de roles.

Trayendo a la discusión a Adorno (2001), quisiera retomar de sus planeamientos la idea en la cual hace alusión a la sociedad y las relaciones sociales que en ella se gestan. Esto en razón de que como él mismo lo apunta: “los procesos e instituciones sociales más poderosos tienen un origen humano, esto es, son esencialmente el producto de la objetivación del trabajo de los hombres, la automatización del poder es al mismo tiempo ideología, apariencia social necesaria que habría que penetrar y transformar.” (Adorno; 2001:16) Me parece que en él hay implícita una idea de dejar de mirar al hombre (al sujeto) como parte de la maquinaria social, es decir éste es un componente activo y fundamental en la conformación de lo social, desde la construcción de lo cultural hasta las instituciones que se hacen presentes en la sociedad. Pero además reconoce su historia y la constitución que como tal tiene en la integración dentro del mundo social, esto por añadidura también considera su subjetividad pues en ella se encuentra la razón de ser y estar en el mundo.

Esta relación entre sujeto, subjetividad y sociedad, hacen de la investigación en ciencias sociales una práctica en la que se mire a la sociedad como una totalidad sin ser lineal, es decir reconocer su constante transformación a partir de la acción del sujeto. El transitar de una teoría tradicional a una teoría crítica es tarea de todo investigador, pues requiere de abandonar la imitación del modelo de las ciencias naturales dado que una concepción de la teoría tradicional de acuerdo a Horkheimer (2002), es el resultado de una abstracción que parte justamente de la actividad científica, por eso pienso que desde esta tradición el acto de investigar se lleva a cabo sin conciencia y, por lo tanto hay un pensamiento lineal en donde no se

establecen las relaciones subjetivas entre los fenómenos sociales y las disciplinas que pudieran relacionarse para la generación de conocimiento, quedando reducido a la especialización disciplinar.

Derivado de lo anterior toda investigación ha de contener en buena medida, un sentido hermenéutico, pues no basta con la simple explicación (situación que es más propia de las ciencias naturales) sino que el sujeto busca la comprensión y por ende la interpretación. Según Ricoeur (2002), para trascender hacia la interpretación, hay proceso dialéctico en el que explicación y comprensión no constituyen polos de exclusión⁴⁵¹ por el contrario, son momentos relativos de un proceso complejo donde existe una compenetración de ambos al que se le llama interpretación. En la investigación desde las ciencias sociales no es posible reparar ambos temas porque como parte de la complejidad que en ellas se encuentra, el investigador recurre tanto a explicar y comprender para estar en la posibilidad de hacer una interpretación de la realidad social.

En este apartado se puede señalar que las dos perspectivas epistemológicas abordadas, representan para la investigación posibilidades distintas, ambas siguen presentes hoy día cada una con sus propias especificidades. Una por su lado se encuentra al servicio de la ciencia, siguiendo con rigurosidad una metodología que permite comprobar y validar hipótesis en el marco de teorías a priori y así generar conocimiento tendiente al progreso científico. La otra por su parte, busca la reflexión y el constante cuestionamiento mediante un pensamiento crítico y reflexivo, que permita el reconocimiento del sujeto y sus posibilidades de transformación de la realidad.

3. LA INVESTIGACIÓN COMO PROCESO DE FORMACIÓN DESDE LAS CIENCIAS SOCIALES. UNA POSIBILIDAD MÁS ALLÁ DE LA POSITIVIZACIÓN Y FUNCIONALIZACIÓN DEL DISCURSO EDUCATIVO.

Centrarnos en la teoría crítica como posición epistemológica de la investigación, no tan solo basta con el reconocimiento del sujeto y apostar que en ella se encuentra la panacea y el cambio paradigmático en las formas de pensamiento. Soy partidario de esta posibilidad y también apuesto a ella, pero más que sumergirnos en el discurso y generar una idea romántica sobre su contenido (como de pronto ha venido sucediendo), me parece necesario voltear la mirada al sujeto, pero a un sujeto que se forma el proceso de la investigación para trascender y, a partir de ésta encontrando-se y reconociendo-se pueda lograr su propia emancipación.

Pero antes adentrarme en esta idea, quisiera detenerme un poco para reflexionar sobre la investigación en las ciencias sociales, en razón de que como lo ha señalado Popkewitz (1998), han estado al servicio de ciertos ideales “democráticos” y por ende se han venido constituyendo discursos que en apariencia conducen a la emancipación, de cualquier modo siempre sirven al poder. Señalo esto en razón de que mi postura se basa en cimentar una episteme como filosofía de la ciencia que desde una actitud crítica y

⁴⁵¹ El dualismo epistemológico entre explicar y comprender forman parte del círculo hermenéutico al que hace alusión Ricoeur, explicación (Erklaren) designa la idea de que no existe diferenciación entre ciencias naturales y ciencias sociales hay así una continuidad epistemológica entre ambas ciencias, la explicación lleva a la validación científica; dentro de la comprensión (Verstehen) las ciencias del hombre no se reducen a las ciencias naturales dado que poseen su propia especificidad. En el círculo hermenéutico ambas aparecen en esa relación dialéctica sin enmarcarse en una relación mecánica, por eso no se presentan a partir de una relación dicotómica.

reflexiva, permita escudriñar y develar hacia dónde se está conduciendo actualmente la investigación y además, la propia constitución de las ciencias sociales.

Entonces valdría la pena preguntarse sobre los fines de la investigación en un contexto como el actual donde el paradigma dominante se basa en la utilidad de los resultados generados por ella. En este sentido las interrogantes son ¿para qué investigar?, ¿es posible transitar hacia una conciencia crítica a partir de la investigación cuando ésta sigue sirviendo al poder?. Me parece que ambas preguntas conducen a la reflexión acerca de lo que a partir de ella se está generando y cuál es el rumbo del cambio social al que conduce.

Las inquietudes planteadas no se podían responder si se obvia la relación que mantiene con las ciencias sociales y el sujeto que la hace posible. En primer lugar de acuerdo con Popkewitz (1998), el proyecto de reforma como política social a partir del siglo XIX y la constitución del estado moderno genera innovaciones sociales, una de ellas el surgimiento de la ciencia como resultado del saber disciplinario Pero, ¿cuál era la tendencia y hacia dónde apuntaba la idea de constituir el conocimiento desde la ciencia?.

El estado regía la vida social del sujeto y por lo tanto determinaba el tipo de ciudadano que cría conveniente para el buen funcionamiento social. Así pues “el problema de gobernar no solo implicaba la formación del ciudadano adulto, sino también la creación de un niño autogobernado que se desarrollara como un adulto responsable, productivo y bien socializado.” (Popkewitz; 1998:36). En consecuencia las prácticas de las ciencias sociales, poseían su tendencia hacia el progreso el cual tuvo como pretexto fundamental la atención de las masas, bajo la insignia de solidificar una relación estrecha entre el estado, la ciencia social y el pueblo, dice el autor.

Poco a poco se fue consolidando un discurso sostenido por la cultura de la redención maquillada de un populismo en el cual tanto la administración del estado y la investigación son por y para pueblo. No obstante, el telos resulta ser el ejercicio del poder de una forma sutil, en la que el sujeto (de las masas) se siente considerado y por lo tanto, hacía él se destina un tipo de educación que solo lo prepara para el servicio de la élite.

Precisamente en la educación del sujeto, las ciencias sociales juegan un papel determinante dado que como ya lo he señalado, aportaron el saber disciplinario que de paso ha creado un modelo de desarrollo social y en consecuencia la sujeción del individuo. Por eso a partir del saber científico la escolarización de las masas fue posible, pero no solo este saber juega un papel importante, Popkewitz (1998), menciona que su mezcla con ideas religiosas y morales vino a favorecer el proyecto del estado moderno porque “los métodos de la ciencia social universalizaron y secularizaron determinados valores morales y religiosos relacionados con el capitalismo organizado y un profesionalismo generalizado y unitario” (Popkewitz; Op.cit:40). Entonces se consolida un discurso redentor en el que también las ciencias sociales son utilizadas para como parte del llamado proyecto de emancipación y desarrollo del sujeto.

Señalo lo anterior porque el surgimiento e institucionalización de la ciencia tiene cabida en un contexto en el que existe la necesidad de abordar el hecho social a partir de una serie de disciplinas como la psicología, sociología, antropología, por señalar solo algunas; de modo que su carácter epistemológico radica dice Zambrano (2006), en una explicación desde la actividad científica plural que producen desde un acontecer educativo complejo. Creo que este carácter es heredado de la parcialización disciplinaria de las ciencias

sociales, en razón de que cada una aborda el fenómeno social, desde sus propias construcciones encontrando la unidad de intersección en su objeto de estudio como lo es la educación. Consecuentemente “son un medio para construir unos modelos que permiten comprender mejor los hechos educativos y actuar de manera lúcida en materia de educación” (Zambrano; *Ibid*:97). Coincido con él dado que no solo se trata de una simple suma de disciplinas, sino que dentro de éstas hay referencia de un carácter interdisciplinar donde cada una conserva su propia identidad.

No quisiera cerrar sin hacer alusión a la formación del sujeto que se aventura en la tarea de investigar, pues la considero un elemento importante debido a que dentro de ella (la formación) radica en gran medida el punto de llegada o quizá el de partida de lo que en las páginas atrás hemos tocado.

Establecer la relación entre investigación y formación pone en el centro al sujeto, puesto que es él quien la lleva a cabo y mediante ella existe la posibilidad de dar cuenta de la realidad y de transformarse. Esto me obliga a plantear la siguiente interrogante ¿el sujeto se forma para investigar, o el sujeto se forma en la investigación?. He hablado en las páginas precedentes de la necesidad de transitar hacia un cambio en el pensamiento que conduzca a la construcción de nuevos paradigmas, en donde el reconocimiento del sujeto tendría que ser prioridad. Con todo y eso la pregunta nos lleva a analizar el término formación, pues desde los aristas de la ciencia tiene sus propias especificidades, por lo tanto no sería más que el cúmulo de conocimientos derivados de las teorías los cuales tendrán que ser aplicados sin reflexiones profundas. Pero si la abordamos desde una perspectiva crítica en la que se problematice al sujeto que se forma y considerando sus propias subjetividades, entonces ésta tiene un sentido más profundo.

Con respecto a la inquietud de si *el sujeto se forma para investigar*, considero que el enmarcarnos en esta idea sería pensar a la formación como una mera capacitación, donde él se apodera de concepciones teóricas, se hace de técnicas e instrumentos que le permitan llevar a cabo de manera “eficaz” la tarea de investigar, es decir, se encuentra dotado y listo para ser un “buen” investigador. El problema surgido aquí radica en que se corre el riesgo de hacer de la investigación una práctica pragmática e instrumental tendiente a generar resultados o certificarse para obtener un grado académico. Dice Zambrano que si lo que “conocemos no nos permite adoptar un nuevo discurso, un nuevo modo de saber, entonces no podremos decir que hemos llegado a la formación, sino a la capacitación” (Zambrano; 2007:127). Podremos fácilmente hacernos del conocimiento que implica el hacer investigación, podremos implementar eficazmente las técnicas los instrumentos, podremos generar “buenos” resultados pero la transformación verdadera al parecer ni siquiera por error se hace presente.

Estoy convencido de que éste ha sido un grave problema para quienes vemos en la investigación posibilidades distintas del saber, pero también esta práctica ha servido para legitimar y consolidar los discursos redentores de los que habla Popkewitz (1998), pues en la medida en que la investigación siga al servicio del poder y la élite, el sujeto continuará estando ausente de sí mismo.

No obstante si vemos al *sujeto que se forma en la investigación*, entonces las implicaciones son otras, formarse representa de entrada un conflicto para él dado que penetra en un proceso que le demanda reconocer-se en su subjetividad, pero además cuestionando las construcciones socioculturales que le rodean, además de negar su servicio al poder. La formación es inacabada, es un proceso continuo y

permanente donde constantemente el sujeto se está constituyendo y reencontrándose a sí mismo, pero además es una lucha consigo mismo y búsqueda permanente de sí.

Zambrano⁴⁵² caracteriza a la formación a partir de la experiencia, el saber y la transformación, conceptos que me parecen importantes cuando la intención aquí es establecer su relación con la investigación.

El primero de ellos según el autor, refiere a la *experiencia* “como esencia de la formación” (Zambrano; Op. cit: 94), ésta se asume como el tránsito que el sujeto recorre en el devenir de su acción, es todo lo que él hace en términos reflexivos, no es acción instrumental, sino acción de aprendizaje. La experiencia vista así es posibilidad de lucha contra la alienación en la que se ve envuelto, es su propia historia y la de los otros que le han permitido constituirse como tal, pues existe una relación dialéctica también de saber, entonces el sujeto no se forma en solitario es resultado de los otros y de sus acciones.

Una de estas acciones alude a la investigación, quien se forma en ella vive un proceso de construcción y transformación de sí. Esto en el sentido de que deja de ser una acción pragmática en la que sólo interesa el resultado de ella emanada. Así la investigación como proceso vivido y sentido es experiencia porque siempre ha de dejar algo que le permita al sujeto constituirse, algo que él ha de aportar al conocimiento de la realidad, pero además un sujeto distinto al que inicialmente era, generando la capacidad de reflexión y crítica ante lo dado; en consecuencia la investigación desborda el utilitarismo en el que se ha visto estancada.

El otro concepto se refiere al *saber*, éste toma distancia del carácter instrumental al que tradicionalmente se le ha atribuido, dice Zambrano que “se instala en la subjetividad, es signo profundo que anuncia la transformación de alguien, cuya marca es espiritual pues anuncia un modo y una disposición de uno en el mundo.” Zambrano; Ibid:86). Refleja lo que somos, hacemos y pensamos, por su saber, el sujeto en su totalidad y complejidad es los que es y se muestra como es.

El uso del saber encuentra su relación con la investigación en el sentido de que ésta ha de tener como tarea la interpretación, la cual se realiza a partir de la relación con los otros, el saber poseído por el sujeto que investiga ha de ponerse de manifiesto a partir de su propia subjetividad, pues desde aquí también construye.

El último concepto que retomo se refiere a la *transformación* y me parece este el punto medular de la formación como proceso. El transformar-se implica siempre estar dispuesto a cambiar, pues ontológicamente no es el punto de llegada sino más bien representa el horizonte hacia nuevas posibilidades de ser y estar en el mundo. Además transformar-se “es estar de otro modo en la vida frente a un saber... no implica cambio ni abandono sino afianzamiento de nuestra esencia... es la vuelta, el retorno que hacemos al reflexionar nuestra vida, es lo aprendido, es lo sabido” (Zambrano; Ibid:123). Considero que la construcción sólida de la experiencia como historia del sujeto y el uso crítico de su saber han de contribuir a una formación que por añadidura genera transformaciones significativas en él.

La investigación como proceso de formación ha de convertirse en transformación del sujeto, en tanto genere en él conciencia de su realidad y lugar que ocupa en ésta, por eso considero que la investigación

⁴⁵² En el segundo capítulo de su libro “formación, experiencia, saber” Zambrano (1997), se adentra en el análisis de la formación como un proceso por demás subjetivo, allí discute los conceptos de experiencia, saber y transformación. A partir de ellos, nos lleva a la reflexión de que ésta rebaza la concepción técnico instrumental que ha venido caracterizando los procesos formativos de las instituciones, procesos que han contribuido a la legitimación de las prácticas del poder y la alienación del sujeto.

desde una postura crítica no tan solo ha de cuestionar lo dado e interpretar la realidad sino que también ha de compenetrar al sujeto en su individualidad y el entorno que le rodea.

A MANERA DE CIERRE

Quiero cerrar este ejercicio señalando que el haber transitado por tres discusiones en donde cada una de ellas ha tratado cuestiones relacionadas al proceso de investigar en el marco de las ciencias sociales y en específico de las ciencias de la educación. Lo anterior permite reflexionar sobre cómo se ha venido construyendo el conocimiento desde la investigación y a qué ha contribuido, también a mirar al sujeto en sus posibilidades de transformación de la realidad.

Parto de la idea que es necesario cimentar los procesos de investigación en una episteme que elimine los criterios de la razón instrumental y no se estancuen en el proceder científico de las ciencias naturales, así la mirada epistemológica tendría tendencias distintas basadas en una filosofía de la ciencia donde la generación del conocimiento no esté sujeto al proceder metódico científicista.

La necesidad de un cambio paradigmático en la investigación, demanda en primer lugar despojarse de los principios positivistas, aunque actualmente se diga lo contrario. El hablar de la rigurosidad científica y metodológica nos coloca inconscientemente dentro de este paradigma, no lo descalifico por su falta de fundamentación epistemológica, por el contrario, me parece que sus bases están consolidadas fuertemente y bastaría con revisar el trabajo que hace Habermas en su libro *Conocimiento e Interés* donde presenta los postulados epistemológicos que lo fundamentan. Sin embargo considero que para efectos de la investigación en ciencias sociales y en particular en la formación del sujeto, se tendría que transitar hacia otras posibilidades como es el caso de la teoría crítica.

BIBLIOGRAFÍA

- ADRONO, T. W (2001) *Epistemología y Ciencias Sociales*. Madrid. Cátedra.
- CASAS R. *La edad de la crítica*. <http://ateneo.unmsm.edu.pe/ateneo/handle/123456789/2963?mode=full>
- GÓMEZ, Marín Raúl (2010). *De las nociones de paradigma, episteme y obstáculo epistemológico*. Revista Co-herencia. Vol 7 enero-junio. Medellín Colombia.
- HABERMAS J. (1990). *Conocimiento e interés*. Madrid. Taurus.
- HORKHEMIER, Max (2002). *Teoría tradicional y teoría crítica*. Paidós Barcelona.
- MENSES Díaz, Gerardo (1999) “Epílogo:¿Epistémica?”. En Farfán Refael et. al. *Epistémica. La querrela por el saber*. Lucerna DIOGENIS. México.
- MORO Abadía, Óscar (2003). *Michel Foucault: de la episteme al dispositivo*. Rey. Filosofía Univ. Costa Rica.
- POPKEWITZ Thomas (1998). *Los discursos redentores de las Ciencias de la Educación*. CIEP. Sevilla.
- RICOEUR, Paul (2002). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. Fondo de Cultura Económica. México.
- THUILLER, Pierre (1991). *De Arquímedes a Einstein. Las caras ocultas de la invención científica*. Alianza. España.
- ZAMBRANO, Armando (2006). *Los hilos de la palabra. Pedagogía, Didáctica y Saber*. Magisterio. Colombia.
- ZAMBRANO, Armando (2007). *Formación, experiencia, y saber*. Magisterio Colombia.

Los desafíos de las ciencias sociales:
el fomento a la interdisciplina, consolidación institucional y la renovación del compromiso social

Carlos Hernández Alcántara

Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM

En México, las nuevas formas de democratización política y acción social abren el debate sobre el futuro de las ciencias sociales, buscan respuestas a los diferentes retos que plantea la situación actual del país evidencian el problema de la fragmentación de las ciencias sociales, tanto en el campo del conocimiento, los espacios institucionales, como en el distanciamiento de los investigadores en la participación intelectual de la vida colectiva. Ello plantea una serie de desafíos sobre el sentido de las ciencias sociales: del *habitus* disciplinario al fomento de la interdisciplina en la investigación, de la fragmentación a la consolidación institucional, y del aislacionismo a la renovación del compromiso social.

Así lo confirma el informe sobre las Ciencias Sociales. Brechas del Conocimiento, elaborado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Cultura y la Ciencia (UNESCO) y el Consejo Internacional de las Ciencias Sociales en 2010:

“Hoy, las ciencias sociales ofrecen una mayor claridad a nuestra comprensión de cómo las poblaciones humanas interactúan entre sí y, por extensión, con el medio ambiente. Por esta razón, las ideas y la información que generan pueden hacer una valiosa contribución a la formulación de políticas eficientes para dar forma a nuestro mundo por el bien común. Sin embargo, el conocimiento científico social se encuentra en peligro en partes del mundo donde más se necesita. Las enormes disparidades en la capacidad de investigación existentes entre los países y la fragmentación del conocimiento obstaculizan las posibilidades de las ciencias sociales para responder a los desafíos de hoy y de mañana.”⁴⁵³

De ahí la imperiosa necesidad de las ciencias sociales por producir conocimiento pertinente, habilidades y destrezas en la investigación Así como la generación de nuevas formas de abordar el entorno social y atender las demandas del mercado profesional.

Del *habitus* disciplinario al fomento de la interdisciplina en la investigación

⁴⁵³ Ver Informe sobre las Ciencias Sociales en el Mundo. Brechas del conocimiento, Ed. UNESCO- Consejo Internacional de Ciencias Sociales-Foro Consultivo Científico y Tecnológico, Edición en español, coordinada por Cristina Puga, México, 2011, pág. III.

La desigualdad social, la democracia y el pluralismo cultural exigen nuevos referentes teóricos, metodológicos y técnicos que expliquen y prevean cursos de acción de la política científica. Ello exige la configuración de grupos de investigación interdisciplinarios que aborden los problemas de la desigualdad social, la democracia y el pluralismo en todas sus dimensiones y articulaciones cognitivas y de las experiencias de los saberes acumulados en el área. Sus aportaciones colectivas de generación de conocimiento desde una perspectiva interdisciplinaria que consolide la formación y articulación de grupos de investigación interdisciplinarios.

Lo anterior plantea hacer frente a la necesidad de la articulación del enfoque teórico con los fundamentos de la investigación empírica. Tal como lo explican Craig Calhoun y Michel Wieviorka:

“La organización institucional de los sistema universitarios en realidad no alientan a lucha contra esta tendencia hacia la fragmentación y al rechazo de inscribir toda investigación en un espacio general y amplio de debates, a pasar de la monografía precisa y aislada o de la identificación de una nueva variable en explicativa a una participación en la reflexión filosófica, histórica y política más general. Porque en la universidad, como hemos visto, las ciencias sociales están organizadas por disciplinas y lo que se valora no es la participación intelectual en la vida de la ciudad, sino la integración científica dentro del medio profesional.”⁴⁵⁴

De esta forma observamos que desde diferentes foros y espacios de creación del conocimiento, se alzan voces alentando la necesidad de explorar y proponer para las ciencias sociales, nuevos recursos conceptuales, métodos y técnicas precisas que le permitan explicar las realidades cambiantes y a los investigadores repensar su responsabilidad social.

“Entre los interrogantes que de ello se derivan no es marginal aquél que se pregunta sobre el espacio en el que se deberán formularse las mediaciones y articulaciones para permitir convocar los tránsitos e interacciones disciplinarias. Es necesario construirlas para habilitar encuentros entre lógicas interdisciplinarias diversas con lenguajes especializados, recursos metodológicos, identidades cognitivas y enfoques diversos. Ciertamente es (son) la (s) teoría (s) la (s) que provee (n) el terreno para relacionar planteamientos y operar como matriz para el desarrollo de elaboraciones conceptuales e hipótesis oportunas. De hecho, este es el ámbito que puede permitir el diálogo entre diferentes enfoques que comparten denominadores comunes a la vez que exhiben divergencias y contradicciones. De ahí que una agenda convocante para las ciencias sociales sea hoy una reflexión que construya su congruencia y lógica a través de un relacionamiento que busca formular, más allá del eclecticismo, una red conceptual coherente. En este sentido, la diversidad analítica y temática podría continuarse en un tránsito hacia una agenda ampliada y enlazada entre comunidades científicas, para lo cual resulta impostergable alentar siempre mayores esfuerzos teóricos. Y esto es así en tanto que las disciplinas sociales se nutren, hoy por hoy, de una investigación empírica y de un saber acumulado. En este sentido, y de un modo circular si se quiere, un sólido desarrollo teórico permitirá un mayor aporte al análisis y la resolución de problemas.

⁴⁵⁴ Calhoun, Craig y Wieviorka, Michel, “Manifiesto por las Ciencias Sociales”, en *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, Universidad Nacional Autónoma de México, Nueva época, Año LVIII, núm. 217, enero-abril de 2013, pág. 39.

La permanencia de una guía heurística, o la falta de desarrollo conceptual empobrecen por igual la interpretación del dato.”⁴⁵⁵

Ello convierte ante todo a la Universidad como el espacio institucional, clave del desarrollo de las ciencias sociales, y desplaza el *habitus* de la disciplina como condición de pertenencia a los grupos de investigación, a la autonomía relativa del investigador para emprender investigaciones rigurosas en espacios de socialización e innovación académica y de aplicación social. De esta manera se trata de superar la cultura parroquial de la ciencia social:

“El desafío al parroquialismo de la ciencia social desde fines de los años sesenta fue inicialmente, y quizá fundamentalmente, un desafío a su afirmación de representar el universalismo.”⁴⁵⁶

Los desarrollos recientes de la interdisciplina generan relaciones intelectuales que han contribuido a la institucionalización de las ciencias sociales en sus vertientes epistemológicas, teóricas, metodológicas y empíricas con el propósito de explicar con nuevos referentes teórico y empíricos el carácter multifacético del pluralismo social, la economía y la democracia.

De la fragmentación a la consolidación institucional

En los países de América Latina, el desarrollo institucional de las ciencias sociales está condicionado a factores internos como la formulación y ejecución de la política científica gubernamental, y a factores externos como la crisis económica, el predominio de las corporaciones multinacionales y a la constitución de actores institucionales regionales en el diseño y ejecución de investigación, producción de conocimiento y elaboración de diagnósticos.

La política científica como medio

Para Marcos Kaplan la política científica es resultado de:

“Las relaciones entre la ciencia y el Estado, las funciones que éste asume y los poderes que ejerce respecto a la primera, se condensan y culminan en la política científica. Ésta engloba el conjunto de intervenciones, decisiones y actividades de los poderes coexistentes en una sociedad y época dadas, tendientes ya sea a ignorar, subestimar, u obstaculizar, ya sea a promover o estimular, el progreso de la investigación científica y la aplicación de sus productos con referencia a objetivos de diferente naturaleza. (...) La política científica supone un esquema de la sociedad a mantener, modificar y reemplazar. Busca beneficiar subconjuntos dentro de un conjunto, de modo desigual en relación a otros. Da prioridad a ciertos progresos; elige focos o polos de formación e incremento de la información científica, itinerarios de propagación y formas de concreción de los progresos en el seno del conjunto. Reparte de cierto modo recursos para obtener,

⁴⁵⁵Bokser Misses-Liwerant, Judit, “De desafíos, saberes y convergencias”, en la Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales” en *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, Universidad Nacional Autónoma de México, Nueva época, Año LVIII, núm. 217, enero-abril de 2013, pág. 12.

⁴⁵⁶Wallerstein, Immanuel, *Abrir las ciencias sociales*, Ed. UNAM y Siglo XXI, séptima edición en español, México, 2003, pág. 59.

al menor costo, el mejor resultado deseado.”⁴⁵⁷

De ahí que la política científica concretizó la formulación del Programa Especial de Ciencia y Tecnología de 2001 a 2006, propuesto el cual contenía las siguientes acciones:

“a) la disposición de las comisiones de Ciencia y Tecnología del Congreso para realizar los cambios a la normatividad del sector; b) la integración por órdenes del Ejecutivo Federal, de un Consejo General en el que participarían secretarios de Estado y representantes del sector académico y productivo para planificar y formular políticas e identificar prioridades nacionales de la ciencia y tecnología; c) la firma de los convenios para constituir los fondos sectoriales y mixtos, en la misma ceremonia de presentación del programa sectorial. Sobre este último punto, en la misma ceremonia de presentación, según la versión estenográfica del acto se firmaron 88 documentos para la constitución de 33 fideicomisos del CONACYT con los gobiernos de los estados y con dependencias del gobierno federal, otros 44 proyectos de desarrollo científico y tecnológico con empresas y organizaciones sociales y siete acuerdos de colaboración con las instituciones de educación superior y las cámaras empresariales del país.”⁴⁵⁸

Los factores institucionales emergentes

La explicación de cómo y por qué emergen estratégicamente instituciones que hacen posible el desarrollo de espacios de investigación de las ciencias sociales:

“Los principales actores institucionales han sido universidades, consejos para la ciencia, centro de investigación en ciencias sociales públicos y privados, organizaciones no gubernamentales, consultores y firmas de consultoría, así como centros regionales como el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) y la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Las universidades son actores institucionales cruciales. La evolución de las ciencias sociales en América Latina solamente si se puede comprender si se toma en cuenta la relación entre universidades públicas y el Estado. (...) La expansión de la educación superior en América Latina, en particular desde los años 70, produjo un incremento sustancial en el número de estudiantes de ciencias sociales y las humanidades. Dicho incremento estuvo relacionado con la expansión de la educación superior en el sector privado, fenómeno que varió entre los países. En Argentina, 79 por ciento de los estudiantes de educación superior todavía se encuentra en las instituciones públicas. (...) De la misma manera, es de hacer notar que 90 por ciento de las instituciones de educación superior en la región están dedicados únicamente a actividades de docencia. La mayoría de la investigación se realiza a nivel posgrado, donde algunas instituciones

⁴⁵⁷ Kaplan, Marcos, “La política científica: análisis y evaluación”, en Judit Bokser Liwerant, coordinadora, *Las ciencias sociales, universidad y sociedad. Temas para una agenda de posgrado.*, Ed. UNAM, primera edición 2003, pág. 199.

⁴⁵⁸ Canales Sánchez Alejandro, *La política científica y tecnológica en México. El impulso contingente en el periodo 1982-2006.* Ed. UNAM-Miguel Ángel Porrúa, México, 2011, pág. 200.

públicas tienen un papel importante. De hecho, más de dos tercios de los programas de posgrado se ofrecen en las universidades públicas de Brasil y México.”⁴⁵⁹

El papel de la Educación Superior en México. El Posgrado como espacio de articulación institucional

Cierto es que México es un referente en el diseño y ejecución de estrategias para la superación de la fragmentación institucional y rearticulación del desarrollo social regional. En, gran medida, la creación y consolidación del Programa Nacional de Posgrados de Calidad representa la sinergia institucional que tiene por objetivo la articulación de la política científica con la gestión pública estratégica y planeación estratégica basada en la incorporación del pluralismo social y productivo como valor social de la política científica nacional:

“En México existen 6,979 programas de posgrado que ofertan 1,423 instituciones de las cuales 1,134 son particulares y 289 públicas:

Especialidad	Maestría	Doctorado
1,849	4,239	890
26.5%	60.7%	12.8%

El Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), cuenta actualmente con 1684 programas en su padrón que corresponden al 24.2% de la oferta nacional. En particular, para el caso del Doctorado el PNPC tiene una participación del 59.2% con respecto a la oferta nacional, destacando las ciencias básicas en las que alcanza el 77.3%

Participación del PNPC en la oferta nacional de doctorado

Humanidades y Ciencias Sociales. De 443, 184 se encuentran en el PNPC, lo que representa el 42.5%
Ciencias Aplicadas. De 275, 210 se encuentran en el PNPC, lo que representa el 76.4%
Ciencia Básica. De 172, 133 se encuentran en el PNPC, lo que representa el 76.4%

Participación del PNPC en la oferta nacional de maestría

Humanidades y Ciencias Sociales. De 3038, 385 se encuentran en el PNPC, lo que representa el 12.7%
Ciencias Aplicadas. De 962, 439 se encuentran en el PNPC, lo que representa el 45.6%
Ciencia Básica. De 230, 156 se encuentran en el PNPC, lo que representa el 67.8%”⁴⁶⁰

La distribución de los Programas de Posgrado en el PNPC

⁴⁵⁹ Vessuri, Hebe y Sonsiré López, María, “Aspectos institucionales de las ciencias sociales en América Latina.” en *Informe sobre las Ciencias Sociales en el Mundo. Brechas del conocimiento*, Ed. UNESCO-Consejo Internacional de Ciencias Sociales-Foro Consultivo Científico y Tecnológico, Edición en español, México, 2011, pp. 59-60.

⁴⁶⁰ Fuente: Elaboración de la DAPYB-CONACYT, con base en el sistema de consulta de la Subsecretaría de Educación Superior 2012-2013.

Sector Académico	Doctorado	Maestría	Especialización	Total
Instituciones de Educación Superior Pública de los	259	530	144	933
Instituciones de Educación Superior Pública Federales	106	172	16	294
Centros CONACYT	54	79	5	138
Instituciones de Educación Superior Particulares	32	72	8	112
Centro de Investigación Federales	52	59		111
Institutos Tecnológicos	23	60	3	86
Otros	1	8	1	10
Total	527	980	177	1684

Fuente: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, 2013.

Como se observa las ciencias sociales y las humanidades cuentan con significativo 42.5 por ciento en la oferta académica de doctorado, que pertenecen al Padrón de Excelencia Nacional de Posgrados de Calidad, las ciencias sociales se abren paso en un nivel de exigencia académica que las convocan a cumplir de manera sobresaliente con diecinueve índices de calidad,⁴⁶¹ entre los que destacan, planta académica, alumnos con perfiles de excelencia, conformación de grupos de investigación, impacto positivo, tanto en los resultados como el impacto en el desarrollo social y productivo del entorno regional nacional e internacional.⁴⁶² Los procesos de evaluación académica se llevan a cabo por pares, quienes aplican una serie de criterios de evaluación cualitativa que exigen a los Programas de Posgrado de Doctorado y Maestría una alta dirección basada en una consolidada sinergia institucional que combine la formación especializada y una oferta de investigación orientada a la investigación articulados a las necesidades y oportunidades de los actores sociales y actividades productivas.

El procesamiento y reivindicación de demandas sociales y políticas exigen la configuración institucional de políticas, decisiones, planes y estrategias de atención institucional y respuesta, la valoración de situaciones, el establecimiento de metas, la elección de cursos de acción, la constitución de consensos, la organización institucional y la participación social. Todos estos son, en su conjunto, procesos sociales que por su carácter crítico tienen lugar en condiciones de involucramiento directo de los participantes, desde convicciones e intereses asumidos que generen imprescindibles mediaciones institucionales mediante innovadoras formas de organización, dirección y supervisión académica en las Universidades y Centros de Educación Superior.

Las Universidades Tecnológicas Públicas constituyen espacios de articulación de las ciencias sociales con lo local y permite la renovación del compromiso social con el desarrollo productivo local:

“Está conformado por 60 instituciones localizadas en 26 estados del país. De ellas, nueve cuentan además con una extensión académica que ofrece un número limitado de

⁴⁶¹ Consultar los *Lineamientos del Marco de Referencia para la Evaluación y Seguimiento de los Programas de Posgrado*, Ed. CONACYT, México, 2013.

⁴⁶² Ver el estudio, *Evaluación del Impacto del Programa de Formación de Científicos y Tecnólogos, 1997-2006.*, Ed. Foro Consultivo Científico y Tecnológico, A.C., CONACYT, Centro Redes 2008, México, 2011

programas educativos, en regiones donde no existía oferta educativa del tipo superior, y operan bajo la responsabilidad de la universidad tecnológica con autorización de su Consejo Directivo. Estas universidades están diseñadas para atender entre 2000 y 4000 estudiantes cada una. (...) Sus programas educativos están sustentados en una currícula 70% práctica y 30% teórica, con el objetivo de proporcionar al estudiante a su egreso una rápida inserción al mundo laboral. Las universidades tecnológicas son organismos descentralizados de los gobiernos de los estados y en ellas se realizan funciones de docencia, aplicación del conocimiento, extensión y prestación de servicios tecnológicos. En este subsistema se atendieron, en el ciclo escolar 2004-2005, un total de 62726 estudiantes lo que representa 2.5 por ciento de la matrícula de educación superior.”⁴⁶³

De igual modo las Universidades Públicas Interculturales constituyen espacios, potenciales, de articulación del compromiso de las ciencias sociales con la cultura y desarrollo sustentable local y regional:

“Este subsistema está conformada por cuatro instituciones ubicadas en los estados de Chiapas, Estado de México, Puebla y Tabasco. Estas universidades se encuentran localizadas en regiones con alta densidad de población indígena pero abierta a todo tipo de estudiantes (20% de la matrícula está constituida por mestizos), son organismos descentralizados de los gobiernos de los estados y están concebidos para atender entre 2000 y 3000 estudiantes. Bajo la conceptualización de un enfoque intercultural, estas instituciones ofrecen opciones educativas innovadoras de formación profesional encaminadas predominantemente a atender necesidades y a profundizar potencialidades del desarrollo de las regiones en que están ubicadas. Las actividades de generación del conocimiento se desarrollan en los campos de lengua y cultura indígenas, y desarrollo regional sustentable.”⁴⁶⁴

Lo anterior implica el redireccionamiento del desarrollo institucional de las ciencias sociales hacia una nueva base social que renueva su articulación con el desarrollo de la comunidad en sus espacios de acción colectiva local y regional. Hace posible la construcción social de una economía con una distribución más equitativa de sus beneficios y la formulación de políticas públicas que atiendan las necesidades de sustentabilidad de la explosión urbana del país.

Del aislacionismo a la renovación del compromiso social

Los esquemas de financiamiento y el establecimiento de normas que regulan la práctica de la investigación en las ciencias sociales han propiciado, en gran medida, su aislamiento y sus limitaciones en la productividad científica. Para Crig Calhoun y Michel Wieviorka:

“Las disciplinas de las ciencias sociales reproducen, cada vez más a su manera y de una forma que varía de un país a otro, una vulgata profesional que establece en la docencia y

⁴⁶³ Rubio Roca, Julio, coordinador, *La política educativa y la educación superior en México, 1995-2006: un balance.*, Ed. SEP-Fondo de Cultura Económica, México, primera edición 2006, pág. 31

⁴⁶⁴ Op. Cit., pp. 32-33.

en la investigación los cánones metodológicos o los límites teóricos dentro de los cuales pueden producirse los conocimientos. A partir de eso, se hace difícil seguir ciertos caminos, abordar ciertas interrogantes, a menudo que se adopte una actitud anticonformista que pueda resultar muy costosa en términos de la trayectoria profesional y de carrera. Desde sus primeros pasos en la sociología, por ejemplo, el estudiante aprende con Émile Durkheim que se debe explicar lo social por lo social, entonces ¿cómo podrá trabajar después con todos aquellos biólogos, especialistas del clima, ingenieros, jueces, médicos, que no son prisioneros de este principio canónico. De igual forma la educación y la formación en investigación insisten generalmente en la neutralidad axiológica del investigador, su exterioridad para estudiar una acción, una situación, un grupo, etc.”⁴⁶⁵

Desde éstas perspectivas se suma una creciente generalidad teórica omnicomprendiva que han propiciado el distanciamiento de las ciencias sociales con su compromiso social: el de producir conocimiento basado en investigaciones dinámicas, concretas orientadas a la construcción de sentido y solución a los problemas de la acción colectiva. La observación y el análisis de la acción social implican una dimensión de observación y reflexión por sus protagonistas, cada vez más especializada con referentes socio-empíricos más específicos. Las características de las prácticas sociales dificultan su reconocimiento como operaciones de observación y reflexión, porque constituyen en sí mismos ámbitos de sentido involucrados en las interacciones de los individuos con el entorno.

Roger Bartra señala que este aislacionismo es producto de la fragmentación de las ciencias sociales como resultado de una cultura académica estamental y corporativa:

“En un breve balance que hice de los estudios sociales en 1997 llegué a la conclusión de que los sociólogos que heredaron y continuaron con esta tradición llegaron a la idea de que la dependencia y la globalización – o, como algunos prefieren decir, el subdesarrollo y el neoliberalismo- habían impedido que en México se desarrollará una sociedad civil consistente y fuerte. (...) En México las ciencias sociales fueron una amalgama a veces incoherente de Marx, Durkheim y Weber, una mezcla difícil de digerir que era reciclada con dosis variables de leninismo, estructuralismo o funcionalismo. ¿Cómo podrían las ciencias sociales desarrollarse? Durante la larga crisis del sistema político mexicano, las ciencias sociales se abrieron a nuevas tendencias y corrientes, a veces calificadas de posmodernas. Cada vez era más claro que la sociedad podía funcionar y gobernarse con nuevas formas democráticas y se comprobaba que con ello no se derrumbaba la estructura del país. (..) Con la fragmentación se formaron pequeños grupos de científicos sociales que adoptaron los lenguajes crípticos del rational-choice, del institucionalismo, de la semiótica, de la econometría, del relativismo, de la fenomenología, del estructuralismo y de otras corrientes de pensamiento. Ha habido frustración de asemejarse a las ciencias físicas y

⁴⁶⁵ Calhoun, Crig y Wieviorka, Michel, *op.cit.*, pág. 55.

naturales, al utilizar terminologías incomprensibles para los lego.”⁴⁶⁶

La especialización de los acercamientos sociales emerge, en respuesta a esta condición, para atender esta necesidad de reconocimiento y operación de la observación, de reflexividad y de formas de mediación. Las áreas gerenciales, los partidos políticos, las organizaciones civiles y ciudadanas, las empresas de asesoría, los grupos de estudio de opinión y los sistemas informativos, son ejemplos de instancias donde tiene lugar esta operación de observación, reflexión y mediación. Se trata de nuevos ámbitos de significado que emergen en aquellas instancias que por su naturaleza se colocan en referencia a los desempeños y puntos de vista de los protagonistas involucrados.

Cierto es que los investigadores requieren de la articulación de enfoques teóricos, métodos y de técnicas de investigación con sentido social que den cuenta de las demandas de entornos cada vez más precarios y de creciente desigualdad social, procesos de democratización y de pluralismos socio-culturales locales, nacionales, regionales y mundiales, Así las ciencias sociales producirán un saber especializado en la generación, reelaboración y transmisión de nuevos sentidos y donde la investigación científica, pueda contribuir con un ejercicio reflexivo nutrido, a su vez, por el acervo teórico e intelectual generado en diversos contextos sociales e intelectuales y su consiguiente reelaboración para la problematización y la construcción de nuevos mapas de ruta de cambio sociopolítico y cultural que nuestra realidad específica exige actualmente.

Conclusiones

Las ciencias sociales se encuentran en un proceso de transición del parroquialismo disciplinario a su estatus de universalismo emergente interdisciplinario, que exigen de renovadas prácticas de investigación que alienten la creatividad con base en el diálogo de dicha interdisciplinariedad, la diversidad teórica, de técnicas y el refrendo de su compromiso social.

Las ciencias sociales se encuentran inmersas en el proceso de consolidación institucional, que consiste en el desarrollo de una política científica orientada a la articulación de la dirección estratégica con el pluralismo social. Ello plantea el cambio de la lógica gubernamental, a una lógica nacional constituida, tanto por las unidades de educación superior del subsistema político como la de los actores sociales, productivos y culturales. Desde esta perspectiva, las regiones constituyen un precedente emergente de innovación en las capacidades y agendas de investigación de los científicos sociales. Lo anterior constituye la plataforma institucional de una política científica nacional que asegure el estatuto epistemológico de las ciencias sociales emergentes, tanto a nivel nacional, como regional y mundial.

Los grupos y sus agendas de investigación se han constituido autorreferencialmente, propiciando el aislamiento del investigador y su distanciamiento de la producción del conocimiento con orientación social y de la participación en el pluralismo social y político.

Referencias bibliográficas

Alejandro Canales Sánchez, (2011), *La política científica y tecnológica en México. El impulso contingente en el periodo*

⁴⁶⁶ Bartra, Roger, “Las ciencias sociales en su tinta.”, en la Revista Nexos, N° 359, Noviembre de 2007, pág. 41.

1982-2006. Ed. UNAM-Miguel Ángel Porrúa, México. *Evaluación del Impacto del Programa de Formación de Científicos y Tecnólogos, 1997-2006.*, (2011), Ed. Foro Consultivo Científico y Tecnológico, A.C., CONACYT, Centro Redes 2008, México.

Lineamientos del Marco de Referencia para la Evaluación y Seguimiento de los Programas de Posgrado, (2013), Ed. CONACYT, México.

Informe sobre las Ciencias Sociales en Mundo. Brechas del conocimiento, (2011), Ed. UNESCO-Consejo Internacional de Ciencias Sociales-Foro Consultivo Científico y Tecnológico, Edición en español, coordinada por Cristina Puga, México.

Julio Rubio Roca, (2006), coordinador, *La política educativa y la educación superior en México, 1995-2006: un balance.*, Ed. SEP-Fondo de Cultura Económica, México, primera edición 2006

Immanuel Wallerstein, (2003), *Abrir las ciencias sociales*, Ed. UNAM y Siglo XXI, séptima edición en español, México.

Marcos Kaplan, “La política científica: análisis y evaluación”, en Judit Bokser Liwerant, coordinadora, *Las ciencias sociales, universidad y sociedad. Temas para una agenda de posgrado.*, (2003), Ed. UNAM, primera edición.

Hebe Vessuri y María Sonsiré López, “Aspectos institucionales de las ciencias sociales en América Latina.” en *Informe sobre las Ciencias Sociales en Mundo. Brechas del conocimiento*, (2011), Ed. UNESCO-Consejo Internacional de Ciencias Sociales-Foro Consultivo Científico y Tecnológico, Edición en español, México, 2011.

Hemerografía

Craig Calhoun y Michel Wieviorka, “Manifiesto por las Ciencias Sociales”, en *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, Universidad Nacional Autónoma de México, Nueva época, Año LVIII, núm. 217, enero-abril de 2013

Judit Bokser Misses-Liwerant, Judit, (2013), “De desafíos, saberes y convergencias”, en la *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales* en *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, Universidad Nacional Autónoma de México, Nueva época, Año LVIII, núm. 217, enero-abril de 2013.

Roger Bartra, (2007), “Las ciencias sociales en su tinta.”, en la *Revista Nexos*, N° 359, Noviembre.

**Vigencia de las ciencias sociales:
la convergencia de la comunicación y la sociología en un contexto global**

Elsa de Jesús Hernández Fuentes

Elsa del Carmen Villegas Morán

Graciela Paz Alvarado

RESUMEN

Vivimos y trabajamos en una época de grandes transformaciones caracterizada por crisis globales así como vertiginosos cambios políticos y sociales, ante los retos que nos plantean las Ciencias Sociales en el siglo XXI las instituciones de educación hacen esfuerzos por superar los obstáculos que se generan en la sociedad mexicana, nos enfrentamos ante una problemática compleja donde es necesario responder al desafío de formar personas comprometidas con su entorno.

Desde principios del siglo pasado Lucio Mendieta y Núñez señalaba la importancia de hacer de la sociología una ciencia que contribuyera a la reconstrucción del tejido social. (Ochoa Arana, 2006). Los profesionales de comunicación están obligados no solo a transmitir noticias sino a mediar los procesos de intercambio social que fomenten la interacción equitativa de los distintos sectores sociales.

Dentro de este trabajo se hace una revisión del estado de arte de las ciencias sociales acercándose principalmente a las licenciaturas de comunicación y sociología como profesiones afines capaces de desarrollar proyectos conjuntos tanto de investigación como de intervención que fortalezcan las comunidades al respuesta a problemas actuales considerando que “la innovación en las ciencias sociales depende cada vez menos de las investigaciones monodisciplinarias y cada vez más de las multidisciplinarias” (Sánchez, 2010: 51).

Revisaremos casos de reciente egresados de ambas licenciaturas para conocer su inserción y participación en la comunidad y la pertinencia del perfil deseado en tareas multidisciplinarias con base en elementos teórico metodológico de carácter científico y mediante la utilización de instrumentos de obtención de información tales como: encuesta, estudio de caso, entre otros.

PALABRAS CLAVE: Ciencias sociales, globalización, licenciatura en sociología, licenciatura en comunicación

I INTRODUCCIÓN

De 1882 a 1930 “los intelectuales disputaron sobre la definición y utilidad de la nueva ciencia, que cuando más fue una cátedra auxiliar en la formación del abogado (Restrepo y Restrepo 1997, pp.61).

En el surgimiento de la sociología se destacó particularmente en los estudios empíricos de los siguientes tópicos: “violencia, política, religión, campo, ciudad, educación, familia, industria” (Restrepo y Restrepo 1997, pp.183). y periodismo crítico; ya que se “propuso crear una sociología científica, por abrirse al estudio crítico de los grandes pensadores de la disciplina” (Restrepo y Restrepo 1997, pp.65).

Por su parte, la comunicación como campo profesional se ha desarrollado tanto a través del desarrollo mediático como bajo el amparo de otras ciencias sociales; Sin embargo, hoy día, las nuevas prácticas en esta área del conocimiento, exigen a la disciplina, una búsqueda de nuevos enfoques que puedan aplicarse al estudio de la comunicación en las organizaciones, instituciones y en la comunidad.

Lo que se presenta en este trabajo, es una revisión e integración sobre las diversas propuestas y las nuevas perspectivas sobre el campo profesional tanto de los egresados de la licenciatura en comunicación como en ciencias sociales, exhorta al mismo tiempo a una reflexión para enriquecer la producción transdisciplinar sobre el objeto de estudio que nos ocupa.

Dentro de la sociedad actual la globalización es vista como generadora de oportunidades económicas, como apertura en la comunicación y como coyuntura para la innovación e intercambio del conocimiento, por tanto la globalización se manifiesta no sólo en el mero intercambio comercial sino también en el tráfico de información.

La Globalización es producto tanto de la tecnología que faculta como del deseo de la extensión de mercado de las potencias, las naciones instalan parámetros de modernidad progreso y desarrollo e instan a otras a seguir las impactando en el estilo de vida de las personas ya que anula la importancia de las distancias y divisiones territoriales produciendo una reorganización a través de la transmisión de imágenes, de comportamientos y de organización social.

Globalización, por tanto, es un término que articula fenómenos relativos a la interconexión de las economías nacionales, dentro de él se identifican como sus parámetros: las relaciones comerciales, el uso de nuevas tecnologías, la productividad, las políticas públicas, el intercambio de bienes y servicios, el uso de la información, la adaptación al cambio y el crecimiento en el recurso humano intercambiable.

Y es en este terreno donde inicia esta disertación ya que en el mundo global los nuevos profesionales deberán insertarse en el bajo la consciencia de la interdisciplinariedad y el trabajo conjunto ya que la falta de competencia profesional no hace sino promover la dependencia facilitando que profesionales de los países desarrollados tengan mayor éxito.

De esta manera Raymundo Boudon (citado por Mora, 2005); señala que la sociología es una ciencia diversa que posee cuatro vertientes identificables:

- La sociología informativa o de consultoría, que es aquella que analiza y produce datos.
- La sociología crítica o comprometida, que identifica problemas y propone soluciones.

- La sociología que intenta despertar emociones (emotiva) a partir de la descripción de fenómenos sociales, de manera estética o expresiva
- La sociología cognitiva o científica, que explica los fenómenos sociales” y además la sociología expresiva que nace de la creciente importancia de los medios masivos de comunicación, así como la sociología que legitima acciones y movimientos sociales (Mora, 2005, 224).

Ante los retos que nos plantea la educación del siglo XXI las instituciones de educación hacen esfuerzos por superar los obstáculos que genera la sociedad mexicana, nos enfrentamos ante una problemática compleja donde es necesario responder al desafío de formar personas que actúen con valores positivos y comprometidos con su entorno.

El caso del Estado de Baja California es significativo ya que desde hace más de dos décadas, las ciudades ubicadas en la frontera norte de México han registrado cambios relacionados con la situación socioeconómica del país generada por la crisis de los ochenta, la cual ha obligado a miles de residentes de las zonas rurales a migrar hacia las ciudades en busca de mejores oportunidades de vida, empleo, vivienda con servicios y asistencia social completa, entre otras aspiraciones (Fuentes Romero, 2006).

Como consecuencia de los cambios sociales antes mencionados el Estado presentó en 2005 la tasa más alta de delitos denunciados, así como se convirtió en el tercer Estado de México con mayor número de muertes violentas.

De igual manera el Estado se ubica en el tercer lugar nacional en el consumo de drogas ilegales, y las mujeres de la entidad ocupan el primer lugar a nivel nacional en el consumo de drogas legales e ilegales.

En el 2009 el 14.6% de embarazos no deseados se ubicó en mujeres adolescentes de entre 15 y 19 años según datos de INEGI (2009).

De acuerdo al sistema de Indicadores de género Baja California se encuentra en el primer lugar en abuso sexual infantil tanto en niñas como en niños, así como en abuso emocional alcanzando este hasta el 60.4% reportado en niñas de la localidad, siendo estos factores de riesgo reconocidos para la comisión de delitos.

El Municipio de Mexicali tiene una población joven numerosa distribuida proporcionalmente en ambos sexos, viviendo en las zonas urbanas en mayor medida, siendo en su mayoría católicos.

Todo lo anterior permite deducir la importancia de la formación de profesionales en las ciencias sociales. El plan de estudios de una licenciatura permite moldear el desarrollo y extensión del conocimiento que el estudiante obtendrá a lo largo de sus estudios de pregrado y podrá en práctica en su vida profesional.

II DESARROLLO

CASO DE ESTUDIO UNIVERSIDAD AUTONOMA DE BAJA CALIFORNIA (UABC)

2.1 ANTECEDENTES

La licenciatura en Ciencias de la comunicación nace en la Universidad Autónoma de Baja California en 1986 teniendo como propósito principal el preparar profesionales a nivel licenciatura, capacitados para intervenir

en procesos de comunicación interpersonal, grupal, organizacional y colectiva; que contribuyeran a mejorar el sistema económico, político, cultural y social del país (Folleto UABC, 1986).

Ya en esa época se percibían ya, los grandes cambios sociales, políticos y económicos que viviría la sociedad mexicalense. El programa de Licenciado en Sociología surge en 1964 en la entonces Escuela de Ciencias Sociales y Políticas de la UABC, pero la primera generación de la Licenciatura en Sociología dentro de la hoy Facultad de Ciencias Humanas ingresó en 1993-2 y fue de 80 alumnos, quienes se incorporaron al plan de estudios flexible integrado por 41 asignaturas y estructurado en tres áreas académicas: básica, informativa y aplicativa; programado para ser cursadas en 8 semestres.

En el 2003-2 se llevó a cabo una nueva reestructuración al plan de estudios, la finalidad de la nueva propuesta era diseñar un plan de estudio “bajo procesos educativos novedosos que consideren modelos de desarrollo basados en principios de excelencia y calidad, que consideren el desarrollo de habilidades y actitudes de innovación, liderazgo, flexibilidad, disciplina, creatividad y perseverancia, pues el actual orden social, económico y político, demanda revalorar la oferta educativa como garantía de ofrecer una formación profesional integral, que promueva condiciones educativas favorables para aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser, a fin de lograr la calidad y eficiencia de los procesos educativos” (Plan de estudios, 2003-2).

“El diseño curricular propuesto para la reestructuración de los *currícula* del Plan de Estudio de la Facultad se fundamenta, por una parte, en la formación de un nuevo tipo de profesional cuyas características esenciales son la competencia profesional, su capacidad crítica, reflexiva y propositiva, y su compromiso social; y por otra parte, en la consideración de las necesidades cambiantes del entorno social. Por lo anterior, la reformulación del plan de estudios se estructura dentro de los marcos del modelo curricular por competencias y el modelo curricular flexible” (Plan de estudios, 2003-2)

Con esta nueva propuesta educativa, la Facultad de Ciencias Humanas respondió a lo plasmado por el Plan de Desarrollo Institucional 1999-2002, en el que postula al estudiante como el centro de su actividad, donde el aprendizaje es el eje de los demás procesos educativos. (Plan de estudios)” (Autoevaluación ACCECISO, Hernández 2011). (Ver cuadro 1)

**CUADRO 1 CREACIÓN DE LAS LICENCIATURAS CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN Y SOCIOLOGÍA
 UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA**

	Creación	Plan de estudios		Semestre 2010-1
Licenciatura en Ciencias de la Comunicación	1986-2	2003-2 y 2011-2	Vigente	365 en modalidad escolarizada 93 en semiescolarizada.
Licenciatura en Sociología	1969 1993-2 (se incorpora a la Facultad de Cs. Humanas).	2003-2 y 2011-2	Vigente	83 en modalidad semiescolarizada.

Algunas consideraciones sobre este plan son: A partir de la actualización del plan de estudios en el 2003-2 se ofertan dos modalidades escolarizada y semiescolarizada.

En 1998-2 se inicia en la modalidad semiescolarizada que se imparte en Ensenada y es hasta el 2003-2 que inicia sus actividades en esta modalidad en la FCH

En el semestre 2004-2 los alumnos que ingresaron a la Facultad de Ciencias Humanas lo hicieron a tronco común de Ciencias Sociales. Los alumnos podrán elegir su carrera al concluir el segundo semestre. Actualmente forman parte del tronco común en modalidad escolarizada y semiescolarizada.

En el caso de la Licenciatura en Sociología solamente se ofertan en modalidad semiescolarizada por lo que no participa en el tronco común, aunque se cursan las asignaturas comunes.

Fuente: <http://fch.mx1.uabc.mx/>

A partir del funcionamiento de las dos licenciaturas se han realizado estudios sobre el egreso del plan 2003-2, identificando de esta manera como áreas de trabajo común las administrativas. (Ver cuadro 2)

CUADRO 2 FUNCIONES PRINCIPALES QUE REALIZAN LOS EGRESADOS

		Cs. Comunicación	Sociología
¿Cuáles son las funciones principales que realizas dentro de esta organización?	Administrativas	3	1
	Capacitación	0	0
	Educación	0	1
	Gestionar	0	1
	Prevención de la salud mental	0	0
	Comunicar	3	0

	Fotografiar y grabar	2	0
	Grabación, medición y manejo de equipo de audio	1	0
	Diseño editorial y gráfico	1	0
	Investigar	0	0
	Publicidad y promoción	1	0
Total		11	3

Fuente: Encuesta aplicada a egresados durante el proceso de re acreditación

	Innovar	Intervenir	Gestionar	Evaluar	Investigar
Cs. Comunicación	1	3	0	0	3
Sociología	0	0	1	0	0

DENTRO DE LA ORGANIZACIÓN

Dentro del mismo estudio se identificó en base a cuestionarios contestados por los egresados cuáles son las competencias profesionales que ejercen siendo enseñar la que marcan como común (Ver cuadro 3)

CUADRO 3 COMPETENCIAS PROFESIONALES

Adaptar	Administrar	Comunicar	Enseñar
0	2	1	2
0	0	0	2

Fuente: Encuesta aplicada a egresados durante el proceso de re acreditación

Dentro del mismo ejercicio se solicitaron sugerencias para mejorar la formación profesional de su carrera siendo la sugerencia común la mayor vinculación con el mercado laboral. (Ver cuadro 4)

CUADRO 4 ¿QUÉ SUGIERE PARA MEJORA LA FORMACIÓN PROFESIONAL DE SU CARRERA?

	Mayor vinculación con el mercado laboral	Incluir a las asignaturas la problemática fronteriza	Incluir materias de psicoterapias	Fortalecer las materias prácticas
Cs. Comunicación	3	0	0	6
Sociología	2	1	0	0

Manejo de nuevas tecnologías	No hay nada que mejorar	Énfasis a la investigación	Mayor seguimiento a egresados	Enfatizar la especialización
1	0	0	1	1
0	0	0	0	0

Fuente: Encuesta aplicada a egresados durante el proceso de re acreditación

Se identificaron como las actitudes y valores que reconocían los egresados de la Universidad Autónoma de Baja California comunes a ambas carreras dentro de su ejercicio profesional, el desempeño crítico y propositivo. (Ver cuadro 5)

CUADRO 5 ACTITUDES Y VALORES QUE RECONOCE COMO EGREGADO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA

	Responsabilidad	Trabajo en equipo	Integración al medio laboral	Disponibilidad para el cambio	Creatividad
Cs. Comunicación	6	0	1	0	1
Sociología	0	0	0	0	0

Crítico y propositivo	Disciplina	Lealtad
2	1	0
1	0	0

Fuente: Encuesta aplicada a egresados durante el proceso de re acreditación

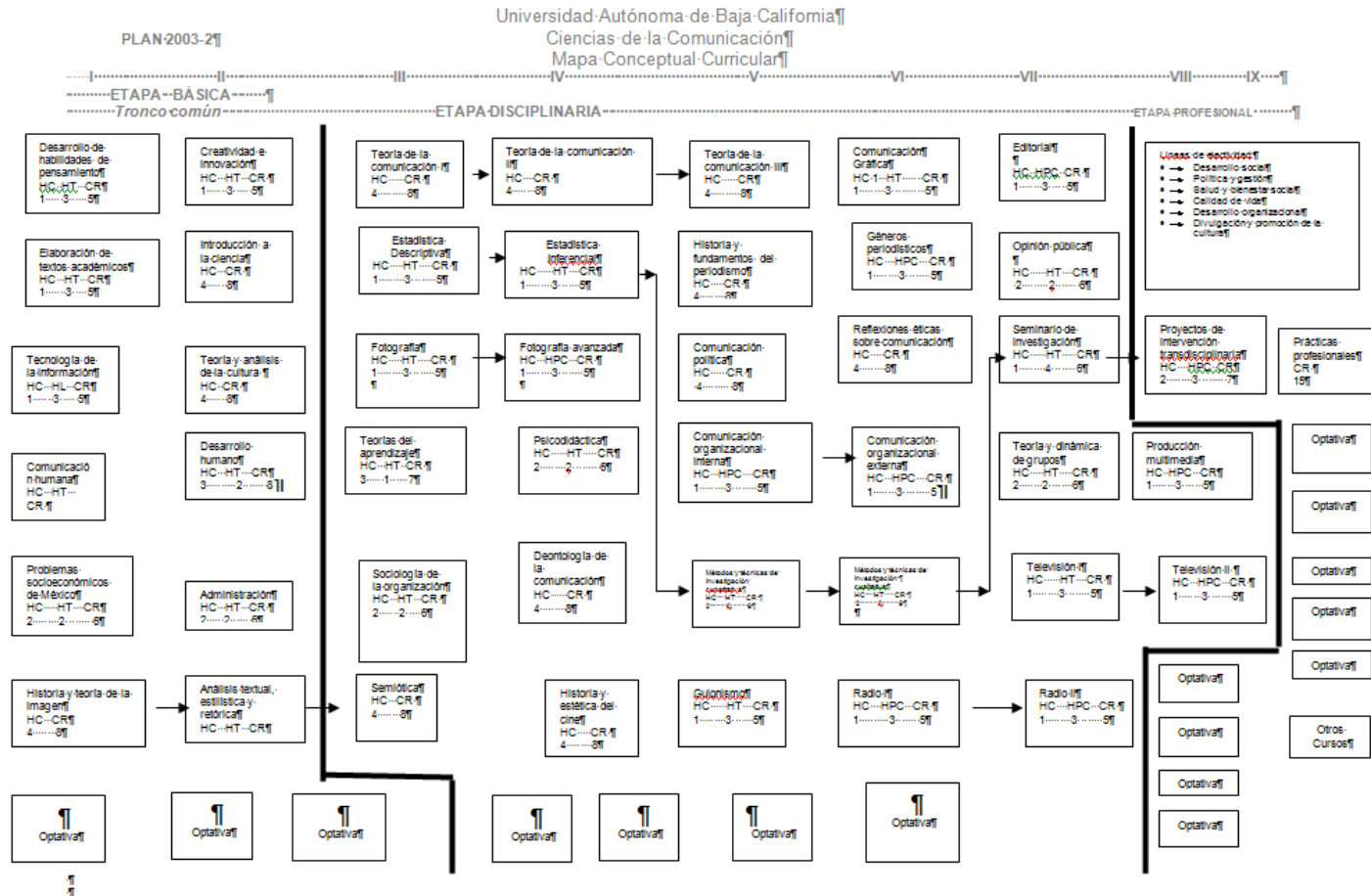
Los egresados encuestados señalaron como sus fortalezas comunes dentro del desempeño profesional la buena disposición. (Ver cuadro 6)

CUADRO 6 FORTALEZAS EN EL DESEMPEÑO PROFESIONAL

	Autodidacta	Espíritu crítico	Buena disposición	Trabajo en equipo	Liderazgo
Cs. Comunicación	0	1	3	0	0
Sociología	1	0	1	1	0

Compromiso	Creatividad	Organizado	Honestidad	Iniciativa
2	1	2	0	0
0	0	0	0	0




Fuente: Encuesta aplicada a egresados durante el proceso de re acreditación




PLAN 2011-2

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA
 Licenciado en Sociología

ETAPA BÁSICA			ETAPA DISCIPLINARIA						ETAPA TERMINAL		
I	II		III	IV	V	VI	VII	VIII			
ESTRUCTURA SOCIOECONÓMICA DE MÉXICO HC HT CR 2 2 6	ESTADÍSTICA DESCRIPTIVA HC HT CR 2 2 6		ESTADÍSTICA APLICADA A LAS CIENCIAS SOCIALES HC HT CR 2 2 6	METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN CUANTITATIVA HC HT CR 2 2 6	METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA HC HT CR 2 2 6	ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS SOCIALES HC HT CR 2 2 6	SEMINARIO DE METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN HC HT CR 2 2 6	PROYECTOS DE INTERVENCIÓN TRANSDISCIPLINARIA HC HT CR 2 2 6			
INTRODUCCIÓN AL PENSAMIENTO CIENTÍFICO HC HL CR 2 2 6	INTRODUCCIÓN A LAS CIENCIAS SOCIALES HC HT CR 2 2 6		TEORÍA SOCIOLÓGICA CLÁSICA HC HT CR 3 0 6	TEORÍA Y PRÁCTICA SOCIOLÓGICA CONTEMPORÁNEA HC HT CR 2 2 6	PARADIGMAS Y DEBATES SOCIOLÓGICOS ACTUALES HC HT CR 3 0 6	ENFOQUES SOCIOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN HC HT CR 2 2 6	ANÁLISIS DE LA COMPLEJIDAD FRONTERIZA HC HT CR 2 2 6	DESARROLLO COMUNITARIO HC HT CR 2 2 6			
DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO HC HL CR 2 2 6	DESARROLLO HUMANO HC HL CR 2 2 6		SOCIODEMOGRAFÍA HC HT CR 2 2 6	SOCIOLOGÍA POLÍTICA HC HT CR 2 2 6	SOCIOLOGÍA URBANA HC HT CR 2 2 6	SOCIOLOGÍA RURAL HC HT CR 2 2 6	DESARROLLO SUSTENTABLE HC HT CR 2 2 6	GÉNERO Y EQUIDAD HC HT CR 2 2 6			
DESARROLLO DE HABILIDADES Y DOCUMENTACIÓN DIGITAL E INFORMÁTICA HC HT CR 2 2 6	ADMINISTRACIÓN HC HT CR 2 2 6		ECONOMÍA HC HT CR 3 0 6	ECONOMÍA POLÍTICA HC HT CR 3 0 6	GEO POLÍTICA Y AGENDA INTERNACIONAL HC HT CR 2 2 6	POLÍTICAS PÚBLICAS Y SOCIEDAD CIVIL HC HPC CR 2 2 6	FORMULACIÓN, GESTIÓN Y EVALUACIÓN DE PROYECTOS SOCIALES HC HT CR 2 2 6	OPTATIVA CR VR			
COMUNICACIÓN ORAL Y ESCRITA HC HT CR 2 2 6	ÉTICA Y RESPONSABILIDAD SOCIAL HC HT CR 2 2 6		PROCESOS DE FORMACIÓN HISTÓRICA DE AMÉRICA LATINA Y MÉXICO HC HPC CR 3 0 6	PROCESOS DE FORMACIÓN HISTÓRICA DE EUA Y CANADA HC HT CR 3 0 6	SOCIOLOGÍA DE LA ORGANIZACIÓN HC HT CR 2 2 6	SOCIOLOGÍA DE LA CULTURA HC HPC CR 2 2 6	SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN HC HT CR 2 2 6	OPTATIVA CR VR			
OPTATIVA CR VR	OPTATIVA CR VR		OPTATIVA CR VR	OPTATIVA CR VR	OPTATIVA CR VR	OPTATIVA CR VR	OPTATIVA CR VR	OPTATIVA CR VR			
OPTATIVA CR VR	OPTATIVA CR VR		OPTATIVA CR VR	OPTATIVA CR VR	OPTATIVA CR VR	OPTATIVA CR VR	OPTATIVA CR VR	OPTATIVA CR VR			
	15 CRÉDITOS OPTATIVOS			32 CRÉDITOS OPTATIVOS				32 CRÉDITOS OPTATIVOS			

 **METODOLÓGICO-INSTRUMENTAL**
 **INTERVENCIÓN**
 **TEÓRICO-CONTEXTUAL**

 Señalación Obligatoria

PRÁCTICAS PROFESIONALES
10

PROYECTOS DE VINCULACIÓN
2

COMPARACION DEL PERFIL DE INGRESO

Por lo tanto el perfil de ingreso es ya un punto importante a considerar ya que permite acercar a las personas con ciertos intereses, habilidades y conocimientos.

En referencia a los intereses propuestos en los planes de estudio podemos darnos cuenta de la convergencia hacia los problemas, proceso y estructuras que caracterizan el comportamiento humano y su incidencia sobre las organizaciones sociales.

Las aptitudes han sido establecidas también en base a la consideración de las actividades que tendrán que realizar a lo largo de sus estudios de licenciatura y su posterior vinculación al sector productivo, con base a esta visión se considera que los aspirantes a ingresar tanto de la licenciatura en sociología como a la de comunicación deben manifestar Interés por el autoaprendizaje poseer conocimientos básicos en ciencias sociales y humanidades, así como conocimientos generales de ortografía y sintaxis de la lengua española. Así como la capacidad de emitir juicios valorativos propios y poder expresarlos adecuadamente tanto en forma oral como escrita.

Entre las actitudes comunes que señalan estas dos licenciaturas encontramos: El Interés por los grandes problemas internacionales, nacionales, regionales y locales, el sentido de responsabilidad, compromiso social y respeto a la diversidad de ideas y estilos de vida.

COMPARACION DEL PERFIL DE EGRESO.

Por su parte el perfil de egreso considera lo las competencias que el estudiante habrá obtenido o desarrollado durante su formación profesional, al analizar comparativamente tanto el perfil del egreso de la licenciatura en Sociología como en Comunicación de la UABC podemos darnos claramente cuenta ya de que si bien existen una distinción en las competencias, estas se complementan claramente

De esta manera la licenciatura en sociología señala como una competencia básica para su acción la investigación de fenómenos sociales a partir del manejo de elementos teórico-metodológicos; en el caso de la licenciatura en comunicación se plantea diseñar y proponer estrategias de comunicación integrando saberes interdisciplinarios, métodos e instrumentos para intervenir en la solución de problemas de comunicación favoreciendo la interacción, con tolerancia a las diferencias culturales y visiones del mundo. Para lo cual se requiere como base el manejo de conocimientos teóricos de la sociología y la investigación.

Por otro lado el perfil de egreso del sociólogo formado en la UABC señala la intervención como vía la solución de conflictos, por su parte se espera que el profesional de la comunicación, a su egreso favorezca el entendimiento, la comprensión y la convivencia social a través de la participación activa en la resolución de problemas, mejorando los procesos de comunicación, empleando estrategias, técnicas y tecnologías apropiadas para ello.

El perfil de egreso de la licenciatura en sociología de la UABC considera que el egresado será competente para Gestionar la implementación de planes, proyectos y políticas a través de la aplicación de herramientas teórico-metodológicas y habilidades de negociación, para contribuir a establecer relaciones respetuosas y sinérgicas con la población involucrada de sectores público, privado, o comunitario. Aquí también podemos señalar un claro punto coyuntural ya que para lograr esta gestión y la posterior aplicación de los planes y programas propuestos será necesario comunicarse con claridad y precisión en varios tipos de lenguajes, ser

creativo y propositivo, mismos elementos que están marcados en el perfil de egreso de la licenciatura en comunicación así como la habilidad de trabajar en equipo multidisciplinario de manera eficiente.

COMPARACION DEL CAMPO PROFESIONAL

Al analizar el campo ocupacional podemos identificar con claridad como estas dos profesiones se han ido acercando de forma complementaria, de esta manera el licenciado en sociología realiza labores de diagnóstico, gestión e intervención para coadyuvar en procesos de organización y de desarrollo social en instancias del sector público y privado así como en comunidades rurales y urbanas, para lo cual requiere al profesional de la comunicación ya que la comunicación es un elemento básico en los procesos organizacionales

Por lo cual dentro de su desempeño profesional será necesario llevar a cabo actividades de análisis e intervención transdisciplinaria para la resolución de conflictos. De igual manera actualmente se reconoce el valor de la investigación interdisciplinaria que permite aplicar el saber teórico metodológico a la resolución de problemáticas sociales concretas. Tanto en los ámbitos público, social y privado a la vez de evaluar el impacto de acciones sociales en grupos o comunidad.

Por otro lado al comparar el profesiograma para docentes en el Estado de Baja California (2007-2012) propuesto para la licenciatura en sociología y la licenciatura en ciencias de la comunicación nos damos cuenta que a ambos corresponde el área de Formación cívica y ética, teniendo como diferencias saberes específicos de cada área como geografía que sólo corresponde a sociología.

CONCLUSIONES

Por tanto apoyamos a Mora cuando señala que “los retos externos a la sociología estarían representados por las opiniones y acciones de quienes, desde dentro de las universidades y en los sectores gubernamentales y privados, consideran que la sociología y otras ciencias sociales son poco o nada pertinentes” (Mora, 2009, 215), sin embargo el mundo globalizado requiere la formación de un espacio profesional de tolerancia, abandonando las precepciones cerradas y estáticas

Ya que es innegable que los cambios en planes y programas en busca de la obtención de una mayor calidad educativa han llevado a crear nuevas figuras educativas que deben adaptarse a las diferentes realidades que se viven en contextos sociodemográficos diversos para así lograr el desempeño de sus profesionales.

La aplicación de multi y transdisciplinaria al trabajar una problemática social permite que se racionalicen y utilicen eficazmente los recursos evitando que se dupliquen los esfuerzos profesionales.

Esta forma de labor contribuye a que los integrantes de los equipos de trabajo se responsabilicen favoreciendo el desarrollo de las capacidades que conforman los distintos perfiles de egreso.

Sirva este trabajo como una reflexión que lleve a realizar propuestas estratégicas para el desarrollo profesional con formación multidisciplinaria, rebasando lo francamente escolarizado para asistir en un acompañamiento social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Fuentes Romero, D., 2006. *Caracterización Social de la Muerte Violenta en la Frontera Norte de México: el caso de Mexicali, Baja California 1999-2004*. Tijuana: Colegio de la Frontera Norte.
- Hernández, E. (2011). Autoevaluación para re acreditación de la Lic. en Sociología, UABC (texto sin publicar).
- Instituto Nacional de Geografía Estadística e Informática, 2009. *Encuesta nacional de la dinámica demográfica 2009*. México: INEGI.
- Mora, F. (2009). Artículo Formación en Ciencias Sociales en sus laberintos. Apuntes sobre la experiencia del plan de estudios de la Licenciatura en Sociología de la Universidad de Sonora En: Puga, C Formación en ciencias sociales en México una mirada desde la universidades del país. México: ACCECISO.
- Ochoa Arana, M., 2006. Lucio Mendieta y Núñez y la insitucionalización de la sociología en México, 1939-1965, de Margarita Olvera Serrano. *Sociológica*, 21(62), pp. 263-268.
- Restrepo y Restrepo (1997) "Balance doble de treinta años de historia". Escrito en colaboración con Gabriel Restrepo. En: Asociación Colombiana de Sociología. *La sociología en Colombia: estado académico*. Santa Fe de Bogotá: Asociación Colombiana de Sociología. pp. 1-67.
- Sistema Educativo Estatal-Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación Sección Número 2 y 37. (2012) Profesiograma para docentes en el Estado de Baja California. Mexicali, Baja California.

Administración del tiempo de los estudiantes para participar en actividades universitarias

Isolina González Castro

igonzalez@itson.edu.mx

Mario Alberto Vázquez García

mario.vazquez@itson.edu.mx

Maricel Rivera Iribarren

maricel.rivera@itson.edu.mx

Resumen

El objetivo de la investigación fue conocer la administración del tiempo estudiantil para participar en actividades culturales y educativas. Para desarrollar el estudio se utilizó la Encuesta de Participación Estudiantil (NSSE, por sus siglas en inglés) mismo que se tradujo al español y se adaptó al contexto de la universidad en estudio. La validación de contenido estuvo bajo la consideración de expertos. Para el estudio se consideraron tres categorías: la primera referida a la administración del tiempo del estudiante; la segunda es la participación en actividades culturales, sociales, educativas y por último la orientada a los servicios de apoyo de la universidad en estudio. Se utilizó un muestreo no probabilístico y estratificado con la participación de 291 estudiantes universitarios del primero y cuarto año considerando programas educativos de ingeniería en sistemas, licenciado en ciencias de la educación, licenciado en administración, licenciado en empresas turísticas, e ingeniero en software. Dentro de los datos obtenidos se resalta que hay escasa organización del estudiante en actividades de apoyo comunitario, actividades que favorezcan su espiritualidad, dedica poco tiempo a reflexionar sobre sus valores personales; desde la percepción del alumno los programas de apoyo y de servicios medianamente les proporcionan herramientas para desempeñarse exitosamente en su vida personal y social, asimismo se percibe una dificultad para obtener un desempeño favorable en la comunidad. Los datos también arrojaron una baja participación estudiantil en actividades académicas indicando una falta de organización de su tiempo. Se concluye que es necesaria la generación de estrategias por parte de las autoridades universitarias para promover la motivación en la participación de actividades sociales y culturales a través de programas y proyectos diseñados para ello que incrementen las oportunidades para la adquisición de habilidades, valores y actitudes que aseguren el éxito personal y profesional de los estudiantes universitarios.

Introducción

Hablar de éxito académico universitario no significa obtener solamente calificaciones aprobatorias, es un concepto que también está relacionado con la capacidad para desarrollar interacciones sociales dentro del ambiente académico a través de actividades extracurriculares o dentro de un mismo salón de clase (Pineda y Pedraza, 2009).

Considerando lo anterior, los programas de extensión universitaria toman especial relevancia en la formación de una competencia transversal que impacta el desarrollo integral del estudiantado a través de la incorporación de actividades encaminadas al beneficio personal y comunitario para el desarrollo y mejoramiento de su entorno, es decir, la vinculación entre la universidad y la sociedad es un camino que favorece el éxito académico de los estudiantes (Báez, 2010).

Bajo esta premisa el estudio se desarrolló en la universidad la cual se caracteriza por ser un organismo público descentralizado, con personalidad jurídica y patrimonio propio y autónomo en el desempeño de sus funciones de enseñanza, investigación y difusión. Su misión es contribuir al desarrollo nacional, estatal y regional preparando profesionales ampliamente aceptados en el mercado laboral por su sólida formación en las áreas de Recursos Humanos, Ingeniería, y Tecnología, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Humanidades, a través de programas acreditados y sustentados en la generación y aplicación del conocimiento realizada por cuerpos académicos, quienes además participan en procesos administrativos certificados y abordan problemas estratégicos, todo ello soportado por un sistema administrativo (Instituto Tecnológico de Sonora, [ITSON], 2005).

La filosofía de esta institución está orientada a la formación de individuos que se preocupa por explicar y justificar su existencia más allá de sí mismo, a través de la búsqueda de la verdad. El trabajo constante, productivo y orientado al servicio de los demás cobra un valor esencial para la búsqueda de su trascendencia propia y de la sociedad. Como parte de su filosofía, es una institución que permanece en constante búsqueda de la calidad y la actualización ante los retos y oportunidades que ofrece la sociedad.

A la educación superior se le ha asignado como principal responsabilidad la formación de profesionistas que incidirán en el progreso económico, tecnológico, cultural y social. Ante ello, una de las preocupaciones de este sector educativo ha sido la capacidad para responder a las demandas del sector productivo y social. La pauta que dictan los cambios sociales, ha obligado a la educación superior a impulsar exhaustivas revisiones curriculares con el propósito de ofrecer una formación profesional de calidad que le permita permanecer a la vanguardia de las exigencias demandadas.

Es evidente la exigencia del desarrollo de habilidades y actitudes en los futuros profesionistas, de tal modo que garanticen un adecuado desempeño de sus funciones en situaciones de constante cambio (Karsenti, Larose & Núñez, 2002).

En la versatilidad que deberá caracterizar al nuevo profesionista, se destaca el enfoque por competencias que actualmente juega un papel predominante en su formación. Los estudiantes, futuros profesionistas, deben partir de conocimientos que les permitan manejar información, lo que a su vez propicie el desarrollo de habilidades y actitudes que se manifestarán como parte de su formación con apego a ciertos valores (Huerta, Pérez & Castellanos, 2000).

La universidad en estudio está consciente de esta realidad y recientemente inició un proceso de reestructuración curricular desde 2002 con el apego de las actividades académicas a un nuevo modelo educativo basado en el enfoque por competencias profesionales, mismo que se destaca por poner especial interés en la vinculación entre la escuela y la vida, entre lo que el alumno aprende en las aulas y fuera de éstas; intenta relacionar estrechamente la teoría con la práctica en el ámbito pedagógico, además de enfocarse a la habilitación de los educandos para el desempeño de una profesión (ITSON, 2005).

La población estudiantil es de 15,442, distribuidos en un programa de profesional asociado, 23 programas de licenciatura, 1 especialidad, 9 programas de maestría y 2 programas de doctorado; de esa matrícula el 73% estudia en Unidad Obregón, el 16% en Unidad Navojoa y el 11% en Unidad Guaymas (ITSON, 2013).

La oferta de actividades culturales se realiza a través del Departamento de Extensión de la Cultura y las Coordinaciones de Extensión y Difusión Cultural, mediante el programa de desarrollo intercultural, programa de eventos culturales, talleres de arte, grupos artísticos institucionales, galería de arte ITSON “Héctor Martínez Arteché” y el festival de las artes ITSON. Además de atender a la comunidad universitaria, la oferta cultural se dirige a públicos externos a la institución.

Las actividades deportivas, están a cargo del Departamento de Deporte y Salud, mismo que cuenta con tres áreas fundamentales: alto rendimiento, deporte representativo, programa de actividades deportivas internas, programa ITSON en movimiento y el programa de escuelas y academias deportivas. Lo cual plantea la aspiración de formar estudiantes exitosos.

Éxito académico se entiende como la obtención del grado académico en los tiempos establecidos en los planes y programas de estudio. El cumplimiento de este aspecto deriva beneficios a la sociedad a través de un desarrollo económico, cultural y social del país (Bojórquez, Sotelo, Ramos, Echeverría y Serrano, 2013). Sin embargo, existen múltiples factores para que un estudiante logre el éxito y evite el fracaso escolar.

Uno de los investigadores que ha tenido gran impacto en el estudio de éstos factores es Tinto (1975, 1993) quien propone que el éxito de un estudiante está mediado por su grado de integración académica y social; es decir, por el cumplimiento de estándares académicos y por los lazos que se tejan entre él, su entorno y los agentes de la institución (Pineda y Pedraza, 2009).

De acuerdo con las nuevas tendencias educativas, es premisa responsabilizar al estudiante de su propio aprendizaje, para tal efecto juega un papel determinante el rol activo que se asuma en las actividades de aprendizaje (Johnson, Johnson y Smith, 1998). Este rol activo implica la gestión y administración efectiva del tiempo como una competencia transversal que impactará directamente en el rendimiento académico (Marcén, Martínez, 2012). Por otro lado, Carini, Kuh, y Klein (2006) encontraron una relación favorable entre la participación activa de los alumnos en actividades académicas y los resultados de aprendizaje, entre el nivel de involucramiento y el desempeño académico.

El Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES), destacó la importancia de dominar competencias transversales durante la formación del universitario, entre las que se sobresalen las propuestas por el proyecto Tuning donde se considera a la capacidad de planificación y organización como una competencia básica que impacta el éxito estudiantil. Entre las variables del aprendiz que han recibido mayor atención y confirmación destacan las habilidades de autorregulación del aprendizaje (estrategias de aprendizaje y

factores motivacionales) y de gestión del tiempo académico, así como las estrategias de gestión del estrés académico (García y Pérez, 2009).

Por otro lado, diversos estudios enfatizan la importancia de la integración de los estudiantes y los compromisos que este asume como individuo, siendo elementos cruciales para la conclusión de los estudios universitarios (Terenzini, Lorang y Pascarella, 1991, Astin, 1999, Tinto, 1993), sin embargo el abandono escolar y el rezago educativo son problemáticas que se siguen presentando en las instituciones (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2000).

Establecimiento del problema

Los estudiantes se enfrentan con mayor frecuencia a retos y exigencias del entorno que les demanda un gran esfuerzo tanto físico, emocional, intelectual, social y económico. Muchos alumnos sucumben ante estas exigencias y bajan su rendimiento académico o dejan sus estudios (Caballero, Abello y Palacio, 2007).

Es tarea de la universidad conducir a los estudiantes hacia el logro de su éxito académico, ayudarlo a atravesar toda esa serie de condiciones que en muchos casos le impiden alcanzar la meta (Herrera, s.f.). Para tal efecto, la universidad deberá contar con un modelo curricular que le permita atender esas necesidades del entorno y formar estudiantes exitosos, tanto a nivel personal como profesional, capaces de integrarse a la sociedad desarrollando conocimientos, habilidades, actitudes, valores que se requieren en la vida fuera de la escuela (Del Hierro y Torres, 2004).

Bajo las tendencias actuales donde el estudiante es el centro del proceso enseñanza aprendizaje resulta prioritario conocer las necesidades estudiantiles. La literatura muestra diferentes autores como Astin (1999), Tinto (1993), Ponce de León (2003) quienes sustentan que para bajar los índices de deserción, reprobación, baja eficiencia terminal, entre otros, es necesario conocer a los estudiantes, saber qué actividades hacen dentro y fuera de la universidad, en qué circunstancias se desarrollan con la finalidad de generar programas de retención universitarios que impacten en el éxito académico de los alumnos.

Objetivo

Por tanto, el objetivo de la investigación es conocer desde la percepción del estudiante universitario la administración del tiempo para participar en actividades culturales y educativas para la generación de alternativas que favorezcan su permanencia y participación en la universidad.

Marco Teórico

El tratar de explicar la deserción universitaria y comprender los factores que inciden en el abandono escolar así como la generación de alternativas que promuevan la permanencia y el éxito universitario es una de las preocupaciones relevantes para la administración universitaria.

Entre las propuestas que se han elaborado a lo largo de los años están las de Spady (1970), Astin (1984), Ethington, (1990), Pascarella y Terenzini (1991), siendo la de Vincent Tinto (1975, 1993) tal vez, de acuerdo con la literatura, la de mayor aceptación, pues propone que el éxito de un estudiante está mediado por su grado de integración académica y social; es decir, por el cumplimiento de estándares académicos y por los lazos que se tejan entre él, su entorno y los agentes de la institución (Citados en Pineda y Pedraza, 2009).

Bean (1990) y Tinto (1993) comparten la idea de que la economía de los alumnos, los antecedentes académicos y los factores institucionales pueden ejercer una gran influencia para que algunos estudiantes deserten; para otros, las causas pueden deberse a la incapacidad para adaptarse a los demás o a la institución. Para evitar la deserción se recomienda propiciar la participación de los estudiantes en actividades institucionales como una forma de favorecer la permanencia (Kuh, 2001).

Entonces se cree que cuando un estudiante que se integra a las actividades se apropia de los valores, las normas y las prácticas universitarias a través de un diálogo bidireccional entre el estudiante y la institución donde se contempla como sujeto activo al docente (Tinto, 1993). El aislamiento, los procesos difíciles de adaptación y socialización son algunas limitantes para favorecer la participación y pertenencia del estudiante universitario (Rausch y Hamilton, 2006). Algunas instituciones educativas han empleado estrategias para favorecer el involucramiento de los estudiantes reduciendo la cantidad de alumnos por grupo, creando comunidades de aprendizaje, implementando sistemas de tutoría (Tinto y Pusser, 2006).

Por su parte, Astin (1999) precursor de la teoría del involucramiento estudiantil lo define como la suma de energía física y psicológica que el alumno dedica a la experiencia académica. Si un estudiante se involucra pasa mucho tiempo en la universidad en actividades estudiantiles, con miembros académicos, en actividades deportivas, culturales, sociales. Por el contrario, el alumno no involucrado dedica un tiempo mínimo a las actividades educativas, no se le ve frecuentemente en el campus, hay escasa o nula participación en actividades extracurriculares y no se relaciona con otros estudiantes.

Por otro lado, en un estudio sobre los factores que intervienen en el éxito y el fracaso escolar, desde la percepción de estudiantes universitarios, se encontró que la responsabilidad es el constructo de mayor peso para lograr el éxito académico, por el contrario, la irresponsabilidad fue el predictor del fracaso escolar. Por lo anterior, cursar una carrera universitaria presupone un mayor grado de responsabilidad, así como habilidades cognitivas e interpersonales de no contar con ellas apunta hacia el fracaso escolar (Bojórquez, Sotelo, Ramos, Echeverría y Serrano, 2013).

Como ya se ha venido mencionando, las exigencias de los entornos educativos requieren de personas integrales, participativas, creativas, innovadoras y con visión propia, que construyan y apliquen de manera integrada lo aprendido a lo largo de la formación en la escuela. Para atender estas exigencias una universidad del norte de México diseñó un modelo curricular que se centra en aprender a utilizar el conocimiento en diversas situaciones de aprendizaje, que permite consolidar en el proceso formativo el logro de competencias profesionales identificadas y diseñadas para una educación bajo un enfoque por competencias.

La aplicación del modelo exige que se centre en el aprendizaje del estudiante, el desarrollo de competencias a través de prácticas profesionales intermedias y finales que favorezcan el vínculo con la realidad, por otro lado, las competencias genéricas preparan la interacción del estudiante y el docente con la comunidad en su intervención transversal a través del programa de formación general que se remite a un conjunto de aprendizajes que complementan la educación disciplinaria, con el propósito de acrecentar en los alumnos un panorama integral del ser humano y la sociedad, estimular competencias y conocimientos que los impulsen a construir y aplicar de manera armónica sus conocimientos, habilidades, actitudes y valores en

beneficio personal y comunitario para el desarrollo y mejoramiento de su entorno (Coordinación de Desarrollo Académico [CDA], 2009).

Por otra parte y enfocados en el empleo del tiempo de los estudiantes, el consejo nacional de rectores de Costa Rica se ha comprometido en desarrollar nuevos proyectos que se orientan a favorecer la salud de la comunidad universitaria, sobre todo en el uso del tiempo libre y la recreación ya que considera que la salud integral es condición del desarrollo humano, es el estado del bienestar ideal y éste se alcanza cuando se logra un equilibrio entre los factores físicos, biológicos, emocionales, mentales, espirituales y sociales que permiten el adecuado crecimiento y desarrollo en todos los ámbitos de la vida (Barboza, 2010 citado por Vega 2012).

Otro estudio es el referido al de Pineda y Pedraza (2009) donde se resalta la importancia de los programas de apoyo como una forma de ayuda para el estudiante en su intención de mantenerse unido a la universidad. De acuerdo con la investigación fue notable el fortalecimiento de la integración académica y el tejido social del estudiante dentro de la institución. Los programas de apoyo posibilitaron que sus experiencias y aprendizajes trascendieran y permearan otros contextos. Como resultado de ello, se fomentó el sentido de compromiso y responsabilidad desinteresado y espontáneo con sus familias, la institución educativa y la sociedad en general. Dentro de los resultados varios estudiantes definieron su experiencia en el programa como la oportunidad para desarrollar y fortalecer sus habilidades sociales. Algunos programas enfatizaron el autodescubrimiento, lo que permitió identificar detractores de socialización y generar cambios que facilitaron la asertividad en el manejo de las relaciones.

Vale la pena resaltar el valor que asignan los participantes de esta investigación a los programas de bienestar estudiantil mismos que les sirvieron como apoyo económico, además estimularon su dimensión estética, sus habilidades culturales, deportivas o artísticas, fomentaron el autorreconocimiento y la autoestima y favorecieron la construcción de un tejido de relaciones que estimularon la vinculación e integración social (Pineda y Pedraza, 2009).

Por otro lado, existe un modelo causal general que posee características de tipo institucional y ambiental, sostiene el desarrollo y cambio de los estudiantes en función de cinco variables personales mismas que a continuación se enuncian:

1. El primer grupo son aptitudes, rendimientos, personalidades, aspiraciones y etnicidades.
2. Aquí se integran características estructurales y organizacionales de la institución, admisión, estudiantes de la facultad, selectividad, porcentaje de residentes.
3. En este rubro se contempla el entorno institucional.
4. Esta variable define la frecuencia y contenido de las interacciones con los miembros de la facultad (profesores) y los pares.
5. En este rubro se incluye la calidad del esfuerzo desplegado por el estudiante para aprender (Pascarella y Terenzini, 1991).

Existe también un modelo de socialización del estudiante de pregrado propuesto por Weidman (1989), quien incluye actores de tipo sociológico y socio estructurales en el desarrollo y cambio de éstos. El

modelo enfatiza los cambios no cognitivos, la elección de carrera, las preferencias en el estilo de vida, valores y aspiraciones. Weidman coincide con Terenzini y Pascarella al asumir que el estudiante ingresa con variables dadas de tipo socioeconómico, aptitudes, intereses de estudio, aspiraciones y valores como también presión de familiares, amigos y colegas.

Metodología

Tipo de investigación

En esta investigación se utilizó un muestreo representativo, no probabilístico y estratificado donde participaron estudiantes universitarios del primero y cuarto año.

Participantes

Para el desarrollo de ésta investigación se invitó a participar a los estudiantes del primero y cuarto año de la universidad objeto de estudio, considerando una muestra de 185 estudiantes de primer año y 106 alumnos del cuarto año correspondientes a los programas de ingeniería en sistemas, licenciado en ciencias de la educación, licenciado en administración, licenciado en empresas turísticas, ingeniero en software.

Instrumento

El instrumento que se aplicó en la investigación fue un cuestionario que los participantes contestaron en línea. El instrumento se diseñó tomando como base la Encuesta de Participación Estudiantil (NSSE, por sus siglas en inglés) (Kuh, 2001), mismo que se tradujo al español y se adaptó al contexto de la universidad en estudio. La validación de contenido estuvo bajo la consideración de expertos.

Para el estudio se consideraron 3 categorías: la primera referida a la administración del tiempo del estudiante; la segunda es la participación en actividades culturales, sociales, educativas y por último la orientada a los servicios de apoyo de la universidad en estudio. El cuestionario constó de 40 reactivos y se respondió utilizando una escala de tipo Likert con cuatro opciones de respuesta.

Procedimiento

Para la aplicación se diseñó el instrumento en línea y se solicitó la participación de los estudiantes. Se calendarizó la aplicación quedando en primer momento los alumnos de primer año y en un segundo momento a los de cuarto año. La duración de la aplicación fue de dos semanas, una para cada grado.

Al finalizar la aplicación se exportaron los datos y se procesaron los datos a través del programa estadístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) en la versión 12.0, donde se identificaron las variables del estudio y se analizaron los datos de forma descriptiva.

Resultados

El total de datos analizados fueron 291 de los 293 aplicados. Se excluyeron dos casos por no cumplir con el requisito de contestar completamente el cuestionario, dos de ellos corresponden a los alumnos de primer año quedando un total de 185 alumnos de primer año y 106 alumnos de cuarto año. Todos son estudiantes de alguna de las licenciaturas que se ofrecen en el Campus de la universidad objeto de estudio.

La validez de contenido fue a través de expertos y la confiabilidad arrojó un Alfa de Cronbach de 0.78 para el grupo de primer año y 0.77 para el grupo de cuarto año, los valores se consideran aceptables (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Los resultados de la investigación relacionados con la administración del tiempo del estudiante refieren una media del 2.49 para el grupo del primer año y el 2.67 para el grupo del cuarto año. Los datos obtenidos en el aspecto de participación en actividades culturales, educativas, sociales refieren una media de 2.21 para los alumnos del primer año y de 2.24 para los estudiantes del cuarto año. El criterio de servicios de apoyo obtuvo una media de 2.30 para el primer año y de 2.29 para el grupo de cuarto año.

Al hacer un análisis a cada una de las categorías se encontró que en la administración del tiempo el ítem con mayor valor fue el referido a dedicar tiempo en la elaboración de presentaciones para la clase donde el grupo de primer año obtuvo una media de 3.30. Para el grupo de cuarto el ítem con la media más alta la obtuvo el dedicar tiempo a trabajar proyectos con otros estudiantes en una media de 3.54, sin embargo el ítem con menor valor fue el referido a dedicar tiempo para participar en proyectos comunitarios con 1.70 para los estudiantes de primer año, mientras que en los estudiantes de cuarto fue el mismo ítem con 2.09 empatado con el ítem de falta de administración para concluir lecturas y tareas previas a la clase.

En la categoría de participación en actividades sociales, culturales, educativas los indicadores reflejaron que el utilizar medios electrónicos para comunicarse en cualquier tipo de actividad resultó tener una media de 3.24 para el primer año y 3.57 para el cuarto año, mientras que el indicador de menor valor fue el interactuar con personas de diferentes razas o grupos diferentes al suyo con un valor de 1.57 para el grupo de primer año y 1.50 para el grupo de cuarto año. Los ítems presentados resultaron coincidir entre los dos grupos participantes no habiendo una diferencia significativa en los valores obtenidos.

En la categoría de los servicios de apoyo la percepción estudiantil mostró que los alumnos perciben un soporte hacia el logro del éxito académico en un 2.71 para el grupo de primer año y un 2.84 para el grupo de cuarto año, sin embargo ellos no perciben apoyo referido a obligaciones civiles con una media de 1.90 en el primer año y 2.05 en el cuarto año.

Discusión de los resultados

La administración del tiempo de los estudiantes indica que la mayor participación la obtuvieron en el desarrollo de actividades donde se pondrán al frente de sus compañeros de clase, como lo es hacer una presentación, mientras que aquellas actividades de tipo individual como dedicar tiempo a completar lecturas o tareas en casa obtuvo una media de 2.09. De acuerdo con la literatura, se evidencia la falta de autorregulación en el aprendizaje y en la gestión del tiempo académico, como una competencia básica en la consecución del éxito académico (García y Pérez, 2009).

Como resultados de la categoría sobre la participación en actividades sociales, culturales, educativas, el indicador de la interacción social utilizando los medios electrónicos resultó ser al que más le dedican tiempo. Esta interacción debiera aprovecharse para fomentar el trabajo académico e intentar involucrar al estudiante, ya que se considera imprescindible a la *socialización* como un factor que favorece la participación y pertenencia del estudiante universitario (Rausch y Hamilton, 2006).

En la categoría referida a los servicios de apoyo los estudiantes percibieron que la universidad les ayuda para alcanzar el éxito académico, más no lo refieren en el éxito personal, comunitario, civil. De acuerdo con Pineda y Pedraza (2009), cuando los programas de apoyo son efectivos posibilitan a los estudiantes para que sus aprendizajes trasciendan y permeen otros contextos, de igual forma surja el compromiso y la responsabilidad espontánea con sus familias, la institución educativa y la sociedad en general.

De acuerdo con los datos obtenidos, se puede decir que, no se encontró diferencia significativa entre el primer y cuarto año universitario en cuanto a la administración de su tiempo, la participación en actividades culturales, sociales, educativas así como en los servicios de apoyo ofrecidos por la institución. En este punto sería deseable revisar los programas de apoyo y hacer una medición del impacto que se ha tenido, ya que de acuerdo con Pineda y Pedraza (2006), cuando un estudiante participa en algún programa de retención el resultado se refleja en un alto sentido de compromiso social y altruista en el que se concibe como propósito el trabajo por y con los demás para la construcción de una mejor sociedad.

Conclusiones

Después de hacer el análisis a la investigación desarrollada se concluye que los programas de apoyo con los que cuentan las universidades potencian en los participantes el éxito no sólo académico sino que favorece las interacciones con los demás, ya sea a través de actividades extracurriculares o dentro del salón de clase.

Se concluye también que el papel de los educadores en este tipo de programas son determinantes para el éxito de los mismos a través de un genuino interés en los estudiantes para atender necesidades de tipo personal, emocional o académico.

Por otro lado, es necesario insistir en la adquisición de la competencia sobre la gestión y administración del tiempo como una competencia básica ya que ésta potencia en los estudiantes habilidades que los encaminan hacia el éxito de una manera integral.

Referencias

- Astin, A. (1999). *Student Involvement: A Developmental Theory for Higher Education*. *Journal of College Student Development*, 40(5), 5 18-29
- Báez, G. (2010). La participación protagónica estudiantil en el proceso de extensión universitaria. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol. 8, núm. 1, enero-junio, 2010, pp. 347-362.
- Bean, J. (1990). *Using retention research in enrollment management. In the strategic management of college enrollments*. Ed. D. Hossler, J.P. Bean & Associates, 170-185. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bojórquez, C., Sotelo, M., Ramos, D., Echeverría, S., Serrano, D. (2013). Atribución del éxito y fracaso escolar por jóvenes universitarios. *En Investigación psicoeducativa en Sonora. Resultados y propuestas de acción*. Primera edición. México, D.F: Pearson
- Caballero, C., Abello, R., Palacio, J. (2007). Relación del burnout y el rendimiento académico con la satisfacción frente a los estudios en estudiantes universitarios. *Avances en Psicología Latinoamericana*, Julio-diciembre, año/vol. 25, número 002, pp. 98-111. Recuperado de <http://revistas.urosario.edu.co/index.php/apl/article/view/1208/1076>

- Carini, M., Kuh, D., & Klein, P. (2006). Student Engagement and student learning: Testing the linkages. *Research in Higher Education*, 47 (1), 1-23.
- Coordinación de Desarrollo Académico [CDA], (2009). *Modelo curricular para los programas de Licenciatura y Profesional Asociado*, a entrar en vigor en agosto de 2009. Documento interno, ITSON, México.
- Del Hierro, E., Torres, G. (2004). *Fundamentos curriculares*. Documento interno, ITSON, México.
- García, R. y Pérez, F. (2009). Una aplicación web para la identificación de estudiantes de nuevo acceso en situación de riesgo académico. *Revista d'innovació educativa: @tic*, n° 2. [Artículo] <http://ojs.uv.es/index.php/attic/article/viewFile/81/114>.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Quinta Edición. Chile: McGraw Hill.
- Herrera, L. (s. f.) Excelencia académica en educación universitaria. Una teoría fundamentada desde la perspectiva estudiantil. Tesis doctoral. Documento consultado en http://servidor-opsu.tach.ula.ve/7jornadas_i_h/paginas/doc/JIHE-2011-PT071.pdf
- Huerta J., Pérez I. & Castellanos A. (2000). Desarrollo curricular por competencias profesionales integrales. *Educación Revista de educación/Nueva época*, 13. Recuperado de <http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/13/13Huerta.html>.
- Instituto Tecnológico de Sonora (2005). Información. Nuestro Modelo Educativo. Recuperado http://www.itson.mx/itson_information_2005_espanol/sitio/inicio.htm
- Instituto Tecnológico de Sonora (2013). Instituto Tecnológico de Sonora Informe de Actividades 2012 – 2013
- Johnson, D. W., Johnson, R., & Smith K. (1998). *Active learning: Cooperation in the college classroom*. Edina, MN: Interaction Book Co.
- Karsenti, T., Larose, F. & Núñez, M. (2002). La apertura universitaria a los espacios de formación virtual: Un reto a la autonomía estudiantil. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1). En <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-karsenti.html>
- Kuh, G. (2001). The National Survey of Student Engagement: Conceptual Framework and Overview of Psychometric Properties. Extraído en enero de 2011 desde http://nsse.iub.edu/pdf/conceptual_framework_2003.pdf
- Marcén, M., Martínez, N. (2012). Gestión eficiente del tiempo de los universitarios: evidencias para estudiantes de primer curso de la Universidad de Zaragoza. *Innovar. Revista de Ciencias Administrativas y Sociales*, vol. 22, núm. 43, enero-marzo, 2012, pp. 117-130
- Pascarella, T., & Terenzini, T. (1991). *How college affects students: Vol. I. Findings and Insights from twenty years of research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pineda, C., y Pedraza, A. (2009). Programas exitosos de retención estudiantil universitaria: las vivencias de los estudiantes. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*. No. 28, (septiembre – diciembre de 2009, Colombia), acceso: [<http://revistavirtual.ucn.edu.co/>], ISSN 0124-5821 - Indexada Publindex-Colciencias, incluida en Latindex y en EBSCO Information Services.
- Ponce de León, M. (2003). *Guía para el seguimiento de trayectorias escolares*. Documento consultado el 8 de mayo de 2012 de http://www.uaeh.mx/planeacion/images/pdf/2_guía_trayectoria.pdf

- Rausch, J. & Hamilton, M. (2006). *Goals and Distractions: Explanations of Early Attrition from Traditional University Freshmen. The Qualitative Report*. Volume 11. Number 2. Recuperado de <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR11-2/rausch.pdf>
- Terenzini, P., Lorang, W., & Pascarella, E. (1991). *Predicting freshman persistent and voluntary dropout decisions: A replication*. *Research in Higher Education* 15(2): 109-127
- Secretaría de Educación Pública [SEP], (2000). *Informe de trabajos 1999-2000*. Documento consultado de <http://www.sep.gob.mx/sen2informe992000/informe/99-2000.html>
- Tinto, V., (1993). *Leaving collage: Rethinking the causes and cures of student attrition*. 2nd ed. Chicago: University of Chicago Press.
- Tinto, V. & Pusser, B. (2006). *Moving from Theory to Action: Building a Model of Institutional Action for Student Success*. National Postsecondary Education Cooperative. Documento consultado el 12 de mayo de 2012 de http://nces.ed.gov/npec/pdf/Tinto_Pusser_Report.pdf
- Vega, J., (2012). Análisis de factores asociados a la participación en actividades recreativas de la comunidad universitaria del Tecnológico de Costa Rica: una estrategia recreativa. *Educación*, vol. 36, núm. 2, 2012, pp. 1-39
- Weidman, J. (1989). Undergraduate socialization: A conceptual approach. In J. C. Smart (Ed.), *Higher education: Handbook of theory and research* (Vol. 5, pp. 289-322). New York: Agathon.

Huellas del tiempo: la colonización y pueblos indígenas

Manuel Bolom Pale

bak184@hotmail.com

Universidad Intercultural de Chiapas

Introducción

El presente trabajo es una reflexión desde los pueblos originarios, concretamente desde la cultura tsotsil sobre su forma de pensar, cosmovisión y filosofar frente a otros modos de pensar un tanto ajenos a la cultura. La reflexión nace concretamente a partir de la lectura de tres autores Leopoldo Zea, Enrique Dussel y Cerutti. Cada autor plantea una mirada sobre la situación del pensar Latinoamericana. Y de lo local hablaremos sobre los pueblos tsotsiles contemporáneos, analizar los conceptos y categoría que visibilizan un pensar distinto. Así, entonces, lo fundamental de este trabajo será exponer los argumentos que me permitan visibilizar dicho pensar. Abordaré de la siguiente manera a) expondré los planteamientos de los tres autores latinoamericanos b) posteriormente las huellas del tiempo en Huixtán en relación a la colonización y por último el pensar de los tsotsiles retomando la importancia de los saberes epistemológicos que se sigue conservando después de la conquista y la colonización. La idea central es hacer emerger los componentes del *lekilkuxlejal* desde las prácticas comunitarias, retomando los principios y ordenamiento del pensamiento y que abra la posibilidad de repensar entre lo propio y lo nuestro.

La reflexión latinoamericana

Conocer los principales exponentes de la filosofía latinoamericana, empezando con Augusto Salazar Bondy (el anunciador del pensamiento filosófico de la liberación latinoamericana), Leopoldo Zea (con su libro *La filosofía americana como filosofía sin más*), Enrique Dussel, Arturo Andrés Roig, Horacio Cerutti Guldberg, Cada uno de los pensadores en nuestra América ha asimilado estructuras de pensamiento no sólo de Europa, de otros continentes y de culturas indígenas. Es decir, nuestros pensadores han sido ante todo, reflexivos de las circunstancias que han vivido, en cada suceso. Inclusive han utilizado los instrumentos de la filosofía para tratar de transformar las distintas realidades y circunstancias. En el mundo latinoamericano, cada autor hicieron una serie de reflexiones, de alguna manera fue necesario que determinaran la condición humana de los pueblos. Fue necesario que hubiera reflexiones en torno a la naturaleza. Ya que el mundo latinoamericana es un mundo de utopías, donde todo es posible. Los grandes filósofos de Latinoamérica han articulado sus reflexiones teóricas a las circunstancias en que les tocó vivir para incidir de alguna manera en ellas.

Enrique Dussel, sin lugar a dudas es el máximo exponente del pensamiento filosófico de la liberación en América Latina. Por lo tanto sus abordajes surge desde América Latina, y sus textos refleja nuestra realidad, pensar la realidad latinoamericana, es pensar con el pueblo y de la cultura latinoamericana. Dussel trata de mostrar algo que sea anterior a todo lo que hasta ahora se ha demostrado, algo que le sea propia al hombre de tal manera que se pueda elaborar de ello una filosofía que pueda abrirse a todos los hombres sin exclusión. El obrar humano está determinado por un proyecto que el mismo se ha creado, pues tiene la capacidad de elegir, o no elegir que forma parte de su libertad.

Además la filosofía liberadora está en directa relación con los acontecimientos políticos, ya que la liberación no es una acción fenoménica, es la praxis que subvierte el orden fenomenológico y lo perfora hacia una transcendencia metafísica que es la crítica total a lo establecido. Dussel establece las bases de la filosofía de la liberación a partir del otro en la periferia del continente latinoamericano, donde se encuentra inserto.

Los aportes de Dussel tiene que ver con el preocuparse lo que es bueno para uno y lo que es bueno para el otro, de guiarse y estar consciente de aquello que está bien y de lo que está mal; por lo tanto la ética es un acto eminentemente humano ya que somos los únicos capaces de interrogarnos nuestros propios pensamientos.

Otro autor importante en el ámbito latinoamericana es el filósofo Horacio Cerutti que plantea una base cardinal para América Latina, de forma crítica, a partir de dos de sus obras fundamentales principalmente la: *Filosofías para la liberación, ¿liberación del filosofar?, y Filosofar desde nuestra América*. Ambas obras Demuestra que la filosofía tiene un papel fundamental en Latinoamérica como parte del pensamiento de nuestra américa y la tarea es la de liberación, además aporta respuestas pertinentes a cuestiones referentes a la Filosofía de la Liberación. Cerutti indica que el Filosofar desde nuestra América conlleva una necesaria apertura y comunicación de la filosofía con el diverso conocimiento académico referente a América Latina. Para Roing es contribuir a que los latinoamericanos se descubran como sujetos de su propia historia, como sujetos libres, y no como colonizados. Hablar del sujeto latinoamericano contemporáneo implica hacerse la pregunta por sus orígenes, sus transformaciones a través de los procesos sociales e ideológicos, políticos que enfrenta a lo largo de su historia, y sus contextualizaciones bajo la forma de diversos discursos, por ello saber la identidad, la procedencia y el porvenir permitirá entonces entender el sujeto con su múltiple historia.

Sin embargo, desde mi particular punto de vista, a pesar de los grandes aportes de los autores latinoamericanos en realidad la filosofía latinoamericana continúa promoviendo su selectiva y reductora visión de la diversidad cultural de América Latina, es una manera de ver que es asimilación o integracionista de la filosofía como una filosofía de la historia de una América latinizada, muchas veces no conversa con la diversidad cultural.

Contexto local-global

Los contextos locales tienen esa particularidad de miradas, miradas sobre la vida y las implicaciones que tiene, hablar de lo local implica hablar desde un espacio geográfico específico, la colonización está en todos los contextos de los pueblos originarios y por ello he elegido hablar de los tsotsiles de Huixtan Chiapas, el tema es amplio, tratare de sintetizarlo en el trascurso del texto, a pesar de los tiempos modernos no ha

desaparecido la colonización⁴⁶⁷ y con ella la ideología del hombre y su mundo, el tema puede tratarse de muchos vertientes.

Soy hablante de la lengua tsotsil⁴⁶⁸ y como tal, abordare desde ese visión. Debo hablar desde donde habla un tsotsil, desde la lengua, tal vez podría ser el campo de un lingüista, no lo niego, el lingüista trata a la lengua como un objeto de estudio, mientras que un hablante de la lengua la trata como parte de su ser, que lo vive y conoce desde lo profundo de la existencia. Entrare pues al tema, ¿qué es la colonización desde la lengua tsotsil? Es difícil de tener una equivalencia en la lengua originaria, sin embargo hay conceptos que posibilitan entender la interrogante, en tsotsil están los conceptos *ilbaginel*, *Mosoinel*, *Utel*, *ch'akel*, son conceptos que describen dolor, angustia, sufrimiento, maltrato, discriminación⁴⁶⁹, sometimiento y toda una carga histórica que conllevan dichos conceptos y todo ello está apegado con la llamada colonización. Bonfil dice que la civilización común hace posible que el sometimiento de un pueblo al dominio del otro no implique su negación ni vuelva ilegítima su cultura (1987:119). Sin embargo, la instauración de un nuevo orden social, me refiero al orden colonial, rompió con todo el esquema cultural. Es decir, el orden colonial necesitaba imponer un orden de supremacía que implicaba la negación y la ilegitimidad de la forma de vida de la civilización colonizada.

Es en este contexto donde nace el concepto de indio, ya no sólo a partir de la confusión que se creó con el descubrimiento del nuevo continente que se pensaba que era la India sino a partir del establecimiento de un nuevo orden social que respondiera y justificara el nuevo sistema de control cultural, la colonia, excluyente. La desfragmentación de la sociedad fue producto de la colonia, por un lado los nativos colonizados y por el otro los conquistadores colonizadores. Si observamos detenidamente se redujo a un sólo concepto, el de indio, la diversidad cultural, cosmogónica, saberes, que existía anterior a la llegada de los españoles, esto es que no hay distinción de las distintas sociedades precoloniales. La aspiración de la sociedad colonial era, dice Bonfil, la conformación de un todo uniforme y bien delimitado que abarcara a esa categoría social a la que se llamó indio y con ella trajo todo lo que ya se mencionó en líneas anteriores (*ilbajinel*, *Mosinel*, *utel*, *p'ajel*), la explotación del indio implicaba un sometimiento social, económico, cultural, jurídico y además la represión, exclusión y homogeneización de la diversidad. Vivir sin derechos es lamentable. A nosotros los pueblos

⁴⁶⁷El esplendor y desarrollo económico de Europa y más concretamente de España no hubiera sido posible sin el hallazgo y explotación de los recursos minerales de la “Nueva España”, utilizados para financiar gastos de Estado, costes de guerras, nuevas expediciones, construcción de edificaciones e incluso el acuñe de monedas. Desde la Corona española, se fueron marcando las directrices de cómo organizar aquella nueva sociedad. Se fundaron nuevas ciudades dirigidas, controladas y manejadas por los españoles, que estructuraron la sociedad y a la ciudadanía desde su óptica colonial. Desde ese prisma eurocentrista, se crearon geografías imaginativas y desfiguradas de la realidad. Del “indio salvaje” se pasa al término “retrasado”, para seguir civilizándolo, desde ese prisma de superioridad europea, se sigue viendo al “indio” como carente saber organizativa. En la actualidad. A pesar del tiempo transcurrido y los acontecimientos acaecidos, todo apunta a que nada se ha aprendido. La maquinaria de la mentalidad colonizadora sigue funcionando, disfrazada como siempre de modernidad. En el segmento educativo se ha quedado secuelas claras desde la parte educativa en donde refleja que la lengua castellana es la mejor, por lo tanto, esta imposición lingüística, hace retroceder en el tiempo y volver a épocas de colonización en las que miles de lenguas indígenas fueron exterminadas, en nombre de la civilización.

⁴⁶⁸Los tsotsiles son herederos de culturas milenarias, quien sufrió la violenta interrupción de su habitual devenir, debido a la irrupción extranjera.

⁴⁶⁹Mantienen la subordinación las diversas sociedades culturales de la época, con la colonización se trunca la formación social que tenían los originarios y se estructura otra por los españoles. Los territorios son determinados por los procesos de conquista, sometimiento a los originarios, predominio de la lengua español en el territorio conquistado, imposición de Dios cristiano (católicas) sustituyendo a los dioses prehispánicos, explotación de fuerza de trabajo, labores de servicios domésticos.

indígenas en especial a los tsotsiles nos han sometido desde la llegada de la colonización. Partimos de la encomiendas y posteriormente las haciendas.

La integración de los originarios a la sociedad global implicaba la adopción, por parte de los naturales, de los modelos de comportamiento occidentales, los únicos que se consideraban civilizados y permitían a los españoles el control de la población. Por esta razón, los colonizadores procuraron transformar todos los ámbitos del sistema cultural indígena que no fuesen compatibles con los modelos españoles, y por ende resultaban un obstáculo para conseguir sus objetivos. Como parte de ese programa llevaron a cabo varias iniciativas, como las reducciones, la encomienda, la explotación económica, o la introducción de instituciones, de gobierno ajenas a la tradición indígena, como el cabildo. Además los indígenas debían cambiar varios aspectos de su vida y costumbres, su lengua, su religión, sus concepciones acerca del mundo (Ximénez 1930, Remesal 1988), es decir, toda su cultura, considerada como “inferior y primitiva” y, sobre todo, se convirtiesen al cristianismo. Mediante la conquista material e ideológica, y mediante la evangelización y la educación, como parte de esta última, los colonizadores implantaron como únicamente válido el conocimiento occidental, negando la cultura y la historia de las sociedades indígenas (Rojas Lima 1988). En definitiva, implantaron en el territorio un proyecto externo que ya persiste cinco siglos, y con él se limitó el control cultural autónomo de los grupos dominados (Bonfil, 1987 y 1990).

Los grupos indígenas de lengua tsotsil y tseltal sufrieron de una manera más acusada esta presión colonial, debida en parte a su cercanía al centro político- territorial de poder, Ciudad Real de Chiapas. Los tsotsiles temían a que sus pueblos quedaran cerca de la ciudad de los españoles, debido que si así fuera podrían ser llamados para prestar pesados servicios de forma gratuita y exigida por los colonizadores⁴⁷⁰.

Para llevar a cabo estos objetivos, la corona contó en Chiapas con los religiosos dominicos. Estos obedeciendo a veces las disposiciones reales y otras actuando según su libre consideración, se convirtieron en uno de los agentes de transformación en las comunidades indígenas. Mediante la excusa de la evangelización y educación (la educación funcionaba principalmente para eliminar varios aspectos culturales y prácticas sociales) de los naturales.

Las presiones ejercidas por la evangelización lograron alterar aspectos vitales de la comunidad indígena y de su cultura autónoma; sin embargo, los mecanismos de resistencia desarrollados por la población autónoma variaron sustancialmente los resultados de la evangelización que tenían como meta, permitiendo a los naturales su adaptación a la situación de presión.

Mencionado de que los indígenas vivían dispersos por las montañas; es decir, tenían su casa donde habitaba una familia extensa, rodeada de su milpa o tierra de cultivo. Lo que hicieron las autoridades coloniales juntaron la población dispersa por las montañas en un lugar físico.

A menudo las personas que fueron obligados a vivir en este mismo espacio pertenecían a diferentes linajes una de las estrategias de eliminar la estructura de poder prehispánica especialmente la clase sacerdotal, sin embargo, conscientes de que ningún sistema colonial podría sostenerse sin la colaboración de ciertos elementos del grupo dominado, mantuvieron determinadas formas de organización política de las comunidades, poniendo como intermediarios a algunos elementos de la elite indígena (caciques y

⁴⁷⁰Referente a las diferencias regionales durante la colonia puede consultarse a Viqueira, Juan Pedro y Mario Humberto Ruz (1995) Chiapas los rumbos de otra historia, UNAM-CIESAS-CEMCA-UDG, México.

principales), a quienes otorgaron privilegios y con quienes negociaron, especialmente con quienes se mostraron colaboracionistas. Esto aseguraba a los españoles el control de la población indígena. Sobre esta estructura implantaron un sistema organización política que nada tenía que ver con la tradición anterior a la conquista.

Pero desde el punto de vista económico el indígena quedó sometido a las relaciones impuestas por la economía española, por los cuales se convirtió en productor para el mercado de aquellos elementos más comercializables. Cuya riqueza más relevante era la abundancia de población manipulada para realizar trabajos pesados o para la obtención de tributos, el sometimiento más importante fue la encomienda y la utilización del nativo como fuerza de trabajo gratuito. La evangelización de las comunidades se pretendía cambiar la cosmovisión, el abandono de sus antiguas prácticas espirituales.

Los tsotsiles históricamente fueron sometidos principalmente la mano de obra y también fueron objetos de toda clase de burlas. Según Díaz del Castillo⁴⁷¹ y la reconstrucción histórica de Modiano⁴⁷² sobre la conquista del municipio de Huixtán en el año 1524, el antiguo asentamiento de los tsotsiles se encontraba en tres centros importantes, pues dice que eran tres poblezuelos, y todos puestos en fortaleza; la *primera fortaleza* tomada sería Tan Vitz (Cerro de Cal) que está encima de un cerro más recia y mala de tomar que la de Chamula”; lo encontraron lleno de guerreros, y comenzaron a darles de gritos y voces, a tirar vara y flecha, y tenían grandes lanzas y pavesinas, y espadas de a dos manos, de pedernales, que cortan como navajas⁴⁷³.

Los huixtecos pelearon con menos valor en comparación con la batalla en Chamula, y pronto se dieron por vencidos. Los españoles les persiguieron: tomaron algunas mujeres presas y mataron algunos hombres (no mencionan a los niños) pero la gran mayoría se escapan. La *segunda fortaleza* que hoy se llama Cruz te' Xk'ib; Godoy lo considera “bien fuerte”, desde ahí levantan su campamento y esperan a los huixtecos. Al día siguiente, en busca de la gente llegan a la *tercera fortaleza*, *Lajunbail*; como las otras, está encima de un cerro muy alto⁴⁷⁴.

Esperan todo el día pero no llega nadie. Mandan un preso a llamar a los otros y siguen esperando todo el día siguiente. Al fin los huixtecos,... “todos vinieron de paz y trajeron un presente de oro de poca valía y plumaje de quezales”⁴⁷⁵, después de esta aparente conquista, las fuerzas españolas se replegaron de Huixtán para dirigirse a la ciudad de México.

La segunda invasión española ocurrida en Huixtán fue en el año 1528, cuando Pedro de Portocarrero salió desde Guatemala y lanzó su ofensiva para establecerse en tierras tojolabales hasta llegar a Huixtán⁴⁷⁶. Y finalmente, en el mismo año bajo el mando del capitán Diego de Mazariegos se instaura el régimen colonial en esta región, por lo que a principios del año 1528 los huixtecos se encontraban bajo dominio español. La

⁴⁷¹Díaz del Castillo, Bernal (1942), *Historia verdadera de la conquista de la Nueva España*. México, D.F: Editorial Porrúa, S. A., 7ª edición, tomo II. p.145.

⁴⁷²Modiano, Nancy y Manuel Arias Pérez, (1979), “Donde estaban chamula y huixtán en 1524”, pp.7-10.

⁴⁷³Díaz Del Castillo, *Ibíd.*, p.145.

⁴⁷⁴Modiano, *Ibíd.*, p.10.

⁴⁷⁵Díaz Del Castillo, *Ibíd.*

⁴⁷⁶Lenkersdorf, Gudrun (1987), “La conquista del sureste de Chiapas”. *En memoria del primer coloquio internacional de mayistas 1996*, “La resistencia a la conquista española en los Altos de Chiapas”, pp.71-85. En Chiapas. los rumbos de otra historia, parte 1. pp.929-937.

primera institución colonial que se implantó entre los subyugados de la región de Los Altos de Chiapas fue la encomienda⁴⁷⁷.

En el año de 1545, fecha que llegó fray Bartolomé de las Casas acompañado de 22 dominicos, dispuestos a evangelizar a los originarios, exasperados tras 15 a 20 años de sometimiento y explotación inhumana por parte de los colonizadores. Según Jan De Vos, fray Bartolomé de las Casas inició al mismo tiempo una difícil y ardua misión antiesclavista que le acarreó el odio de los colonos españoles.

Al poco tiempo de instalarse los dominicos construyeron varios conventos empezando el de san Cristóbal de las Casas, gracias a la producción de una gran hacienda y a la mano de obra de los originarios, que poco a poco llegaban de las montañas para servirles e instalarse frente al convento las familias enteras. Con la llegada de los dominicos se comienzan a dar dos modelos diferentes de economía colonial de haciendas, por un lado la de pequeños y grandes propietarios de fincas y por el otro el de los religiosos con su distinta concepción. Al imponerse el modelo de economía y sociedad colonial los tsotsiles de las tierras altas comienzan a establecerse en caseríos dispersos dentro de municipios cabecera, centros administrativos y ceremoniales.

Los principales pueblos fueron dados en encomienda a los conquistadores en el nuevo sistema colonial y a mediados del siglo XVI se extendió en los Altos la política de Francisco Marroquín, primer obispo de la diócesis de Guatemala, que impulsó la Congregación, consistente en el deseo de la Corona de controlar a los originarios obligándoles a habitar en lugares construidos según el modelo español, en pueblos asentados alrededor de una iglesia.

No fue fácil conseguirlo para las nuevas autoridades, que para convencerles de los beneficios que les traería fue necesario ofrecerles a los señores de los linajes perdonarlos de sus obligaciones tributarias por el tiempo que durara la reorganización. Dicha tarea se inició a mediados del siglo XVI y encabezada por los dominicos fray Juan de la Torre y fray Juan de Cárdenas. Ni que decir tiene que la reducción se llevó a cabo en contra de la voluntad de los originarios. En una carta que fue enviada al emperador, el 6 de diciembre de 1555, fray Juan de la Torre y fray Juan de Cárdenas escriben: *"No hay quien quiera dejar la casilla que su padre le dejó, ni salirse de una pestilencial barranca, o de entre riscos inaccesibles, porque, o ahí tienen los huesos de sus abuelos o lo que es peor, tienen en los cementerios de sus casillas sus penates (estatuas de divinidades protectoras del hogar) que llaman corazón de las casas"*.

Refleja la importancia y el respeto a sus centros ceremoniales⁴⁷⁸ de los tsotsiles de Huixtán sabiendo además que existieron tres centros ceremoniales importantes como ya se mencionó en párrafos anteriores.

⁴⁷⁷Sánchez A. Miguel (2004), *Los sistemas tradicionales de producción de maíz y frijol en la vida de los tsotsiles del municipio de Huixtán, Chiapas*.

⁴⁷⁸El primer convento que se instaló en Huixtán en San Pedro Pedernal y como en todas partes de los pueblos tsotsiles, aparte del control económica y política, lo más importante es substituir las antiguas fiestas paganas con ocasiones de regocijo en cierto modo comparables, y con las que se perpetuasen ciertas simpatías, al propio tiempo que se favorecía al nuevo culto. Inclusive se les prohibió a los tsotsiles usar máscaras, las danzas y las representaciones el modo ancestral y limitando los días o la duración de las fiestas de las deidades, así mismo, a los padres doctrineros se encargaban en particular de tener cuidado de persuadir a los indios que dejen los dichos bailes y gastos, por lo que veían cuan dañoso son a la conciencia de los indios y la guarda de la ley cristiana que profesan, muchos de las practicas permanecieron oculto, invisible, sofocado, escondido durante largos años. Los grupos dominantes necesitaban mecanismos que reforzaran y legitimaran tales situaciones de dominio por lo que involucraron los personajes más importantes de los pueblos.

La hacienda San Pedro Pedernal durante la colonia no formó parte de las tierras que la legislación que había otorgado a la comunidad de Huixtan, San Pedro Pedernal y San Gregorio pertenecía a la administración del curato de Santo Domingo de Oxchuc y pertenecientes al convento de Santo Domingo de Ciudad Real (hoy San Cristóbal de Las Casas).

En el caso de la administración del curato de Santo Domingo de Oxchuc existió hasta en la actualidad un documento denominado kajvaltik es un manuscrito redactado por las altas autoridades de Guatemala, el diez de septiembre de 1674. En él están escritas las ordenanzas de la colonia que sirvieron de base para el funcionamiento del primer gobierno colonial en estas tierras.

La importancia que se le asigna al kajvaltik radicaba que era considerado como el símbolo sagrado más importante de las autoridades tradicionales, ya que cada fin de año era reverenciado en el cambio de vara o bastón de mando. Se le daba todo respeto a la veneración que tenía, en tanto que representaba la sobrevivencia del pueblo.

Don Jacinto Roldán de la Cueva del Consejo de majestad de la real audiencia de Guatemala, es ordenado como oidor y visitador de esta provincia y fundador de pueblo en las naciones aun no conocidas. En su función de teniente de capitán general llegó a estas tierras nativas. Teultepeque (actualmente con el nombre de Oxchuc), es el nombre original de esta provincia. Es visitado por Jacinto Roldán de la Cueva. “A todos los naturales de estas tierras, les digo la forma de cómo van a organizarse, la manera de cómo vivirán y la costumbre que adoptarán en la sociedad... les digo que traigo órdenes superiores del consejo para repartir y distribuir estas tierras... por encima de todo ordenaré y nombraré a las autoridades que habrán de regir su sistema de vida” (Gómez K’ulub, 2010).

Dentro de esta ordenanza hay trece puntos de que los nativos tenían que obedecer. La primera: dice que tenían que albergar en un convento a los curas doctrineros que vendrán a bautizar con el sagrado sacramento el alma o espíritu de los naturales. Así mismo ordenaran a los naturales que reúnan y recolecten ofrendas para los santos. La Segunda: está estipulado lo siguiente, mando a ustedes como alcaldes y regidores que de ninguna manera permitan que los nativos se emborrachen tanto en las fiestas rituales y otras pequeñas que en ella se celebran, ni tampoco introduzcan bailes y danzas y otros festines dentro de la iglesia. Por lo tanto en cada fiesta rezaran a nombre del Espíritu Santo y del Sagrado Sacramento. La Tercera: harán ustedes que se les respete la autoridad que les faculta ser autoridades máximas y como legítimos representantes de la tenencia de estas tierras. Cuarta: ordeno a ustedes salir de casa en casa de los nativos a recaudar en especie o en real lo correspondiente para cubrir el pago del escribano porque es sabido que los nativos no saben administrar sus bienes por sí mismos. Quinta: estas ordenanzas quedara en ustedes y tendrán toda facultad para que los ejecuten. Sexta: que el alcalde aconseje a los nativos el cumplimiento fiel de las ordenanzas. Séptima: los viajeros que incurran a violación de las normas serán sancionadas con castigo físico y no podrán quedarse. Octava: mando... ordeno... obedecer a Dios es cumplir fiel mente estas ordenanzas. Novena: queda establecido en esta ordenanza, el jacal de los nativos sean construidos rústicamente con hojas de caña, zacate o palmas con formas de troje. Decima: la desobediencia de alguna de estas ordenanzas se corrige con el castigo físico y la justicia correspondiente. Decima primera: ordeno que nadie podrá mandarse por sí mismo en el arreglo. Decima segunda: mando a las autoridades mayores ordenar a los nativos, cumplir con su obligación, construir y adornar el arco de la iglesia, adornen las cruces con flores, palmeras y otros enseres ornamentales. Décima tercera: ordeno que todos los días y noches en

sus pueblos reconozcan las cosas sospechosas que en ellas acontecen especialmente en las festividades. Yo Don Jacinto Roldán de la Cueva por mandado del señor visitador BernabeRoxel, escribano real propongo esta ordenanza contenida en estas fojas, en la Ciudad Real de Chiapa en el primer día del mes de septiembre de 1674, yo el presente escribano leí y notifique las ordenanzas contenidas en estos autos a su merced el Capitán don Andrés Ochoa de Sarate, alcalde mayor de esta ciudad y sus provincias (Gómez K'ulub, 2010).

Todos los puntos mencionados, sin duda marco el inicio de la reestructuración de la forma de organización social, cultural, política y religiosa de los tseltales y tsotsiles. Al parecer fueron obedecidos al pie de la letra todos los puntos ya mencionado, por lo que se requiere hacer un análisis serio posteriormente con el fin de entender cuáles el impacto en la transformación mental de los tseltales en la actualidad, ya que se le considera como un libro sagrado, dichas ordenanzas para los jóvenes está estrictamente prohibido que vean el contenido del texto, actualmente la ordenanza está custodiado por las autoridades municipales y comunitarias. De acuerdo a las líneas anteriores en relación a lo siguiente está íntimamente relacionado, la gran mayoría de la fundación de haciendas fue en las regiones más fértiles y con mejores condiciones climáticas para la producción.

Las órdenes religiosas, particularmente los dominicos, fueron las más interesadas en la formación de haciendas cercanas a los pueblos de su administración, siempre en los lugares con tierras más fecundos; San Pedro Pedernal y San Gregorio (la primera actualmente la población son mayoritariamente tselta) son tierras aptas a la siembra de trigo, lo que seguramente atrajo a los españoles de Ciudad Real, y sin duda a los dominicos a quienes pertenecían las dos principales haciendas del pueblo. Su población también sembraba maíz, frijol y se dedicaba a la producción de ganado vacuno y equino en las haciendas que se formaron. Otras regiones, en cambio, no parecían ser atractivas para los colonos, particularmente las casi estériles.

Desde ese tiempo, los huixtecos participarían en diferentes sublevaciones indígenas para liberarse de la opresión. Por citar algunos ejemplos, en el año 1712⁴⁷⁹, el pueblo de Huixtán participó en la [sublevación de los Tseltales de Cancuc] fue por la explotación y el despojo de tierras que eran suyos. En 1829 San Pedro Pedernal fue objeto de un gran pleito entre los originarios del pueblo y don Ciriaco Aguilar, vecino de San Cristóbal de Las Casas y con intereses en el pueblo de Huixtán por las tierras y en 1869 participaron en la sublevación de los tsotsiles⁴⁸⁰, rebelión indígena que era en contra de la orden colonial, motivada por el hambre, la miseria, los maltratos, discriminaciones y las epidemias que sufrieron.

⁴⁷⁹La rebelión de 1712 no puede ser explicada a partir de uno o dos causas únicas, sino que su comprensión requiere del análisis de un amplio conjunto de factores relacionados entre sí y que deben ser contemplados en sus distintas temporalidades. Entre todos estos factores conviene recordar aquí el reducido atractivo económico de Chiapas para los españoles; la escases de población española y mestiza ; la rigidez del orden social y jurídico basado en la separación y distinción de los distintos grupos socio-raciales; la permanente oposición económica, política, social y cultural entre indios y españoles; el mediocre éxito de la evangelización llevada a cabo por los dominicos , franciscanos y seculares; la permanencia entre los indios de la creencia en hombre y mujeres dioses; la cada vez más débil autoridad espirituales de la iglesia católica; la ausencia de instancia mediadoras efectivas entre las autoridades españolas y los naturales tales como los gobernadores indios en la región rebelde; el carácter parasitario de la Ciudad Real... hay que tomar en cuenta los movimientos religiosos y de protesta que precedieron a la rebelión; la existencia de cinco mayordomos de la ermita que escondidos detrás de María de la Candelaria daban sentido y dirección al movimiento armado; el carácter estratégico del lugar desde el que se difundió la sublevación. Viqueira, Juan Pedro y Mario Humberto Ruz (1995) Chiapas los rumbos de otra historia, UNAM-CIESAS-CEMCA-UDG, México.

⁴⁸⁰Véase, Ximenez, Fray Francisco, (1971), "De la primera gente que salio de la Ciudad Real contra los sublevados y de lo que sucedió en el pueblo de Güistlan" (año de 1712), en historias de la Provincia de San Vicente de Chiapa y Guatemala, orden de Predicadores, pp.

La región sublevada se extendía al norte y noroeste de Ciudad Real (hoy San Cristóbal de Las Casas), comenzando en las cercanías de la ciudad y contagiando de rebeldía a la región alta y montañosa. Pero el levantamiento continuó hasta 1994; después de más 487 años, primero española y posteriormente mexicana se sigue en búsqueda de la autonomía y la libertad. A pesar de que estamos en el siglo XXI se sigue manteniendo la subordinación las diversas sociedades culturales, sigue truncado la formación social de los originarios, se visibiliza las mismas prácticas en relación al pasado con los conquistadores y la población originaria.

Desde la colonia a la fecha, las formas de expresión religiosa se han ido adecuando a los ritmos de la historia la creatividad cultural y espiritual ha demostrado la capacidad y el dinamismo para hacer frente a los cambios.

Durante muchos años los tsotsiles se ha obligado a ocultar su prácticas y ceremonias que para la religión católica eran expresiones de herejías, los jerarcas católicos utilizaron métodos violentos para obligarlos a abandonar sus prácticas a los originarios⁴⁸¹, de igual manera respondieron los originarios con la resistencia, sin embargo con los aniquilamientos de los sacerdotes mayas fueron asimilando la religión no en su conjunto, únicamente en la oralidad y en ciertas prácticas se conservaron hasta nuestros días, gracias los custodios de los saberes ancestrales nos dejan los hilos conductores de la espiritualidad que se resistió al olvido y cuyo éxito dependió de la solidaridad colectiva de camuflarían los símbolos católicos con las deidades propias, es por ello, seguimos aquí y estamos para fortalecer nuestra cultura y cosmovisión, como profesionista originario tengo aún más compromiso con mi comunidad y con mi pueblo de velar la riqueza cultural y natural, no dejarse llevar por los engaños de lo que viene desde afuera, por ejemplo lo que se ha denominado “desarrollo” de los pueblos originarios es una falacia, la verdadera intención de fondo, es para que otros puedan apropiarse de nuestras tierras y de nuestros recursos naturales, sigue hundiendo sus raíces el colonialismo en el pleno siglo XXI esta disfrazado de lo políticamente correcto.

Nosotros los pueblos originarios no somos atrasados, somos una sociedad viva, autónoma nos adaptamos en un mundo cambiante. La principal divergencia entre nosotros y los otros radica en que nos arrebatan nuestras tierras y recursos y se valen del argumento engañoso, incluso racista, que hacen por nuestro propio bien. Eso se le denomina conquista y no desarrollo.

Los conocimientos locales

La colonialidad y la globalización en el tiempo van ocultamiento otros ordenes epistémicos. Para eso es necesario el desepultamiento de los saberes, es decir, los principios de ordenamiento de la vida. Para los tsotsiles, nombrar la realidad implica ordenar el pensar (*chapel tale laltakomon*), ordenar la realidad desde lo comunitario. Ese ordenar comunitario implica un acto de habla, de acuerdo a la experiencia oral, elemento que caracteriza a los pueblos y que están vinculadas con las formas de vida cotidiana.

281-228; Vaqueira, Juan Pedro, 1997. *Indios rebeldes idólatras*. Dos ensayos históricos sobre la rebelión india de Cancun, Chiapas, acaecida en el año de 1712. Gracia de León, Antonio, 1985. *Resistencia y utopía*, tomo 1, p. 91-96.

⁴⁸¹Sus prácticas rituales las realizaban en campos abiertos con toda la característica ancestral, sin embargo, fueron practicadas con los santos cristianos, como las procesiones, las danzas y teatro, poniendo suficiente esmero en el adorno de las imágenes y altares y el realce de las fiestas con cera, flores y pólvora. Aunque se continuaron las prácticas espirituales propiamente indígenas, solo que, clandestinamente. El amalgamamiento de ambas religiones fue una religión sincrética, rica y nueva - el Cristianismo - con ritos y creencias ancestrales, vestigios de la cual se conservan en algunas poblaciones de Huixtán.

La palabra oral está estrechamente relacionada con la confianza, además, en la trasmisión de ciertas prácticas implica compartir la memoria de una generación anterior. Para los tsotsile el *a'ielescuchar* y *k'opojelhablar* están imbricados, cuando alguien habla o narra una situación, todas y todos los y las que se encuentran alrededor del fogón están pendientes de todo el movimiento del cuerpo y la forma de narrar un hecho, es parte de la concepción y la construcción de la realidad. Por ello es importante el habla cotidiano, es un ejercicio que evidencia los principios organizativos del pensamiento del contexto, para los ojos externos lo ven como un caos, desorden cuando en las asambleas hablan todos a la vez, sin embargo, es una manera de vivenciar la vida, una manera de ordenar de lo que aparenta un caos.

Ese aparente caos refleja su forma de ser en el tiempo. Es un instrumento con el que educan a las generaciones, al hablar de conocimiento y educación implica conocer el ideal de persona en relación al contexto histórico y geográfico que los rodea, al educar el niño o niña es integrar a la comunidad o al pueblo. Tomando en cuenta las múltiples dimensiones de la vida colectiva, es decir, tiene la característica de ser una educación integral, porque relaciona al niño/niña no solamente con su mundo infantil o adolescente, sino con todos los aspectos de la comunidad.

Todo momento de la vida cotidiana del niño o niña o joven, adulto representa una ocasión para instruirse, desde las enseñanzas del padre tomando en cuenta los distintos escenarios, (milpa, bosque, casa, asamblea etc), los relatos de los abuelos y abuelas, en las curaciones, observar la siembra, narraciones, juegos son formas de educación. El niño y la niña tostsil participan prácticamente en todas las actividades. El trabajo en comunidad y la reciprocidad es parte del modo de ser (*talelkuxlejal*) de los pueblos originarios y es algo que van aprendiendo desde pequeños.

La lengua es el soporte de la construcción del andar humano y puente con él otro, desde que llega nuestro *ch'ulel*, empezamos a nombrar todo lo existente, es una cuestión de sentido, desde la apuesta colectiva refuerza la estructura organizativa y cultural al interior de los pueblos que la habitan. Tomando en cuenta la historias de origen, rituales, cantos y danzas sagradas, recorridos, mapas orales y memoria.

La riqueza de un pueblo y del individuo mismo se refleja en la práctica y uso de la lengua. Cada lengua nos enseña una visión particular del mundo, posee un conocimiento tradicional a través del cual se reproducen valores, creencias, instituciones, formas particulares de organización social y expresiones simbólicas que dan pie a la expresión de la diversidad cultural. Hoy en día la lengua tsotsil constituye un mecanismo, una bisagra de la identidad propia frente a los procesos de mundialización.

La lengua transmitida de manera oral entrafía conocimiento y constituye el acervo invaluable de las diferentes miradas de nuestra comunidad y nuestro pueblo. Se reproduce desde el seno materno, en el vaivén arrullador de los cantos de cuna, en las indicaciones correctivas y la trasmisión de valores de los padres a hijos, en las festividades, en las asambleas comunitarios, en el ejercicio cotidiano de la estructura de cargos, en el sabio consejo de los ancianos, en los rezos de petición de la vida (*k'anelkuxlejal*), en la trasmisión de las tecnologías tradicionales, en la impartición de justicia comunitaria, en el trabajo cotidiano, en donde se escucha en la milpas narraciones y en los montes nombrar lo existente.

La lengua es movimiento, es arte, es conocimiento. A través de ella conocemos los saberes y las historias locales, memorias históricas que a tantas se las ha llevado el viento. Hoy en día nuestras lenguas están en riesgo, atravesando caminos de discriminación y la inseguridad al hablar la lengua en los distintos escenarios.

La palabra de nuestros mayores transmite en la intimidad del hogar y también en el ámbito colectivo, en el orden de ciclos establecidos por la cosmovisión. Con la palabra nos muestra el origen de la vida, la muerte, el sueño, el amor, los aspectos vitales de la existencia humana cobran aquí la valía de ser parte de un imaginario propio, de una herencia de los totilme'iletik, adquiriendo una identidad propia que la hace única en el mundo. Las bases del mundo comunitario están ahí, poderosas, personales, provocativas, servidas en una bandeja a lo que muchos de los invitados, confusos, ante la novedad de los ingredientes, dan la espalda y se deciden por otros manjares oscuros y desconocido pero que aparentan ser claros y conocidos.

Por ello la oralidad es una parte fundamental. La educación por la palabra es el componente más importante que tiene un pueblo para transmitir su historia y cultura, sin embargo, la colonización ha querido quitar la lengua y por ende invisibilizar sus sistemas educativos propios, porque la instrucción se brinda desde otra lengua. A sabiendas que los conocimientos locales no se pueden expresar o traducir fácilmente a las lenguas dominantes; éstas no son un vehículo equivalente para expresar significados lingüísticos, culturales y ecológicos de los grupos sociales subalternos.

Bibliografía

- Bonfil Batala, Guillermo (1987) "La teoría de control cultural en el estudio de procesos étnicos", Revista de papales de la casa chata, año 2. Num.3, Ciesas, México, pp.23-43.
- ____ 1990, *México profundo. Una civilización negada*. Grijalbo. México. Pa 250.
- Díaz del Castillo, Bernal (1942), *Historia verdadera de la conquista de la Nueva España*, México, D.F: Editorial Porrúa, S. A., 7ª edición, tomo II.
- GomezK'ulub, Manuel y Santis K'aal Roberto (2010) *Kajvaltik* Ordenanza de la Colonia de 1674. CELALI-CONECULTA. Chiapas.
- López Hernández, María Luisa (1972), *Estudio del área del municipio de Huixtán, Chiapas. Servicio de extensión agrícola en los Altos de Chiapas*, Huixtán, Chiapas, mecanografiado, 51 ff.
- Lenkersdorf, Gudrun (1987), "La conquista del sureste de Chiapas". En *memoria del primer coloquio internacional de mayistas*, ____ 1996, "La resistencia a la conquista española en los Altos de Chiapas", pp.71-85. En Chiapas. los rumbos de otra historia, parte 1. pp.929-937.
- Modiano, Nancy y Manuel Arias Pérez (1979), "Dónde estaban chamula y Huixtán en 1524", En *México indígena*, México, D.F: Instituto Nacional Indigenista, 25 abril.
- Remesal, Antonio de (1988)[1932] *Historia general de las indias occidentales y particular de la gobernación de Chiapas y Guatemala* (vol.2) Porrúa México, pag. 1267.
- Sánchez A. Miguel (2004), *Los sistemas tradicionales de producción de maíz y frijol en la vida de los tsiles del municipio de Huixtán*, Chiapas. CELALI-CONECULTA.
- Viqueira, Juan Pedro y Mario Humberto Ruz (1995) *Chiapas los rumbos de otra historia*, UNAM-CIESAS-CEMCA-UDG, México.
- Ximenes, Francisco (1930) *Historia de la Provincia de San Vicente de Chiapas y Guatemala de la orden de predicadores*. Guatemala.

Ximenez, Fray Francisco (1971), “De la primera gente que salió de la Ciudad Real contra los sublevados y de lo que sucedió en el pueblo de Güistlan” capítulo 64. En *Historia de la provincia de San Vicente de Chiapa y Guatemala orden de predicadores*, Guatemala, C.A.: Sociedad de Geografía e Historia de Guatemala, libro sexto, pp 281-288.

Del Ecce Homo al “Caballito”.

La restauración en México y los riesgos del patrimonio cultural

Diego Iván Quintero Balbás

Laboratorio de Análisis y Diagnóstico del Patrimonio- El Colegio de Michoacán

Introducción

Recientemente las noticias sobre “restauraciones” poco afortunadas han llamado la atención de la opinión pública sobre uno de los problemas más comunes en la conservación del patrimonio cultural: el daño de obras de arte u objetos de interés patrimonial por intervenciones no profesionales.

Algunos de esos casos se conocieron debido a los desastrosos resultados ocasionados por la poca pericia técnica y el desconocimiento de quiénes las realizaron. Casos muy específicos fueron altamente mediatizados –debido a los resultados o a la importancia de la obra alterada- siendo las redes sociales uno de los principales medios que favoreció su difusión, y que permitieron tener una idea general de la reacción de la sociedad y algunos especialistas ante este problema.

Ejemplos como el de la pintura mural *Ecce Homo*, obra de Elías García Martínez conservado en el Santuario de Misericordia de Borja, en la provincia de Zaragoza, en España y la escultura ecuestre de Carlos IV denominada popularmente “El Caballito”, obra de Manuel Tolsá, que está emplazada frente al Museo Nacional de Arte en la Ciudad de México, son sólo la punta del iceberg de un problema que ocurre continuamente en el contexto mexicano.

Sin embargo, esta problemática no es nueva ni exclusiva de nuestro país. Desde 2004 Ana María Macarrón ya había llamado la atención al respecto, pues menciona que las nuevas regulaciones de la Restauración como disciplina pretenden detener “el intrusivo y el trabajo de inexpertos o pretenciosos, insensibles e inconscientes de sus posibilidades y limitaciones, que provocan con su actitud graves daños al patrimonio” (González Mozo & Macarrón Miguel, 2004, pág. 196)

Actualmente en nuestro país continuamente se presenta este tipo de intervenciones, sin que necesariamente salgan a la luz los lamentables resultados. Problema que se suma a una larga lista que



Detalle de la pintura mural *Ecce Homo* obra de Elías García Martínez. Santuario de la Misericordia, Borja, España.
www.que.es

requiere de atención, entre lo que podríamos mencionar la negligencia de autoridades y custodios de diferentes bienes culturales con respecto a su conservación, el robo de arte sacro, etcétera.

Cada estado, municipio o pueblo cuenta con una gran cantidad de patrimonio cultural sumamente valioso que requiere de atención. Si bien es cierto que es casi imposible atender todos los casos, muchos de los problemas se deben al centralismo con respecto a instituciones y recursos humanos, así como la falta de presupuesto, personal especializado y el poco interés e ignorancia de las personas a cargo de instituciones gubernamentales y eclesiásticas, los cuales son incapaces de atender dichas problemáticas. Todo esto se suma a una falta de conciencia generalizada sobre la existencia de una disciplina profesional dedicada a la conservación del patrimonio.

Los restauradores en el cotidiano nos enfrentamos a preguntas como ¿y eso qué es? o ¿para eso se estudia?, lo cual es un claro reflejo del poco conocimiento de la disciplina. No es de sorprenderse que constantemente se intervengan objetos de valor patrimonial por parte de personas que no tienen conocimiento de las necesidades de conservación, ni de la selección de materiales y los daños que puede ocasionar una inadecuada elección de los mismos. Mucho menos sobre los criterios relacionados con el respeto a las huellas materiales del devenir histórico del objeto y la importancia simbólica o antropológica de los mismos.

La mayoría de las veces estas intervenciones son impulsadas por la buena voluntad de los custodios encargados de los objetos, quienes depositan en ellos distintas valoraciones y por tanto buscan mantenerlos en buen estado. En ocasiones los resultados no son desastrosos en el aspecto estético, pero a largo plazo comprometen gravemente la permanencia de los objetos, debido a la degradación de materiales empleados en la intervención, lo que se suma a una grave pérdida de la información que la obra tiene codificada en su materialidad y que es sumamente útil para otros especialistas.

Si bien en los últimos años se ha ganado terreno en el imaginario colectivo gracias a las notas periodísticas sobre los daños a objetos artísticos y las personas han comenzado a ser consciente de la existencia de profesionales en el área de la conservación y restauración, aún hace falta recorrer un largo trecho, y por tanto el patrimonio cultural del país sigue en riesgo de ser dañado por intervenciones inadecuadas.

El objetivo de este trabajo es llamar la atención sobre el problema de las intervenciones no profesionales, para hacer consciencia sobre la importancia del establecimiento de programas integrales de conservación y la utilidad, para el estudio del patrimonio cultural, de los datos que se producen a través de las intervenciones de restauración profesionales.

La restauración como disciplina

Para entender la situación actual de la Restauración como una disciplina profesional, es necesaria una breve revisión histórica de su desarrollo, tanto a nivel internacional como en el contexto mexicano.

La necesidad de preservar objetos con valor simbólico es una constante en todos los grupos sociales desde tiempos remotos. El interés por dar mantenimiento preventivo a los objetos valiosos para evitar su degradación o bien la selección de materiales constitutivos resistentes, son algunas de las actividades que se han implementado para preservar esos objetos valiosos para las distintas sociedades.

En la antigua Grecia se les daba mantenimiento constante a las esculturas, las cuales eran cubiertas por distintas sustancias para proteger los materiales del soporte, proceso que en la actualidad se le denomina

capa de protección. Así las esculturas de bronce eran cubiertas con *bitumen*, que era una capa de materiales orgánicos mezclados con tierras, o bien eran enceradas, actividad denominada *ganosis* y que también era aplicada a las esculturas de mármol (Macarrón Miguel, 1997, pág. 19).

Este mismo espíritu conservacionista continuó en el Imperio Romano, donde se creó el cargo público *curatorstatuarum*, que de acuerdo con Macarrón(1997, pág. 27), es uno de los primeros intentos de crear el cargo de restaurador, como consecuencia de la alta valoración que recibieron los objetos griegos y el auge que tuvo el coleccionismo.

Todas estas intervenciones eran realizadas por los mismos artistas o artesanos, sin una división entre especialistas de la conservación y los creadores de las obras, lo que daba como resultado intervenciones que modificaban considerablemente los objetos. La reconstrucción, restitución de faltantes empleando partes de otras obras, la adaptación a nuevos contextos a través de recortes o adiciones y el mimetismo de las modificaciones realizadas durante las “restauraciones” fue una constante.

Con el paso del tiempo las técnicas para la preservación de objetos se perfeccionaron y aparecieron criterios con respecto a la forma de actuar, resultado de una conceptualización de los problemas y la reflexión sobre la importancia de la conservación de los bienes valiosos para la cultura.

A partir de la segunda mitad del siglo XVI y como resultado del pensamiento renacentista, surgieron nuevos criterios en cuanto a la conservación de las obras de arte, como parte del interés por el pasado y el coleccionismo con un mayor enfoque en el valor artístico de los objetos, como una muestra del ideal estético a seguir (Martínez Justicia, 2000, págs. 78-79).

La modernización de distintas obras para adaptarlas al gusto de la época o hacerlas a la *maniera* antigua fue constante, mutilando y añadiendo secciones a obras anteriores, o bien haciendo cambios en la iconografía y reavivándolas por medio de limpiezas.

Estos procedimientos requerían de un cuidadoso control, pues su aplicación en exceso y los daños que producían favorecían los repintes o modificaciones a la imagen original e incluso el empleo de materiales no adecuados producían efectos secundarios a largo plazo, dañando gravemente las obras (Martínez Justicia, 2000, págs. 82-86, 140).

Las modificaciones de decoro fueron constantes, ya que por medio de añadidos se completaba el aspecto de acuerdo a los ideales morales de la época, cubriendo generalmente los desnudos. Uno de los casos más conocidos es el de los repintes realizados en la pintura del *Juicio Final* de Miguel Ángel en la capilla Sixtina, de la mano de Danielle de Volterra, para cubrir los desnudos y así evitar la destrucción de la obra(Arroyo Lemus, 2008, pág. 37).

Durante el siglo XVII y XVIII Carlo Maratta, pintor y restaurador, inició con una revolución con respecto a la forma de abordar los problemas de conservación de los objetos. Sus intervenciones eran muy distintas de los criterios que estaban vigentes en su época, pues llevaba a cabo tratamientos que en la actualidad podríamos catalogar como de conservación.

En los casos en los que debía aplicar tratamientos de “restauración” –tomando el término en el sentido moderno- lo hacía de una forma respetuosa, intentando que fuesen reversibles, con la intención de respetar

el original, sin pretender que su intervención se mimetizara con la obra (Martínez Justicia, 2000, pág. 142), criterios que aún se emplean en la restauración moderna.

Durante el siglo XVIII se comienza a llevar un registro técnico de los tratamientos empleados, gracias a los cuales es posible tener noticias sobre la aparición de nuevos especialistas, distintos a los pintores, que se dedican a emplear las técnicas de restauración.

Los trabajos de Robert Picault, quién a partir de 1740 se dedica únicamente a restaurar, dejando de lado su actividad artística, y la creación de un cargo oficial para la conservación de las colecciones reales de la Corona española, son una muestra de la importancia que tomó la conservación de los bienes culturales a finales del siglo XVIII (Martínez Justicia, 2000, págs. 152-155).

Junto con este interés por la restauración de obras artísticas, se desarrollan investigaciones acerca de la historia de los objetos y el comportamiento de sus materiales, lo cual ha sido denominado por Arroyo Lemus (2008, pág. 39) como el origen de la restauración de carácter científico.

A partir del siglo XIX se inicia el debate sobre aspectos teóricos de la restauración. Surgieron corrientes muy distintas como la restauración estilística impulsada por Viollet-le Duc, y en contraposición las ideas de John Ruskin que dan mayor importancia a la ruina y la evidencia del paso del tiempo sobre los objetos. Es en este siglo cuando aparece el término restauración, como resultado de los proyectos de recuperación de edificios (Arroyo Lemus, 2008, pág. 27).

Todos estos nuevos discursos teóricos que se enfocaban en la conservación y restauración de los objetos del pasado, permitieron la aparición de nuevas formas de pensamiento y maneras de aproximarse de forma práctica –con una fundamentación conceptual– a los problemas de restauración, principalmente de monumentos.

Camilo Boito con la corriente de restauración científica, aporta ideas de gran importancia que siguen vigentes en la actualidad, como el respeto a los añadidos como una evidencia del devenir histórico del objeto y su interacción con sus usuarios y funciones. Esto último es un aspecto sumamente importante que, como se verá más adelante, suele ser uno de los principales problemas con respecto a intervenciones no profesionales (Arroyo Lemus, 2008, pág. 50).

Por su parte, Luca Beltrami impulsa la restauración histórica con conceptos distintos a los de Boito, haciendo necesaria un estudio completo de la historia del objeto y teniendo como uno de los principales objetivos la recuperación de la obra, dejando de lado añadidos o pérdidas (Arroyo Lemus, 2008, pág. 49).

Después de la Segunda Guerra Mundial, la devastación de monumentos en algunas ciudades europeas planteó un gran reto de restauración, que en muchos de los casos se orientó a la reconstrucción, dejando de lado algunos de los criterios teóricos que se habían desarrollado hasta el momento, además de la adaptación de nuevas técnicas de intervención y materiales (Arroyo Lemus, 2008, pág. 54).

En este contexto surgieron nuevas ideas en la que se consideraba a los monumentos como elementos que tiene como finalidad contribuir al sentimiento nacionalista. Además, los encargados de la recuperación de los monumentos perdidos, notaron que la restauración es una actividad que parte de la necesidad de los usuarios de los objetos (Arroyo Lemus, 2008, págs. 53-55).

Esta situación propició una nueva reflexión teórica sobre los principios de la restauración. Es en este contexto que Cesare Brandi, junto con otros especialistas como Roberto Pane y Renato Bonelli, desarrollan sus ideas -ahora englobadas en la corriente de la restauración crítica (Arroyo Lemus, 2008, págs. 55-56). Los conceptos esgrimidos por Brandi fueron compilados en un documento intitulado *Teoría del Restauero*, publicado por primera vez en 1963 (Alcántara Hewitt, 2000, pág. 17).

La teoría brandiana -que forma parte de lo que en la actualidad se le ha denominado Teoría Clásica de la Restauración- tuvo un gran impacto en la conservación y restauración. Por mucho tiempo fue uno de los principales textos de referencia para muchos restauradores, ya que en él se define a la disciplina y se delimita su campo de acción al definir como objeto de estudio a la obra de arte.

A partir de este momento la restauración se volvió una actividad de gran importancia para la protección del patrimonio como un símbolo de nacionalismo, por lo que se expidieron una gran cantidad de documentos internacionales enfocados en la protección de las manifestaciones culturales. Estos intentaron establecer de forma específica los lineamientos de la disciplina, para prevenir los daños causados por intervenciones inadecuadas.

En la carta de Copenhague (V.A.) de 1984 se hace énfasis en el problema de intervenciones no profesionales, bajo el título de “diferencias con dos profesiones emparentadas” (V.A., Septiembre de 1984), donde se deja en claro que la acción de restaurar y conservar es distinta a las labores de un artista o artesano, pues no es la finalidad de la restauración crear nuevos objetos. Asimismo se dice que un artista únicamente podría intervenir un bien cultural bajo la supervisión de un conservador-restaurador.

Sin embargo, en el siglo pasado los bienes que eran abordados por restauradores se diversificaron, por lo que el objeto de estudio salió de la pertinencia de los conceptos teóricos que tomaron como punto de referencia a la obra de arte. Así, la reflexión teórica miró hacia el patrimonio cultural, término surgido en el siglo XIX, y que abarca una mayor cantidad de objetos que son abordados por la Restauración. En 1954, durante la Convención de La Haya, se define el término bien cultural, que también se considera como objeto de estudio de la disciplina (Insaurralde Caballero, 2008, págs. 58-63).

La teorización sobre la Restauración giró hacia una nueva definición del quehacer de la restauración pues se considera que lo establecido en la teoría brandiana ya ha sido superado debido al cambio del objeto de estudio, que paso de la obra de arte al patrimonio cultural.

Salvador Muñoz Viñas publica en 2003 su *Teoría contemporánea de la Restauración*, en donde redefine la disciplina haciendo la aclaración de que el término Restauración -escrito con mayúscula- abarca las actividades de conservación y restauración; siendo estas distintas una de la otra. El autor dice que la conservación es “preparar un bien determinado para que experimente la menor cantidad posible de alteraciones” mientras que la restauración “aspira a devolver a un estado anterior los rasgos perceptibles de un bien determinado” (Muñoz Viñas, 2003, págs. 17-24).

A pesar de esto, en la práctica no existe una unicidad con respecto a los conceptos teóricos empleados por los restauradores. Gómez Consuegra (2009, pág. 15) dice que debido a que la Restauración es una disciplina muy joven, aún no cuenta con un “cuerpo conceptual consolidado”, sino que al contrario existen distintas teorías que son empleadas de acuerdo al contexto, objeto intervenido, formación e interés del especialista.

Desde el siglo pasado todas estas ideas teóricas llegaron a México y se modificaron debido a las características del patrimonio cultural mexicano, por lo que es necesario hacer una revisión del desarrollo de la disciplina en nuestro contexto.

La restauración en México

En México, el inicio de la conservación y restauración está ligado íntimamente con la arquitectura y la arqueología. Los descubrimientos arqueológicos impulsaron las reconstrucciones de monumentos. Sin embargo, es a finales del siglo XIX cuando comienza a haber, aunque de forma incipiente, un interés en la conservación. La necesidad de proteger los bienes considerados patrimonio de la nación se refleja en la promulgación de la Ley para la Conservación de Monumentos Arqueológicos en 1862 (Lee Alardin, 2008, pág. 9).

En general las excavaciones tenían como único objetivo el registro de los sitios arqueológicos, sin un interés en la conservación después de la excavación. Arqueólogos como Alfred Percival Maudslay, realizaron intervenciones menores, como la unión de algunas rocas en muros, pero no se establecían proyectos integrales de conservación o restauración de los sitios. Incluso en muchos de los casos las piezas encontradas en las excavaciones eran llevadas a otros museos fuera de México (Schávelzon, 1981, pág. 44).

Francisco Rodríguez fue uno de los pioneros en la restauración de estructuras mesoamericanas, pues sus excavaciones contemplaban la conservación de los sitios y la restauración, respetando los vestigios y llevando a cabo reconstrucciones que se apegaron a los hallazgos, sin aventurarse a realizarlas de manera hipotética. Su trabajo en la pirámide de Tepoztlán, Morelos en 1895, es un claro ejemplo de esta forma de intervención (Schávelzon, 1981, págs. 37-40).

Dos años después de los trabajos de Rodríguez en Morelos, en 1897 se promulga la Ley sobre Monumentos Arqueológicos y posteriormente seguirán una serie de leyes enfocadas en la protección del patrimonio cultural nacional como la Ley de Bienes Nacionales de 1902, la Ley sobre la Conservación de Monumentos Históricos y Artísticos y Bellezas Naturales en 1914, la Ley sobre Conservación de Monumentos, Edificios, Templos y Objetos Históricos o Artísticos de 1916 y finalmente la Ley sobre Protección y Conservación de Monumentos Arqueológicos e Históricos, Poblaciones Típicas y Lugares de Belleza Natural en 1934 (Lee Alardin, 2008, págs. 9-10).

Es interesante notar que en la legislación se refleja un interés por la conservación no sólo de los monumentos históricos, sino también por las zonas naturales y poblaciones indígenas, tomando el concepto de patrimonio en un sentido amplio, vinculado a la producción cultural y al paisaje natural.

La conservación y restauración de monumentos, tuvo un trasfondo nacionalista, pues los edificios prehispánicos eran considerados un elemento que impulsaba el nuevo proyecto de una nación en desarrollo. Sin embargo, los criterios aplicados a los inmuebles también se reflejaron en los bienes muebles (Arroyo Lemus, 2008, pág. 99). Este interés por la “reconstrucción” del glorioso pasado prehispánico se reflejó en las intervenciones de objetos cerámicos y otros bienes, los cuales en algunos casos llegaron a falsificarse para recuperar su esplendor (Cruz-Lara Silva, 2005, pág. 86).

A pesar de todo este auge por la restauración, se tuvo que esperar algunos años para la creación de instituciones encargadas de la salvaguarda del patrimonio cultural. Se inició con la fundación del Instituto

Nacional de Antropología e Historia (INAH) en 1939 y a partir de entonces se comenzó la creación de distintos talleres para la conservación del patrimonio cultural material y se promulgaron algunas leyes, basadas en convenciones internacionales enfocadas en la protección del patrimonio (Espinosa, 2011, pág. 30).

Así se inició la restauración como una actividad profesional encargada de la salvaguarda del patrimonio cultural nacional. Se crearon departamentos de restauración de documentos en 1943, materiales arqueológicos (Departamento de prehistoria, 1960) y en 1961 se inicia con la labor titánica de catalogar el patrimonio nacional (Espinosa, 2011, pág. 30).

También se producen un cambio en la forma de realizar excavaciones arqueológicas. De acuerdo con Ignacio Bernal (citado por Lee Alardin, 2008, pág. 14), la finalidad de los proyectos arqueológicos estaba enfocada en la conservación de los monumentos “como símbolos y explicación del pasado”, dejando un poco de lado la investigación arqueológica.

En 1946 se creó el Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA) para encargarse del patrimonio del siglo XX hasta la actualidad. Para cumplir con su función de protección y conservación en 1963 se fundó el Centro Nacional de Conservación de Obra Artística (CNCOA) que tenía como objetivo el registro, conservación y restauración de obra artística de museos que formaban parte del instituto, así como la pintura mural en edificios públicos. Esta institución modifica sus alcances y se convierte en el Centro Nacional de Conservación y Registro del Patrimonio Artístico Mueble (Cencropam), que actualmente tiene la capacidad de intervenir objetos que se encuentran bajo el resguardo del Instituto e incluso de coleccionistas y museos particulares (Gil Valenzuela, 2011, pág. 63).

Este nuevo interés por la protección de las manifestaciones culturales y la creación de instituciones dedicadas a su preservación, produjeron una demanda de especialistas, por lo que se hacen los primeros intentos para la formación de mano de obra especializada a través de cursos impartidos en el Exconvento del Carmen en la Ciudad de México (Espinosa, 2011, pág. 30). En 1953 Juan Almela Mejía participó en cátedras sobre conservación de documentos en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM (Voutssás Lara, 2004, pág. 588).

Lemus Arroyo (2008, pág. 101) menciona que ya desde la década de 1930 la actividad de restaurar era cotidiana, razón por la cual a pesar de que dentro del INAH no existían organismos especializados en dicha actividad, ya se consideraba dentro de los alcances del Instituto. En esos años “la restauración [...] no se regía bajo un cuerpo metodológico reconocido [...] se restauraba por necesidad” y para ello se empleaba mano de obra capacitada en el área de las artes, y no especialistas en el área de la conservación y restauración.

Este escenario impulsó la formación de especialistas en el área, y fue así que en 1955 se creó el Laboratorio de Obras de Arte dentro del INBA y un año después se incorporó al Centro Superior de Artes Aplicadas y se organizaron cursos de restauración. Asimismo, como parte del proyecto de catalogación nacional-impulsado por Manuel del Castillo Negrete en 1961- se impartieron algunas clases de restauración con el apoyo de especialistas extranjeros como Leonetto Tintori (Arroyo Lemus, 2008, págs. 105-107).

En 1966 Paul Coremans y Manuel del Castillo Negrete promovieron la creación de un centro de formación de carácter internacional. Se le dio el nombre de Centro Regional Latinoamericano de Estudios para la

Conservación y Restauración de los Bienes Culturales México-UNESCO. Los cursos se impartían en el Excovento de Churubusco. Dos años después, en 1968, Castillo Negrete fundó el Centro de Estudios para la Conservación de Bienes Culturales “Paul Coremans”(Arroyo Lemus, 2008, págs. 110-112).

En 1970 se reestructuró dicho centro y se dividió en dos áreas, el Departamento de Restauración del Patrimonio Cultural y Centro Regional Latinoamericano de Estudios para la Conservación y Restauración de los Bienes Culturales México-UNESCO. A partir de 1977 se perdió el vínculo internacional del centro y es en 1980 cuando definitivamente se separa el Departamento de Restauración, convirtiéndose en la Dirección del Patrimonio Cultural y el Centro Regional tomó el nombre de Escuela Nacional de Conservación, Restauración y Museografía “Manuel del Castillo Negrete” (ENCRyM), la cual tres años antes había logrado el reconocimiento oficial de su enseñanza a nivel superior(Arroyo Lemus, 2008, págs. 117-118).

En la década de 1980, la ENCRyM se reestructuró y –debido a las necesidades del país- abre los estudios técnicos de restauración como una opción paralela a la licenciatura, ofreciendo las especialidades de pintura de caballete, pintura mural, cerámica e instrumentos musicales. Esta modalidad de formación desapareció en 1991 debido a problemas administrativos con la Secretaria de Educación Pública(Arroyo Lemus, 2008, págs. 121-122).

En 1993, el entonces director de patrimonio cultural Luciano Cedillo, otorgó el nivel de Coordinación Nacional del Patrimonio Cultural (CNCPC) al Departamento de Restauración, con el objetivo de investigar, conservar y restaurar el patrimonio cultural nacional(Arroyo Lemus, 2008, pág. 119). Organismo que aún sigue vigente hasta el momento.

En el año 2000 se fundó la Escuela de Conservación y Restauración de Occidente en la ciudad de Guadalajara, como un esfuerzo para descentralizar la conservación y formar una mayor cantidad de profesionales de la conservación y restauración. Dicha institución fue el resultado de la colaboración entre el gobierno federal, el gobierno del estado de Jalisco, el Programa Nacional y Estatal “Adopte una Obra de Arte” y del Patronato del Centro de Restauración de Occidente A.C., apoyados por el INAH y la ENCRyM(ECRO, 2014).

El trabajo de estas dos instituciones ha sido sumamente importante para la formación de especialistas en la disciplina; sus programas buscan una formación integral para tener profesionales que sean capaces de afrontar los problemas complejos que representa el trabajo con el patrimonio cultural.

Desafortunadamente en los últimos meses la ECRO ha tenido problemas económicos, lo que es lamentable pues ha sido un centro importante de formación profesional que ha dado buenos resultados a pesar de ser una escuela joven, estos problemas son el resultado de la falta de suministro económico por parte de las autoridades correspondientes, lo cual es el reflejo del poco interés y conocimiento, por parte de las instancias gubernamentales, de la necesidad de conservadores profesionales.

Por su parte, la Universidad Autónoma de San Luis Potosí consideró que era necesario formar especialistas dentro de un ambiente universitario, en el cual se diera un contacto constante con otras disciplinas, resaltando el carácter interdisciplinario de la Restauración. Por lo cual en 2007 creó dentro de su Facultad del Hábitat el programa de licenciatura en conservación y restauración de bienes culturales muebles(Universidad Autónoma de San Luis Potosí, 2013, pág. 7).

Otras instituciones han ofertado este tipo de estudio a distintos niveles. La Universidad Autónoma de Querétaro inició impartiendo a nivel técnico la formación de especialistas en restauración de pintura y en 2009 modificó su programa para alcanzar el grado de licenciatura dentro de la Facultad de Bellas Artes. En 2011 se creó la Escuela Estatal de Conservación y Restauración “Refugio Reyes” en Zacatecas, con apoyo de la UNESCO (Universidad Autónoma de San Luis Potosí, 2013, pág. 11).

Por otro lado, en la ciudad de Cuernavaca se fundó el Instituto para el Arte y la Conservación “Botticelli”, institución privada, que ofrece diplomados con grado técnico y que desde el 2009 ofrece el grado de licenciatura en conservación y restauración, dentro de un modelo europeo, enfocado únicamente a pintura, pintura mural y escultura.

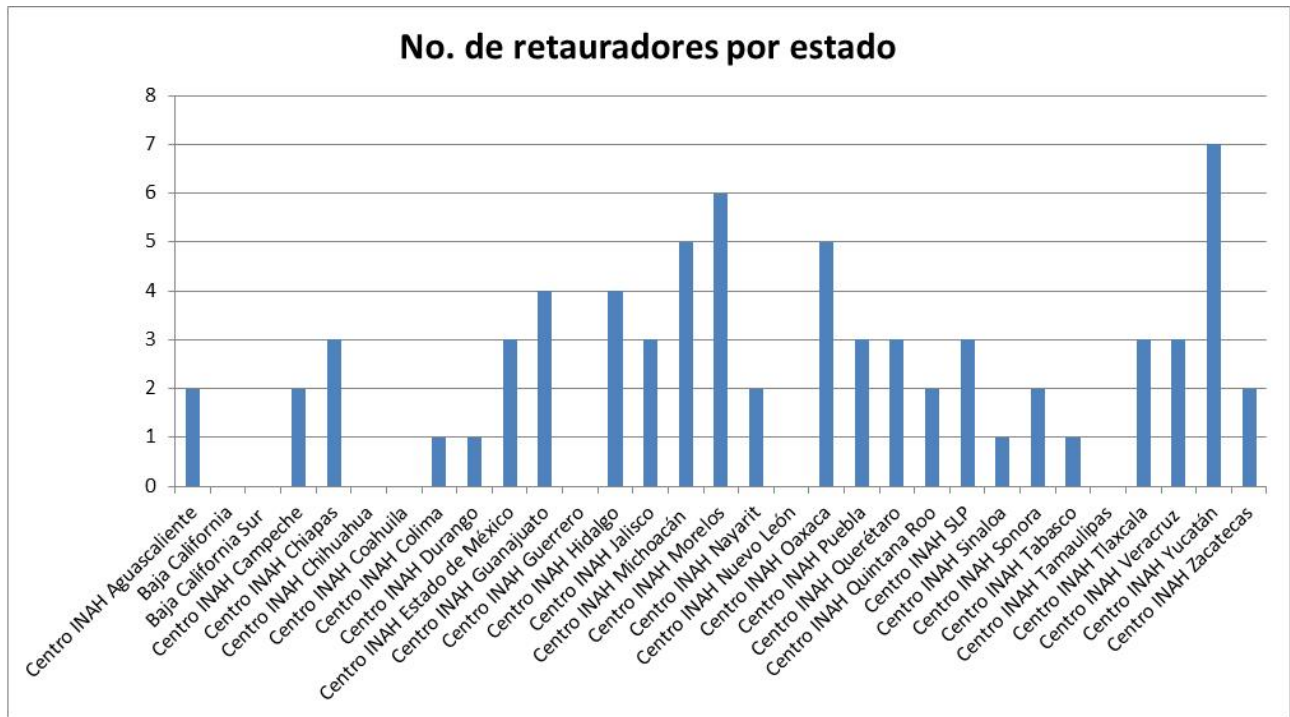
Dentro de este contexto universitario se dio una nueva reflexión de los postulados teóricos de la disciplina, dando como resultado tres textos importantes, que son el reflejo de la complejidad del patrimonio cultural mexicano y la dificultad de aplicar los conceptos europeos en nuestro contexto. Así la tesis de Rebeca Alcántara Hewitt, titulada *Un análisis crítico de la Teoría de la Restauración de Cesare Brandi*, que fue presentada en la ENCRyM, aborda la dificultad de aplicar dichos postulados en la restauración de algunos objetos mexicanos.

Por otro lado, la discusión se ha enfocado en la definición del objeto de estudio de la disciplina para así establecer de forma más clara los postulados de la Restauración. Es el caso de las tesis de Mauricio Benjamín Jiménez Ramírez, titulada *El objeto de Restauración. Fundamentos teóricos de una práctica* de la ENCRyM, y la de Mirta Asunción Insaurralde Caballero, *De la obra de arte al patrimonio cultural. Consideraciones para la conceptualización del objeto de restauración* de la ECRO.

En la actualidad la mayoría de los restauradores se encuentran concentrados en la Ciudad de México, mientras que algunos Centros-INAH regionales cuentan con talleres de restauración que se encargan de dar seguimiento a los proyectos de restauración en cada entidad federativa.

En algunos casos, el número de restauradores es insuficiente pues se cuenta con sólo 1 o 2 restauradores para cubrir las necesidades de todo el estado. En total el Instituto cuenta con 166 restauradores en activo distribuidos en distintas dependencias como Centros INAH, Museos, la ENCRyM y la CNCPC; sin embargo, algunos estados no cuentan con restauradores que pertenezcan al INAH como es el caso de Guerrero, Baja California, Nuevo León o Tamaulipas. En la siguiente gráfica se reportan el número de restauradores en cada entidad (Villegas Yduñate, 2014).

Algunos problemas relacionados con intervenciones inadecuadas están vinculados a la falta de especialistas que se encarguen de dar seguimiento a los proyectos de restauración. Más adelante se presentarán algunos ejemplos de Nuevo León o Chihuahua, lugares donde no se cuenta con personal del INAH.



Por otro lado, la mayor cantidad de restauradores se encuentran en el Área Metropolitana de la Ciudad de México. Se cuenta con 96 restauradores en activo, los cuales atienden las necesidades de las instituciones relacionadas con la conservación del patrimonio cultural. En la siguiente gráfica puede observarse a detalle su distribución (Villegas Yduñate, 2014).



La formación de la mayoría de los restauradores que trabajan en el Instituto es universitaria, principalmente de la ENCRyM (144) y la ECRO (9), pero también se cuenta con una restauradora extranjera egresada de la Universidad del Externado de Colombia y 13 restauradores técnicos que se formaron con la práctica dentro del Instituto.

Es importante tener en cuenta que estos datos provienen únicamente de los registros de la CNCPC; sin embargo, otros restauradores laboran en instituciones públicas o en museos tanto públicos como privados que se encuentran fuera de los registros del Instituto pues no pertenecen a él. Entre ellos han llegado especialistas formados en Italia y España que han comenzado a tener una influencia con respecto a los procesos que se aplican. También hay restauradores que trabajan de manera particular.

Desde febrero de 2011 se creó el Consejo de Conservación y Restauración de Monumentos Muebles e Inmuebles por Destino, órgano consultivo que se desprende de la Dirección General del INAH. Entre sus funciones está la de revisar y emitir recomendaciones para la aprobación de proyectos de restauración, así como hacer visitas de revisión de algunos proyectos e interactuar con otros consejos dentro del Instituto, como el de Arqueología. Quedó conformado por siete consejeros titulares y un número similar de consejeros suplentes (CNCPC, 2014).

¿Restauración o reparación? Los riesgos del patrimonio cultural en México

Con esta breve semblanza sobre la situación de la disciplina en nuestro país se puede advertir que aunque la restauración es relativamente nueva en nuestro contexto, ya ha avanzado y ganado terreno debido a la gran necesidad de conservar el amplio patrimonio cultural.

A pesar de esto, aun nos enfrentamos al problema del daño de los bienes como consecuencia de intervenciones no adecuadas. A continuación se presentarán algunos ejemplos de estos casos, reunidos en su gran mayoría gracias a la difusión de las redes sociales, en las cuales constantemente se reportan daños al patrimonio.

La conservación de escultura urbana

Todas las ciudades del país cuentan con al menos un monumento dedicado a las personas ilustres que han contribuido al desarrollo nacional. Muchos de estos monumentos cuentan con esculturas metálicas –la gran mayoría de ellas de bronce- que requieren de un constante mantenimiento.

A diferencia de lo que se cree, los metales suelen ser materiales relativamente inestables –con excepción de los metales preciosos- ya que el hombre los modifica para poder aprovecharlos.

La importancia de la conservación de las esculturas urbanas radica en el hecho de que son elaboradas no sólo para embellecer un espacio dentro de las ciudades; sino que son objetos transmisores de un mensaje a la sociedad, generalmente de tipo nacionalista, para recordar los hechos importantes realizados por algún personaje ilustre, que han contribuido a la conformación y desarrollo de una sociedad o estado, municipio o pueblo (Bárceñas Hermosillas, Octubre 2009, pág. 3).

Las autoridades municipales son las encargadas del mantenimiento de dichas esculturas. En el mejor de los casos cuentan con algunos programas permanentes de limpieza y cuidado, llevados a cabo por personal no especializado; sin embargo, también es común que se cubran con pinturas comerciales o que no reciban atención alguna.

Un caso de este tipo se difundió el 6 de octubre de 2012 el periódico El Universal (Fuentes, 2012), publicó una nota respecto a la forma en que se daba mantenimiento a las esculturas metálicas en Ciudad Juárez. El acervo escultórico metálico de la ciudad, conformado por alrededor de 100 esculturas, era limpiado con salsa de la marca Valentina, producida por la empresa Salsa Tamazula, y que en su composición tiene entre otros ingredientes agua y ácido acético. Su pH es en promedio de 2.7 a 3.7 –valor similar al del ácido sulfúrico- y que debido a su alta concentración de sales posee un potencial de óxido reducción y una conductividad eléctrica altos. Dichos valores fueron obtenidos por medio de la determinación de los parámetros físico-químicos de la salsa en LADiPA.

Esta medida tomada por la Dirección de Cultura de la ciudad se debió al aumento de los costos y al recorte de presupuesto designado para dicha actividad. De acuerdo con el personal de dicha instancia municipal, descubrieron por accidente que la salsa recupera el brillo de la superficie metálica y además sus residuos forman una capa de protección, por lo que sustituyeron “el químico especial [...] que es costoso y [...] más de tres kilos de pasta especial para metales por [...] dos litros de salsa” (Fuentes, 2012).

El riesgo que implica el uso de ácidos –como en este caso la salsa- en la limpieza de esculturas metálicas radica en el hecho de que dichas sustancias tienen la capacidad de alterar las pátinas, que en muchos de los casos son capas de protección naturales de la superficie metálica, e incluso pueden disolver algunos de los metales presentes en las aleaciones, así como favorecer la formación de nuevos productos de corrosión por medio de la reacción entre la sustancia aplicada y el objeto. Además, al dejar los residuos del material sobre la superficie metálica, su acción no se controla y tiene una mayor duración.

Este caso es un claro ejemplo de la falta de conciencia de la necesidad de un especialista que se haga cargo del patrimonio cultural y que establezca los programas de conservación necesarios para su preservación. Además nos enfrentamos a la creencia de la existencia de “recetas” con las cuales se puede atender los problemas de objetos similares.

Es necesario dejar en claro que no existen recetas para restaurar, cada objeto presente problemáticas específicas, resultado de la interacción de sus materiales con el contexto en el que se encuentra y por tanto es necesario tener una postura crítica con la cual, con un fundamento en el estudio integral del objeto, se pueda establecer un diagnóstico y propuesta de intervención.



Escultura de Benito Juárez después de la aplicación de pintura vinílica. <http://origenoticias.com/?p=17793>

Otro caso similar se registró en el estado de Nuevo León, en donde la escultura de Benito Juárez, obra de Cuauhtémoc Zamudio, ubicada en la plaza del mismo nombre en San Nicolás de los Garza. Dicha escultura fue repintada completamente por el personal del Ayuntamiento, quienes emplearon pintura vinílica (SINEMBARGO, 12). El aspecto final de dicha obra hace que pierda su estética, desvirtuando la lectura de la obra.

El uso de pinturas vinílicas compromete la conservación de los metales pues a largo plazo los polímeros se degradan y aumentan su acidez, favoreciendo así procesos de oxidación. Además la eliminación de las capas de pintura se complica debido a su reticulación y su disminución de solubilidad como consecuencia de su envejecimiento.

Un punto importante que debe analizarse es el empleo del término “restaurador” pues el título de la nota que denuncia el hecho dice: “Benito Juárez amanece embolsado en San Nicolás de los Garza, NL, después de que *restaurador* lo dejó verde” (SINEMBARGO, 12).

Este manejo del término de “restaurador” o “restauración” para referirse a cualquier persona que interviene un bien cultural es recurrente y refleja la ignorancia con respecto a la existencia de una disciplina que, con una estructura teórica y metodológica establecida, aborda las problemáticas de la conservación del patrimonio.

Es importante señalar que un pintor, artista no son restauradores, pues no ha pasado por el proceso de formación necesario. Este problema va más allá de una simple confusión de términos, pues en las noticias en las que se presenta acciones que dañan al patrimonio como producto de la actuación de “restauradores”, crean una desconfianza en la sociedad con respecto a la manera de actuar de los profesionales de la conservación, por lo que es necesario evitar esas malas interpretaciones.

Retomando el tema de la escultura de Juárez, debido a la difusión del hecho por medio de la prensa, la escultura volvió a intervenir para retirar las capas de pintura. El nuevo “restaurador” –como es denominado en la nota- justifica la intervención anterior diciendo que el cambio en la coloración de la pintura se debió a una reacción química entre el metal y la pintura, la cual pasó de color piel a verde. Esta repuesta únicamente evidencia la ignorancia con respecto al uso de los materiales y la naturaleza de los materiales

constitutivos de la escultura. Como protesta a esta intervención, el escultor Zamudio presentó en su cuenta de Facebook una fotografía donde aparece con la cara pintada de color verde (Redacción, 2014).

El último caso que se abordará es el que ha sido más polémico en los últimos meses debido a la importancia de la obra alterada. Se trata de la intervención realizada sobre la escultura ecuestre de Carlos IV – denominada popularmente “El Caballito”- obra de Manuel Tolsá y que se ubica frente al Museo Nacional de Arte en la Ciudad de México.



Detalle de la escultura de Carlos IV, después de la inadecuada intervención. CICSA davidlara.blogspot.com

En septiembre de 2013 personal del Centro Histórico de la Ciudad de México autorizó el proyecto de “restauración y rehabilitación” de la escultura, dirigido por el Sr. Arturo Javier Marina Othón. Dicha intervención no fue autorizada por el INAH –lo que ocurre continuamente pues no se tiene conciencia sobre la obligación de solicitar una licencia de restauración cuando se trata de objetos que entran en la jurisdicción del instituto, trámite para el cual se requiere de cédula profesional como restaurador- y por tanto no se tuvo una vigilancia con respecto a los procesos que se aplicaron (Contreras Vargas, y otros, 2013, pág. 2).

Al tener conocimiento el INAH sobre la intervención de la estatua y debido a la falta de licencia para el trabajo, se suspendió la obra y se realizó un dictamen sobre los daños que presentaba.

De acuerdo con el dictamen del Instituto la escultura fue intervenida con ácido nítrico al 60%, sustancia que al ser aplicada sobre el metal, atacó la pátina que tenía la escultura, capa que de acuerdo con dictámenes anteriores realizados por el INAH, era estable y protegía el metal. Tampoco se eliminaron los restos de capa de protección que habían sido aplicados por especialistas del INAH en 1979 (Contreras Vargas, y otros, 2013, pág. 9).

El ácido disolvió de forma diferencial los metales que componían la aleación del bronce, eliminando el estaño y el zinc, dejando expuesto el cobre de color rosado. Todo esto produjo daños en la superficie que favorecieron procesos de corrosión (Contreras Vargas, y otros, 2013, pág. 9).

Los restos del ácido que no fueron eliminados, reaccionaron y formaron nitratos de cobre (sales) que son solubles en agua, perdiéndose así parte del metal que conforma la escultura. La superficie total del daño sobre la escultura fue de 50% debido al poco cuidado que se tuvo al momento de aplicar las sustancias (Contreras Vargas, y otros, 2013, págs. 10-11). Actualmente la intervención ha sido detenida y se espera de que sea intervenida por especialistas del Instituto, para resarcir los problemas.

Al abordar estos tres casos, se hacen evidentes varios problemas que atañen a la conservación del patrimonio en México. El primero de ellos es la cuestión de responsabilidad por parte de las instituciones. Entre más nos acercamos a 1900, la jurisdicción de los institutos de vuelve confusa y por tanto nadie se hace responsable del cuidado de monumento u obras artísticas de dicho periodo.

Además los organismos y funcionarios de gobierno que tiene bajo su responsabilidad la conservación de algunos objetos ignoran los requerimientos necesarios para iniciar proyectos de restauración, por tanto continuamente se ejecutan procesos sin una supervisión de los organismos pertinentes, ni bajo la asesoría de un especialista.

Por otro lado, el uso constante del término “Restauración” para referirse a las intervenciones inadecuadas o “restaurador” al personal no especializado que ejecuta dichos proyectos, crea en la sociedad una imagen desvirtuada y negativa de la labor del restaurador, pues suele vincularse a las intervenciones fallidas como un riesgo que conlleva el actuar de dichos especialistas.

Además nos enfrentamos al problema de la falta de actuación de algunas autoridades, que toman las previsiones necesarias sólo cuando ya se ha producido un daño y se presenta una denuncia, ya sea formal o a través de la difusión de la prensa o las redes sociales, y no hay una vigilancia constante de lo que ocurre con el patrimonio.

Hasta este punto únicamente abordamos patrimonio urbanístico; sin embargo, no es el único que está a expensas de dichas intervenciones, el patrimonio religioso novohispano también es víctima de este tipo de daños. A continuación revisaremos algunos casos.

El arte sacro y su restauración

Como ya se mencionó, una de las intervenciones que ha sido más difundida fue la de la pintura mural *Ecce Homo*, del Santuario de Misericordia de Borja, en la provincia de Zaragoza, en España. Dicha pintura fue intervenida por la señora Cecilia Giménez, que es parte de la comunidad del santuario y que debido al grave estado de conservación en el que se encontraba la pintura decidió intervenirla, esto es un ejemplo claro del criterio de decoro y la necesidad de mantener imágenes sagradas en un estado de conservación adecuado para el culto público.

Sin embargo, esta necesidad de mantener en buen estado las imágenes suele estar acompañada de la ignorancia de los encargados de su cuidado, quienes emplean los servicios de pintores o santeros que reparan los “santos” sin ser conscientes de la importancia histórica o artística de los objetos.

En la ciudad de Guadalajara se presentó un caso sumamente representativo de este problema. En 2011 iniciamos el estudio de la escultura denominada *Señor del Santo Entierro*, que se conserva en una urna dentro de la mesa del altar de la capellanía de Nuestra Señora de la Soledad de Guadalajara.

Dicha escultura había sido catalogada como una obra del siglo XVIII elaborada para sustituir a otra del siglo XVI, la cual tuvo un amplio culto en la Nueva Galicia. Su tecnología es muy particular, ya que se trata de uno de los pocos casos de imágenes elaboradas con caña de maíz del siglo XVI conservada en el actual estado de Jalisco.

Para su estudio se aplicaron distintas técnicas analíticas y de imagenología para entender de forma integral su materialidad y con base en un estudio histórico, se aportaron más datos sobre la imagen que gozó de gran importancia para la iglesia neogallega y después tapatía.

La escultura del Santo Entierro –escultura ligera novohispana articulada- es un claro ejemplo de las modificaciones que, a lo largo del tiempo se realizaban a muchas de las estatuas religiosas, para adaptarlas a los nuevos gustos de la época y renovar su apariencia, así como para eliminar las huellas de su envejecimiento.

Los resultados de la tomografía axial computarizada realizada a la estatua permitieron identificar que el cabello era una modificación. Además el sistema de articulación de los hombros era más cercano al siglo XVIII, sin descartar la posibilidad de que la escultura de origen estuviera articulada, pues el análisis historiográfico permitió saber que la imagen tenía una función litúrgica.

El estudio estratigráfico de la policromía indica que la escultura fue repintada de forma general. La presencia de litopón, pigmento de color blanco sintetizado en 1874, permitió situar dicha modificación general del aspecto de la escultura a finales del siglo XIX. Todas estas alteraciones, son una evidencia material de los cambios de gusto y necesidades de culto del pasado, que deben valorarse y conservarse.

Meses después la obra fue sacada del recinto donde está emplazada y se llevó al taller particular del escultor Felipe Flores. Dicha intervención se hizo por recomendación de la Comisión de Arte Sacro de la Arquidiócesis de Guadalajara, dejando de lado al INAH-Jalisco y los especialistas de la Escuela de Conservación y Restauración de Occidente.



Detalle de la escultura del Señor del Santo Entierro de Guadalajara antes de la intervención



Detalle de la escultura del Señor del Santo Entierro de Guadalajara después de la intervención

Después de cerca de un año de estar fuera de la capellanía, el escultor que intervino la imagen la entregó a sus custodios, quienes se llevaron la sorpresa de que la escultura había crecido aproximadamente 5 cm de ancho, razón por la cual ya no cabía en la urna en la que antes era resguardado.

La apariencia de la imagen era totalmente distinta, presentaba una mayor cantidad de sangrados de colores vivos y la encarnación se había modificado. El sistema de articulación se eliminó y los brazos se fijaron; mientras que el añadido del cabello fue retirado.

Todo esto produjo un cambio importante en la obra, por lo que los custodios -que para ese momento ya habían cambiado- dudaban de que fuese la misma escultura. Por tal motivo se nos solicitó que realizáramos una nueva inspección del Santo Entierro.

Si bien la apariencia no era antiestética, como ocurrió en el caso de la pintura mural española, los daños son graves. Al eliminar las modificaciones del siglo XIX, se eliminaron pruebas materiales de una reutilización y renovación de la imagen para adaptarse a un nuevo gusto estético.

Por otro lado, la eliminación de las articulaciones representa una pérdida de la funcionalidad de la escultura, la cual está íntimamente ligada a su simbolismo. Y el repinte generalizado, totalmente innecesario, es una clara muestra del desconocimiento u omisión de los criterios de respeto a la integridad de la escultura, que limitan la creación del que interviene la obra.

Todo esto se suma al hecho de que fue intervenida sin licencia ni supervisión de INAH Jalisco, y es un caso más que se suma a la lista de esculturas elaboradas con caña de maíz del siglo XVI que fueron intervenidas por el escultor, sin licencia y aplicando procesos invasivos y agresivos. Esta intervención tan lamentable fue denunciada ante INAH y actualmente se encuentra en proceso investigación.

Este caso también hace evidente la falta de estudios científicos previos a la intervención, ya sea por la falta de presupuesto y tiempo o de interés de los especialistas. LADIPA de COLMICH ha apostado por una metodología en la que se realice una investigación que de sustento al diagnóstico de los objetos, por lo que en la actualidad ofrece servicios analíticos a particulares interesados en el estudio y conservación del patrimonio, con el interés de fomentar la inclusión de la investigación científica en los cronogramas y presupuestos de los proyectos de restauración.

Además del daño al Santo Entierro de Guadalajara, se pueden mencionar los casos de abandono de bienes inmuebles por destino, como algunos de los conventos del siglo XVI que forman parte de la Ruta de los Conventos en Morelos, y que fueron denominados como Patrimonio de la Humanidad por la UNESCO.



Retablo barroco abandonado. Exconvento de Atlatlahucan, Morelos.

Durante una visita realizada a la ruta, pudimos advertir que muchos conventos han sido modificados para cumplir los gustos de los habitantes de los pueblos, sin tener ninguna regulación. Esas modificaciones probablemente produzcan daños a largo plazo. Solo por mencionar dos ejemplos nos referimos a la remoción de un retablo barroco y su abandono en el claustro del Exconvento de Atlatlahucan, o bien el cambio del piso, para la aplicación de azulejo, en una capilla anexa al mismo inmueble, lo cual aumentará la humedad en los muros y seguramente las sales contaminantes dañarán las pinturas murales del siglo XVI.

Otro ejemplo de esto es el caso del retablo del Exconvento de Capuchinas en la ciudad de Morelia que ha sido restaurado de manera invasiva, repintando y redorando una gran parte de la talla del retablo, lo que le da una apariencia totalmente nueva. Esta

intervención está relacionada con la creación de un curso de restauración impartido de forma abierta a la sociedad en general, con el objetivo de formar técnicos.

Este es otro de los problemas a los que nos enfrentamos, la formación meramente técnica de trabajadores que se consideran capaces de intervenir bienes patrimoniales sin en el más mínimo conocimiento teórico de la disciplina y de los criterios necesarios para llevar a cabo dichas intervenciones.



Detalles del retablo de Capuchinas. Fotos: Dra. Nelly Sigaut.

En el caso del retablo de Capuchinas, Yurixi Castro formada como técnica en conservación por un año en la ENCRyM, estuvo como coordinadora del proyecto y formó a 27 aprendices de restauración. Se hace evidente el problema de la presencia de personal con un conocimiento parcial de la disciplina y que producen intervenciones invasivas y lamentables que dañan al patrimonio (Carranza, 2014).

No es posible formar técnicos que ejecuten y coordinen proyectos sin la más mínima supervisión de los procesos por parte de profesionales. Una de las principales necesidades al momento de

restaurar es una postura crítica y conocimiento integral de los objetos, preparación que no adquieren los técnicos. Además es delicado enseñar a personas que no se dedican de forma profesional a la disciplina, algunos procesos de restauración, pues es posible que los apliquen como recetas en otros casos, sin reflexionar sobre las necesidades reales de los objetos, cayendo en la falsificación debido a intervenciones invasivas.

Algo similar se ha presentado en Guadalajara, pues el Departamento de Artes Visuales de la Universidad de Guadalajara ha comenzado a ofertar cursos de restauración de pintura con un grado técnico básico.

Por último si bien, se han referido proyectos en los que han participado personas externas a las instituciones encargadas de la conservación del patrimonio. En la práctica también se han producido daños por personal de dichas instituciones, lo cual es sumamente grave pues no se siguen los lineamientos de la disciplina y además se justifican intervenciones inadecuadas por el uso del nombre de las instituciones, o se crea una mala imagen de la disciplina. Ejemplos de esto son constantes y se puede observar en diferentes estados, desafortunadamente no salen a la luz y no suelen tomarse las acciones necesarias para evitarlos o deslindar responsabilidades.

Reflexiones finales

Después de este panorama sobre el estado de nuestra disciplina en el país. Se hace evidente que aún queda un gran camino por recorrer, el patrimonio sigue siendo susceptible de ser intervenido de manera inadecuada y por tanto de ser dañado o de perderse. Esto es el resultado de un conjunto de factores que debemos atender.

La falta de conocimiento de la disciplina es en parte resultado de un secretismo sobre los procesos, así como de una falta de publicaciones que den a conocer los resultados, alcances y características del trabajo del conservador-restaurador. Las escuelas de conservación cuentan con una gran cantidad de información contenida en tesis de licenciatura e informes de restauración, los cuales pueden ser utilizados por otros especialistas interesados en el estudio de las manifestaciones materiales del patrimonio cultural. Sin embargo, suele ser complicado acceder a dicha información.

Por otro lado, es necesario avanzar en el proceso de dar a conocer la disciplina entre las personas encargadas de los bienes culturales. Tanto con las autoridades eclesiásticas o de gobierno, que son los actores principales que toman las decisiones sobre su conservación. Además se requiere una mayor difusión de la disciplina y su forma de actuar tanto en el ambiente académico como con la sociedad en general, para así evitar que se cree una mala imagen de la acción del restaurador.

Es necesario exigir que los proyectos únicamente sean llevados por restauradores titulados, para evitar la aplicación de tratamiento inadecuado y es necesario que las autoridades encargadas de supervisar dichos proyectos cuenten con mayor personal y presupuesto para cubrir las necesidades de los estados, y evitar el claro pretexto de la falta de tiempo para evaluar y supervisar todos los proyectos.

Incluso es posible que sea necesaria una campaña de concientización de la sociedad a nivel nacional por parte de los Institutos, con respecto a la conservación y a la necesidad de licencias para llevar a cabo proyectos de restauración.

Bibliografía

- Alcántara Hewitt, R. (2000). *Un análisis crítico de la teoría de la restauración de Cesare Brandi*. México: INAH.
- Arroyo Lemus, E. M. (2008). *Pintura novohispana. Conservación y restauración en el INAH: 1961-2004*. México: INAH.
- Bárceñas Hermosillas, C. (Octubre 2009). Relación de la escultura con el entorno. *Revista digital de Innovación y Experiencias Educativas*(23).
- Carranza, Y. J. (2014). *Resumen de Yurixi J. Castro Carranza*. (LinkedIn Corporation) Recuperado el 18 de febrero de 2014, de <http://mx.linkedin.com/pub/yurixi-j-castro-carranza/63/279/533>
- CNCPC. (21 de Febrero de 2014). *Consejo de Conservación y Restauración*. Recuperado el 22 de febrero de 2014, de <http://www.conservacionyrestauracion.inah.gob.mx/index.php>
- Contreras Vargas, J., García Abajo, Á., López Heredia, A., Mainou Cervantes, L. M., Meehan Hermanson, P. G., Mendo Muñoz, S., y otros. (2013). *Dictamen de daños a la estatua ecuestre de Carlos IV conocida como "El Caballito"*. México: INAH, CONACULTA.
- Cruz-Lara Silva, A. (2005). Nacionalismo y Reconstrucción. Notas en torno al desarrollo de los criterios de restauración aplicados a objetos prehispánicos durante el siglo XX en México. *10º Coloquio del Seminario de Estudios y Conservación del Patrimonio Cultural. Lineamientos y limitaciones en la conservación: pasado y futuro del patrimonio* (págs. 85-98). México: IIE, UNAM.
- ECRO. (2014). *ECRO / Escuela de Conservación y Restauración de Occidente*. Recuperado el 20 de enero de 2014, de www.ecro.edu.mx
- Espinosa, A. (2011). Breve historia de la restauración en México. *Arqueología mexicana*, XVIII(108), 28-32.

- Fuentes, D. (6 de octubre de 2012). Ante la crisis, usan salsa Valentina para limpieza. *El Universal*, pág. <http://www.eluniversal.com.mx/estados/88063.html>.
- Gil Valenzuela, G. (2011). Retos actuales y perspectivas del Centro Nacional de Conservación y Registro del Patrimonio Artístico Mueble, INBA. *Intervención*(2), 63-66.
- Gómez Consuegra, L. (2009). Los documentos internacionales de conservación y restauración, un análisis imprescindible. En L. Gómez Consuegra, & A. Peregrina, *Documentos internacionales de conservación y restauración* (págs. 15-46). México: INAH.
- González Mozo, A., & Macarrón Miguel, A. M. (2004). *La conservación y la restauración en el siglo XX*. Madrid: Tecnos.
- Insaurralde Caballero, M. (2008). *De la obra de arte al patrimonio cultural. Consideraciones para la conceptualización del objeto de restauración*. Guadalajara: Escuela de Conservación y Restauración de Occidente.
- Lee Alardin, G. (2008). Apuntes sobre la conservación y restauración del patrimonio en México. *Revista CPC*(6), 7-20.
- Macarrón Miguel, A. M. (1997). *Historia de la Conservación y Restauración*. España: Tecnos.
- Martínez Justicia, M. J. (2000). *Historia y teoría de la Conservación y Restauración*. España: Tecnos.
- Muñoz Viñas, S. (2003). *Teoría contemporánea de la Restauración*. España: Síntesis.
- Redacción. (20 de febrero de 2014). Arquitecto del Juárez "verde" protesta contra restauración. *El Informador*, págs. <http://www.informador.com.mx/cultura/2014/514177/6/arquitecto-del-juarez-verde-protesta-contra-restauracion.htm>.
- Schávelzon, D. (1981). *Historia de los primeros proyectos de restauración en México. La Pirámide de Teopoztlán, la obra de Francisco Rodríguez (1895) y la restauración de la arquitectura prehispánica*. México: UNAM.
- SINEMBARGO. (2014 de febrero de 12). *Sinembargo.mx*. Recuperado el 12 de febrero de 2014, de <http://www.sinembargo.mx/12-02-2014/902142>
- Universidad Autónoma de San Luis Potosí. (2013). *Propuesta reestructuración curricular 2013. Licenciatura en Conservación y Restauración de Bienes Culturales Muebles*. San Luis Potosí: Universidad Autónoma de San Luis Potosí.
- V.A. (Septiembre de 1984). *Carta de Copenhague*. Copenhague.
- Villegas Yduñate, M. (2014). *Oficio No. 401.F(6)10.2014/195*. México: Vinculación, CNCPC.
- Voutssás Lara, J. A. (2004). Los pioneros de la restauración en México. En *Memorias XXXV Jornadas de Biblioteconomía* (págs. 586-593). Cancún: Asociación Mexicana de Bibliotecarios.

Políticas y propuestas educativas de las agencias internacionales:

una evaluación del caso México 1992-2012⁴⁸²

Irma Alicia González Anaya

Estudiante de Doctorado en Ciencias Sociales con orientación en Desarrollo Sustentable, IINSO-UANL

arrivedercvenezia@gmail.com

Resumen

Desde los años 90 del siglo pasado las influencias de los organismos internacionales (BM, UNESCO y OCDE) en las políticas educativas nacionales ha sido ampliamente documentado, sin embargo, los resultados de estas intervenciones han sido poco estudiadas. En el caso de México, se pretende identificar las coincidencias de las directrices señaladas con reformas educativas y los efectos de estas en las mejora de la calidad docente y estudiantil, sopesando las retóricas oficiales y el juego de los actores involucrados.

Contextualización

Entre los años 80 y 90, El Banco Mundial (BM), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencias y la Cultura (UNESCO) y la Organización para el Desarrollo y la Cooperación Económica (OCDE) analizaron la educación y propusieron estrategias educativas desde puntos de vista diferentes e incluso contradictorios en algunos casos específicos. Sin embargo, a pesar de estas diferencias, las propuestas para reformar los sistemas docentes del BM, UNESCO, y OCDE se basan en una serie de supuestos que perciben como verdad inamovible ciertas predicciones sobre el futuro del desarrollo en el corto y mediano plazo. Al mismo tiempo, la semejanza de muchos supuestos en las propuestas de las políticas educativas del BM, UNESCO y OCDE serían indicativos de que estas tres organizaciones internacionales comparten una visión del mundo muy similar, al menos en puntos nodales del desarrollo.

El primero de estos supuestos, se basa en un mundo con cambios veloces, dinámicos y en algunos casos permanentes, acorde a las vorágines de los progresos y avances tecnológicos (UNESCO, 1996; OCDE 1994; World Bank, 1995). A partir de este contexto, se asumen una serie de principios más específicamente ligados a la educación, como son: la necesidad de la educación permanente; en el sentido de que los sistemas educativos, las escuelas, los docentes y los estudiantes sean adaptables a diversos ambientes de enseñanza y a que la descentralización otorgue beneficios más prácticos a los sistemas educativos más adaptables (Mayor, et al., 1997; Papadopoulos & OCDE, 1994; World Bank, 1995).

⁴⁸² Los resultados presentados en este estudio corresponden a una parte de los análisis del capítulo 2 de la tesis doctoral de la Mtra. Irma González: **SINDICALISMO DOCENTE Y REFORMAS EDUCATIVAS EN MEXICO: APORTACIONES DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA LA SUSTENTABILIDAD EDUCATIVA 1992-2014**, en proceso de elaboración desde agosto de 2012.

Asimismo, para estos organismos internacionales la educación permanente ha implicado fundamentalmente promover que los niños reciban una educación básica de calidad, donde obligatoriamente adquieran ciertas competencias primordiales para enfrentar las vorágines de la vida actual. Sin embargo, en lo esencial no parece haber mucha divergencia entre el BM, UNESCO y la OCDE, con respecto a cuáles son estas competencias que todo sistema educativo debe desarrollar a sus estudiantes: La comunicación, la creatividad, la flexibilidad, aprender a aprender, el trabajo en equipo y la solución de problemas (UNESCO, 1996; Papadopoulos & OCDE, 1994; BM, 1990). Finalmente, estas agencias de desarrollo mundial asumen que es posible diseñar estrategias educativas globales, las cuales serían aplicables a todos (o al menos a la gran mayoría) de los contextos sociales, económicos y políticos.

En este escenario, las estrategias no sólo provocarían cambios en los sistemas educativos, sino también en los procesos que desarrollan sus actores. Estas propuestas de reformas educativas implican nuevos desafíos y demandas, no sólo para el sistema, sino que incluye a los docentes. Por lo tanto, las recomendaciones del BM, UNESCO y OCDE incluyen además un modelo universal para la formación de los docentes, considerando la visión de estos organismos, los docentes también deben ser flexibles y adaptables.

Recomendando que deban aprender a adecuar sus clases a las distintas culturas de sus alumnos y a las características de la localidad en la que trabajan, los docentes deben ser capaces de ‘traer el mundo exterior al aula’ (Barkatoolah, 1990; Connelly, 1993; OCDE, 1990). Por otro lado, el BM, UNESCO y la OCDE sostienen y promueven que los docentes deben aprender a adaptarse a cambios permanentes, en el currículum, en los métodos pedagógicos y didácticos, los cuales ocurren comúnmente como consecuencia de la evolución constante del conocimiento.

Desde la perspectiva de los organismos, los años 80, 90 provocaron cambios muy rápidos en la realidad educativa. La rapidez de los cambios debe de obligar a los docentes a ser conscientes de que su formación inicial no les es suficiente para el resto de su vida laboral docente: Necesitan actualizar y mejorar su propio conocimiento y sus métodos a lo largo de toda su trayectoria pedagógica (UNESCO, 1996: 149). Como se constata, la formación inicial del docente es percibida como insuficiente. En cambio, la formación docente debería ser considerada como un proceso continuo, donde la educación permanente se convierte en una obligación para todos los educadores, sin mediar contextos o circunstancias que influyan en su desarrollo.

En el mismo sentido, los organismos internacionales también cuestionan la manera en que se presenta la información en la formación docente inicial. Sostienen que la información no debe presentarse como una serie de prescripciones, sino como alternativas elegibles para los docentes al momento de estructurar su práctica. Lo anterior se lograría promoviendo la autonomía de los docentes, enfocada principalmente a que ellos aprendan a tomar iniciativas y a ser responsables por los resultados de su trabajo (Barkatoolah, 1990; OCDE, 1990; Schaeffer, 1993).

Al parecer, un buen docente, desde el punto de vista de estos organismos, es aquel que puede preferir entre una amplia gama de métodos didácticos, de acuerdo con las circunstancias particulares de cada lección. Por eso, los futuros docentes deberían obtener un amplio repertorio de métodos didácticos

para poder elegir – usando su autonomía y creatividad – los mejores para cada ocasión (UNESCO, 1996; Lockheed, 1992; OCDE, 1990 y 1994).

Sin embargo, al profundizar el análisis de las propuestas de BM, UNESCO y OCDE se encuentra un énfasis en cierto tipo de pedagogía, una que coloca al docente como un guía y no un formador: La pedagogía centrada en el niño. En esta pedagogía se define a un docente de calidad, como un mediador en la adquisición del conocimiento. Es decir, es el estudiante quien construye su propio conocimiento, mientras el docente lo guía tomando en cuenta las características individuales de cada alumno (Barkatoolah, 1990; UNESCO, 1996; OCDE, 1990).

Se promueve un cambio en la actitud de los docentes hacia los estudiantes, los métodos de enseñanza tradicionales son fuertemente criticados por las agencias internacionales. Para el BM, UNESCO y la OCDE, los nuevos docentes deberían romper con estos métodos tradicionales y aprender a organizar sus clases de modo que los estudiantes se involucren activamente en su propio proceso de aprendizaje.

Por lo tanto, el BM, UNESCO y la OCDE comparten algunas ideas muy claras sobre cómo debería formarse a un buen docente para un futuro, al que muchas veces llaman ‘la era de la información’. Este modelo de docente que promueven las agencias internacionales no proviene de un contexto educativo específico. Por el contrario, se trata de un modelo imaginario que fue diseñado sobre la base de una serie de predicciones sobre el futuro que son legitimadas por su estatus ‘científico’. El supuesto del que se parte es que las necesidades educativas de una ‘sociedad industrial’ pueden ser identificadas, las necesidades educativas de una ‘sociedad del conocimiento (o de la información)’ pueden ser definidas (Beech, 2005). Ciertamente que dentro de este supuesto se incluye la idea de que algunos países del mundo se han convertido en ‘sociedades del conocimiento’ y que ese es un estatus al que toda sociedad debería aspirar (Cowen, 2002)

Según Beech (2004; 2007) la formación de docentes que se diseñó en los 90 se basa en principios tales como el desarrollo de competencias (y no de información); la educación permanente; la necesidad de que los docentes se abran a la comunidad y entiendan el contexto en el que trabajan para poder adaptar los contenidos y métodos didácticos a las características específicas de sus alumnos; el trabajo en equipo para que los docentes colaboren con los aspectos administrativos y organizativos de las escuelas en que trabajan; y la idea de que la formación de los docentes debe centrarse fuertemente en la práctica y, especialmente, en la reflexión acerca de la propia práctica. Propone que los docentes deben dominar una gran variedad de métodos pedagógicos para poder elegir el mejor para cada situación (aunque se enfatiza una pedagogía centrada en el alumno) y que deben participar de la selección de contenidos para sus clases, dentro del marco general que establece el estado central.

Como se ha analizado, para estas agencias internacionales sus propuestas se basaban en la idea de que el futuro presentaría un “mundo de cambios veloces y permanentes” influido por el ritmo de los “avances” tecnológicos. Por supuesto que tal predicción tiene consecuencias para la educación. UNESCO, por ejemplo, sostiene que estos cambios serán tan rápidos y profundos que requieren “la educación, más que adaptarse al presente, deba anticipar el futuro” (Mayor, et al, 1997, p. 87). La OCDE considera que uno de sus roles más importantes es identificar nuevas políticas educativas que estén “más allá de las políticas y el pensamiento actual en los países” (Papadopoulos & OCDE, 1994: 13). En tanto el BM (1990: 30) predijo que

“el futuro presentará grandes desafíos para los países en todos los estadios de desarrollo educativo y económico”.

Una de las funciones autoproclamadas de estas organizaciones es no sólo la de diseñar soluciones para los problemas educativos actuales, sino también la de identificar los problemas futuros. De esta forma, el BM, UNESCO y la OCDE se han posicionado desde los años 90 del siglo pasado, como los ‘expertos científicos’ que pueden predecir el futuro y que, además, pueden diseñar un modelo de educación universal que se adapta a este futuro al que muchas veces llaman “la era de la información” y otras ocasiones la del “conocimiento”. Como consecuencia, en las propuestas educativas de estas agencias se puede identificar un único modelo de educación.

En perspectiva, para Beech (2005), el modelo universal de educación promovido por estos organismos en cinco ejes, los cuales abarcaban:

- 1.- Descentralización/Autonomía escolar
- 2.- La educación permanente
- 3.- Un currículum centralizado basado en competencias:
 - La comunicación o La creatividad
 - La flexibilidad
 - Aprender a aprender o El trabajo en equipo
 - La resolución de problemas
- 4.- Sistemas centralizados de evaluación
- 5.- La profesionalización docente

Como ya se ha mencionado, las propuestas de los organismos supuestamente se pueden aplicar en cualquier contexto, en consecuencia este modelo debía ser un ideal para la mayor parte de los contextos educativos. El modelo universal debería ser utilizado para evaluar la mayoría de los sistemas y luego, una vez detectadas las fallas, tomado como modelo de reforma. En una perspectiva histórica, las similitudes entre los principios que guiaron las reformas educativas implementadas en gran parte de América Latina desde los años noventa y el modelo desarrollado mencionado anteriormente, sugiere invariablemente que la influencia de las agencias internacionales puede explicar, al menos en parte, la simultaneidad y las similitudes que presentan estas reformas educativas en la región (y probablemente en varias regiones del mundo).

En este contexto, el presente capítulo y para el caso de México se analiza y explica la forma en que se implementó el modelo educativo propuesto por los organismos internacionales; desde los años 90 hasta el 2012, para así identificar si en la práctica el país implementó estas directrices (así como el alcance que tuvieron sobre el sistema) o sólo se quedaron en la retórica oficial y nunca se operacionalizaron. En pos de demostrar lo anterior, este trabajo se desarrolla en tres partes.

En la primera se expone un análisis histórico de las reformas educativas que se han desarrollado en América Latina (incluido México), donde se resaltarán la factible influencia de los organismos

internacionales, así como señalar sus líneas de acción. En la segunda parte, ya en el contexto de México y con base en el modelo educativo propuesto por el BM, UNESCO y OCDE se identifican, analizan y explican los posibles programas que tomaron como guía el modelo, así como sus alcances en las transformaciones del Sistema Educativo Mexicano (SEM). En esta misma parte, también se evalúa la posibilidad de que muchos de estos programas sólo quedan en la retórica oficial y nunca se instrumentaron. Finalmente en la tercera parte, se realizan los análisis finales y recomendaciones.

1.- Políticas educativas en América Latina en las décadas del 80 y 90

Según Cano (1985), el desarrollo de los sistemas educativos en América Latina siempre ha sido moldeado por la influencia internacional. En los siglos XVI y XVII los Jesuitas fundaron las primeras instituciones que conformaban la educación formal en lo que actualmente se conoce como Latinoamérica. Estas instituciones basaban la filosofía de su educación en ideas de la contrarreforma traídas del sur de Europa. Más tarde, con el advenimiento de los movimientos independentistas, los líderes políticos de la época se vieron atraídos por el método lancasteriano, con base al cual fundaron escuelas en México, Venezuela, Colombia, Argentina, Brasil y varios países más. Los sistemas educativos modernos recién fueron creados hacia fines del siglo XIX y principios del XX a semejanza de los modelos e ideas europeas, especialmente del sistema educativo francés y las ideas del Positivismo.

Como se constata, aun cuando es demostrable que los sistemas educativos latinoamericanos han recibido influencias internacionales similares, claramente existieron diferencias significativas en la manera en que dichas influencias se tradujeron en políticas educativas, dando lugar a sistemas educativos que respondían (y responden) a especificidades culturales, políticas y económicas propias de cada país. A modo de ejemplo, la primera universidad de la República Dominicana se fundó en el año 1538, mientras en Brasil la primera universidad se funda en la década de 1920. La educación multilingüe es muestra también de lo anterior, mientras en países como Guatemala, Perú, Bolivia y el sur de México representa un tema fundamental en lo educativo (no resuelto hasta la actualidad), pues en sus territorios coexisten fuertes y vigorosas culturas indígenas, junto a las culturas occidentalizadas surgidas de la colonización europea, en otros países no entra en la agenda. En tanto, en países como Argentina, Uruguay y el sur de Brasil, en donde gran parte de las culturas indígenas fueron exterminadas o incorporadas a las culturas hegemónicas, la educación multilingüe no constituye un tema tan central en términos de políticas educativas.

Las estadísticas educativas (UNESCO, 2000) también dan cuenta de las profundas diferencias entre los sistemas educativos latinoamericanos. Por ejemplo, en Uruguay la tasa de escolarización del nivel medio en la década del 90 alcanzaba el 81%, mientras que en Venezuela solo llegaba al 35%. Para la misma época, el 40% de los estudiantes del nivel primario en Chile se encontraban en el sector privado, pero solo un 10% de éstos asistía a instituciones privadas en el caso de Bolivia. La tasa de alfabetización adulta alcanzaba apenas un 40% en Haití y un 61% en Guatemala, mientras que en Paraguay llegaba al 90% y alrededor del 96% en los casos de Argentina, Cuba y Uruguay.

La suma de estos procesos, empujaron desde principios del siglo XX a que los sistemas educativos latinoamericanos se conformaron en estructuras relativamente similares. Los sistemas se han constituido con base en:

- niveles primario, secundario y superior; siendo el primero de éstos de carácter obligatorio y gratuito
- un currículum basado en la enseñanza del español o el portugués
- matemáticas
- algunas nociones básicas de ciencias naturales y sociales y ciudadanía.

Sin embargo, en el marco de estas estructuras comunes los sistemas educativos presentaban rasgos bastante diferenciados: Presupuestos, formación docente, centralización e infraestructura básica (Jones, 1998).

Hacia fines de las décadas del 80 y 90 (siglo XX) se produjo una ola de reformas educativas en América Latina (Braslavsky y Gvartz, 2000):

- Ecuador sancionó su *Ley de Educación* en el año 1983.
- En Uruguay la *Ley de Educación* fue promulgada en 1985.
- En Chile la *Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza* se aprobó en 1990. En ese mismo año se sancionó una ley educativa en El Salvador.
- En 1992 se estableció un Plan Decenal de Educación en República Dominicana.
- En 1993 se aprobó la *Ley Federal de Educación* en Argentina y en México una nueva *Ley Federal de Educación*.
- Bolivia aprobó su *Ley de Reforma Educativa* en 1994 y en ese mismo año fue aprobada la *Ley General de Educación* colombiana.
- En 1996 se aprobó en Brasil la *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (Braslavsky y Gvartz, 2000).

Como se confirma, en un período de 14 años (1983-1996), varios países de América Latina establecieron nuevas leyes que regularían sus sistemas educativos. Sin embargo, es detectable que la mayoría de estas reformas dieron lugar a leyes que se basaron en principios coincidentemente similares al Modelo Universal Educativo impulsado por el BM, UNESCO y OCDE: descentralización, autonomía escolar, profesionalización docente, un currículum basado en competencias, y el establecimiento de sistemas centralizados de evaluación de rendimiento (Braslavsky y Gvartz, 2000; Martínez Boom, 2000).

En este sentido, hay ejemplos que pueden mostrar más similitudes, los sistemas de evaluación centralizados. En sólo ocho años, once países latinoamericanos establecieron sistemas centralizados de evaluación. En 1986 se creó el *Programa de Pruebas Nacionales del ministerio de Educación Pública* en Costa Rica. En 1988 Chile estableció el *Sistema de medición de la Calidad de la Educación*. Brasil construyó su *Sistema Nacional de Avaliação Básica* en 1990, y en ese mismo año se creó un *Sistema de Evaluación Nacional* en Colombia. En 1992 se establecieron sistemas similares en Paraguay y México. En la Argentina el *Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad* fue creado en el año 1993 (Gvartz y Larripa, 2002).

En lo sustancial las Reformas abarcaron los siguientes puntos; desde la visión de 6 países, incluido México (Tabla 1):

TABLA 1

PERFIL DE LAS REFORMAS EDUCATIVAS EN SEIS PAÍSES, 1990-2000

Reformas	Colombia	Brasil	Argentina	México	Venezuela	Nicaragua
DESCENTRALIZACIÓN	En departamentos municipales pero de baja efectividad.	Descentralizado; Uso de incentivos fiscales para reducir la inequidad en financiación y motivar programas para los pobres otros programas.	Escuelas de secundaria descentralizadas hacia las provincias.	Colegios de primaria y algunos de secundaria descentralizadas a los estados con resultados variados.	Muy poca acogida	Sin descentralización pero con autonomía escolar.
AUTONOMÍA ESCOLAR	No es parte de la reforma pero es un elemento importante para Bogotá.	Gran componente en Minas Gerais	No es parte del programa nacional; gran componente en San Luis.	No es parte del programa	Programa de Escuelas integrales (Mérida) y de la Asociación Venezolana de Colegios Católicos.	Elemento principal en el programa nacional de Escuelas Autónomas .
PARTICIPACIÓN COMUNITARIA Y DE PADRES		Gran componente en el programa de Minas Gerais muy limitado en el resto del país.	Componente (¿no muy importante?) en el programa en San Luis.	Disposición legal modesta pero no funciona.	Elemento muy modesto en el programa de Mérida.	Principal elemento en el programa de colegios autónomos .
USO DE EVALUACIONES	Ninguno para propósito de evaluación de las escuelas o de políticas públicas.	Ninguno para propósito de evaluación de las escuelas o de políticas públicas.	Ninguno para propósito de evaluación de las escuelas o de políticas públicas.	Ninguno para propósito de evaluación de las escuelas o de políticas públicas.	Ninguno para propósito de evaluación de las escuelas o de políticas públicas.	Ninguno para propósito de evaluación de las escuelas o de políticas públicas.

Fuente: Kaufman & Nelson, 2005.

El análisis de las Reformas Educativas se centró en las 4 líneas conformantes de la tabla 1. En la primera, la descentralización, implicó para algunos países la asignación de los centros escolares a las entidades (llámese estados, provincias o departamentos), pero en muchos casos sólo fue la transferencia de responsabilidades administrativa, no curriculares, ni el control del presupuesto. En el aspecto de la autonomía escolar, su implementación fue altamente diferenciada, pues para algunos países formaba parte importante de los programas de reformas y para otros no tuvo la relevancia necesaria. Por lo que respecta a la participación comunitaria y de padres, esta política fue reglamentada, pero al parecer en la práctica su intervención en cuestiones decisorias y vinculantes no registró mayores avances. En lo concerniente a la evaluación, sorprende que las reformas de los años 90, no estuvieran incluidas como obligatorias para las escuelas; ni para cuantificar el éxito o fracaso de la propia política.

El BM, UNESCO y OCDE manda replicar en lo regional la serie de cambios que se estaban dando a “nivel global” (la globalización, la era de la información, las economías del conocimiento). El supuesto para esta obediencia indicaba que los Estados Nacionales latinoamericanos no estaban en condiciones de controlar sus sistemas de educación, su reforma y su adaptación era fundamental para el desarrollo social en el siglo XXI.

En la siguiente parte se analizará más específicamente las perspectivas de México en cuanto a las Reformas Educativas, para así comprender la realidad de las influencias de los organismos en este tipo de políticas.

2.- Las reformas educativas en el contexto de México

Con la instauración del Modelo de Desarrollo neoliberal en México en los años 80 del siglo pasado, los planificadores educativos gubernamentales señalaban la necesidad de realizar una reforma educativa a gran escala. En este sentido, al inicio del gobierno de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994) el discurso oficial tendió a instaurar en la agenda de gobierno la necesidad de la reforma educativa. Con esta justificación el gobierno empezó a buscar y concretó los consensos para su formulación e implementación entre los actores sociales, políticos y económicos involucrados. Una de las acciones fundamentales para allanar el camino a la reforma fue la recuperación del control por parte del régimen, del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE); provocando la caída de Carlos Jonguitud y la llegada de la maestra Elba Esther Gordillo en 1989. Con el control de todos los factores, el gobierno mandó en 1992 al Congreso Nacional la iniciativa denominada Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación (ANMEB, 1992). La propuesta fue publicada el 19 de mayo de 1992.

Para el discurso oficial, el ANMEB respondía a las necesidades del Sistema Educativo Mexicano (SEM), en cuanto a su contextualización a las nuevas realidades mundiales y en relación a la búsqueda de la calidad de la educación nacional. De lo anterior se concluye lo siguiente:

El ANMEB recoge el compromiso del Gobierno Federal, de los gobiernos estatales de la República y del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, de unirse en un gran esfuerzo que extienda la cobertura de los servicios educativos y eleve la calidad de la educación. Dándose a través de una estrategia que atienda a la herencia educativa del México del siglo XX, que pondera con realismo los retos actuales de la educación, que compromete recursos presupuestales crecientes para la

educación pública, y que se propone la reorganización del sistema educativo, la reformulación de los contenidos y materiales educativos, y la revaloración de la función magisterial.

Sin embargo, hay que señalar que con esta posición oficial, muchos investigadores coinciden en que las directrices de los organismos internacionales (BM, UNESCO, OCDE) tuvieron un papel importante para los planteamientos de la misma (Ball, 1998; Carnoy, 1999; Beech, 2004, 2005, 2005b; Martínez Boom, 2000). Es factible que las bases de las reformas se hayan sustentado en algunas propuestas como la descentralización, profesionalización docente, educación permanente, y sistemas centralizados de evaluación de los organismos señalados, las cuales se habían publicado en los años 80 y principios de los 90 (UNESCO, 1981; BM, 1990; OCDE, 1990).

Las políticas propuestas en el ANMEB indican la imposición del Modelo Universal de Educación, los cinco ejes se encuentran implícitos y explícitos en el ANMEB (1992) instrumentado por el gobierno federal en los años noventa. Los ejes continuaron siendo la plataforma de las reformas educativas de los gobiernos que siguieron al de Carlos Salinas; Ernesto Zedillo 1994-2000, Vicente Fox 2000-2006 y Felipe Calderón 2006-2012 y con base en éstos se instrumentaron una serie de programas para lograr la mejora o consolidación de la educación básica en México.

Siguiendo el supuesto de la implementación de los ejes del modelo propuesto por los organismos internacionales (BM, UNESCO, OCDE) en México, se realizó un análisis integral longitudinal. Dicho análisis consistió en la búsqueda de las políticas y programas, partiendo de 1992, que tuvieran relación con los ejes señalados y con ello poder mostrar la realidad de la influencia de los organismos mencionados e inferir si el mismo consiguió mejorar al SEM. Como resultado de lo anterior, se conjuntaron en la tabla 2 las acciones que tienen relación con los ejes del modelo educativo promovido por los organismos internacionales. Dicha tabla está organizada teniendo como base analítica los cinco ejes y se desglosan en los documentos de referencia las acciones

TABLA 2
CARACTERÍSTICAS BÁSICAS PARA EL MODELO UNIVERSAL DE EDUCACIÓN

Aspecto	Documento	Acciones	Perspectivas Éxito/ Fracaso
DESCENTRALIZACIÓN	ACUERDO NACIONAL PARA LA MODERNIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN BÁSICA (ANMEB).19 DE MAYO 1992	<ol style="list-style-type: none"> 1. Traspaso de la organización educativa a los entidades y municipios. 2. Traspaso de las negociaciones sindicales a entidades y municipios 3. Fusión de secciones estatal y federal 4. Control de la nómina magisterial por entidades y municipios 	Al 2013, la federación no ha dejado de centralizar la planificación escolar (curricular y contenidos); no se fomentó la fusión sindical; el flujo de recursos es poco flexible a los estados y mínimo a los municipios; hay un deterioro de la gestión escolar

EDUCACIÓN PERMANENTE	<p>ANMEB 1992: Actualización capacitación, y superación del magisterio</p> <p>CENTRO DE CAPACITACIÓN MAGISTERIAL(CECAM)</p> <p>Programa Nacional de Actualización Permanente para Maestros (PRONAP)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Instrumentación del Programa Emergente de Actualización del Maestro (PEAM-agosto 1993) 2. Creación de Consejos técnicos de cada escuela (una reunión mensual): El Núcleo de actualización emergente se ubicará estos 	<p>La capacitación no responde a las necesidades de capacitación del docente; los Consejos Técnicos no se da diálogo, se imponen las indicaciones de los directores (reunión administrativa); No se brindan suficientes opciones para los tiempos dedicados a actualización; No promueve las redes e investigación como lo plantea en sus inicios el programa</p>
UN CURRÍCULUM CENTRALIZADO BASADO EN COMPETENCIAS	<p>ANMEB, 1992</p> <p>Alianza por la Calidad de la educación. SEP-SNTE (ACE) 2008</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. ACE 2008: impulsa la reforma curricular orientada al desarrollo de competencias y habilidades 2. Planes y Programas de estudio de Educación básica 3. A partir del 2008-2009 (PILOTO) 4. Aplicación generalizada en ciclo 2010-2011 (oficial) 	<p>Se incumplieron plazos de ANMEB 1992</p> <p>Se han encontrado deficiencias básicas de los programas por competencias, no hay concordancia con la identidad nacional, la historia, pensamiento crítico; asimilación mínima.</p>
SISTEMAS CENTRALIZADOS DE EVALUACIÓN	<p>ANMEB 1992</p> <p>Creación de carrera magisterial</p> <p>Evaluación Universal de Docentes y Directivos en Servicio de la Educación Básica 2011 SEP-SNTE</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Implementación de la Carrera magisterial 2. Implementación de programa de niveles salariales, con base a su preparación académica 3. Cursos de actualización, desempeño profesional y antigüedad en el servicio 4. Evaluación Universal de Docentes y Directivos en Servicio de la Educación Básica 2011 SEP-SNTE 	<p>Aun y cuando en los exámenes evaluativos se obtienen buenos puntajes, una buen parte de los docentes no obtiene remuneraciones extras, por falta de presupuesto. Lo anterior ha contribuido a que muchos docentes no comulguen con las evaluaciones pues éstas no les aseguran cambios salariales o garantizan plazas.</p>

**LA
 PROFESIONALIZACIÓN
 DOCENTE**

<p>Las Escuelas Normales de México pueden conceder títulos de licenciatura (educación superior).</p> <p>ANME 1992: Formación del maestro; 1996 Se diseña el programa para la transformación curricular y preparación profesional para maestros en servicio</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Consejo Nacional Consultivo de la educación normal. 2. Creándose la Universidad Pedagógica Nacional como profesionalización docente 3. Las Escuelas Normales de México conceden títulos de licenciatura 4. 1996 Se diseña el programa para la transformación curricular y preparación profesional para maestros en servicio para el programa educativa 2000-2006 5. Reforma de normales 1999 	<p>El enfoque de la profesionalización docente se presenta en un contexto aislado a la práctica docente que se da en las aulas actualmente; las normales no avanzan a crear sus maestrías y doctorados, además de grupos de investigación educativa.</p>
--	---	--

Fuente: Elaboración propia con base en información extraída de la Secretaría de Educación Pública (SEP) de México y SNTE.

implementadas y una inferencia sintética del éxito o fracaso de la política. Se presenta una serie de particularidades que se puede explicar puntualmente:

1. En cuanto a la descentralización, las políticas implementadas tuvieron como base el ANMEB (1992) y tienen congruencia con las directrices del BM (1990, 1995), UNESCO (1981, 1996; OCDE, 1990, 1994). Los alcances de las mismas, en el papel eran sustanciales y afectaban fuertemente las estructuras del SEM, pues el paso de las responsabilidades ejecutivas y de control a los estados y municipios era visto con un proceso fundamental en la mejora de la calidad educativa, así como las otras acciones que se pretendía. Pero, mucha de la prospectiva no se logró instrumentar como estaba planeado, la descentralización no avanzó principalmente por vicios inherentes al ANMEB (1992), principalmente el relacionado a la continuidad en la centralización de los programas curriculares y docentes, así como en la asignación de recursos para los programas municipales.
2. En tanto la educación permanente, del ANMEB surgieron programas específicos que tenían como objetivo fomentar la formación docente: Actualización y Consejos Técnicos. Aun y cuando las iniciativas tuvieron una aceptación destacable en el ámbito magisterial, al parecer en el ámbito de la capacitación su planeación no respondía en la mayoría de los casos a las necesidades de los docentes, mucho de esto se debió la centralización en la formulación sus contenidos. En el mismo, aspecto, los llamados Consejos Técnicos no han cumplido con sus objetivos, pues el control que

tiene el director del plantel sobre lo que se discute en ellos, los ha convertido en juntas administrativas.

3. En lo que respecta a la aplicación del sistema de competencias en la curricula, el aplazamiento de su instrumentación (calendarizada en el ANMEB) sembró dudas fuertes entre el magisterio. Para fines técnicos, se supone para el 2012 tanto las primarias como las secundarias ya están instrumentando el sistema de competencias, sin embargo, hay un amplio rechazo de la masa magisterial, aduciendo que no se promueve correctamente la identidad nacional, ni el pensamiento crítico y por ende la formación integral del alumno.
4. Los sistemas de evaluación docente, desde las propuestas contenidas en la ANMEB (1992) tuvieron aceptación aun en el ámbito sindical. Como se muestra las estrategias de evaluación han sido diversas, desde la carrera magisterial, hasta la evaluación universal del 2011. Incluso cuando la aceptación de los métodos es regular, existe una resistencia alta en razón de que éstas no les garantizan al 100% cambios salariales o plazas docentes.
5. La profesionalización docente: esta política es de la que más logros cuantitativos se pueden encontrar y difundir. Al 2013 las normales otorgan títulos de licenciatura, por lo que actualmente el 100% de los docentes en activo tienen este grado, sin embargo, el avance en cuanto a la impartición (por parte de las normales) de títulos de maestría y doctorado no es el adecuado. En el mismo sentido, la promoción de la investigación es mínima y falta mucho por avanzar.

Como se constata, siguiendo el esquema del Modelo Educativo Universal promovido por organismos internacionales (BM, UNESCO y OCDE), es posible encontrar coincidencias con algunas de las principales políticas educativas de México. Desde una inferencia general, las coincidencias podían indicar en primer término un apego amplio a las directrices internacionales; sopesando las influencias de los actores nacionales, pero en lo sustancial las mejoras educativas que deberían de incentivar estas políticas educativas tienen interpretaciones más negativas que positivas. Por lo anterior, es factible que para entender mayormente esta problemática sea necesario focalizar los análisis a algunas políticas y así avanzar en la comprensión de la problemática. En la última parte se ahondará en la perspectiva y su contextualización en México.

3.- Reflexiones y propuestas finales

En contra de lo que señalen muchos gobiernos nacionales de América Latina, es constatable que en su mayoría las reformas educativas formuladas e implementadas desde los años 90 tiene su origen en directrices internacionales. Como se ha revisado en este capítulo, los expertos coinciden desde una visión internacional, que las influencias principales provienen de tres organismos internacionales (BM, UNESCO y OCDE) y que las mismas pueden ser conglomeradas en al menos cinco ejes, conformando un supuesto Modelo Universal de Educación (Ball, 1998; Coraggio, 1999; Corbalan, 2000; Beech, 2005, 2007; Causa, 2011).

El supuesto anterior indicaría, que los gobiernos nacionales no han promovido; desde los años 90, una política educativa propia, apegada al contexto de cada país y a sus tradicionales educacionales. Empero, la aplicación de políticas o reformas educativas pueden tener dos interpretaciones, las cuales algunos investigadores han prefigurado (Ball, 1998; Beech, 2007; Causa; 2011): En la primera, los gobiernos,

anhelantes de encontrar financiamiento para instrumentar reformas, simulan atender todas las disposiciones de los organismos internacionales e instrumentan políticas siguiendo las mismas denominaciones y estrategias indicadas, esto es acompañado por una difusión (internacional) de aceptación de las directrices. En la segunda, ya concretados los apoyos, los gobiernos implementan un discurso oficial que tiene como objetivo vender las políticas a los actores locales involucrados, en dos vertientes, a los alineados al régimen se les impone por la vía del consenso obligado y a los no alineados, se les conceden prerrogativas extralegales para aceptar los mandatos. Estas vertientes son acompañadas por un discurso oficial (nacional) que utiliza el nacionalismo como matiz para encubrir la sujeción a las políticas educativas internacionales.

En los hechos estas dos interpretaciones generan escenarios diversos, que al parecer no contribuyen a la mejora de los sistemas educativos. Uno de los escenarios más destacables es el de la simulación de todos los actores del sistema: Por una parte, los gobiernos simulan buscar la mejora de la calidad educativa implementando políticas docentes, pedagógicas y curriculares aparentemente consensadas; los otros actores, principalmente los docentes, sindicatos y administradores continúan el disimulo en la aplicación las mismas. Esta farsa, provoca en la mayoría de los casos que las reformas educativas no cumplan con las metas establecidas y la educación siga careciendo de calidad.

En este escenario, la visión que se ha configurado de México con el análisis se apega en mucho a lo descrito en los párrafos anteriores. Desde los años 90 hasta el 2012, se identifica en la práctica que el país implementó estas directrices y el alcance que tuvieron sobre el sistema o si las mismas sólo se quedaron en proyecto y nunca fueron operativas, se muestra que efectivamente las reformas educativas generadas desde los años noventa siguen en lo general las directrices internacionales, pero son acotadas en su aplicación a la realidad del país, bajo una retórica oficial nacionalista.

Esta visión influye sobre el alcance de las mismas, particularmente en modificar estructuralmente el SEM y por ende su calidad docente, curricular y pedagógica. Esto indica que muchas de las propuestas no puedan calificarse de exitosas o totalmente fracasos, porque objetivamente, sí han representado avances en las mejoras del SEM. El problema radica en el ámbito internacional, los indicadores exteriorizan el fracaso de todas iniciativas; basta con analizar los resultados del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA-siglas en inglés) de la OCDE y en lo nacional (hay coincidencias), los resultados de la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) de la SEP.

Al parecer, sin entrar en datos duros, el proceso de acatar y simular las directrices internacionales no ha tenido los efectos esperados, pues el SEM no ha incrementado su calidad, tanto de docentes, estudiantes y del sistema en general. Como se constata, la disyuntiva actual requiere de mayores investigaciones o reformas educativas (1913) que incentiven un consenso nacional, que tenga como base la realidad del sistema y de ahí surjan propuestas que involucren a todos los actores, ya que los tiempo de centralizar las decisiones de mejoras educativas son cosa del pasado (UNESCO, 1996).

Referencias

ANMEB (1992). *México. Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa*. Recuperado de <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/b490561c-5c33-4254-ad1c-aad33765928a/07104.pdf>

- Ball, S. (1998). *Big policies/small world: an introduction to international perspectives in education policy*. Comparative Education, 34 (2), pp. 119-129.
- Barkatoolah, A. (1990). *Learning from Experience: A New Approach for Teacher up-Grading*. Paris: UNESCO, UNICEF, WFP.
- Beech, J. (2004). *Construyendo el futuro: UNESCO, el Banco Mundial, la OCDE y su modelo universal para la formación docente*. En Cuaderno de Pedagogía, 7 (12).
- Beech, J. (2005a). *International agencies, educational discourse, and the reform of teacher education in Argentina and Brazil (1985-2002): a comparative analysis*. Tesis inédita doctorado. Instituto of Education. University of London. Inglaterra.
- Beech, J. (2005b). *Sociedad del Conocimiento y Política Educativa en Latinoamérica: Invirtiendo los Términos de la Relación*. En Quaderns Digital, 38 (2).
- Beech, J. (2007). *Alta fidelidad: la influencia de las agencias internacionales en reformas de formación docente en Argentina y Brasil en los 90*. Campo Grande Brasil, Almeida. Editorial Políticas de Formagaño de Professores.
- BM (1990). *The Dividends of Learning: World Bank Support for Education*. Washington D.C.: Banco Mundial.
- BM (1995). *Priorities and Strategies for Education: A World Bank Sector Review*. Washington D.C: Banco Mundial.
- Braslavsky, C. y Gvirtz, S. (2000). *Nuevos Desafíos y Dispositivos en la Política Educativa Latinoamericana de fin de siglo*. En Cuadernos de la OEI. Madrid: OEI.
- Cano, D. (1985). *La educación según el Banco Mundial. Un análisis de sus propuestas y Métodos*. Madrid: Centro de Estudios interdisciplinarios, Miño y Dávila Editores.
- Carnoy, M. (1999). *La Educación Superior en Argentina*. Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO)
- Carnoy, M. y Castells, M. (2001). *Globalization, the knowledge society, and the Network State: Poulantzas at the millennium*. En Global Networks, 1 (1), pp. 1-18.
- Causa, M. (2011). *Organismos Internacionales y Educación en América Latina y el Caribe. Una reconstrucción de las ideas político-pedagógicas, categorías teóricas y problemáticas en el período 1981-1992*. Madrid: Ed. Académica Española.
- Connelly, F.M. (1993). *Teacher Evaluation: A Critical Review and a Plea for Supervised Reflective*. En J. P.Farrell Ed Teachers in Developing Countries: Improving Effectiveness and Managing Cost (pp. 159-174). Washintong D.C.: The World Bank.
- Coraggio, J. L. y Torres, R. M. (1999). *La educación según el Banco Mundial. Un análisis de sus propuestas y Métodos*. Madrid: Centro de Estudios interdisciplinarios, Miño y Dávila Editores.
- Corbalán, M .A. (2002). *El banco mundial, Intervención y disciplinamiento: El caso argentino, enseñanzas para América Latina*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Cowen, R. (2002). *Knowledge Economies: Here We Go Again?* Atenas: Ed. Universities of the Future.
- Ferrer, G. (2006). *Sistemas de evaluación de aprendizajes en América Latina: balance y desafíos*. Santiago de Chile: PREAL.
- Gvirtz, S. y Larripa, S. (2002). *Reforming School Curricula in Latin America: A Focus on Argentina*. Ginebra: IBE-UNESCO.

- Jones, P. W. (1998). *Globalisation and Internationalism: democratic prospects for world education*. *Comparative Education*, 16(2), pp. 143-155.
- Kaufman, R. y Nelson (2005). *Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe*. Documento N° 15. Santiago de Chile: PREALC.
- Lockeed, M. E. (1992). *Improving Primary Education in Developing Countries*. Washington, D.C.: World Bank.
- Martínez Boom, A. (2000). *Políticas Educativas en Iberoamérica*. En Cuadernos de la OEI, Madrid: OEI.
- Mayor, F., Tanguiane, S. y UNESCO (1997). *UNESCO- an Ideal in Action: The Continuing Relevance of a Visionary Text*. Paris: UNESCO.
- OCDE (1990). *The Teacher Today: Tasks, Condition*. Paris: OCDE.
- OCDE (1994). *Quality in Teaching*. Paris: OCDE.
- Papadopoulos, G. S. & OCDE (1994). *Education 1960-1990: The OCDE Perspective*. Paris: OCDE.
- Schaeffer, S. (1993). *Participatory Approaches to Teacher Training*. J.P. Farrell. Ed *Teachers in Developing Countries: Improving Effectiveness and Managing Cost*. Washington D.C.: The World Bank, p.p. 187-200.
- UNESCO (1981). *Proyecto principal de Educación en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: ONU.
- UNESCO (1996). *Learning: The Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-First Century*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2000). *Informe mundial sobre la educación*. París: UNESCO.

Las Ciencias Sociales en el noreste.

El difícil camino hacia la constitución de una comunidad científica

AnneFouquet

Profesora-investigadora

Melissa Yanell Sepúlveda Lopéz

Antoine Lejault

Estudiantes de doctorado en Ciencias Sociales

Tecnológico de Monterrey

Introducción:

La presencia de científicos sociales no hace necesariamente una comunidad científica. Nos interesa en esta ponencia entender los procesos de formación de la comunidad científica social, si es que existe como tal, en el Noreste de México. Presentaremos los resultados de una investigación realizada sobre el estado de las Ciencias Sociales en el Noreste de México (que comprende para este estudio los estados de Coahuila, Nuevo León y Tamaulipas) enfocada a conocer el perfil de los investigadores de la región (disciplina, formación, temas de investigación, etc.), el quehacer científico, así como las redes de colaboración existentes entre ellos partiendo del análisis de las publicaciones realizadas desde el 2006.

En la región hemos identificado a 347 investigadores en Ciencias Sociales (definidos como: académicos involucrados en al menos un proyecto de investigación y que tienen al menos una publicación especializada) de los cuales un 52.44% pertenece al SNI. Para el 2013 se contabiliza en la región 182 investigadores registrados en el SNI para el área 5, representando a penas el 6.94% del total nacional para el área de Ciencias Sociales. Se identificaron 27 centros de investigación, entendidos como grupos institucionalizados (cuerpos académicos, cátedras o centros de investigación) que anuncian un proyecto de investigación agrupando varios investigadores.

En un primer tiempo presentaremos un “diagnóstico” de quiénes son los investigadores de la región: dónde se formaron, en qué disciplina, cuáles son las principales líneas de investigación desarrolladas en la región.

En un segundo tiempo nos enfocaremos al estudio más detallado de las redes de colaboraciones partiendo del estudio de las publicaciones de los investigadores registrados en la región. Mostraremos los principales nodos que se destacan, ya sea alrededor de un investigador o de una temática.

Para terminar, abrimos la discusión en cuanto al proceso de formación de la comunidad científica en el Noreste, destacando por un lado las implicaciones de la política científica nacional (SNI, PNPC, Cuerpos académicos, proyectos etc.) sobre las políticas institucionales en materia de investigación y por otro las iniciativas de la comunidad científica regional para organizarse.

Morfología de los científicos sociales en el Noreste de México

Presentaremos cuatro características que nos ayudan a percibir el estado de la investigación en el noreste: la pertenencia o no al Sistema Nacional de Investigadores (SNI), la distribución institucional, las diferentes especialidades académicas así como el lugar de obtención del último grado y finalmente los temas de investigación destacados entre los investigadores.

Para la realización de este estudio se trabajó con tres bases de datos, una que se utilizó en la parte estadística y descriptiva del estado de las ciencias sociales en el noreste, y dos para el análisis de redes que se presenta más adelante. Para esta primera parte se comenzó con una base de 347 investigadores⁴⁸³, todos miembros de alguno de los 27 centros de investigación y unidades académicas que forman parte de las 13 instituciones que realizan investigación en ciencias sociales en el área Noreste.

1. Investigadores del noreste y el Sistema Nacional de Investigación.

La población de la muestra de los investigadores (n=347) del área 5, se reparte en dos grupos: los 165 investigadores no miembros del Sistema Nacional de Investigación (investigadores) y sus 182 pares miembros del SNI (de aquí en adelante referidos como SNI).

En este momento de la investigación, la distribución de la población de los investigadores entre los diferentes niveles nos habla de una comunidad en formación, pues el 86.81% de los miembros del SNI se ubican en el nivel C y el nivel 1, es decir, en los primeros eslabones de la jerarquía SNI. Los niveles consolidados (nivel 2 y 3) aparecen como poco poblados. La heterogeneidad también se puede explicar por el tejido institucional que enmarca la investigación, que es lo que se explorará a continuación. En el noreste existen tres tipos de instituciones: los centros de investigación especializados y descentralizados, y las Universidades generales, privadas y públicas.

2. Centros especializados, universidades e investigadores.

La región noreste cuenta con dos tipos de instituciones donde ejercen su labor los científicos sociales. De un lado tenemos los centros especializados descentralizados (CIESAS, el COLEF, INAH, INIFAP) o local (CEEDAD) que son instituciones dedicadas a una línea de investigación particular y/o a la impartición de posgrados en una área. Y del otro lado, las universidades privadas y públicas. Por su parte las universidades tienen en común un abanico de líneas de investigaciones amplias y variadas. Estas instituciones se concentran principalmente en

⁴⁸³Los investigadores en esta base no necesariamente son miembros del SNI, el único requisito que se estableció para que fueran incluidos fue que se dedicaran a la investigación en ciencias sociales y tuvieran por lo menos una publicación. Los datos presentados en esta base son: nombre de investigador, especialidad (tema de investigación), institución a la que se adscribe, dependencia, título de doctorado, universidad en la que lo cursó, país en el que lo cursó y, si es del SNI, el nivel al que pertenece.

Nuevo León (gráfica 2). Cinco centros especializados tienen sedes en Nuevo León: el CIESAS, el COLEF y el INAH, el INIFAP, el CEEDAD, contra dos en Coahuila (INIFAP y el COLEF) y uno en Tamaulipas (el COLEF)⁴⁸⁴.

En cuanto a las universidades, los 3 estados cuentan con sus respectivas Universidades Autónomas: la Universidad Autónoma de Coahuila (UAC) a la cual se suma la Universidad Autónoma Agraria Antonio Narro (UAAAN) también del mismo estado, y la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT). El caso de Nuevo León se destaca por la presencia importante de universidades privadas (ITESM, UDEM, UR y en menor medida la Metropolitana) frente a la Universidad Autónoma De Nuevo León (UANL).

El estado de Nuevo León cuenta con una alta densidad de universidades y centros especializados que contribuyen a la potencial formación de una comunidad científica. Aunque los centros especializados presentan una alta proporción de miembros del SNI: el COLEF cuenta con 72% de sus investigadores miembros del SNI mientras que el CIESAS tiene 75%. En total los centros especializados representan 12% del grupo SIN regional.

En el noreste, el 92,79% de los investigadores (miembros del SNI o fuera del SNI) trabajan en las universidades. El 63.7% del total de los miembros del SNI en la región trabajan en la UANL o el ITESM (respectivamente, con el 41.75% y el 21.97% de la muestra total) dejando a las otras universidades muy lejos (11.81% en la UAT, 8.6% en la UAC, 3.74% en la UDEM).

En resumen, en el noreste, aparece una concentración de las actividades de investigación en el estado de Nuevo León. La actividad científica tiene lugar en los centros especializados, donde ofician una parte importante de SNI, pero en mayor proporción la actividad científica se da en las universidades. Especialmente la UANL y el ITESM dominan en término de números de investigadores. Por lo tanto, podemos decir que las instituciones privilegiadas de la investigación en el noreste son las universidades. Aun así eso no significa que los centros especializados no participan de manera significativa en la investigación. Ahora tenemos que ver cuáles son las formaciones académicas de los investigadores para poder identificar las disciplinas en el noreste y determinar si existe una preferencia por parte de las instituciones por un tipo de estudios o disciplina.

3. Disciplinas y lugar de formación de los investigadores.

Las disciplinas dominantes en el noreste son: la economía (17.58% de los SNI), la administración (14.81% de los SNI), las ciencias sociales/sociología (13.73%), el derecho (10.98% de los SNI) y las ciencias políticas (9.34% de los SNI). Estas disciplinas destacan por sobre otras 12 disciplinas, que comprenden cada una entre 8 y 2 investigadores.

Los países preferidos en donde los investigadores escogieron hacer su formación de posgrado de formación son (de acuerdo a la tabla 3): en primer lugar, México (36.40%), seguido de Europa (29.97%), Estados Unidos y Canadá (25.64%). Parece que en todos los niveles la mayoría de los investigadores estudiaron afuera de México, con la excepción de los investigadores del nivel C, del cual el 60% estudiaron en México. En cambio, 60% de los miembros en el nivel 1, 65% de los del nivel 2 y 75% del nivel 3 estudiaron en el extranjero.

Desde la perspectiva del análisis de la comunidad científica, considerar que existen numerosos investigadores que comparten las mismas disciplinas nos permite suponer que dichas disciplinas pueden ser

⁴⁸⁴CIESAS: Centro de Investigación Superior en Antropología Social, El COLEF: Colegio de la Frontera Norte, INAH: Instituto Nacional de Antropología y Historia, CEEDA: Centro De Estudios Sobre La Enseñanza Y El Aprendizaje Del Derecho, INIFAP: Instituto Nacional De Investigaciones Forestales, Agrícolas Y Pecuarias

un terreno favorable de colaboración entre pares. Igualmente, el hecho de que algunas disciplinas se inscriban en un marco internacional de formación, aluza la posibilidad de la existencia de tradiciones dentro de las disciplinas (Aupetit, Gérard, 2010), lo que será también un factor determinante en la existencia de una comunidades

4. Líneas de investigadores e instituciones

Las temáticas de más peso en la región, considerando la población SNI, son la economía y estructura económica regional (23% de los SNI), la de la administración, comportamiento organizacional y negocios (13% de los SNI) y el derecho (11.53 % de los SNI). Después de las temáticas de mayor importancia numérica, existen 9 otras temáticas con un promedio de 7 investigadores dedicados a ellas, que representan 48.35% del total de los investigadores miembros del SNI. Además del dominio de disciplinas, existe también una concentración particular de las temáticas en instituciones.

Con la excepción de la economía, presente en todas las instituciones, la administración es una de las que muestra mayor interés por parte de los investigadores en la región. El 45.83% de los miembros del SNI que se dedica a este tema laboran en el ITESM. Es igualmente el caso en la UANL que concentra a los investigadores en derecho (71.42%) y en políticas públicas (81.25%). Los centros especializados como el COLEF y el CIESAS centralizan respectivamente el 53.38% y el 75% de sus SNI en temáticas no dominante.

Del lado de las universidades, vemos que tienen una distribución de sus SNI en más temáticas que los centros especializados. La UANL está presente en todas las temáticas (con excepción de estudios internacionales).

REDES DE COLABORACIÓN: ¿INDICIOS DE COMUNIDAD?

En esta sección del estudio se llevará a cabo un análisis de redes sociales para ayudar a determinar si en efecto existe una comunidad científica de investigadores en ciencias sociales en el área Noreste de México, con base en las colaboraciones que hicieran dichos investigadores entre ellos y sus colaboradores en publicaciones de artículos para revistas. Para ello, se elaboraron dos bases de datos. La primera se hizo en base a la información encontrada en el Sistema Integrado de Información sobre Investigación Científica y Tecnológica (SIICYT), de la cual se sacaron datos sobre las publicaciones de artículos en revistas de todos los investigadores del Noreste miembros del SNI pertenecientes al área V (Ciencias Sociales). Se consultó regularmente la base durante un periodo de dos años (2012-2013), y se consideraron a todos los investigadores que estuvieran activos (y por lo tanto, aparecieran en la base del SIICYT) en algún momento durante ese periodo de tiempo. Un total de 243 investigadores miembros del SNI, con un listado detallado de sus publicaciones (artículos, capítulos de libros y libros completos) realizadas durante el periodo 2006-2013, comprenden esta base de datos. Cabe mencionar que los nombres de los investigadores presentes en esta base no concuerdan del todo con la base de datos utilizada en la sección anterior, dado que los investigadores pueden ser miembros de centros de investigación pero no necesariamente de SNI, y como solamente los miembros del SNI tienen la totalidad de los datos sobre sus publicaciones en la base del SIICYT, no todos los investigadores que aparecen en la primera base hacen su aparición en la segunda.

La elaboración de esta última base implicó el recoger datos de todos los miembros del SNI del área Noreste, así como de sus colaboradores para cada una de sus publicaciones. Esto implicó el considerar como colaborador a cualquier autor que apareciera con un crédito en cualquier publicación en la que también

colabora un miembro del SNI, lo cual aumentó el volumen de esta base de datos de 243 a 1406, resultando en una base ampliada. Cabe mencionar que estos colaboradores no necesariamente son: a) miembros del SNI, b) investigadores en ciencias sociales, c) investigadores del área Noreste, d) investigadores de origen mexicano, e) investigadores que laboran en una universidad en México o f) investigadores de profesión. Como la mayoría de estos colaboradores son personas externas al SNI, no se tuvo acceso a información detallada sobre ellos, y por lo mismo se quedaron sin datos adicionales para poder suponer su proveniencia, estatus académico o relaciones con el investigador con el que colaboran. En futuros estudios se ahondará sobre la información de estos colaboradores cuasi anónimos, para poder detallar con más profundidad el análisis sobre estas redes de colaboración.

El análisis de redes sociales⁴⁸⁵ analiza la estructura de relaciones sociales entre actores en base a conceptos de teoría de redes. Esta teoría representa las relaciones sociales en términos de diagramas que visualizan a los actores como **nodos** y a sus conexiones como **enlaces** (Pinheiro, 2011). En este caso, cada nodo representa a un investigador que haya publicado al menos un artículo de revista sobre ciencias sociales, y cada enlace es una colaboración entre él y otro investigador para la publicación de un artículo en común.

A partir de estas gráficas y con ayuda de la teoría de redes, se evaluarán como factores de influencia determinante en la formación de una comunidad científica, a la modularidad, la presencia de ego-redes, y la fortaleza de los enlaces entre los nodos, así de como la valoración de dos atributos de los nodos, la temática de sus publicaciones y la universidad (en donde estos nodos realizan investigación en ciencias sociales). El propósito de esta sección del estudio es determinar si la red principal y sus sub-redes poseen las características necesarias para considerar que tienen estructura de comunidad, la cual una red de colaboración puede poseer si se tienen enlaces numerosos y densos entre los nodos que la componen. Esta estructura de comunidad ayudaría a su vez a concluir si se trata de una comunidad científica o no.

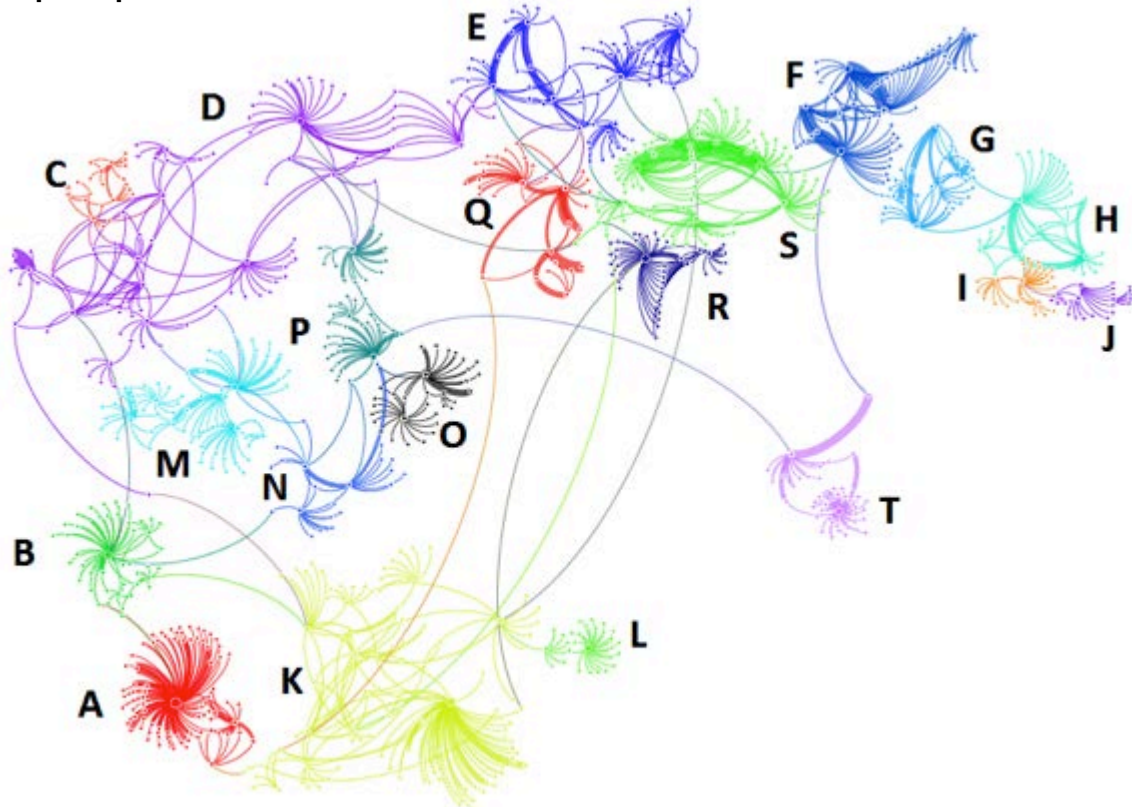
REDES DE COLABORACIÓN: DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS

La muestra total de la base de datos ampliada se compone de 1406 nodos, cada uno simbolizando a un investigador. Entre todos presentan un total de 1560 conexiones, cada una representando una colaboración entre dos nodos. Dentro de la red global, se detectaron: 1) una red principal (figura 1) compuesta por varias comunidades de investigadores interconectadas entre sí, 2) varias redes pequeñas, usualmente compuestas de uno o dos investigador central y varios investigadores conectados alrededor, pero que no se conectan con ninguna otra red y 3) nodos solitarios que no muestran absolutamente ninguna conexión.

Cada red se compone de al menos un investigador miembro del SNI, y sus colaboradores que no pertenecen al SNI. Las comunidades, o sub-redes, que conforman a la red principal no se superponen entre sí. La mayoría tienen límites definidos, dado que sus conexiones se dan más abundantemente al interior y tan sólo se conectan con otras comunidades mediante uno o hasta 8 enlaces. Para elaborar la división de comunidades se utilizó la medida de modularidad. La modularidad mide el grado en que una red se compone de comunidades o módulos (Newman, 2006). Esta estructura describe cómo se compartimenta la red en sub-redes.

⁴⁸⁵El análisis de redes se auxilia de software para el análisis de redes sociales (SARS), que computa los diagramas y representaciones visuales necesarias para realizarlo. En esta parte del estudio se utilizaron gráficas que representan las redes de colaboración entre los investigadores en ciencias sociales del área Noreste, las cuáles fueron elaboradas con apoyo del SARS Gephi versión 0.8.2.

Figura 1: Red principal de colaboraciones



Elaboración utilizando el Gephi 0.8.2, a partir de datos del SIICYT, 2012-2013

La modularidad se puede calcular en diferentes niveles: el nivel más bajo dará como resultados comunidades “pequeñas”, y conforme se vayan agregando nodos de la misma comunidad, calculando la modularidad en niveles más altos, se construyen redes más grandes. Cada red se forma de acuerdo a la cantidad de conexiones que tengan los nodos que la componen entre sí. Entre más conexiones haya entre los nodos, la modularidad más baja dará como resultado redes cada vez más grandes, porque entre más interconectividad existe entre una cantidad de nodos mayor, más se acerca una red de colaboración a ser una comunidad. Se puede apreciar que la red principal se divide en 20 sub-redes, calculadas con la modularidad más baja (1.0) distinguidas por colores cada una en la figura 1. Dichas sub-redes poseen ciertas propiedades que hay que tomar en cuenta para su análisis y clasificación: tamaño, estructura, conexiones entre redes y fortaleza de las conexiones. Entre más grande sea una red con modularidad 1.0, más integrada está, y entre más pequeña sea, se da lo contrario. Una sub-red originalmente calculada con un índice de modularidad bajo, puede formar parte de una comunidad más grande si se utiliza un índice de modularidad alto, porque se van agregando las sub-redes que le sigan en número de conexiones entre sí. Si una sub-red permanece del mismo tamaño en su modularidad más baja aún y cuando se calcula su modularidad a niveles más altos, se puede comprobar que es una red aislada o, más probablemente, una *ego-red*. Las *ego-redes* suelen centrarse alrededor de un solo investigador, y es una de las tres estructuras que en este estudio se han podido identificar en las sub-redes de red principal de la figura 1.

Este tipo de sub-redes posee una estructura compuesta de unos cuantos nodos, denominados centrales, debido a que se conectan a su vez con una gran cantidad de nodos periféricos a su alrededor, los cuales no suelen conectarse entre sí, solamente con el nodo central (aunque pocas veces, algunos de estos nodos

periféricos si comparten pocos lazos entre ellos). Los nodos periféricos cuentan solamente con 1 conexión, que los conecta con el nodo central; pueden llegar a un máximo dos conexiones, que suelen ser también con nodos centrales. Usualmente, estas conexiones que existen entre los nodos periféricos y los centrales son débiles, y la sub-red en sí tiene pocas conexiones con otras sub-redes a su alrededor. Este tipo de redes se denominan *ego-redes*, y se centran alrededor de un solo investigador. En la red principal de la figura 1 se identifican 9 de este tipo de sub-redes que representan esta estructura en mayor medida: A, B, I, J, L, N, O, P, Q y T.

Las conexiones y su fortaleza (en las gráficas, la fortaleza se representa por el grueso de las líneas que unen a los nodos) son cruciales para determinar qué tan fuerte son las colaboraciones en una red, porque es parte de lo que determina si se le puede considerar una comunidad. En el contexto de este estudio, la debilidad de las conexiones que muestran dichas sub-redes significa que las colaboraciones entre el nodo central y los periféricos se dan normalmente una sola vez, con algunas presentándose incluso 2 o 3 veces. Muy pocas conexiones entre este tipo de nodos tienen una fortaleza notable, en donde hayan colaborado en más de 3 ocasiones. Una red posee una estructura de comunidad si los nodos de cada red pueden ser fácilmente agrupados en grupos de nodos conectados densamente entre ellos. Las *ego-redes* pueden presentar una densidad alta de conexiones, pero no por ello se interconectan todos sus miembros para formar una comunidad. Así mismo, suelen estar poco conectadas con su alrededor, lo cual debilita la estructura de comunidad de la red en general.

Las sub-redes que presentan estructura de comunidad en mayor medida, son las redes D, E, G, S y K, debido a que estas sí presentan una densidad considerable de conexiones entre la mayor parte de sus nodos, y no exclusivamente en una *ego-red*, además de que son las que poseen una mayor cantidad de nodos, los cuáles están bastante interconectados aún y cuando poseen un bajo índice de modularidad. Además, este tipo de redes cuentan con lazos fuertes entre sus nodos y estos significan colaboraciones recurrentes entre autores, y no solamente aisladas u ocasionales. Así mismo, estas redes presentan un mayor número de conexiones que las *ego-redes*, lo cual las conecta con otras sub-redes y fortalece la estructura de comunidad de la red en general. Los autores de estas redes no se limitan a colaborar con personas dentro de su misma sub-red.

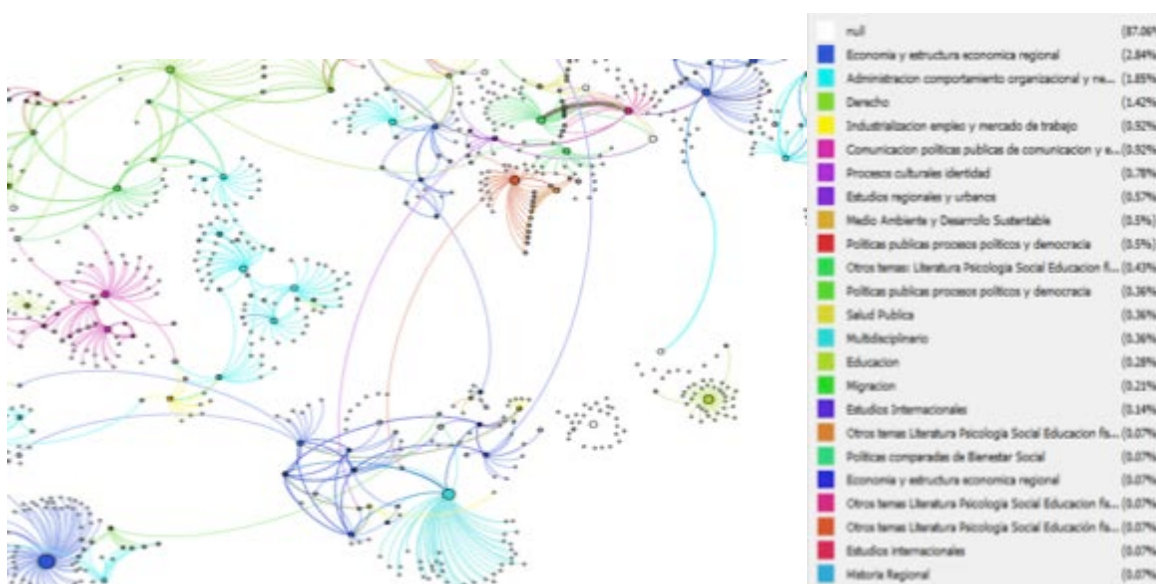
Las sub-redes F, H, S y R muestran una estructura predominante muy particular. Dichas sub-redes cuentan con una gran cantidad de triángulos, o triadas de colaboradores, que comparten dos vértices, pero siempre cambian el tercero. Los dos colaboradores principales que forman dichas triadas muestran las conexiones más gruesas de entre todas las demás colaboraciones. Este tipo de formación aísla a los miembros de estas triadas de los demás investigadores en la red.

Por último, hay que mencionar que la red en general muestra conexiones débiles. De los 1460 nodos que conforman toda la muestra, menos del 30% han colaborado con algún autor en más de una ocasión, y menos del 15% ha colaborado con otro autor en más de dos ocasiones. De hecho, de los 1460 nodos, 1370 cuentan con tan sólo una conexión con otro autor. Si a eso se le restan los 36 investigadores que nunca han colaborado con nadie, solamente quedan 54 nodos que cuentan con más de una colaboración con otro investigador. Los enlaces débiles, junto con la gran cantidad de *ego-redes* poco interconectadas con otras sub-redes, las triadas de autores cuasi-aisladas y las pocas sub-redes que sí están densamente conectadas entre sí y al exterior, minan la estructura de comunidad de la red principal y da la impresión de que en realidad no nos encontramos frente a una comunidad científica.

ESPECIALIDAD VS. UNIVERSIDAD COMO FACTORES DE CONFORMACIÓN DE REDES

A continuación se hará una evaluación de las sub-redes utilizando dos atributos de sus nodos: la especialidad temática de los investigadores y la universidad a la cual pertenecen. Se busca saber si alguno de esos dos factores influye de manera determinante en la formación de las redes de colaboración. Las especialidades temáticas utilizadas aquí son categorías que se elaboraron con anterioridad al comienzo de este estudio, algunas de las cuáles engloban varios temas afines, con la finalidad de ayudar al proceso de clasificación.

Si se compara la figura 2, que muestra a los nodos coloreados de acuerdo a su especialidad (temática), con la figura 1 que muestra a las redes conformadas por modularidad, se puede observar que si bien no es una tendencia predominante, sí suelen formarse comunidades, o al menos una gran parte de éstas, alrededor de la temática sobre la cual los investigadores escriben sus colaboraciones. Particularmente se pueden identificar las sub-redes D, K, N y F, las cuáles se formaron en su mayor parte alrededor de las especialidades de derecho (D), economía y estructura económica regional (K y F) y comunicación, políticas públicas de comunicación y efectos sociales de los medios (N), debido a que predominan en sus núcleos miembros del SNI con esas especialidades. No hay una homogeneidad en ninguna de las redes en cuanto a la especialidad que sus miembros demuestran, de hecho, la mayoría de las sub-redes se conforman de una mezcla de distintas especialidades, que se les puede considerar especialidades cercanas. Pero en general, no se puede afirmar que la variable especialidad sea un factor concluyente al momento de conformar redes de colaboración.

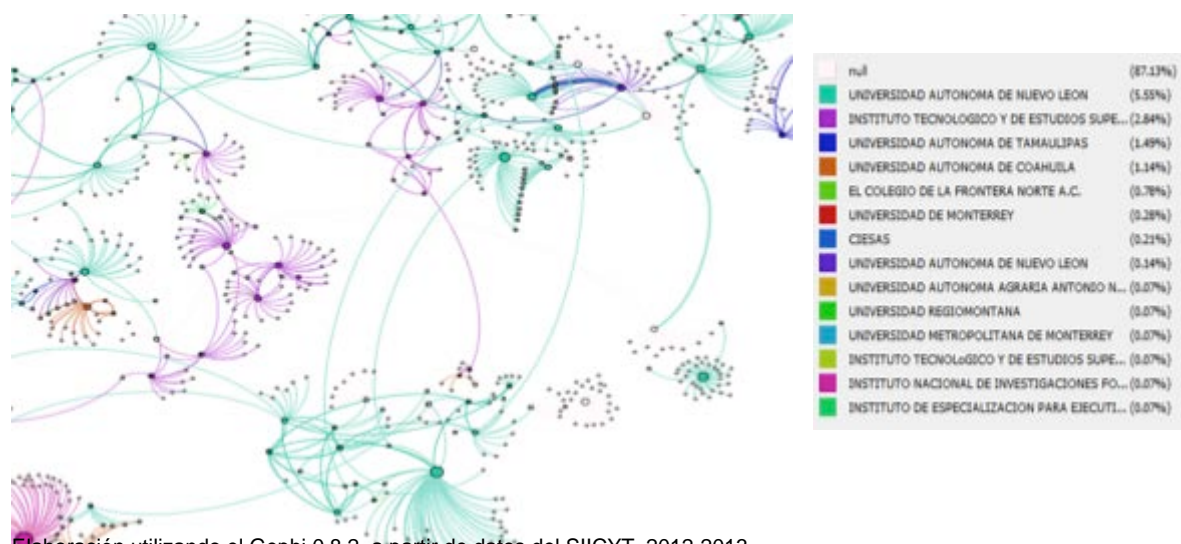


Elaboración utilizando el Gephi 0.8.2, a partir de datos del SIICYT, 2012-2013

Figura 2: Red principal en función de las especialidades temáticas

La figura 2 demuestra que la variable universidad (en donde laboran los miembros del SNI) posee una influencia más determinante en la formación de comunidades que la temática. Es mucho más común que los miembros de las mismas sub-redes provengan de la misma universidad que de la misma especialidad. Particularmente, la UANL ha demostrado ser el locus más poderoso para generar colaboraciones entre sus miembros. Cabe destacar que casi todas estas redes constituyen también las más numerosas, las que tienen una estructura de comunidad más fuerte y las que están mejor conectadas con otras comunidades.

Figura 3: Red principal en función de la universidad



Elaboración utilizando el Gephi 0.8.2, a partir de datos del SIICYT, 2012-2013

El Tecnológico de Monterrey, la segunda universidad en términos de número de investigadores, no presenta sub-redes tan fuertes o constituidas como la UANL, dado que en su mayoría sus investigadores son miembros de ego-redes, y algunos casos aislados se insertan en otras redes que en su mayoría tienen miembros de la UANL, que es la universidad con la que más se conectan (en general, la UANL es la universidad más conectada). El caso de la Universidad de Tamaulipas y el de la Universidad de Coahuila son casos notorios (redes F, G y H), dado que es claro que dichas universidades poseen investigadores que solamente colaboran entre sí y si se conectan con la red principal es solamente mediante pocos enlaces con algún investigador de la UANL. Esto tal vez puede atribuirse a su localización geográfica que los aleja de la mayor parte de los investigadores del área noreste que se encuentran en Nuevo León.

CONCLUSIONES

En resumen, la investigación en el noreste se caracteriza por la centralidad de la actividad científica en Nuevo León y particularmente en el ITESM y la UANL. La superioridad de la cantidad de investigadores SNI sobre los no miembros del SNI indica la existencia de una tradición científica, pero el débil número de investigadores nivel 2 y nivel 3 frente a la magnitud de investigadores de nivel 1, nivel C y No miembros del SNI, indica una comunidad científica en proceso de formación. También constatamos que los investigadores comparten formaciones disciplinarias. Además, los investigadores miembros del SNI tienden a ser formados en el extranjero, lo cual indica una tradición de las disciplinas o de las instituciones. El hecho de encontrar semejantes trayectorias de formación según las disciplinas suele indicar una consolidación de la comunidad como lo indican Aupetit, y Gérard (2010). Aunque existen temáticas dominantes, la distribución de las temáticas entre instituciones es muy fuerte, entonces podríamos decir que hay una segmentación de la investigación según interés de investigación y lugar de oficio. Este último punto puede reforzarse si pensamos en el alto número de instituciones existentes y la variedad de estatus (centro, público, privado) que tienen. Es decir que es la segmentación se presenta como obstáculo a la construcción de una comunidad científica. La segmentación de la investigación, de origen institucional, puede constituir un obstáculo

potencial a la colaboración inter-institucional y entonces, un obstáculo a la creación de una comunidad científica. Por lo tanto tenemos que investigar el estado de la colaboración en el noreste en base a sus publicaciones para sustentar nuestros argumentos.

En cuanto al estudio de redes, se ha encontrado que las propiedades de dicha red no pueden determinar que existe una comunidad científica de ciencias sociales integrada en el noreste, al menos no a partir de la evidencia arrojada por sus colaboraciones. Una estructura de comunidad necesita de enlaces numerosos y densos entre todos sus nodos, y esto no se observó en la mayor parte de la red principal. El análisis de las sub-redes encontradas demostró que la red principal en realidad no posee una estructura de comunidad como tal, sino que está conformada por un gran número de pequeñas comunidades, en su mayoría con lazos débiles, que poseen muy pocas conexiones para con otras comunidades.

La realidad es que la mayor parte de la red principal se compone de ego-redes con lazos muy débiles, o triadas que se aíslan del resto de la red principal, y ambas estructuras constituyen un gran número de investigadores. En general, no se da una integración para colaborar entre todos los miembros de la red, sino que la integración se da hacia adentro de las sub-redes y focalizada en muy pocos miembros del SNI. La fortaleza de los enlaces, es decir la frecuencia de colaboraciones, es en general bastante débil. Esto sin duda se debe a la presencia de numerosas ego-redes, con investigadores que se rodean de colaboradores ocasionales, la mayoría de los cuales probablemente son estudiantes de pos-grado, y no otros investigadores. Esto se puede concluir debido a la falta de registro de la mayoría de estos nodos en la base de datos del SIICYT, y por el hecho de que es común que los estudiantes de posgrado colaboren con los investigadores que los instruyen durante el mismo.

Si bien no existe una estructura de comunidad para la red en general, se encontró que la universidad en donde laboran los investigadores es un factor determinante al momento de formarse las sub-redes, mientras que a la especialidad temática no se le puede acreditar lo mismo tan rotundamente. De hecho la universidad, ligada al factor geográfico que predispone a los investigadores a una cercanía que promueve la colaboración, tiene tal influencia que las dos universidades que están fuera de Nuevo León y, por lo tanto, alejadas de la mayor parte de los investigadores en ciencias sociales del Noreste, suelen formar sus propias comunidades cuasi-aisladas.

REFERENCIAS

- DIDOU AUPETIT Sylvie, GÉRARD Etienne, *El sistema nacional de investigadores, veinticinco años después. La comunidad científica, entre distinción e internacionalización*, México, D.F.: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, Dirección de Medios Editoriales, 2010. 208 p.
- LATOUR Bruno, WOOLGAR Steve, *La vie de laboratoire – la production des faitsscientifiques*, Paris, La Découverte, 1996.
- Newman, M. E. (2006). Modularity and community structure in networks. *PNAS*, 103 (23), 8577–8582.
- Pinheiro, C. A. (2011). *Social Network Analysis in Telecommunications*. Hoboken: John Wiley & Sons.

Sítios consulatdos:

- CONACYT. SIICYT (2013). Sistema integrado de información sobre investigación científica y tecnológica.
- Retrieved from <http://www.siicyt.gob.mx/siicyt/buscador/investigadores/inicio.do?esquema=reto>

La difusión cultural en la Universidad Veracruzana
como modelo de extensión universitaria

Verónica Herrera García

Claudia Lizette Hidalgo Lara

Adalberto Fox Rivera

Seminario de Investigación en Gestión Cultural

Universidad Veracruzana

Introducción

La Universidad Veracruzana fue fundada en Septiembre de 1944 como un proyecto del Gobierno del Estado que buscaba fomentar y democratizar la educación media superior y superior en el estado (Casillas, 2009: 37). Desde su inicio, heredó gran parte de la responsabilidad del gobierno de Veracruz respecto a la difusión del arte y la cultura.

Es la Institución de Educación Superior (IES) por excelencia en la región sur del país, y en Veracruz es la institución encargada de hacer llegar el conocimiento generado al interior del estado. Esta labor ha impulsado su descentralización en los campus Xalapa, Veracruz-Boca del Río, Córdoba-Orizaba, Tuxpan-Poza Rica y Coatzacoalcos-Minatitlán, para atender las necesidades regionales a través de la ampliación de su oferta educativa, compuesta por 10 opciones de nivel Técnico Superior Universitario, 172 programas de Licenciatura y 133 de Posgrado. Esta descentralización ha permitido recibir una matrícula de 74,804 estudiantes para el periodo 2013 (*Numeralia*, 2013).

Según el Artículo 3° de su Ley Orgánica, las funciones sustantivas de la UV “son la docencia, la investigación, la difusión de la cultura y la extensión de los servicios...” (1996: 12). A lo largo de su historia la Universidad ha llevado a cabo la tercera función tratando de responder a las necesidades sociales de cada momento, pero difícilmente se le encuentra alineada con las tendencias nacionales y latinoamericanas. Se observa una adecuación de la función, según los periodos políticos y de crecimiento institucional, y con ello una resignificación y acomodo jerárquico respecto de las otras dos funciones, que son docencia e investigación. En el presente documento se revisará, a partir de un análisis del organigrama, como se están llevando a cabo las tareas de la llamada tercera función, como hemos observado que estas funciones responden más al modelo difusionista y la mayor atención ha sido concentrada en el aparato de difusión cultural.

Los modelos de extensión

La Difusión Cultural y Extensión de los Servicios -tercera función sustantiva de la Universidad- ha tenido el propósito principal de socializar el conocimiento entre los grupos que no tienen acceso a la Educación Superior. Esto se ha traducido mayormente a la organización de actividades fuera de la propia institución. Actividades como conferencias, exposiciones, presentaciones artísticas y diversas actividades académicas y de divulgación de la ciencia, han sido llevadas a cabo por docentes, artistas y estudiantes, quienes activamente contribuyen en la labor al extender el conocimiento y atender las necesidades sociales, con la intención de favorecer el desarrollo social y cultural.

“Las universidades a través de la extensión, deben contribuir al contacto reflexivo con la realidad, seguida del compromiso para transformarla [...] La extensión tiene, en potencia, una dimensión educativa de importancia excepcional [...] a través de la cual la Universidad debe ser una conciencia que no sólo crítica, sino que actúa [para] acompañar a las personas y grupos humanos en la búsqueda de la respuesta a sus problemas”. (Serna: 99-100).

A lo largo de la historia de la extensión universitaria se pueden ubicar cuatro modelos: el de Divulgación, el Concientizador, el de Extensión con enfoque Sistémico y el de Vinculación (Serna, 85-94, 2004). De estos, en la aplicación cotidiana son dos los que han predominado: la difusión cultural y la vinculación; y por lo tanto, impactado en la definición práctica de las políticas universitarias relacionadas con esta función.

En 1908 el modelo de divulgación (Serna: 85) se perfilaba como una vía para “civilizar” a la población que no tenía acceso al conocimiento superior. Promoviendo exposiciones de arte, conciertos, conferencias, publicaciones entre otros se pretendía formar una sociedad más “cultura”, en la usanza de la definición de alta cultura.

La difusión cultural tiene como finalidad transmitir a la sociedad los conocimientos resultado de las investigaciones, las concepciones de cultura nacional y universal, las costumbres, entre otras cosas, principalmente de manera unidireccional universidad-sociedad, a través de diversos instrumentos como “publicaciones, museos y exposiciones, conferencias, funciones de cine y actividades artísticas” (Serna: 87) que rara vez se realizan como respuesta a las necesidades e intereses sociales, imponiendo muchas veces visiones del mundo y modos de vida que no son compatibles con los contextos sociales e históricos.

De los años veinte a los setentas, el modelo se revierte, el modelo de concientización toma fuerza y a través del ejercicio de la función se intenta liberar a la población del paternalismo y demostrar la ineficacia del asistencialismo. La intención era dejar de transmitir patrones culturales dominantes y en vez de eso, promover la integración del espacio cultural latinoamericano (Serna, 90):

“La Segunda Conferencia Latinoamericana de Difusión Cultural y Extensión Universitaria, celebrada en nuestro país en el año de 1972, concluyó que la Extensión debería tener como Objetivos: "Solidarizarse con los procesos encaminados a abolir la dominación y explotación del pueblo, despojarse del paternalismo y asistencialismo; evitar transmitir patrones culturales de los grupos dominantes y ser planificada, dinámica e interdisciplinaria, permanente y obligatoria, promover la integración latinoamericana" (TUNNERMAN, s/f: 27)”

Los años que van de 1972 a 1988, el modelo sistémico se populariza en el nivel latinoamericano. Este modelo busca hacer eficiente los procesos, generando una lógica de meta-objetivo-resultado, dando lugar a la planeación de las acciones. El talón de Aquiles de este modelo fue que la planeación y la cuantificación de los resultados se volvió el fin en sí mismo (Serna: 92).

El modelo que a partir de finales de los 80's se maneja en las universidades es el de vinculación, el cual implica la conexión de la universidad con otras comunidades y/o instituciones, más relacionada con la "noción de excelencia, calidad educativa" (Serna: 97) y con el sector productivo, así, se desenvuelve en tres aspectos: institucional, social y empresarial. En la práctica es notable que el vínculo universidad-empresas es hacia el cual hay mayor orientación, dejando de lado a otros dos sectores.

Conceptualización

La Asociación Nacional de Universidades de Educación Superior (ANUIES) a la que están afiliadas un amplio número de Instituciones de Educación Superior en nuestro país, ha desarrollado a lo largo de más de dos décadas un importante trabajo de análisis y estudios para fortalecer las funciones sustantivas de las instituciones.

Con la intención de generar un camino común que sirva de base a directivos, extensionistas, difusores, académicos y demás perfiles encargados de estructurar planes y proyectos en dicha función, ha convocado a reuniones nacionales en las que se ha podido avanzar e ir actualizando el concepto y el sentido de la tercera función. La define como la "función sustantiva que, con la misma relevancia de las funciones de docencia e investigación, responde, con pertinencia social y calidad, a las demandas tanto de las comunidades académicas como de los diferentes sectores de la sociedad. La función se constituye en el medio de articulación con el entorno, en el eje principal donde las IES se nutren del exterior, y en donde se aplique y divulgue de manera pertinente el conocimiento y la cultura" (ANUIES, 2006: 144)

La ANUIES sistematizando la información respecto al conjunto de actividades heterogéneas que se han agrupado bajo la tercera función, propone definiciones de los diferentes ámbitos que la componen: la extensión de los servicios, la vinculación y la difusión de la cultura.

La extensión de los servicios, tiene que ver con programas de corte académico-profesional, que surgen generalmente desde las instancias académicas. Las áreas de actividad son el servicio social, los servicios comunitarios, la educación continua y el deporte. (ANUIES, 2011)

La vinculación, como la estrategia institucional que enlaza a IES con el sector público, privado y social, por medio de la aplicación de conocimientos para contribuir al desarrollo socioeconómico del entorno. (ANUIES, 2011)

La difusión de la cultura, es el ámbito por el cual se contribuye, por un lado al desarrollo cultural y por otro a la formación integral de la comunidad académica y de la sociedad. Las áreas que comprenden son: Producción y difusión artística, divulgación de las humanidades, las ciencias y la tecnología, desarrollo y uso de los medios de comunicación e información (cine, televisión, video, Internet, radiodifusión, y edición de documentos digitalizados, entre otros), la preservación y difusión del patrimonio cultural.

La función se fundamenta en 4 ejes principales:

- a) transversalidad de la función, en un marco de interacción permanente con la docencia y la investigación
- b) contribución en la formación integral del estudiante
- c) impacto institucional
- d) impacto en el desarrollo social y económico.

La extensión en la Universidad Veracruzana

a) Historia

Mientras a nivel latinoamericano sucedía la transición del modelo difusionista al modelo concientizador, en Xalapa, se estaba fundando la Universidad Veracruzana (1944). Sus actividades de extensión estaban orientadas al cuidado de la salud: proporcionar servicios médicos a la población, y la promoción de productos científicos, artísticos y culturales. En este periodo de origen y consolidación de la Universidad, predominó el modelo difusionista.

En la administración de Roberto Bravo Garzón (1973-1981) se destacó aún más a la cultura como un conocimiento que debía ser compartido en y para la Universidad, utilizando a la difusión cultural como medio para divulgar no sólo las expresiones artísticas sino también los conocimientos generados en el área científica y técnica.

En 1996, la UV obtuvo su autonomía, lo que produjo cambios estructurales en su interior y relaciones más abiertas con los diferentes ámbitos universitarios. Uno de esos cambios es el reconocimiento en la Ley Orgánica de 1996 de los organismos de difusión como entidades académicas, las cuales se dedicaron a “preservar los valores, la democracia y la justicia social” (Casillas: 192). En el mismo año, se crea la Dirección General de Investigaciones para promover la investigación y divulgar sus resultados.

Durante el rectorado del Dr. Víctor Arredondo (1997-2002), se inicia la consolidación de la autonomía. Muchos de los departamentos culturales del Área Académica de Artes pasaron a depender de Rectoría o de la Secretaría Académica, restando autoridad a los coordinadores de área. Se retoma la noción de extensión universitaria como promotor del bien común, con la característica de que pretendía “rescatar los valores centrales de la cultura regional y nacional, y establecer lazos con el sector productivo para la preservación, creación, recreación y promoción de la cultura y el arte” (Casillas: 49).

Durante la gestión del Dr. Raúl Arias Lovillo (2003 – 2012), el actual Estatuto General organiza las tareas que podrían considerarse de Difusión, Vinculación y Extensión repartidas entre la Dirección General de Comunicación Universitaria (DGCU), las Direcciones Generales de Áreas Académicas (DGAA), la Dirección General de Investigaciones (DGI), la Dirección Editorial (DE) y la Dirección General de Vinculación (DGV).

Al comienzo de este rectorado se elabora el Plan General de Desarrollo 2025, publicado en 2008, en el cual, la Vinculación y sobre todo la internacionalización de la Universidad, se enfatizan y cobran mayor importancia. La Vinculación se concibe como la participación de la Universidad con los diversos sectores de la sociedad en general y contempla dos áreas principales: la internacionalización de la docencia y la investigación, y la socialización del conocimiento. La primera contempla la creación de redes con diversos tipos de instituciones (públicas, privadas, educativas, sector productivo, etc.), mientras que la segunda

abarca las actividades de extensión de los servicios hacia la comunidad, como el Servicio Social y la Educación Continua. Es importante mencionar que la revisión de organigramas corresponde a esta gestión que concluyó el año pasado, toda vez que las dependencias encargadas de realizar la función están en proceso de reestructuración.

En la actualidad, cercana a cumplir su 70 aniversario, la UV en Septiembre de 2014 inicia una nueva administración (2013-2017) que ha propuesto como prioridad nuevas formas de relacionarse con la sociedad. Este proceso apenas está perfilando sus derroteros.

b) Organigramas

Bajo los ámbitos descritos por ANUIES: La difusión, vinculación y extensión de los servicios universitarios, se hace el análisis de los organigramas de la Universidad Veracruzana, para observar cómo se están aplicando y distribuyendo y bajo que plataforma operan sus programas.

Considerando que los organismos de Difusión y Extensión se coordinan a través de la Rectoría y de la Secretaría Académica de la UV se presenta el siguiente organigrama, para visualizar como se establece la relación de la rectoría con estas dependencias.

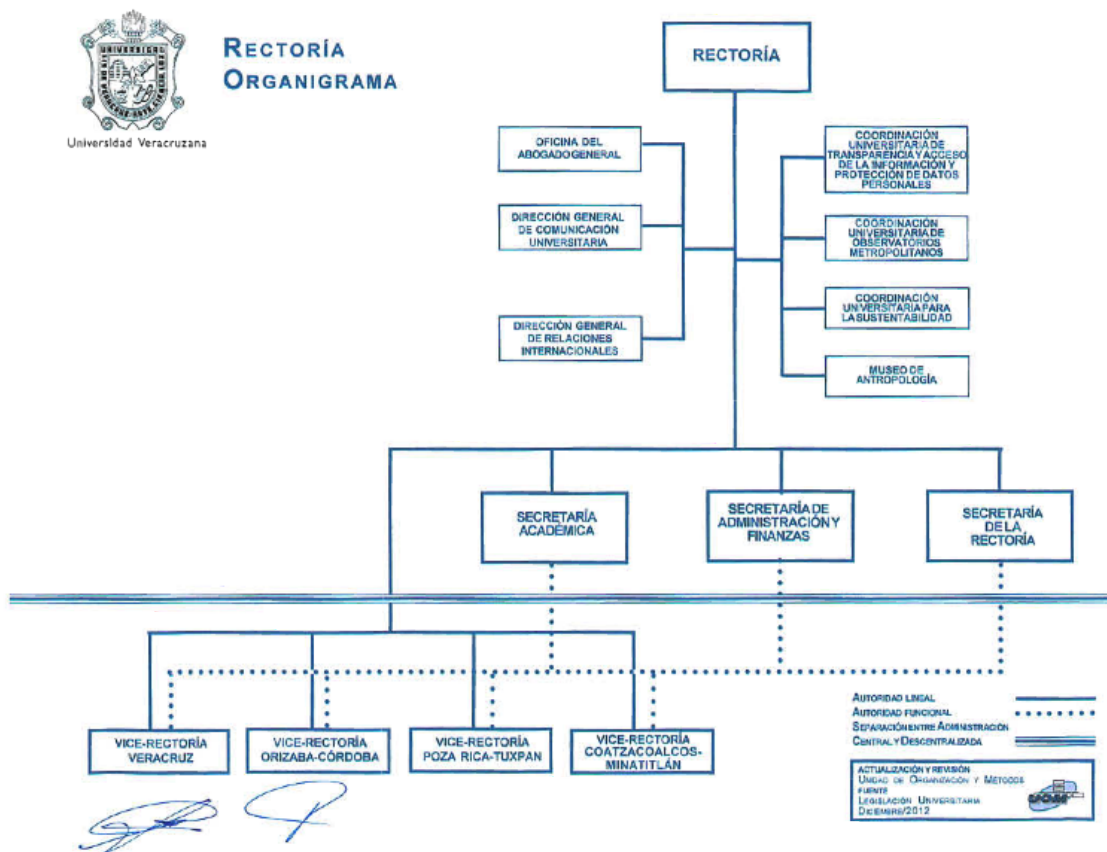


Imagen: Organigrama de la Rectoría de la Universidad Veracruzana. Diciembre 2012

Rectoría

1.- Dirección General de Comunicación Universitaria

Entidad que vincula a través de los medios de comunicación universitarios las diferentes actividades, acciones e informes de la UV. Por medio de ella se informa a la población en medios de comunicación no universitarios sobre las diversas actividades artísticas, científicas y académicas.

Cuenta con un **departamento de prensa** que genera los boletines e imágenes para su difusión. Tiene coordinaciones en las vicerrectorías para el mismo fin.

Su medio de información es el periódico de circulación semanal *Universo* de distribución interna en la UV, no fuera de ella (o con poco alcance). Pondera más las acciones del Rector y sus funcionarios, aunque bajo la presente administración se pretende enfatizar la actividad académica y artística, así como la de investigadores y alumnos.

También depende de esta dirección el departamento de televisión y otro de radio, ambos con un alcance mínimo, una programación no conocida, salvo algunos programas que ya tiene una larga trayectoria como *La Revista* de Carlos Romano, de 7 a 9 am o *Voz Universitaria*, noticiero de la UV de 14 a 15 horas.

A pesar de que ambas señales pueden escucharse y verse por internet a través de la página institucional, pocos universitarios lo hacen de manera frecuente. Radio Universidad actualmente está en el proceso de incorporar una señal a través de FM con mayor alcance. Televisión Universitaria solo produce para la señal vía internet algunos programas en vivo.

2.- Coordinación universitaria para la sustentabilidad

Esta dependencia se creó en 2009 para vincular directamente con todas las entidades UV para los programas de sustentabilidad que dan servicio no solo a los universitarios, sino también a diferentes entidades externas desde municipios, dependencias gubernamentales, ONG, iniciativa privada. Su función principal es crear conciencia del uso y cuidado de los recursos naturales entre la población. Se extiende más allá de los muros de la UV. Hasta ahora ha tenido una presencia sólida y su impacto va en aumento.

3.- Dirección de Relaciones Internacionales

Su función principal está encaminada a apoyar a estudiantes y académicos universitarios en su trayectoria, otorgando facilidades en trámites y para la obtención de recursos, lo cual da presencia a nuestra institución en el extranjero. También facilita que estudiantes de otros países lleguen a las aulas universitarias. Es vínculo para la firma de convenios con entidades de otros países que benefician a la comunidad universitaria.

4.- Museo de Antropología

Este espacio universitario no sólo conserva el acervo cultural de Veracruz, también difunde nuestro pasado y las investigaciones que se hacen al respecto. Sus colecciones se exhiben frecuentemente en espacios museográficos del mundo, dando presencia a nuestra universidad y a las culturas veracruzanas.

Es un espacio de servicios diversos, desde los eventos formales de la UV, también facilita que se programen actividades culturales, artísticas y científicas (Sábados en la Ciencia, los Cuates del MAX, Domingos Musicales). El auditorio Medellín Zenil es frecuentemente utilizado para eventos de muy diversa índole.

5.- Coordinación universitaria de observatorios metropolitanos

Foro permanente de análisis, reflexión y discusión entre diversos actores locales, para la toma de decisiones de manera informada y fundamentada, de forma participativa y con la idea de plantear sugerencias a los gobiernos locales o al gobierno central sobre su accionar”. (ONU-Hábitat, 2010)

“Se refiere a un conjunto de individuos u organizaciones que se agrupan en un espacio autónomo con el fin de monitorear, evaluar e incidir en determinadas políticas o procesos, las cuales pueden variar en su naturaleza, sean públicos o privados” (Jalisco cómo vamos, 2010).

Grupo de participación.

Otra de las labores de esta coordinación, es la de generar y guardar datos e informaciones para diagnosticar, ofrecer certidumbre y dar seguimiento a sus propuestas. Estimula el análisis integral para que esta concertación de actores se mueva proactivamente hacia la solución de los problemas comunes.

Requieren de la participación de científicos y conocedores de los problemas para su análisis y propuesta de solución.

Son una herramienta democrática que provee a los actores información objetiva y los medios para participar en condiciones similares en el proceso de decisión y en la definición de políticas públicas urbanas. Instrumento básico para la gobernanza.

Observatorios constituidos Universitarios:

- Observatorio Veracruzano de Medios
- Observatorio en Seguridad Alimentaria y Nutricional
- Observatorio del Agua para el Estado de Veracruz
- Observatorio de Finanzas Públicas
- Observatorio Jackes-Yves Costeau del Golfo de México

Ciudadanos

- Observatorio Ciudadano de Coatzacoalcos
- Observatorio Veracruzano de la Educación
- Observatorio de Género y Erradicación de la Violencia
- Observatorio LIMBO
- Proyecto Observatorio Ciudadano de Coatepec
- Proyecto Observatorio Ciudadano de Teocelo
- Consejo Civil de Xalapa
- Observatorio de Papantla: Seguridad Humana

De la Rectoría dependen también las Secretarías de Administración y Finanzas y las Vicerrektorías, que cumplen funciones de organización y coordinación universitarias y como tal, también son responsables en ciertos modos e instancias de promover y apoyar diversas actividades de extensión universitaria.

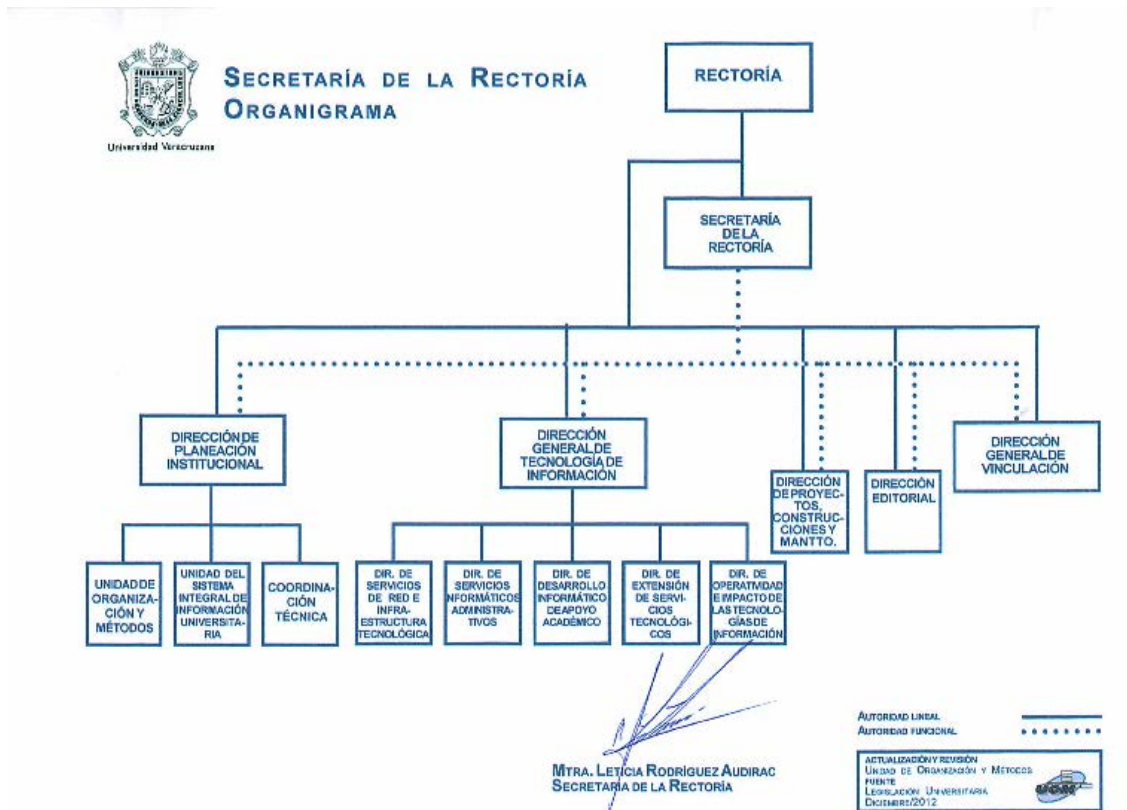


Imagen: Organigrama de la Secretaría de la Rectoría de la Universidad Veracruzana. Versión Diciembre 2012

Vinculación General

Se funda en 1996 con la intención de articular las funciones sustantivas universitarias con las necesidades con los principales problemas sociales, ambientales, económicos y políticos de Veracruz. El propósito hacia el interior de la Universidad es retroalimentar el quehacer académico y hacia el exterior, incidir en el desarrollo humano sustentable.

1. En vinculación comunitaria

Brigadas Universitarias y las Casas de la Universidad

Las brigadas son equipos multidisciplinarios de pasantes y estudiantes que realizan su servicio social y experiencia receptional, bajo las modalidades de permanencia durante un año y/o seis meses, en algunas de las comunidades más necesitadas del Estado, en regiones indígenas, rurales y urbanas, en municipios con elevados niveles de marginalidad. Las Casas de la Universidad, construidas en comunidades marginales, son infraestructuras que apoyan la extensión de los servicios in situ. Estas Casas además de recibir a los

brigadistas, cuentan con acceso a Internet disponible para los habitantes de la zona, abriendo la oportunidad de la educación a distancia en línea.

UV PERAJ

En esta línea de extensión de los servicios, por medio del servicio social, se implementa el programa “adopta un amigo”, Este programa inició en Israel en 1974 y en 2007 se firma convenio para su instauración en México. El objetivo es “apoyar a niños de 5º y 6º grado de primaria para desarrollar su potencial individual y social y ampliar la visión de su mundo, mediante el establecimiento de una relación significativa con un joven universitario que funge como su tutor” (UV, 2014).

Estos dos programas son los más importantes de la vinculación comunitaria a través del aparato de Vinculación General, es necesario potenciar esta relación Universidad-Comunidad, no solo ampliando desde este aparato los ámbitos, y atrayendo a la comunidad universitaria a estos programas, sino diseñando estrategias que puedan ser replicadas desde las entidades académicas, para establecer este vínculo de manera directa, sin necesidad de pasar por este aparato, pero sí que este diseño, supervise y evalúe los funcionamientos de las entidades, siendo más que productor de proyectos, un asesor e instancia de apoyo y de promoción de este tipo de actividades.

2. En el sector público

Enfocado en la asesoría, la asistencia técnica para el desarrollo local, el fortalecimiento municipal y el desarrollo de los gobiernos. Esta instancia se visualiza como un “departamento de referencia en la consolidación de una red de académicos comprometidos plenamente con el desarrollo municipal en el Estado de Veracruz; así como en la institucionalización de alianzas con los gobiernos, federal, estatal y municipal que permitan dar continuidad a los proyectos y acciones que contribuyan al desarrollo local y regional.”

3. Vinculación empresarial

Brigadas Universitarias en la Empresa

Este programa iniciado en 2005 tiene como cometido central: es articular la formación académica de los estudiantes con el contexto real del Sector Empresarial, así como coadyuvar al crecimiento sustentable de la economía regional y estatal.

Este programa cuenta con la participación de estudiantes tutorados por académicos, los cuales se insertan en instituciones y/o empresas en la modalidad de: servicio social, experiencia educativa y experiencia recepcional. Las labores que se proponen son de carácter práctico tanto en los ámbitos de promoción, organización, producción y mejoramiento de calidad en la empresa.

Capacitación y Consultoría Empresarial

La interacción de las instituciones universitarias con las MIPYMES se centra en el fortalecimiento de su competitividad a través del incremento en la capacidad del recurso humano, y del acceso al conocimiento tanto en la parte operativa como en la administrativa. Factores importantes para apoyar el desarrollo empresarial son los siguientes:

- Desarrollo de habilidades empresariales para capacitar empresarios en el planteamiento de

negocios, detección de oportunidades, gestión y registro de operaciones, así como en la utilización de información e infraestructura local.

- Adaptación de tecnologías, al evaluar su rentabilidad para productos y procesos diferentes, seleccionarlas, conocer los fundamentos básicos de otras que pueden ser sustituidas, elaborar programas de adaptación y aprovechar el marco jurídico de la propiedad intelectual (patentes y marcas), construir prototipos y realizar pruebas piloto.
- Capacitación técnica para mejorar y potenciar las habilidades de trabajadores y empleados en todos los procesos administrativos y operativos de la empresa.
- Diagnósticos para analizar junto con los empresarios, la problemática de la empresa, y detectar ámbitos de oportunidad para practicar mejoras y adaptaciones.

Programa Universitario de Responsabilidad Social Empresarial

Uno de los ejes transversales del documento 2025 de la universidad es el de la sustentabilidad. A través de una estrategia de sensibilización, y capacitación, la Universidad Veracruzana, promoverá la cultura de la responsabilidad social empresarial.

Este programa cuenta de tres acciones principales:

1. Consultoría y capacitación empresarial sobre el tema.
2. Cursos y talleres dirigidos al público en general.
3. Proyectos estratégicos de investigación con organismos empresariales, cuya finalidad sea el desarrollo sustentable.

Estos son los principales trabajos del área de vinculación, los cuales, como se observan fueron fortalecidos ampliamente en la administración de Arias Lovillo. Con lo cual, se amplió la visión de lo que se entiende por extensión universitaria; ahora más cercana de los sectores productivos y públicos.

La Dirección Editorial

Una de las fortalezas históricas de la Extensión Universitaria de esta institución ha sido el trabajo editorial. El cual tiene un fuerte renombre en el ámbito de las letras iberoamericanas dados los títulos publicados aquí, así como los colaboradores. En la actualidad, esta instancia está encargada de la edición de libros y revistas de carácter científico, investigativo y literario, como *La Palabra y el Hombre*, y *La Ciencia y el Hombre*. Tienen una coordinación de comunicación.

Desde la creación de la Feria Internacional del Libro Universitario 1993 y hasta principios de este año, la Editorial se encargaban de la organización de la Feria Internacional del Libro Universitario (FILU). La cual nace como un espacio de difusión del trabajo de la propia editorial y para reforzar el diálogo e intercambio con otras editoriales, así como para fortalecer la presencia editorial de la UV en el espectro iberoamericano.

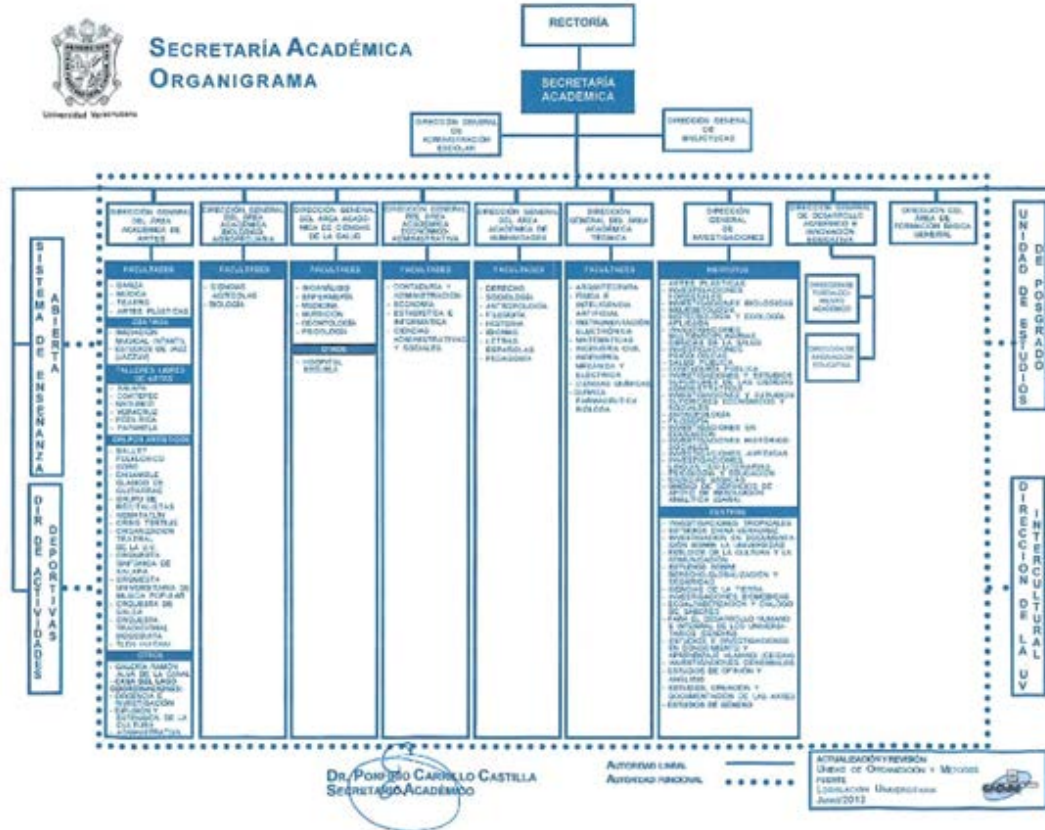


Imagen: Organigrama de la Secretaría Académica de la Universidad Veracruzana. Versión Junio de 2013

Secretaría Académica

En esta Secretaría se coordinan las principales funciones de la universidad. Investigación, docencia y extensión de los servicios, que muchas veces no son tan notorias pues están directamente vinculadas en su quehacer cotidiano. De ella dependen las **6 direcciones generales de área**: Económico- administrativo; Biológico-Agropecuaria; Artes; Técnica; Salud; Humanidades. De cada una de ella dependen las facultades y carreras técnicas de todo el estado que a su vez realizan actividades de docencia, investigación y extensión. Cada una tiene sus particularidades dependiendo de la zona y disciplina.

También depende la **Dirección General de Investigaciones** que tiene a su cargo 24 institutos de investigación; 17 centros, 2 laboratorios y 2 programas.

Cada uno de ellos realiza investigación, docencia y extensión. No todos tienen un responsable para el área de extensión o de vinculación, aunque la DGI tiene una coordinación que apoya de manera general en la difusión de las acciones previamente organizadas en cada entidad, además de llevar a cabo acciones propias de divulgación de la investigación que abarca programas destinados a niños, jóvenes y público interesado en las diferentes áreas del conocimiento.

De la Secretaría Académica depende la **Dirección de Posgrado** que cuenta con una coordinación de difusión que promueve las convocatorias y difunde en espacios académicos las ofertas educativas de

especializaciones, Maestría y doctorado; las becas del CONACYT y de otras instancias nacionales e internacionales.

La **Dirección de Actividades Deportivas** fomenta el deporte entre universitarios y externos, a través de capacitación, torneos e intercambios con otras universidades. Cumple funciones de docencia, investigación (en menor escala) y extensión y vinculación. Organiza eventos como la Universiada nacional, participa en la organización de eventos nacionales como los Centroamericanos, se vincula con municipios, entre otras acciones.

La **Dirección de Bibliotecas** cumple una función importante como difusora tanto de la editorial universitaria, como de otras que son de gran utilidad a los académicos y alumnos. Sus espacios (USBIs) se convierten en centros culturales al ampliar sus servicios a eventos culturales.

Es muy importante aclarar que en entre 2009 y 2013, las funciones de la difusión cultural estuvieron a cargo de la Dirección General del Área Académica de Artes. Es a partir del actual rectorado que toma posesión en Septiembre 2013, que regresa la Difusión Cultural como dirección general, dependiente de la rectoría.

La **Dirección General de Difusión Cultural** dentro de su estructura tiene a una dirección de grupos artísticos, de la cual dependen 23 grupos en las diferentes disciplinas escénicas: danza, teatro, y música. La reciente dirección contempla la creación de las coordinaciones de difusión de literatura y de artes visuales, así como la integración a esta estructura de la dirección de comunicación de la ciencia, la cual antes dependía de Comunicación Universitaria. Una oficina de asuntos técnicos, una de promoción y difusión en medios, una oficina de gestión académica y la administración general. Como parte de la política de descentralización ha contado con tres coordinaciones en las regiones: Veracruz, Orizaba y Coatzacoalcos. Se ha creado una cartelera cultural que se distribuye como encarte en la publicación semanal *Universo* que genera la DG de Comunicación Universitaria.

c)Periodo actual

En la Propuesta de Plan de Trabajo (2013: 7-11) de la administración que encabeza la Dra. Sara Ladrón de Guevara, la Difusión Cultural no sólo se entiende como la divulgación de las artes sino también del conocimiento; propone vincular la generación, transmisión y difusión del conocimiento para que estas actividades tengan mayor pertinencia social, empresarial y gubernamental. Lo cual corresponde a un modelo mayormente de vinculación, congruente con las últimas tendencias y con el Plan General de Desarrollo 2025.

En el documento previo de Programa de trabajo estratégico 2013-2017 publicado en la página de la UV: <http://www.uv.mx/pte2013-2017/>, la Dra. Ladrón de Guevara abre a una consulta al interior de la Universidad mostrando las Dimensiones transversales y Ejes estratégicos en los que se apuntalará el programa definitivo de su gestión. Entre las dimensiones transversales que serán la base de todas las acciones y programas de la universidad, propone: La responsabilidad social, la sustentabilidad, la internacionalización y la descentralización; esta última obedece a que muchas de las actividades –especialmente las artísticas y de investigación- se llevan a cabo en la ciudad de Xalapa, sede de la rectoría y ciudad donde tuvo su origen la universidad. Los ejes estratégicos que se plantean para su plan de trabajo son: Innovación académica con calidad, presencia en el entorno con pertinencia e impacto social, gobierno y gestión responsables con transparencia, e innovación estratégica.

Como rectora, la Dra. Ladrón de Guevara ha hecho énfasis en la importancia de la planeación desarrollada a partir de los resultados. Las primeras acciones de su rectorado orientan a la UV en la dirección mencionada en su propuesta de Plan de Trabajo: vinculación interna y externa y planeación basada en los resultados sociales (Sandoval: 2014).

Conclusiones

Este análisis permite visualizar que actualmente en la Universidad Veracruzana están funcionando dos modelos de extensión: el difusionista y el de vinculación, siendo más visible el trabajo del primero. Para ello existen ya grandes estructuras y aparatos complejos, que han funcionado por años, pero que no han logrado interrelacionarse para llevar a cabo la función de extensión. Más que articular las funciones de docencia e investigación en su seno, han trabajado trabajado de manera aislada y desconectada.

También a través del modelo difusionista, mediante la divulgación del análisis crítico de los hechos sociales, se puede crear conciencia de las situaciones en la que se vive a fin de estimular la participación política de la sociedad para que intervenga en la transformación de sus esquemas de pensamiento, para mejorar y exigir mejores condiciones de vida.

La característica “transversal” de la tercera función ha generado una definición poco precisa, lo cual propicia una multiplicidad de interpretaciones respecto al qué y cómo hacer en el campo. Esto ha dejado la estructura vulnerable o susceptible a los caprichos políticos del rector en turno. Aunado a la indefinición del perfil del extensionista universitario, ha dado lugar a que la tercera función esté modificando constantemente sus métodos y alcances. Por lo cual es importante seguir trabajando para que la extensión logre tener esa claridad y estructura y pueda cumplir con los alcances que se le han atribuido. Y de esta manera lograr la integralidad de generación, aplicación y extensión del conocimiento.

No es una labor fácil, ni a corto plazo, esta administración debe sentar las bases de una estructura a largo plazo que permita involucrar a nuestros universitarios (alumnos, docentes, administrativos) en una dinámica permanente de participación y opinión. Fácil no es, pero tampoco imposible.

Lista de referencias

- Casillas Alvarado, Miguel Angel y Suárez Domínguez, José Luis (coords). (2008). *Aproximaciones al estudio histórico de la Universidad Veracruzana*. Xalapa: Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana. Consultado en: http://www.uv.mx/bdie/files/2012/10/LibroHistoriaUV_press.pdf
- Centro de Estudios, Creación y Documentación de las Artes (2014). Universidad Veracruzana. Recuperado el 1 de febrero de 2014. Consultado en: <http://www.uv.mx/cecda/>
- Estatuto General (2013). Legislación Universitaria, Universidad Veracruzana. Recuperado el 30 de enero de 2014. Consultado en: <http://www.uv.mx/legislacion/files/2012/12/Estatuto-General.pdf>
- Ladrón de Guevara, Sara (2013). *Plan de Trabajo. Tradición e Innovación*. Propuesta a Rectoría, Universidad Veracruzana. Consultado el 31 de enero de 2014. Recuperado en: <http://www.uv.mx/juntagob/files/2013/08/PT-Dra.SaraLadrondeGuevaraGonzalez.pdf>
- Ley Orgánica de la Universidad Veracruzana (1993). Legislación Universitaria, Universidad Veracruzana. Recuperado el 31 de enero de 2014. Consultado en: <http://www.uv.mx/legislacion/files/2012/12/Ley-Organica.pdf>

- Numeralia*(2013). Información Estadística Institucional. Universidad Veracruzana. Recuperado el 31 de enero de 2014. Consultado en: <http://www.uv.mx/informacion-estadistica/numeralia/>
- Plan General de Desarrollo 2025* (2008). Universidad Veracruzana. Recuperado el 1 de febrero de 2014. Consultado en: <http://www.uv.mx/transparencia/files/2012/10/PlanGeneraldeDesarrollo2025.pdf>
- Portal de la Universidad Veracruzana. Recuperado el 31 de enero de 2014. Consultado en: www.uv.mx
- Programa de Trabajo Estratégico 2013-2017* (2014).Universidad Veracruzana. Recuperado el 1 de febrero. Consultado en: <http://www.uv.mx/pte2013-2017/>
- Ruíz Lugo, Lourdes (coord.) (2011). “Programa Nacional de Extensión de los Servicios, Vinculación y Difusión de la Cultura 2011”. México: ANUIES.
- Sandoval, David (2014). "Inició nueva política de gestión y administración" publicado en *UniVerso* el 6 de enero de 2014, Universidad Veracruzana. Recuperado el 31 de enero de 2014. Consultado en: http://www.uv.mx/universo/546/infgral/infgral_04.html
- Serna Alcántara, Gonzalo (2004). “Modelos de extensión Universitaria en México” *Revista de educación superior*. XXXIII (131), 77-103.

**Usos del tiempo y consumo cultural de los estudiantes
de la Unidad Obregón del Instituto Tecnológico de Sonora**

José Paz Rivas López

Mónica Cecilia Dávila Navarro

Adalberto Alvidrez Molina

Instituto Tecnológico de Sonora

Palabras clave: **universitarios, utilización del tiempo, agenda cultural.**

Introducción

El objetivo principal del Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON), desde su fundación y en respuesta a las necesidades locales, ha sido la formación de recursos humanos, como profesionistas, pero no sólo en el ámbito académico, también ha impulsado una formación en los estudiantes que abarque las dimensiones de responsabilidad social y ciudadanía, así como el aprecio de las artes y el desarrollo corporal que complete la formación intelectual de su alumnado. Dando cumplimiento al plan nacional de desarrollo educativo, en donde permea la importancia de formar personas integrales e integrales (ANUIES, 2010). Para dar respuesta a ello, el ITSON cuenta con una oferta de actividades culturales y deportivas que pone a disposición de la comunidad estudiantil.

A partir de lo anterior y tomando como referencia diversos estudios realizados en México sobre consumo cultural y uso del tiempo, como lo es el planteamiento de García Canclini *El Consumo Cultural en México* (1993) y

Consumidores y Ciudadanos (1995) en donde se recogen y analizan las prácticas de consumo cultural de los habitantes de la ciudad de México y el papel que los sujetos asumen, cuando eligen sus actividades artísticas.

Así mismo, se tiene el trabajo de Jiménez, publicado posteriormente (2000 y 2006), quien ha abordado el tema de los públicos con trabajo de campo y reflexiones sobre las políticas culturales existentes y las necesarias para llevar más gente a las salas de teatro.

Por otra parte, existen algunos documentos que anteceden el trabajo en este respecto, tal como la investigación realizada por la Universidad Veracruzana, la cual hace un diagnóstico del sector cultural del estado en general donde se realiza un recuento de las actividades promovidas por la misma universidad. (Molina 2005).

En consideración al uso del tiempo, es importante considerar que la premisa de Esteban (2005), donde plantea la función que la función de la escuela se centra en los aprendizajes que la sociedad, a través del sistema escolar reglado, señala como obligatorios y adecuados para determinadas edades, en el tiempo libre es el propio educando y el propio grupo, quienes marcan sus avances. El análisis, la autocrítica, el desarrollo de distintos intereses y la función del educador como facilitador, promotor, indica que el tiempo libre, el currículo es la vida y los procesos de autonomía de los propios educandos. De tal forma que hablar de agenda cultural y uso del tiempo libre en estudiantes universitarios involucra actividades de formación integral y de autonomía y libertad.

Planteamiento del problema

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior -ANUIES-, ha propuesto un programa estratégico para el desarrollo integral de los estudiantes a la vida social y cultural desde las propias instituciones, respondiendo a una preocupación que se ha detectado recientemente en las IES: la participación mínima de los estudiantes en toda la oferta artístico-cultural.

Las IES ya no son exclusivas en la promoción cultural y mucho menos, son las más importantes, aunque sí juegan un papel decisivo en la formación de sus estudiantes. No obstante, la oferta que realizan resulta menos atractiva que la que encuentran, los jóvenes fuera del espacio escolar. Por lo que pensar en una oferta cultural, acorde a los gustos e intereses de los estudiantes, requiere re-conocerlos como jóvenes, que comparten su tiempo de estudios con el tiempo laboral, familiar, social, recreativo, entre otros. De esta forma, el ITSON puede planear actividades culturales o deportivas más atractivas para los estudiantes y en consecuencia, aumentar la participación de éstos.

Este estudio es relevante en medida en que la población estudiantil de educación superior, como lo han demostrado varios estudios internacionales y nacionales, en las últimas décadas se ha diversificado, el aumento del ingreso de las clases medias a estudios de nivel terciario, la diversificación del sistema superior, la especialización profesional, entre otros factores, han incidido en que actualmente no haya un tipo de estudiante predominante en las IES.

Consecuencia de la participación de nuevos sectores sociales en la educación superior, es que se han realizado diferentes estudios centrados en los estudiantes, en el cual destacan los estudios de consumo cultural.

De los estudios más relevantes en esta temática, destacan Bourdieu y Passeron con *La reproducción. Elementos para una teoría de la enseñanza* (1979) en la que se sostiene como hipótesis central, que la escuela contribuye a reproducir las desigualdades sociales, a través de seleccionar a los mejores dotados de recursos culturales, legitimando de esta forma, una cultura dominante e impuesta por un grupo social en particular, eliminando del sistema escolar a los no dotados de tales recursos.

A partir de lo anterior, resulta importante el estudio del uso del tiempo y consumo cultural, que permita comprender parte importante de la realidad que viven los estudiantes del Instituto Tecnológico de Sonora, Campus Obregón. Lo cual es un insumo fundamental para implementar proyectos culturales diseñados considerando las características específicas de un determinado grupo o segmento de la población estudiantil; que a su vez permitan reducir la brecha entre el estado actual y el deseable para estudiantes y egresados.

Objetivo

Contextualización del instrumento uso del tiempo y consumo cultural de los estudiantes universitarios del Instituto Tecnológico de Sonora para lograr una adecuación en los reactivos e indicaciones del mismo.

Marco de referencia

Generalidades

Considerando los elementos del presente estudio exploratorio, es importante especificar aspectos geográficos y económicos del Estado de Sonora y en particular de Cajeme y del Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON), dado que este es el escenario natural del proyecto, para posteriormente enfatizar sobre cuestiones de consumo cultural y uso del tiempo.

Según el censo realizado en (INEGI, 2010), Sonora tiene una extensión de 180 608 km², el 9.2% del territorio nacional. Por ello ocupa el segundo lugar a nivel nacional por ser de los estados más grandes de la República Mexicana. El estado de Sonora está dividido en 72 municipios. 2 662 480 personas aproximadamente viven en territorio sonorense, hay 101 hombres por cada 100 mujeres, **86%** de la población es urbana, **14%** es rural.

Los municipios con mayor población son Hermosillo con 784 342 habitantes aproximadamente, Cajeme con 409 310 habitantes aproximadamente, y Nogales con 220 292 habitantes aproximadamente.

El 48% del estado presenta clima árido y semiárido localizado en la Sierra Madre Occidental, el 46.5% presenta clima muy seco, localizado en las Llanuras Costera del Golfo y Sonorense 4% es templado subhúmedo se encuentra hacia el este del estado y el restante 1.5% presenta clima cálido subhúmedo localizado hacia el sureste.

La temperatura media anual es alrededor de 22°C, la temperatura máxima promedio es de **38°C** y se presenta en los meses de junio y julio, la temperatura mínima promedio es de **5°C** y se presenta en el mes de enero. La precipitación media estatal es de **450 mm** anuales, las lluvias se presentan en verano en los meses de julio y agosto.

El clima en el estado es una limitante para la agricultura, sin embargo se cultiva trigo, algodón, cártamo, sandía, ajonjolí, garbanzo, sorgo, maíz y vid, principalmente con riego, en la regiones de clima árido y semiárido de los Valles de El Yaqui, Mayo y Guaymas.

Los principales sectores económicos en Sonora son: como actividades primarias se encuentran la agricultura, ganadería, aprovechamiento forestal, pesca y caza, en actividades secundarias: se encuentra la minería, construcción y electricidad, industrias manufactureras, en actividades terciarias se encuentre el comercio, restaurantes, hoteles, transportes e información en medios masivos, servicios financieros e inmobiliarios, servicios educativos y médicos, actividades del gobierno. En cuanto a la actividad económica en Sonora el 72.1% son hombres mientras que las mujeres tiene un 36.9%. De cada 100 personas de 12 años y más, 55 participan en las actividades económicas; de cada 100 de estas personas, 94 tienen alguna ocupación.

En el sector educativo Sonora tiene una tasa de alfabetización por grupo de edad siendo de 15-24 años con un 98.3%, 25 años y más 95.6%. De cada 100 personas entre 6 y 11 años 97 asisten a la escuela. En Sonora, el grado **promedio de escolaridad de la población de 15 años y más es de 9.4**, lo que equivale a poco más de la secundaria concluida.

De cada 100 personas de 15 años y más, el 3.4% no tiene ningún grado de escolaridad, el 53.5% tienen la educación básica terminada, 0.8% cuentan con una carrera técnica o comercial con primaria terminada, 22.9% finalizaron la educación media superior, y el 18.8% concluyeron la educación superior existen aproximadamente 60 310 habitantes de 5 años y más que hablan una lengua indígena, de cada 100 personas de 5 años y más que hablaban lengua indígena, 2 no hablan español, siendo las lenguas indígenas Mayo y Yaqui las más frecuentes entre mencionados habitantes.

Según el censo de población realizado en el 2010, Cajeme es el segundo municipio con más habitantes en la entidad (409 310) del cual representa el 15.4% de la población, con una edad mediana de 28 años o menos. En relación al sexo hay 98 hombres por cada 100 mujeres. En Cajeme se cuenta con un total de 982 localidades, y las localidades con mayor población son: Ciudad Obregón con 298 625, Esperanza con 38 969 y Pueblo Yaqui con 14 234 aproximadamente.

Las características económicas en Cajeme de cada 100 personas de 12 años y más, 54 participan en las actividades económicas; de cada 100 de estas personas, 95 no tienen ninguna ocupación. Dentro de las principales actividades económicas se tiene la actividad agrícola, siendo esta de suma importancia para el Municipio, pues genera impulso hacia otras actividades como el comercio y la agroindustria, además de ser una de las principales fuentes de empleo e ingresos, siendo sus principales cultivos; el trigo, frijol, maíz, sorgo, frutales y hortalizas, básicamente. La actividad ganadera de Cajeme se practica en una superficie de agostadero de 1,122 hectáreas, para la cría y explotación de animales divididos entre bovino, porcino, caprino, ovino y aves de corral. Cabe señalar que la porcicultura se desarrolla aquí con la más moderna tecnología, que permite que sus productos destaquen en el mercado nacional e internacional. Por su parte la avicultura aporta el 47 por ciento de la producción estatal de huevo. El 21 por ciento de la producción de leche se genera en este municipio. La industria de Cajeme se fundamenta en la transformación de la producción primaria. El Municipio cuenta con un parque industrial dotado de infraestructura básica y servicios completos. En el Municipio se encuentran establecidas 62 empresas industriales con una población ocupada de 3,921 personas. Los principales productos son de la industria alimenticia tales como galleta, frituras de maíz, cerveza, refrescos y productos avícolas, entre otros.

En cuanto a las características educativas en Cajeme, se contempla una distribución de la población de 15 años y más según si nivel de escolaridad, 3.1% sin instrucción, 48.4% básica, 1.1% técnica o comercial con primaria terminada, 24.7% media superior, 22.1% Superior, 0.6% no especificado. De cada 100 persona entre 15 y 24 años, 99 saben leer y escribir un recado.

La universidad en la cual se llevó a cabo la validación del instrumento de investigación se caracteriza por ser un organismo público descentralizado, con personalidad jurídica y patrimonio propio y autónomo en el desempeño de sus funciones de enseñanza, investigación y difusión. Su misión es contribuir al desarrollo nacional, estatal y regional preparando profesionales ampliamente aceptados en el mercado laboral por su sólida formación en las áreas de Recursos Humanos, Ingeniería, y Tecnología, Ciencias

Naturales, Ciencias Sociales y Humanidades, a través de programas acreditados y sustentados en la generación y aplicación del conocimiento realizada por cuerpos académicos, quienes además participan en procesos administrativos certificados y abordan problemas estratégicos, todo ello soportado por un sistema administrativo (Instituto Tecnológico de Sonora, 2005).

La filosofía de esta institución está orientada a la formación de individuos que se preocupa por explicar y justificar su existencia más allá de sí mismo, a través de la búsqueda de la verdad. El trabajo constante, productivo y orientado al servicio de los demás cobra un valor esencial para la búsqueda de su trascendencia propia y de la sociedad. Como parte de su filosofía, es una institución que permanece en constante búsqueda de la calidad y la actualización ante los retos y oportunidades que ofrece la sociedad.

A la educación superior se le ha asignado como principal responsabilidad la formación de profesionistas que incidirán en el progreso económico, tecnológico, cultural y social. Ante ello, una de las preocupaciones de este sector educativo ha sido la capacidad para responder a las demandas del sector productivo y social. La pauta que dictan los cambios sociales, ha obligado a la educación superior a impulsar exhaustivas revisiones curriculares con el propósito de ofrecer una formación profesional de calidad que le permita permanecer a la vanguardia de las exigencias demandadas.

Es evidente la exigencia del desarrollo de habilidades y actitudes en los futuros profesionistas, de tal modo que garanticen un adecuado desempeño de sus funciones en situaciones de constante cambio (Karsenti, Larose & Núñez, 2002).

En la versatilidad que deberá caracterizar al nuevo profesionista, se destaca el enfoque por competencias que actualmente juega un papel predominante en su formación. Los estudiantes, futuros profesionistas, deben partir de conocimientos que les permitan manejar información, lo que a su vez propicie el desarrollo de habilidades y actitudes que se manifestarán como parte de su formación con apego a ciertos valores (Huerta, Pérez & Castellanos, 2000).

La universidad en estudio está consciente de esta realidad y recientemente inició un proceso de reestructuración curricular desde 2002 con el apego de las actividades académicas a un nuevo modelo educativo basado en el enfoque por competencias profesionales, mismo que se destaca por poner especial interés en la vinculación entre la escuela y la vida, entre lo que el alumno aprende en las aulas y fuera de éstas; intenta relacionar estrechamente la teoría con la práctica en el ámbito pedagógico, además de enfocarse a la habilitación de los educandos para el desempeño de una profesión (Instituto Tecnológico de Sonora, 2005).

La población estudiantil es de 15,442, distribuidos en un programa de profesional asociado, 23 programas de licenciatura, 1 especialidad, 9 programas de maestría y 2 programas de doctorado; de esa matrícula el 73% estudia en Unidad Obregón, el 16% en Unidad Navojoa y el 11% en Unidad Guaymas (ITSON, 2013).

La oferta de actividades culturales se realiza a través del Departamento de Extensión de la Cultura y las Coordinaciones de Extensión y Difusión Cultural, mediante el programa de desarrollo intercultural, programa de eventos culturales, talleres de arte, grupos artísticos institucionales, galería de arte ITSON “Héctor Martínez Arteché” y el festival de las artes ITSON. Además de atender a la comunidad universitaria, la oferta cultural se dirige a públicos externos a la institución.

Las actividades deportivas, están a cargo del Departamento de Deporte y Salud, mismo que cuenta con tres áreas fundamentales: alto rendimiento, deporte representativo, programa de actividades deportivas internas, programa ITSON en movimiento y el programa de escuelas y academias deportivas.

Usos del tiempo libre

El tiempo libre es aquel que resta en las actividades humanas después de haber cubierto las necesidades de trabajo y organización doméstica. Los estudios sobre tiempo libre ha sido desarrollado principalmente en la Gran Bretaña Rojek (1995, 2000, 2005). Sin embargo, el trabajo más cercano a nuestro contexto socio-cultural, es el que se ha realizado sobre 'ocio' en España, donde Hernández Mendo y Morales Sanchez (2008) han desarrollado trabajo al respecto y trazado los postulados teóricos al respecto. A nivel nacional, no existen trabajos teórico al respecto y el trabajo más cercano que se ha desarrollado es sobre consumo cultural, el cual, si bien no es el mismo, cubre algunas de las áreas –arte y cultura- considerada como actividades del tiempo libre.

“Desde una concepción economicista, el ocio es considerado como un bien de consumo de primera necesidad. Podemos considerar al ocio como medida de tiempo y equivale en realidad al tiempo libre.” (Hernández y Morales

2008). Esta es una primera definición básica la cual implica, que al liberar tiempo de trabajo y otras actividades necesarias para la existencia, es posible mejorar la condición del ser humano. Así lo señala Peralta (1990) “es un reto para éste, pero significa también un reclamo de la sociedad al estado y al gobierno para que las estructuras productivas y de distribución del ingreso garanticen tiempo y recursos adicionales para el recreo del cuerpo, la mente y el espíritu” (Hernández y Morales 2008).

Para que las actividades que se realiza puedan ser definidas como de ocio o de tiempo libre, es preciso que cumplan con los tres siguientes criterios: la experiencia debe de ser un estado mental, debe ser realizada voluntariamente y debe de ser motivante por su propio mérito (Neulinger 1981).

Por su parte, Rojek (2005: 30) considera que *leisure* traducido como ocio o tiempo libre puede ser conceptualizado en tres niveles contrastantes: como *término residual*: como el tiempo y espacio que quedan después de haber completado las necesidades de la vida han sido satisfechas. La segunda acepción es como el tiempo dedicado al *enriquecimiento personal* y el placer. La tercera puede ser examinada como una *actividad funcional* que tiene fines sociales determinados, tales como la integración, cooperación y el entendimiento mutuo de la salud física o psicológica y el bienestar individual y social.

Como es posible observar, los trabajos sobre tiempo libre se han desarrollado desde diversas aristas y se ha conceptualizado este tiempo del ser humano de acuerdo a las necesidades, valores y prácticas de cada sociedad.

Como resultado de las múltiples visiones y la profundidad que los trabajos han alcanzado, es posible decir que el tiempo libre se puede ver tanto desde el aspecto residual, hasta como un derecho humano.

Consumo cultural

Por su parte, la sociología de la cultura, también en la década de los años setenta, desarrolló trabajo sobre la recepción del trabajo artístico y las variantes sociales involucradas para la elección de su consumo cultural. El desarrollo de estos trabajos tuvo en la estadística un aliado importante, pues permitió observar las diferentes formas que el público desarrolla para realizar su consumo cultural.

Uno de los precursores de este trabajo fue Paul Lazarsfeld quien en varios museos de Bellas Artes de Estados Unidos de América desarrolló esta técnica de muestreo, la cual hasta entonces estaba reservada para realizar estudios de mercadotecnia.

Sin embargo, fue Pierre Bourdieu en Francia quien popularizó el uso de las encuestas para realizar investigación empírica en el mundo de la cultura y con especial énfasis en el trabajo sobre la recepción de la obra artístico-cultural. Este autor fue el primero en identificar la diversidad que existe entre los públicos.

Con base en los hallazgos de que el ‘gusto’ por el arte o la carencia del mismo tienen que ver con el origen socio-cultural, este autor desarrolló la noción de capital cultural, la cual es básica para identificar las prácticas de consumo cultural y los motivos socio-culturales y económicos que orientan este consumo.

Este autor, realizó varios estudios al respecto, sin embargo es en su obra: *La Distinción* (1996) donde se sistematiza con mayor detalle su análisis sobre la inseparable relación existente entre capital cultural, habitus y consumo cultural. Estas nociones, no solo son el sello de su obra, pero aportaciones importantes para el conocimiento de la relación entre las expresiones artístico-culturales y la sociedad.

Posteriormente, se han desarrollado múltiples formas de acercarse al consumo cultural y estas prácticas han tenido diversas interpretaciones. Entre ellas destacan las que consideran el consumo cultural como: la recepción de los bienes culturales, con especial énfasis en los medios de comunicación y el comportamiento de los públicos entre los principales.

En el país se han desarrollado ya un importante número de estudios sobre el consumo cultural y del comportamiento y desarrollo de los públicos.

Estos estudios se han realizado a poblaciones específicas –estudiantes, niños, asistentes a museos, entre los principales-, los cometidos que persiguen han sido varios. Sin embargo, el trabajo teórico planteado por García Canclini en su trabajo *El Consumo Cultural en México* (1993) y *Consumidores y Ciudadanos* (1995) en estos textos recogen y analizan las prácticas de consumo cultural de los habitantes de la ciudad de México y el papel que los sujetos asumen, cuando eligen sus actividades artísticas. Lucina Jiménez en fechas más recientes ha abordado el tema de los públicos (2000 y 2006) con trabajo de campo y reflexiones sobre las políticas culturales existentes y las necesarias para llevar más gente a las salas de teatro.

Metodología

El instrumento utilizado en la investigación usos del tiempo y consumo cultural de los estudiantes universitarios aplicado en la Universidad Veracruzana por Molina y colaboradores (2012), se contempló para replicar el estudio en el Instituto Tecnológico de Sonora. Para la aplicación en dicha replica, hubo la necesidad de realizar adecuaciones del lenguaje y el contexto de los estudiantes de este Instituto.

Con fines de validar la confiabilidad del instrumento para la población del

ITSON, se procedió al desarrollo de las siguientes fases:

- I. Acercamiento e identificación del lenguaje y actividades comunes.
- II. Aplicación piloto de instrumento a un grupo de cada unidad académica, previo acuerdo con los respectivos Jefes de Departamento Académico.
- III. Puesta en común de las observaciones obtenidas de la aplicación piloto.
- IV. Adecuación del instrumento para su aplicación definitiva.

Un elemento importante para iniciar el contacto con la población estudiantil, con fines de identificar el lenguaje y actividades comunes, fueron lo que para este estudio se denominaron “*los informantes*”. Los estudiantes informantes (dos en cada campus universitario) desempeñaron la función de guías para los investigadores en los recorridos por los diferentes campus, y además de participar en los grupos focales, proporcionaron información adicional sobre el contexto universitario (diferentes áreas para estudio, convivencia, alimentación, así como medios de transporte). Para ello se procedió primeramente a establecer comunicación con los diferentes Jefes de Departamento Académico para que remitieran estudiantes de quinto semestre que mostraran tener un conocimiento amplio sobre la diversidad de la población estudiantil en cada campus universitario.

Los grupos focales estuvieron integrados por alumnos de quinto semestre, representativos de la comunidad estudiantil, de ocho a 15 estudiantes por campus.

Los grupos fueron citados en un lugar y hora determinada para la entrevista con los investigadores y los informantes. La dinámica de la conversación se realizó en un promedio de 90 minutos y estuvo dirigida por un coordinador diferente en cada campus (investigador), y el resto del equipo fungió como observadores, recopilando información respecto a las actividades, lenguaje y características del empleo de su tiempo como estudiantes universitarios.

Una vez concluidas las entrevistas con los grupos focales en los diferentes campus, se procedió a recapitular las observaciones anotadas por el grupo de investigadores en cada una de las entrevistas y observaciones de cada recorrido. Con lo anterior, se tuvieron elementos para realizar adecuaciones al instrumento.

Para la aplicación piloto de instrumento se eligió a un grupo (entre 12 y 30 alumnos) de cada unidad académica, previo acuerdo con los respectivos Jefes de Departamento Académico. El equipo de investigadores distribuyó los siguientes roles: coordinador (proporciona indicaciones y dirige la lectura), cronometrista (toma el tiempo de respuesta para cada reactivo y de la aplicación total del instrumento), observadores (anotar los comentarios proporcionados por los estudiantes en relación a dudas o sugerencias para contestar cada reactivo y sobre las instrucciones del mismo).

Previo a ello se diseñó un protocolo de aplicación con las siguientes consignas:

1. Proporcionar a cada grupo un contexto de la investigación y la finalidad de la aplicación del instrumento.

2. Lectura de instrucciones.
3. Lectura de reactivos.
4. Dirigir las participaciones de los estudiantes.
5. Concluir la aplicación.

Para la implementación del instrumento se desarrolló el protocolo en la **modalidad de análisis de contenido y comprensión de la instrucción**, se inició con la presentación del instrumento denominado “**Usos del tiempo libre y consumo cultural de los estudiantes universitarios**”, así como de las seis categorías que lo integran, siendo estas:

1. Actividades artísticas y culturales.
2. Actividades deportivas.
3. Actividades formativas.
4. Actividades de participación social.
5. Uso de tecnologías de información y comunicación.
6. Actividades recreativas.

Para posteriormente proceder a las indicaciones para el llenado del apartado de datos generales del instrumento en el cual se registra el nombre del estudiante encuestado, considerando sus datos de identificación, académicos y laborales. Siguiendo esta misma mecánica para el llenado de cada uno de los apartados.

La mecánica de trabajo previo a la aplicación fue la siguiente:

1. Se asignaron los roles al equipo de trabajo, siendo estos: cronometrista, observador, coordinador.
2. Se entregan los documentos de trabajo, por rol.
 - a) **Rol 1_cronometrista:** toma el tiempo de respuesta para cada reactivo y de la aplicación total del instrumento.
 - b) **Rol 2_observadores:** anotar los comentarios proporcionados por los estudiantes en relación a dudas o sugerencias para contestar cada reactivo y sobre las instrucciones del mismo.
 - c) **Rol 3_coordinador:** dirige la sesión guiando y dando lectura al instrumento, proporcionado indicaciones y señalando tiempos.

Una vez realizadas las aplicaciones, cada equipo procedió a acordar modificaciones a cada reactivo y/o indicación a partir de los comentarios registrados por los observadores. Finalmente se generó una puesta en común con las modificaciones acordadas por ambos equipos.

Con las aportaciones de cada uno de los equipos se tuvieron bases para hacer las modificaciones al instrumento para una aplicación definitiva. La dinámica se hizo con respaldo en los registros de los comentarios generados por los estudiantes y con los registros anecdóticos de los observadores, sin perder

de vista el objetivo de la aplicación piloto del instrumento. Con lo anterior se logró evitar percepciones subjetivas por parte del equipo de investigadores.

Resultados

Los productos logrados para la validación del instrumento se dieron en dos niveles. El primero en el aspecto de redacción y clarificación de las instrucciones, el segundo en la diferenciación cultural entre Veracruz y Sonora, de tal manera que se adecuaron expresiones en la categoría de actividades recreativas, formativas y uso de tecnología.

En actividades recreativas se anexó “ir al río” y “pistear”, lo que para el estado de Veracruz sería “ir al bule” y “al malecón”. En el aspecto de actividades formativas, dado el modelo institucional de ITSON, se agregó “asesorar a otros compañeros”, “práctica profesional” y “hacer tareas escolares”. Así mismo se plantea el “trabajo familiar”, se diferenció el trabajo “remunerado” y “no remunerado”, dado el ejercicio que los estudiantes hacen de sus competencias demostrando su desempeño *in situ*, lo cual es no remunerado, pero ocupa su tiempo.

En las actividades asociadas al uso de tecnología, se reafirma lo planteado por Cortés (s.f.), en donde la tecnología ya no forma parte de una acción accidentada, sino que ocupa una gran parte de tiempo de los estudiantes y también es una herramienta para la solución de actividades académicas. De tal manera que se agregó el uso del “smartphone” y “juegos en línea”.

Se anexó el reactivo de relaciones con la familia, dado que es otra actividad, reportada por los estudiantes. También se incluyó el reactivo sobre el tipo de financiamiento para los estudios universitarios, con el fin de tener elementos para explicar cómo priorizan sus actividades.

Además se indagó sobre el tiempo y medio de traslado a la escuela, ya que se identificó que los estudiantes invertían tiempos diferentes según el medio de transporte utilizado.

Como contextualización se integró la opción de ITSON, en el ofrecimiento y espacio para las diferentes actividades las artísticas, culturales y deportivas.

A diferencia de los estudiantes de la Universidad Veracruzana, los alumnos del instituto, recurren a escuchar diferentes géneros musicales por lo que se da la opción de “otros” dada la diversidad de preferencias musicales que los estudiantes reportaron (música infantil, banda, narco corrido, hip hop, ska, entre otros).

Por situaciones geográficas el Estado de Sonora, dada la cercanía de Cd.

Obregón con la frontera de Estados Unidos de América, se consideró la opción para preguntarle al estudiante si contaba con visa de turista para poder visitar dicho país. Siendo éste otro elemento importante de consumo, acorde a las exigencias sociales propias del Estado.

Tomando como punto de partida los comentarios generados en los grupos focales en relación a las diferentes categorías de análisis, se ajusta y precisa el instrumento que se utilizará para recabar la información sobre el uso del tiempo y consumo cultural del estudiante del ITSON.

A partir de lo anterior, el instrumento consta de 70 reactivos que evalúan seis categorías que analizan las actividades, preferencias, usos y costumbres de los estudiantes. (Ver anexo 1) Siendo estas:

1. Actividades artísticas y culturales.
2. Actividades deportivas.
3. Actividades formativas.
4. Actividades de participación social.
5. Uso de tecnologías de información y comunicación.
6. Actividades recreativas.

El instrumento cuenta con siete apartados, donde el primero solicita información general del alumno con 12 reactivos de respuesta abierta, sobre datos personales, financiamiento para sus estudios, así como medios y tiempo de transportación.

El segundo apartado de Actividades Artísticas y Culturales, cuenta con 13 reactivos de respuesta múltiple donde se cuestionan los tipos de actividades, la frecuencia y el lugar de su práctica, las motivaciones para llevarlas a cabo, los espacios que acostumbra visitar solo o en compañía y los medios por los cuales se entera de la oferta de actividades artísticas y culturales.

El tercer apartado corresponde a Actividades Deportivas y cuenta con siete reactivos de respuesta de opción múltiple, donde se cuestionan los tipos de actividades, la frecuencia de su práctica, el lugar dónde se realizan, las motivaciones para llevarlas a cabo, los espacios deportivos que acostumbran visitar, solos o acompañados y los medios por los cuáles se enteran de la oferta de actividades deportivas.

Las Actividades Formativas, corresponden al cuarto apartado, las cuales se integra por seis reactivos de respuesta múltiple donde se cuestionan los tipos de actividades, la frecuencia y lugar de su práctica, las motivaciones para llevarlas a cabo y los medios por los cuales se enteran de la oferta de las actividades formativas.

El quinto apartado corresponde a Actividades de Participación Social, cuenta con cinco reactivos de opción múltiple donde se determinan los tipos de actividades, la frecuencia y las motivaciones para realizarlas.

El sexto apartado se refiere al Uso de las Tecnologías de la Información y

Comunicación. Éste se integra por 13 apartados de opción múltiple y se refieren a la frecuencia de uso de las tecnologías, el tipo de equipo más utilizado, las formas de conexión más comunes, la finalidad al utilizarlas, las preferencias en la programación radiofónica y televisiva, el tipo de señal y los motivos para seleccionarlas.

El séptimo y último apartado, referido a Actividades Recreativas, integrado por 14 reactivos divididos en cuatro subcategorías, siendo estas: actividades recreativas, eventos festivos, actividades de consumo y actividades en el extranjero.

La primera subcategoría cuestiona sobre actividades recreativas, lugares a los que se asiste y frecuencia. De la subcategoría dos, pregunta respecto el tipo de eventos festivos a los que asiste y la frecuencia; la tercer subcategoría, referida a actividades de consumo, se cuestiona respecto al tiempo empleado, las actividades en las áreas comerciales, la frecuencia y la compañía. La cuarta y última

subcategoría, de actividades en el extranjero, analiza la frecuencia de viaje, tiempo de la estancia y el tipo de actividades.

Las claves para informar sobre las preferencias se diseñaron enlistando las actividades en donde el estudiante señalará la o las actividades y posteriormente considerara los siguientes marcadores:

- Frecuencia
- Número de horas
- Condiciones de realización de la tarea
- Los fines de la actividad

Conclusiones

Para estudios futuros se recomienda indagar sobre el impacto de los medios que se utilizan para promover eventos y realizar actividades artísticas, culturales y deportivas, dado que se identifica un auge en la diversidad de medios emergentes en el uso de la tecnología.

Se identificó que el 100% de los estudiantes ITSON, que participaron en los grupos focales, realizados por los investigadores, han tenido algún acercamiento y/o práctica de manifestaciones artísticas, culturales y deportivas; esto debido al modelo curricular institucional; habría que considerar el impacto más allá de su formación escolarizada.

Considerar que dependiendo del programa educativo al que pertenece el estudiante y el perfil, determinan las preferencias y diversidad de actividades en el uso del tiempo.

Se recomienda integrar una red multidisciplinaria, de profesionales que analicen los comportamientos de los usos del tiempo, motivaciones, preferencias de los estudiantes, en vías de dar opciones atractivas, *ah doc* a las generaciones actuales.

La adecuación del instrumento para este contexto nos brinda la certeza de la efectividad en la comunicación y consecuentemente en las respuestas de los estudiantes.

Referencias

- Bourdieu , Pierre y Passeron, J. C. *La Reproducción. Elementos para una teoría de la enseñanza.* Barcelona, Laia 1979
- Bourdieu, Pierre. *La Distinción.* Editorial Taurus. Madrid. 1988
- Bourdieu, Pierre. *Les règles de l'art. Genesé et structure du champ littéraire.* Editios du Seuil. 1998
- Casillas, M, Chain, R, y Nancy Jácome. "ORIGEN SOCIAL DE LOS ESTUDIANTES Y TRAYECTORIAS ESTUDIANTILES EN LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA" *Revista de la Educación Superior.* Vol. XXXVI (2), No. 142, Abril-Junio de 2007, pp. 7-29. ISSN: 0185-2760
- Casillas, Miguel Ángel. "Notas sobre la socialización en la Universidad. De la tradición a la innovación necesaria". En *JovenES*, Cuarta época, Año 2. Num. 7, México, SEP, abril-diciembre. 1998
- Chaín, Ragueb. *Estudiantes Universitarios. Trayectorias Escolares,* Universidad Veracruzana, Universidad Autónoma de Aguascalientes , México 1995
- Coelho, Teixeira. *Diccionario Crítico de Política cultural: Cultura e imaginario.* Editorial Gedisa. España 2009

- Cortés, D. (s.f.). Consumo cultural con TIC en la Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de: http://actacientifica.servicioit.cl/biblioteca/gt/GT3/GT3_CortesArce.pdf
- De Garay, Adrián. *Integración de los jóvenes en el sistema universitario. Prácticas sociales, académicas y de consumo cultural*. -Colección Educación superior en América Latina. Ediciones Pomares Barcelona Mexico 2004
- De Garay, Adrian. *Las trayectorias educativas en las Universidades Tecnológicas. Un acercamiento al modelo educativo desde las prácticas escolares de los jóvenes universitarios*. Universidades Tecnológicas, Universidad Tecnológica de la Sierra Madre. 2006
- De Garay, Adrian. *Los actores desconocidos. Una aproximación al conocimiento de los estudiantes*. ANUIES, México 2001
- Ewald Montañón, Irene. *El consumo cultural. Aproximación teórica y aplicada*. CONACULTA-FONCA, UA de C, ICOCULT, COECYT, Saltillo, 2004.
- Furio, Vicenc. *Sociología del Arte*. Cátedra. Grandes Temas. Madrid. 2000.
- Galindo Cáceres, Luis Jesús. *Sabor a ti. Metodología cualitativa en Investigación Social*. Universidad Veracruzana. Xalapa, 1998.
- García Canclini, Nestor. *Consumidores y Ciudadanos: conflictos multiculturales de la civilización*. Grijalbo, México 1995.
- García Canclini, Nestor. *Consumidores y Ciudadanos: conflictos multiculturales de la globalización*. Debolsillo, México 2009.
- García Canclini, Nestor. *Mercados y Consumo*. 1993.
- González, Jorge. A y Jesús Galindo Cáceres, Coord. *Metodología y Cultura*. CONACULTA Col. Pensar la Cultura. 1994.
- Heinich, Nathalie. *La sociología del arte*. Nueva Visión, Buenos Aires. 2001.
- Huerta J., Pérez I. & Castellanos A. (2000). Desarrollo curricular por competencias profesionales integrales. *Educación Revista de educación/Nueva época*, 13. Recuperado el 28 de agosto de 2006 de <http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/13/13Huerta.html>
- Instituto Tecnológico de Sonora (2005). Información. Nuestro Modelo Educativo. Recuperado el 23 de marzo de 2006 de http://www.itson.mx/itson_information_2005_espanol/sitio/inicio.htm
- Instituto Tecnológico de Sonora (2013). Instituto Tecnológico de Sonora Informe de Actividades 2012 – 2013.
- Jiménez López, Lucina. *Políticas culturales en transición: Retos y escenarios de la gestión cultural en México*. CONACULTA, México, 2006
- Jiménez López, Lucina. *Teatros & públicos. El lado oscuro de la sala*. Escenología AC, México 2000
- Karsenti, T., Larose, F. & Núñez, M. (2002). La apertura universitaria a los espacios de formación virtual: Un reto a la autonomía estudiantil. *Investigación Educativa*, 4, Revista Electrónica de (1). Consultado el 25 de mayo de 2007 en: <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-karsenti.html>
- Lahire, Bernard, coord. *Le travail sociologique de Pierre Bourdieu. Dettes et Critiques*. La Decouverte/Poche Paris. 2001.
- Molina A., Casillas M.A., Colorado, A., & Ortega, J.C. (2012). Usos del tiempo y consumo cultural de los estudiantes universitarios, México D.F.: ANUIES.
- Molina Roldán, Ahtziri Eréndira. “Diagnostico Cultural de Xalapa. ¿Qué hay y cómo se encuentra?”. Documento de trabajo. 2005.
- Molina, Ahtziri, et. al. “Usos del tiempo y consumo cultural de los estudiantes universitarios”. ANUIES. México. 2012.

Piccini, Mabel, Ana Rosas Mantecón y Graciela Schmilchuk. *Recepción artística y consumo cultural*. CONACULTA-INBA-CENIDIAP-Ediciones Casa Juan Pablos. México 2000.

Red Universitaria de Estudios de Opinión. Primera Encuesta sobre prácticas culturales y lectoras en la Universidad Veracruzana. 2007.

file:///C:/Documents%20and%20Settings/AhtziriE/My%20Documents/Unidad%20Academica%20de%20Artes%20UV/C
onsumo%20cultural%20entre%20los%20universitarios/resumen%20encuesta%20lectura.htm

Rojek, Chris. *Decentring leisure*. Sage Londres 1995.

Rojek, Chris. *Leisure and culture*. Sage, Londress 2000

Rojek, Chris. *Leisure Theory. Principles and Practice* Palgrave, Macmillan. Londres 2005

**Investigación-acción-participativa y diálogo de saberes:
propuesta metodológica para la construcción y democratización del conocimiento**

María Cristina Núñez Madrazo

Zulma Vianey Amador Rodríguez

María Isabel Castillo Cervantes

Centro de EcoAlfabetización y Diálogo de Saberes, Universidad Veracruzana

Resumen

Esta ponencia discute una propuesta metodológica que integra el diálogo de saberes y la perspectiva de la Investigación-Acción-Participativa, en su tradición latinoamericana (Fals Borda), la cual busca contribuir con procesos de construcción de conocimiento social y con la democratización de éste. La perspectiva de la Investigación-Acción-Participativa ofrece posibilidades de construir procesos de indagación con y desde los sujetos de la acción. Por otro lado, consideramos que el diálogo de saberes abre una nueva perspectiva para comprender y construir el encuentro y crecimiento humano en la diversidad cultural (Leff, 2011). Estas perspectivas cobran relevancia en el contexto de repensar cuáles son los desafíos de las Ciencias Sociales ante los problemas del mundo actual y su necesaria transformación. Asimismo, nos lleva a colocar en la mesa de discusión el para qué, a favor de qué construimos conocimiento y desde qué lugar.

Plantemos una serie de aportes y desafíos metodológicos, epistemológicos y éticos a la luz de la experiencia de un proceso de investigación que se lleva a cabo en localidades rurales de la cuenca cañero-cafetalera de Xalapa. El proyecto “Recreación de saberes y comunidades sustentables. Un estudio comparativo en poblaciones rurales e indígenas del estado de Veracruz” (CONACyT, Ciencia Básica), nos provee de elementos para la reflexión crítica del quehacer de las Ciencias Sociales y su posible aporte para la promoción de procesos de autogestión, de aprendizaje social y de formas de vida sustentables y más humanas

Palabras clave: diálogo de saberes, investigación-acción-participativa, conocimiento local, memoria colectiva, tradiciones, identidad, resistencia cultural, cultura popular.

En esta ponencia proponemos una actualización de la Investigación-Acción-Participativa, entretejiendo la propuesta del “Diálogo de Saberes”, como un camino metodológico para construir procesos de construcción de conocimiento con los sujetos sociales. Iniciamos con una reflexión teórico-epistemológica sobre los procesos de resistencia social para colocar algunos elementos metodológicos centrales de la IAP. Posteriormente, compartimos nuestra revisión de la propuesta a partir de una experiencia concreta de investigación-acción en la localidad de Chiltoyac, municipio de Xalapa. Teniendo

como referencia este caso, apuntamos algunos desafíos teórico-éticos y metodológicos que conlleva el quehacer investigativo de co-generar procesos de construcción de conocimiento participativos.

Punto de partida

Desde diversos ámbitos del conocimiento es un hecho ampliamente reconocido que la racionalidad occidental y la modernidad capitalista se expandieron en todo el planeta e implicaron la devastación de las culturas indígenas, de los sistemas de conocimiento y saberes de los pueblos (Morin 1993; Leff 2010; Berman 2001, Shiva 2007).

El racionalismo occidental⁴⁸⁶, junto a la expansión del capital y de sus formas de violencia y explotación (Wolf 1987; Harvey 1998; Morin 1993), fundamentó el etnocidio y la imposición de la idea de progreso como el paradigma necesario de toda la humanidad. Así, junto con la occidentalización del mundo se inauguró lo que Edgar Morin ha denominado la “edad de hierro planetaria” (1993:18). El racionalismo busca la homogeneización, negando la diferencia, imponiendo lo que Vandana Shiva denomina como los “monocultivos de la mente” (2007). Así se busca imponer una visión del mundo a toda la humanidad, destruyendo la diversidad cultural. Al mismo tiempo, el eurocentrismo niega el estatuto de ser humano -plenamente adulto y razonable- a los habitantes de los diversos pueblos ancestrales del mundo. Asimismo, en contraposición con los saberes y cosmovisiones de estos pueblos, que contienen profundas intuiciones y sabidurías con base en la experiencia de la vida y profundos valores éticos, el racionalismo occidental cosifica a la naturaleza y la concibe como “objeto que puede manipularse sin piedad”. (Morin 1993, Berman 2001).

Esta visión monolítica del mundo, apegada a las necesidades de reproducción del capitalismo, crea el mito del desarrollo, dentro del cual predomina la idea de crecimiento económico ilimitado y la búsqueda de confort y de bienestar material, basando sus parámetros en nociones cuantitativas sobre las condiciones de vida (Boff 1996, Esteve 2000, Escobar 1995, Illich 2000, Rist 2002).

Así, bajo los esquemas de la noción de progreso, las riquezas culturales de las sociedades tradicionales son devaluadas y se vuelven invisibles. “La desaparición del conocimiento local, en la interacción con el conocimiento occidental dominante, ocurre a varios niveles y en varias etapas. Primero, se hace desaparecer el conocimiento local simplemente no viéndolo, negando su existencia. Esto es muy fácil de hacer, con la mirada distante del sistema dominante globalizador, luego de que se consideran universales los sistemas de conocimiento occidental. (...) Cuando el conocimiento local aparece efectivamente ... se le hace desaparecer negándole la condición de conocimiento sistemático y calificándolo de ‘primitivo’ y ‘no científico’. Sin embargo, catalogar de ‘científicos’ a los sistemas modernos y ‘no científicos’ a los tradicionales tiene menos que ver con el conocimiento que con el poder”. (Shiva 2007: 15-17).

En este contexto, marcado por la hegemonía de la modernidad occidental capitalista y de los procesos de globalización económica, las tradiciones de los pueblos persisten al interior de procesos paradójicos de diálogo, transformación y recreación permanente. Es posible observar estos procesos en muchos pueblos ancestrales del mundo. Incluso en algunas regiones de los países del capitalismo

⁴⁸⁶ Entendemos al racionalismo como una forma de asumir el conocimiento desde una postura puramente racional/mental, que separa al sujeto y lo cosifica, al desechar la participación de otros niveles del ser en el acto del conocimiento, es decir, que considera al conocimiento separado del cuerpo, las emociones, la subjetividad y la intuición.(Berman 2001). La racionalidad occidental se funda en la idea de totalidad, universalidad y objetividad del conocimiento, la cual condujo a la cosificación y economización del mundo (Leff 2010)

hegemónico, las poblaciones ancestrales conservan sus tradiciones y saberes, y luchan por su autonomía. Lo hacen a través de “discursos ocultos” que se expresan en los espacios sociales de convivencia cotidiana. Parece claro que la persistencia de las tradiciones, saberes y sistemas de conocimiento -campesinos, indígenas, populares- son formas de resistencia cultural ante la explotación y la dominación capitalista colonizadora. Resistencia al “orden”, a los valores y a la lógica del sistema capitalista occidental. (Scott 2000).

En las regiones colonizadas, las culturas ancestrales se muestran más vivas y sobreviven en los amplios márgenes de sociedades cada vez más desiguales y polarizadas. Estas formas de resistencia cultural, que se expresan en múltiples espacios de la vida social, constituyen formas de conocimiento y nos proponen valores, formas de organización social, de subsistencia económica y de convivencia ante la crisis planetaria que hoy como humanidad enfrentamos (Morin 1993). Podemos decir que nos proponen “otra modernidad”, una modernidad alternativa. Los sistemas de conocimiento, los saberes y las tradiciones de los pueblos colonizados, pueden ser considerados como alternativas y referentes de formas de vida sustentables para las sociedades humanas. Es justamente en este sentido que su revalorización y recreación cobra pertinencia para afrontar creativamente problemáticas contemporáneas locales y globales urgentes, como la crisis ambiental, la inequidad y polarización social, el deterioro de la calidad de vida, la pérdida de la soberanía alimentaria (frente a los grandes consorcios de la industria agroalimentaria), la violencia, entre otros.

Los conocimientos, tradiciones y saberes de los pueblos ancestrales nos ofrecen una visión del mundo y una epistemología diferente, que implica otra manera de relacionarnos con el conocimiento, con nosotros mismos y con el entorno. Se trata de sistemas de conocimiento multidimensionales y ecologizados. Los conocimientos de los pueblos indígenas y la manera de manejar sus recursos se asientan en la aceptación de la diversidad biocultural y el respeto como principio fundamental de vida y organización. En este sentido, la defensa, valoración y recreación de los sistemas de conocimiento locales son formas de expresión de un acto de “desobediencia epistémica” y constituyen una postura política de de-colonización (Mignolo 2010).

Desde esta mirada es posible observar que en muchas culturas campesinas mestizas e indígenas de México han sobrevivido sistemas de conocimientos articulados a: (a) los saberes agrícolas, particularmente en relación con “la milpa”, que constituye un sistema de producción agroecológico complejo; (b) la medicina tradicional y su cosmovisión en torno a los procesos de salud/enfermedad, la herbolaria y los saberes de las parteras tradicionales; (c) las prácticas rituales y las formas vernáculas de organización comunitaria, en las que la solidaridad y la reciprocidad son valores fundamentales. Todo ello asentado en la memoria colectiva, transmitiéndose de generación en generación a través de diversas formas de tradición oral (Vansina 1968)

Estas tradiciones y saberes locales pueden ser la base de propuestas que apunten a la generación de autonomías locales y de procesos sociales sustentables. Sustentabilidad como la red sutil de interdependencia en el que se asienta, en los distintos niveles de convivencia, nuestra relación con nosotros mismos, con nuestro entorno y con los otros (Orr 1991). Ésta se asocia al poder social y al control ciudadano de los procesos naturales y sociales que afectan y determinan la vida humana y se encuentra vinculada con procesos de autonomía local y empoderamiento comunitario (Toledo 2011: 470).

Así, frente al dramático escenario que provoca para el mundo rural la expansión global del capitalismo y las políticas neoliberales, que ponen en riesgo la sobrevivencia misma de la población que vive en el campo, “se abre sin embargo una ventana de oportunidad para repensar nuevas formas de organización política y social, y de desarrollo que surjan desde lo local, desde la puesta en marcha de las potencialidades endógenas de los territorios” (Elizalde y Thyer 2013).

Desde la diversidad biocultural, el diálogo de saberes abre una nueva perspectiva para comprender al mundo y construir “otro mundo posible” (Leff 2011:380). Es “una propuesta desde abajo, desde los excluidos, para el reconocimiento de sus saberes, sus idiomas, su cultura y sus identidades diferenciadas.” Desde el diálogo de saberes es posible contribuir en la construcción de horizontes históricos planteados por los pueblos indígenas de América Latina y de México: “...el buen vivir, el estar contentos, el estar bien con la gente y con la naturaleza” (Argueta, et.al., 2011: 14).

Diálogo de Saberes e Investigación-Acción-Participativa.

Teniendo como base los anteriores elementos conceptuales, pasaremos a abordar aspectos metodológicos propios de la IAP entretejida con la perspectiva del diálogo de saberes. Desde el ámbito universitario, estamos desarrollando una propuesta de Investigación Acción Participativa para promover y acompañar procesos de recreación de saberes y tradiciones, cuyo propósito es la revaloración y el reconocimiento de los saberes de los pueblos campesinos e indígenas, que han sido explotados y subsumidos ante la expansión de la sociedad capitalista dominante. Se trata de una propuesta de creación de un Centro Comunitario de Tradiciones, Oficios y Saberes (Cecomu) en una localidad campesina de origen totonaca ubicada en el centro del estado de Veracruz, en el golfo de México.

La propuesta, que hemos ido construyendo desde nuestro quehacer académico en la Universidad y en la cual advertimos la complejidad de las realidades rurales-campesinas en la región, emana de un diálogo entre la postura epistemológica descolonizadora, una demanda de la comunidad y el reconocimiento de una problemática social. Ha implicado también el contar con un equipo de trabajo y canalizar recursos de la Universidad hacia esta propuesta. Si bien el proceso de constitución del Centro Comunitario tiene su propio ritmo, iniciado en 2011, una parte de las actividades las hemos inscrito en el proyecto de Investigación “Recreación de saberes y comunidades sustentables. Un estudio comparativo en comunidades indígenas y mestizas de Veracruz” (CONACyT 2012-2015).

La pertinencia de la propuesta se enmarca en un contexto regional que se caracteriza por: una crisis de las diversas actividades agrícolas y la pérdida de las fuentes locales de subsistencia; por una creciente migración nacional y hacia EEUU; por la violencia generalizada en todos los niveles de la vida social; la venta de la tierra ejidal y la urbanización del ejido ante el crecimiento de la mancha urbana de Xalapa; la construcción de una carretera federal, así como de diversas afectaciones ambientales que propician desequilibrios para la vida de los pobladores. Todo ello en conjunto fragmenta a la sociedad local, provoca crisis de valores y ausencia de perspectivas y oportunidades, especialmente para la población joven.

Las ideas germinales que articulan la visión y los objetivos de este Centro Comunitario planteadas por los actores locales durante la primera reunión organizada por el equipo de la Universidad Veracruzana, muestran la intención de generar un espacio de aprendizaje social que se nutra de los saberes y tradiciones de la cultura local y donde se regeneren los valores de la vida en comunidad para recuperar las posibilidades

de una vida digna para las actuales y futuras generaciones. Así lo expresó Régulo Tejeda, uno de los promotores locales de esta propuesta:

La intención de este Centro es reconstruir nuestra solidaridad y la vida en comunidad, crear la esperanza en un mundo mejor, generar un espacio que propicie el encuentro entre los saberes. Un espacio de retroalimentación colectiva y de revaloración de los conocimientos y saberes de cada persona. El Centro es un espacio donde se enseña, se aprende y comparte al mismo tiempo. También donde se busca rescatar lo que se está perdiendo, lo que no sabe mi hijo que yo sabía, que me enseñó mi abuelo, como por ejemplo, saber qué ciclo de la luna es propicio para sembrar. Es decir, rescatar las tradiciones, las costumbres. Se trata de re-aprender juntos a vivir mejor sin olvidarnos de cuidar las plantas. Aprender a no ser tan desperdiciados, aprender a escuchar a los demás, a reconocer nuestros errores. Aprender a convivir con la modernidad sin olvidar lo que somos⁴⁸⁷.

A partir de un proceso de construcción colectiva, fueron emergiendo los objetivos para el Centro Comunitario: (1) Restaurar el sentido de comunidad, fortalecer la identidad sociocultural y el sentido de pertenencia. (2) Revalorar las tradiciones, los conocimientos, los saberes y la cultura locales. (3) Generar y compartir saberes y conocimientos útiles para la vida. (4) Propiciar la sustentabilidad y el cuidado del medio ambiente. (5) Propiciar alternativas para la producción local y crear mercados de productos regionales. (6) Fortalecer los valores humanos de solidaridad, cuidado y convivencia (Núñez, et.al. 2012).

Estos objetivos se fueron construyendo en diferentes encuentros con una diversidad de mujeres y hombres de la localidad. En las reuniones implementamos estrategias dialógicas para indagar intereses, sentidos, necesidades de grupos locales, así como talleres de diagnóstico participativo. Una vez que construimos una lista de intereses pasamos a organizarlos por prioridades. Así emprendimos actividades concretas: taller de estufas Lorena, encuentro de alfareras y artistas plásticos, taller de salud integral, taller de danza que derivó en la creación de un círculo de mujeres, revitalización de la danza del Señor Santiaguero por parte de señores y jóvenes de la localidad.

Estas diferentes actividades han tenido una orientación de co-construcción lo cual ha implicado momentos de gran entusiasmo y otros menos activos. Los procesos participativos no son lineales, tienen un movimiento más bien en espiral, con idas, vueltas, contradicciones, entusiasmo, desaliento. Dependen de muchos factores: ritmos de trabajo y, por ende, disposición de tiempo, dinámicas locales, etc.

El proceso de indagación que hemos desarrollando se ha inspirado en la Investigación-Acción-Participativa en su tradición latinoamericana, la cual tiene como base la sociología y la educación popular, con raíces en la teoría crítica, (Fals Borda 1925-2008; Paulo Freire 1921- 1997). La propuesta de IAP de Fals-Borda, desarrollada en Colombia, principalmente en zonas rurales, se caracterizó por construir procesos de indagación junto con los sectores populares, ello implicó un proceso educativo orientado a la socialización del conocimiento. Fals-Borda planteaba que el conocimiento y el uso de herramientas y técnicas para la indagación y reflexión no debería ser uso exclusivo de académicos e intelectuales. Se trata de una propuesta transgresora del status quo del conocimiento y del elitismo de las universidades. Esta perspectiva de IAP

⁴⁸⁷ La reunión fue realizada con el objetivo de organizar el proceso de creación del Centro Comunitario de Chiltoyac, en las instalaciones del Centro de EcoAlfabetización y Diálogo de Saberes de la Universidad Veracruzana en noviembre de 2011.

conlleva un compromiso político con procesos de transformación social. Semejante posicionamiento fue refrendado en los diferentes encuentros internacionales de IAP: Nicaragua 1989 y Cartagena 1995.

En esta tradición, el sujeto tiene un lugar central como agente de cambio histórico cultural, no sólo en cuanto a reconocerse en un mundo de contradicciones y desigualdades (formación de conciencia crítica), sino también como autor de su propia historia a través de la apropiación de la palabra y en el acto de pronunciarla. Esta propuesta nos remite a una crítica al paradigma científico que separa el sujeto del objeto, el cual establece una relación ajena y distante que ha tenido altos costos en todas las disciplinas. Por el contrario, afirma la importancia -fundamental- del sujeto en el proceso construcción del conocimiento.

En esta perspectiva, el diálogo es una herramienta imprescindible para el encuentro entre saberes y la construcción de conocimiento en la diversidad (cultural, religiosa, sexual, de pensamiento, etc.). Esta “ecología de saberes” requiere apertura a lo diferente, aceptar lo desconocido, tolerancia, rigor para sostener el diálogo como espacio de interlocución y no caer en el monólogo. El diálogo no es sólo la escucha de quien piensa diferente, sino la desestabilización de certezas, apertura a abrirse para poder dar espacio al aprendizaje, éste implica crear nuevas nociones, resignificar lo que ya se ha formulado. Diálogo es la posibilidad de crear algo diferente en la diversidad. Se trata, por lo tanto, de un proceso altamente complejo que no es meramente un intercambio de ideas o opiniones sino una construcción colectiva reflexiva. En este sentido, dialogar no significa solo escuchar uno/a al/a la otro/a, sino abrirse a la otredad en un encuentro ético, político y epistémico en el cual las personas involucradas transforman y son transformadas al formular nuevas comprensiones y resignificar sus propios sentires e ideas. En este sentido, la praxis pedagógica que ha venido desarrollando la IAP tiene aportaciones para contender con la diversidad y con las relaciones jerárquicas que están implícitas en el acto comunicativo, sobre todo las que trae la escolarización (o la falta de) las distinciones sociales y culturales.

La perspectiva de la educación popular, desarrollada en el cono sur desde los años setenta (Freire 1958, 1973, 1992, 1996; Souza 2001, 2007; Gadotti 2002), nos ofrece ciertos principios epistemológico-metodológicos que podrían orientar nuestra práctica investigativa y por ende, dialógica. Distinguimos por lo menos tres características fundantes de la educación popular:

a) Se parte de la idea de que toda situación social tiene la posibilidad de ser una situación de aprendizaje. El proceso educativo, como lo entiende Freire⁴⁸⁸, tiene una “sociabilidad” intrínseca, no se reduce a un mero proceso intelectual, sino que tiene relación con el “proceso socio-histórico específico”. No tomarlo en cuenta y/o querer trasplantar concepciones pedagógicas de tiempos y espacios diferentes hace del proceso educativo algo “inauténtico” (Freire, 1958:1). Con lo anterior, el autor sitúa el proceso educativo como algo eminentemente social y adscrito necesariamente a un contexto sociocultural específico.

b) El proceso educativo trabaja sobre el análisis crítico de la realidad –en constante movimiento- estableciendo una relación dialógica con el tiempo y contexto histórico (Freire, 1958) y entre los sujetos involucrados en el proceso.

⁴⁸⁸El documento de 1958, “A Educação de Adultos e as Populações Marginais: Mocambos”, ponencia presentada en el Congreso de Educación, en mayo de ese año, organizado por la Secretaría de Educación de Pernambuco, representó una ruptura con las concepciones de educación centradas exclusivamente en el proceso cognoscitivo, colocando las bases de los principios de la educación popular y que más tarde Paulo Freire desarrollaría en “Pedagogía do Oprimido”. En este documento, Freire no hablaba de educación popular, sino de educación social.

c) La noción de sujeto plantea la capacidad de éste de interrogar su contexto, de preguntarse “¿cuáles son los objetivos de nuestro espacio tiempo?”, de crear nuevas disposiciones mentales, de dejar de ser “objeto de pensamiento de otros para ser sujeto de su propio pensamiento” (Freire, 1958, citando a Viera Pinto). Más tarde, en *Pedagogía do Oprimido*, Freire desarrollará la idea de sujeto como “sentipensagente”, la cual alude a la capacidad –simultánea- de sentir, pensar y actuar. Esto es, un sujeto que se descubre oprimido y en lucha por dejar de ser objeto de opresión. Esta tensión en ser y dejar de ser oprimido es lo que distingue la “vocación de ser más” (humano) en las personas. Se trata, en otras palabras, de la búsqueda por la propia liberación, por la autonomía.

Retomando estos lineamientos generales vale preguntarse en un sentido más amplio: ¿Qué tan “educativas” pueden ser esas situaciones sociales-colectivas? y ¿cómo podríamos garantizar condiciones mínimas para un diálogo crítico en las más diversas situaciones educativas, que apueste más a la construcción creativa que a la descalificación de quien piensa diferente?

Con lo anterior, concebimos el conocimiento como un proceso de construcción de resoluciones, elaboraciones, nunca totales ni últimas -no es un proceso fijo-, que los sujetos formulan y reelaboran en momentos específicos, sea orientados dentro de un programa específico o no, en contextos de socialización donde se articulan los temas de la vida como catalizadores para la reflexión. La intención es la apropiación de la propia experiencia, su resignificación y la producción de conocimiento a partir de ella. Este proceso epistémico se basa en el diálogo entre diferentes conocimientos, científicos, locales, de sentido común, ancestrales, que muchas de las veces son antagónicos, divergentes y transitan en un campo de poder donde ciertos saberes son legitimados más que otros. Nuestro desafío implica desestructurar ciertos pensamientos jerarquizantes y excluyentes, primero en nosotras mismas y, por consiguiente, con quienes compartimos el espacio de aprendizaje. Implica también cuestionar la competencia, la explotación, la dominación, la subordinación y construirnos en la solidaridad, en la cooperación, hacernos personas respetuosas y capaces de convivir con las diferencias socioculturales, psicológicas.

Vale decir que los procesos dialógicos implican una vigilia, es sobre todo una praxis más que un concepto. La puesta en marcha de actividades concretas, crear cosas comunes, querer cosas similares implica un proceso de complejo. A continuación colocamos algunos desafíos que nos permite delinear esta experiencia de investigación.

Desafíos

Las diversas iniciativas y acciones que han surgido del trabajo colaborativo en el marco de la creación del Centro Comunitario obedecen a distintos procesos. Sin embargo todas tienen la intención de generar procesos de recreación y revaloración de saberes, de los oficios y las tradiciones locales, así como de propiciar formas organizativas participativas de empoderamiento comunitario.

La realización del Encuentro de alfareras y artistas plásticos y la instalación del Mural de Comales en la Casa del Campesino en la localidad, constituyó una enriquecedora experiencia creativa de diálogo de saberes⁴⁸⁹. Posteriormente, desde otra vertiente, la iniciativa de construcción de estufas de lodo y arena (ahorradoras de leña), representó una experiencia comunitaria inédita y autogestiva de recreación de

⁴⁸⁹Ver el video: “Comale, un monumento a la tradición” realizado por Juan Pablo Romo Álvarez <http://vimeo.com/35581895>

saberes locales y de ayuda mutua. Al mismo tiempo, la intención de revivir la danza tradicional del Caballito del Señor Santiaguero, como iniciativa de los jóvenes de la comunidad, nos permitió confrontar las paradojas de las formas tradicionales, patriarcales y autoritarias, que al mismo tiempo reviven el ritmo de formas ancestrales de vivir la comunidad. La emergencia de iniciativas novedosas como la del Círculo de Danza de Mujeres o el Taller de Conciencia para la Salud, que surgen como una necesidad alterna por parte de las mujeres, da lugar a la creación de espacios muy propicios para generar procesos de empoderamiento desde la promoción de procesos de autoconocimiento. La iniciativa de ofrecer un Taller de Video, por su parte, está fomentando la participación y el interés de algunos jóvenes por generar nuevos aprendizajes sobre el entorno.

Con el propósito de fomentar la auto-organización comunitaria y la sustentabilidad local a través de lazos de aprendizaje social y del diálogo de saberes, el Centro Comunitario de Tradiciones, Oficios y Saberes de Chiltoyac está comprometido desde su concepción con la vigorización de procesos de autogestión. En otras palabras, se trata de un proceso de aprendizaje colectivo *por* y *para* la autogestión, alimentado por ideales de fortalecimiento de los ámbitos de comunalidad.

En las distintas acciones emprendidas, hemos implementado metodologías participativas para lograr la apropiación de la propuesta por parte de la población local. La auto-organización surge cuando las personas se involucran, participan, se hacen parte orgánica del proceso y se permite que del sistema emane la co-inteligencia social y a través de ella sea posible imaginar escenarios creativos y alternativos de nuevas formas de vida y de nuevas maneras de relación social y con el entorno.

La necesidad de generar espacios de aprendizaje social para recrear los saberes y sistemas de conocimiento tradicionales en contextos de sociedades profundamente fragmentadas, se enfrenta con desafíos importantes (Merçon, et.al. en prensa). En el transcurso de este primer año de actividades, hemos vivido experiencias muy diversas que nos han mostrado el rol vital que asumen los procesos reflexivos en nuestro quehacer colectivo.

Una parte significativa de estas reflexiones se traduce en desafíos de distintos tipos, más o menos estructurales, recurrentes y/o superables, que estimulan nuestras interpretaciones individuales y visiones colectivas.

Dichas propuestas enmarcadas en un contexto local de fragmentación y pérdida de las formas comunitarias de organización, están siendo trabajadas a través de los procesos co-organizativos, centrando la intención en movilizar y potencializar el esfuerzo colectivo y generar nuevas experiencias de colaboración colectiva, solidaria, cooperativas, para dar sustento a los distintos niveles de convivencia social, la relación con nuestro entorno, con los otros y con nosotros mismos, en distintas escalas espaciales y temporales. Desde esta perspectiva, la iniciativa de crear y consolidar un espacio comunitario para el aprendizaje social local se engloba en la intención de fomentar procesos orientados a prácticas que alimentan la autogestión en su interacción necesaria con la sustentabilidad.

Las elecciones epistemológicas implícitas en este posicionamiento nos colocan ante desafíos complejos. Si lo que buscamos es convergencias entre el conocimiento cultural (del sentido común, local, ancestral) y la ciencia académica, tendremos que trabajar sobre la idea de una deconstrucción científica y una reconstrucción emancipadora (Fals Borda, 1998) en términos de la relación entre teoría y práctica,

sujeto-sujeto (proceso inter-subjetivo). Esta posición nos remite a la expresión de Fals-Borda: “la ciencia se construye socialmente” (Fals Borda, 1998).

Referencias bibliográficas

- Argueta, Villamar Eduardo Corona-M y Paul Hersch (2011): *Saberes colectivos y diálogo de saberes en México*. México: Ed.UNAM.
- Berman, Morris (2001): *El reencantamiento del mundo*. Chile: Editorial Cuatro Vientos.
- Boff Leonardo (1996): *Ecología de la tierra, grito de los pobres*. Madrid: Editorial Trotta.
- Boege, Eckart e Hipólito Rodríguez (1992): *Desarrollo y medio ambiente en Veracruz*. México: Ed. CIESAS-INECOL-Fundación Friedrich Ebert.
- Castillo Cervantes, María Isabel (2011): *Saberes locales: narrativas generadores de identidades sostenibles*. Tesis para obtener el grado de Maestría en Estudios Transdisciplinarios para la Sostenibilidad. Xalapa: Universidad Veracruzana.
- Comisión Nacional para el Conocimiento y Uso de la Biodiversidad, (Conabio) 2001: *La biodiversidad en Veracruz. Estudio de Estado*. Comisión Nacional para el Conocimiento y Uso de la Biodiversidad. México: Ed. Gobierno del Estado-Universidad Veracruzana-Instituto de Ecología.
- Córdova Plaza, Rosío, Cristina Núñez Madrazo y David Skerritt Gardner (2008): *Migración internacional, crisis agrícola y transformaciones culturales en la region central de Veracruz*. México: Ed. Universidad Veracruzana-CEMCA-Embajada de Francia- CONACYT-Plaza yValdés.
- Elizalde Antonio y Thayer Correa Luis Eduardo (2013): “Ruralidad y campesinado: ¿categorías en extinción o realidades en proceso de transformación?”, *Polis* 34: En: <http://polis.revues.org/8717>, (14-05-2013).
- Escobar, Arturo (1995): *Encountering development. The making and unmaking of the third world*. New Jersey: Princeton University Press.
- Harvey, David (1998): *La condición de la posmodernidad: investigación sobre los orígenes del cambio cultura*. Buenos Aires: Ed. Amourrotu.
- Illich, Iván (2000): *Energía y Equidad, Obras Reunidas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Leff, Enrique (2010): *Discursos Sustentables*. México: Siglo XXI.
- Merçon, Juliana, Cristina Núñez, Isabel Castillo, Zulma Amador (2013): “Seis desafíos de la autogestión en la construcción de procesos de aprendizaje social y resiliencia comunitaria”. México: inédito.
- Mignolo, Walter (2010): *Desobediencia epistémica, pensamiento independiente y libertad de-colonial*. San Cristobal de las Casas: Ed. Unitierra-Chiapas-Cider.
- Morin, Edgar, Kern, Anne Brigitte (1993): *Tierra – Patria*. Barcelona: Editorial Kairós.
- NúñezMadrazo, Ma. Cristina (2005): *Ejido, caña y café. Política y cultura campesina en el centro de Veracruz*. Xalapa, Ver: Ed. Biblioteca Universidad Veracruzana.
- Núñez Madrazo, Ma. Cristina, Ma. Isabel Castillo Cervantes y Zulma V. Amador Rodríguez (2012): “Recreación de saberes para la construcción de comunidades sostenibles”. En: <http://www.fneas.buap.mx>. (14/04/ 2013).
- Orr, David (1992): *Ecological literacy. Education and the Transition to a Postmodern World*. Albany: State University of New York Press.

Toledo, Víctor Manuel (2003): *Ecología, espiritualidad y conocimiento. De la sociedad del riesgo a la sociedad sustentable*. México: Ed. PNUMA-UNESCO-Universidad Iberoamericana.

Toledo, Víctor Manuel (2005): “La memoria tradicional: la importancia agroecológica de los saberes locales”, *LEISA, Revista de Agroecología*.

Toledo, Víctor Manuel (2011): “Del diálogo de fantasmas al diálogo de saberes: conocimiento y sustentabilidad comunitaria”. En: Argueta Arturo, Corona, Eduardo, Hersch Paul (Coord). *Saberes colectivos y diálogo de saberes en México*. México: UNAM-CRIM-Universidad Iberoamericana, pp. 469-484.

Vansina, Jan (1968): *La tradición oral*. Barcelona: 1968.