



Tlamatinime

Revista de Encuentros Interdisciplinarios de Ciencias Sociales y Humanidades

Colegio de Ciencias y Humanidades • Plantel Naucalpan • Núm. 1 • Septiembre 2023





DIRECTORIO

UNAM

Dr. Enrique L. Graue Wiechers

Rector

Dr. Leonardo Lomelí Vanegas

Secretario General

Mtro. Hugo Concha Cantú

Abogado General

Dr. Luis Álvarez Icaza Longoria

Secretario Administrativo

Dra. Patricia Dolores Dávila Aranda

Secretaría de Desarrollo Institucional

Lic. Raúl Arcenio Aguilar Tamayo

Secretario de Prevención, Atención y Seguridad Universitaria

Dr. William Henry Lee Alardín

Coordinador de Investigación Científica

Dra. Guadalupe Valencia García

Coordinadora de Humanidades

Dra. Diana Tamara Martínez Ruiz

Coordinadora para la Igualdad de Género

Dra. Rosa Beltrán Álvarez

Coordinadora de Difusión Cultural

Mtro. Néstor Enrique Martínez Cristo

Director General de Comunicación Social

Mtro. Rodolfo González Fernández

Director de Información

CCH

Dr. Benjamín Barajas Sánchez

Director General

PLANTEL NAUCALPAN

Mtro. Keshava R. Quintanar Cano

Director

Mtra. V. Berenice Ruíz Melgarejo

Secretaria General

Mtra. Teresa Sánchez Serrano

Secretaria Administrativa

Ing. Damián Feltrín Rodríguez

Secretario Académico

Lic. Elizabeth Hernández López

Secretaria Docente

Lic. Mireya A. Cruz Reséndiz

Secretaria de Atención a la Comunidad

Biól. María del Rosario Rodríguez García

Secretaria de Servicios Estudiantiles

I. Q. Carmen Tenorio Chávez

Secretaria Técnica del SILADIN

Lic. Ana Rocío Alvarado Torres

Secretaria de Administración Escolar

Lic. Isaac H. Hernández Hernández

Srío. de Cómputo y Apoyo al Aprendizaje

Lic. Tania Montserrat Sánchez Pomposo

Secretaria de Arte y Cultura

Lic. María Guadalupe Peña Tapia

Jefa de la Unidad Jurídica

L.D.G. Reyna I. Valencia López

Coordinadora de Gestión y Planeación



DIRECTORIO

Directores Editoriales

Eva Daniela Sandoval Espejo

Ernesto Martínez Cruz

Comité Editorial

Paola Andrea Melo Cepeda

Víctor Martínez Cruz

Carlos Gabriel Cruzado Campos

Jesús Antonio García Olivera

Comité de Redacción

Gabriela González Mejía

Rogelio Aurelio Rojas Reyes

María Eugenia García Fernández

Jessica Fernanda Díaz Lara

Dirección de Arte y Cuidado de la Edición

Keshava R. Quintanar Cano

Reyna I. Valencia López

Corrección de Estilo

Ximena Nava González

Diseño Gráfico y Editorial

Cristo Rey Policarpo Martínez

Presentación	06
Editorial	11
<i>Dossier</i>	
Mi lengua, las palabras de mi alma: No tlajtoli, ikamanal tlen no tonal	
Abigail Hernández Hernández	18
<i>Nuevo Orden Mundial</i>	
¿Unipolaridad o multipolaridad? Estados Unidos, China, Rusia y el nuevo orden mundial en la segunda década del siglo XXI	
Carlos Gabriel Cruzado Campos.	26
Aproximación filosófica en torno al nuevo orden mundial y su individualización masificadora	
Juan Carlos Salazar Vidales.....	36
<i>Análisis de Coyuntura</i>	
El origen del conflicto en Ucrania	
Gabriela González Mejía	44
<i>Problemas del Presente</i>	
Desaparición forzada de personas y Estado de Derecho en México	
Rogelio Aurelio Rojas Reyes	56
Historia del Feminismo. Orígenes	
Marcela Rojas Valero	66
<i>Avances de Investigación</i>	
Las Ciudades educadoras de Paulo Freire en el Modelo Educativo del CCH	
Antonio Carrillo Avelar y Luis Alfredo Gutiérrez Castillo.....	74
El CCH Naucalpan como un espacio de apertura: nuevas indentidades, Tribus Urbanas y pluriculturalidad	
Ernesto Martínez Cruz.....	84
<i>Docencia-Enseñanza</i>	
Educación, pandemia y postpandemia: una mirada desde el CCH	
Víctor Martínez Cruz	96
Sujeto, comunidad académica y saber pedagógico en la docencia universitaria	
Ignacio Pineda Pineda	108
<i>Entrevistas</i>	
Entrevista a WGM, alumno venezolano del CCH Naucalpan	
Víctor Martínez Cruz	118
<i>Reseñas</i>	
Algunas notas sobre <i>El secreto de la Noche Triste</i> de Héctor de Mauleón	
Keshava R. Quintanar Cano	124
Reseña de libro. <i>Tiempo Suspendido</i>	
Eva Daniela Sandoval Espejo.....	130
Reseña de libro. <i>El Infinito en un Junco</i>	
Rogelio Aurelio Rojas Reyes	134

Presentación

Amo el canto del cenxontle

Amo el canto del cenxontle,
pájaro de cuatrocientas voces,
Amo el color del jade,
Y el enervante perfume de las flores;
Pero amo más a mi hermano, el hombre
[y a mi hermana, la mujer].

Anónimo¹

Actualmente, el proyecto editorial de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, plantel Naucalpan, cuenta con siete revistas, un fanzine estudiantil y dos colecciones de libros: Naveluz, en la que se publica la obra original de docentes y escritores invitados; y Almendra, colección en la que se imprimen las *óperas prima* de nuestros estudiantes.

El día de hoy se suma a este proyecto editorial, ***Tlaminime***, la revista de encuentros interdisciplinarios de Ciencias Sociales y Humanidades, en la que se integran y dialogan las y los profesores del Colegio de Historia y de la Academia de Historia: los dos claustros que conforman el Área Histórico-Social del CCH Naucalpan.

Tlaminime es un lugar de reflexión, análisis y discusión sobre los distintos tópicos de la realidad nacional, internacional y educativa que impactan en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las materias del Área Histórico-social, a saber: Historia de México, Historia Universal Moderna y Contemporánea, Filosofía, Geografía, Derecho, Ciencias Políticas y Sociales, Antropología, Administración, Temas selectos de Filosofía, Teoría de la Historia y Economía. La vinculación interdisciplinaria forma parte de nuestro Modelo Educativo, de ahí el carácter oportuno e institucional de esta revista.

¹ Rodríguez Galicia, Jorge (2022) *Poesía prehispánica: flor y canto*, edición en náhuatl y español, Editores Mexicanos Unidos, p. 19.

Aunado a lo anterior, y vinculándose con el Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación, ***Tlaminime*** también abre un territorio para nuestras lenguas indígenas y para aquellos integrantes de nuestra comunidad que provienen de una etnia originaria. Esto es de vital importancia, puesto que las lenguas indígenas cada día pierden hablantes, al grado que algunas están en riesgo de desaparecer.

Por otro lado, las comunidades indígenas padecen desigualdad y discriminación, dentro y fuera de los espacios académicos, de ahí la trascendencia de escuchar sus testimonios y propuestas. Quizá así, fomentando el diálogo y la empatía, desde éste y otros espacios, podamos acercarnos y trazar juntos un camino más incluyente, en el integremos en nuestra agenda personal, profesional e institucional, las necesidades de nuestros compañeros y compañeras que provienen de pueblos indígenas, junto con sus lenguas originarias.

En este sentido, ***Tlaminime***, como decía Alfonso Reyes, es una revista que se debe leer de pie. Es una revista que nos llama a la acción, que nos dispara del asiento para participar, de manera propositiva, en la mejora de nuestra comunidad, en la mejora de nuestra enseñanza. En efecto, primero comprendemos y luego participamos en los fenómenos que hoy en día impactan de

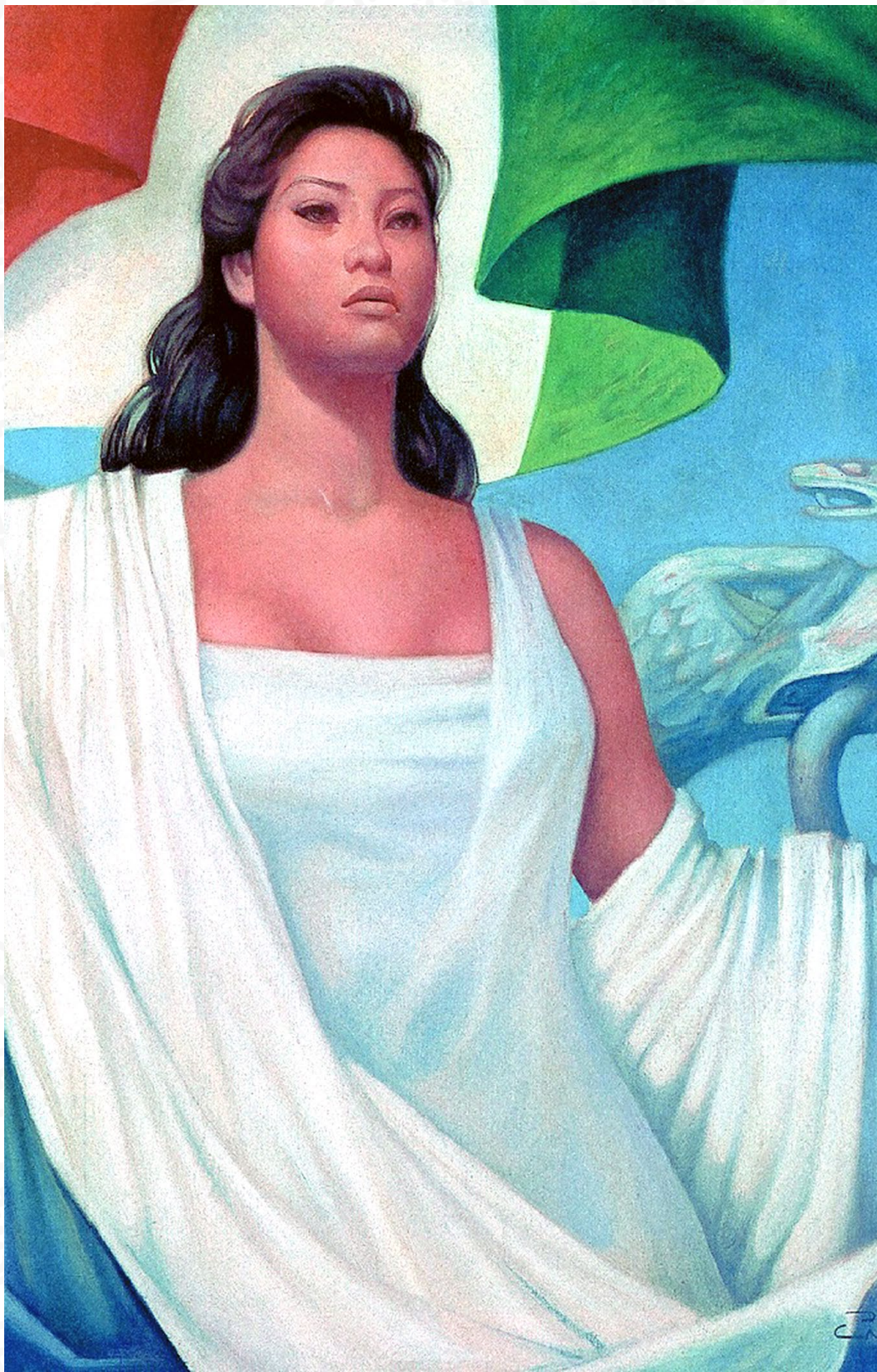
maneras diferenciadas en el Sistema Educativo Nacional, en general, y en el Bachillerato universitario, en particular.

Por todo lo anterior, felicitamos a los docentes del Área Histórico-Social que cual sabios artesanos, con magistral oficio y cariño, lograron concluir esta importante obra colegiada en beneficio de nuestra comunidad. Agradecemos a su Comité Editorial: Paola Andrea Melo, Jesús Antonio García Olivera, Carlos Cruzado Campos y Víctor Martínez Cruz. A su Comité de Redacción: Gabriela González Mejía, Rogelio Aurelio Rojas Reyes, María Eugenia García Fernández y Jessica Fernanda Díaz Lara. También agradecemos, de manera muy especial, a sus Directores: Eva Daniela Sandoval Espejo y Ernesto Martínez Cruz. También reconocemos a todos los académicos que participaron con sus colaboraciones en este primer número, por arriesgarse junto con todos nosotros, a dar este primer paso en el que estamos haciendo Historia.

Finalmente, sólo me resta desear que la revista de encuentros interdisciplinarios de Ciencias Sociales y Humanidades del CCH Naucalpan, siga poniendo en el centro de sus reflexiones y análisis, a nuestros hermanos y hermanas (docentes, estudiantes y trabajadores), más allá del jade, de los perfumes florales y de los hermosos cantos del cenizotle.

¡Larga vida a ***Tlaminime*** y a su corazón
histórico, social y humanista!

Mtro. Keshava R. Quintanar Cano
Director del CCH Naucalpan



La Patria (fragmento) 1962
Jorge González Camarena.



Sin duda, el día de hoy se abre un espacio importante dentro de la vida del Colegio de Ciencias y Humanidades y en especial para el plantel Naucalpan; se presenta el primer número de ***Tlamatinime***, *Revista de Encuentros Interdisciplinarios de Ciencias Sociales y Humanidades, del Área Histórico Social*. Y es especial porque en días como éstos, cuando se presentan publicaciones elaboradas por los académicos de nuestro Colegio, se consolida el esfuerzo colectivo de voluntades que invirtieron un gran tiempo en el logro de objetivos personales y profesionales.

Es importante mencionar que el trabajo académico institucional realizado en nuestro plantel, en el rubro de publicaciones, crea condiciones idóneas para el logro de propuestas como la que hoy se presenta.

En este primer número, por consideraciones especiales iniciamos con el artículo *Mi lengua, las palabras de mi alma: No tlajtoli, ikamanal tlen no tonal* de Abigail Hernández, estudiante del Plantel Naucalpan. Además, incluimos un conjunto de aportaciones que giran en torno al nuevo orden mundial y los retos económicos, políticos y sociales en el México de hoy. Nutren a este número los trabajos de *¿Unipolaridad o multipolaridad? Estados Unidos, China, Rusia y el nuevo orden mundial en la segunda década del siglo XXI*, presentado por Carlos Gabriel Cruzado Campos; seguido del texto de *Aproximación filosófica en torno al nuevo orden mundial y su individualización masificadora* de Juan Carlos Salazar Vidales. Además, en la línea temática de coyuntura tenemos el análisis de *El origen del conflicto en Ucrania* elaborado por Gabriela González Mejía.

Continuamos con dos artículos que integran la línea temática de problemas del presente, el primero *Desaparición forzada de personas y Estado de Derecho en México*, aportado por Rogelio Aurelio Rojas Reyes y el segundo *Historia del Feminismo. Orígenes*, expuesto por Marcela Rojas Valero.

La siguiente línea temática corresponde a la docencia, enseñanza y aprendizaje, avances de investigación, conformada por las aportaciones de *Las Ciudades educadoras de Paulo Freire en el Modelo Educativo del CCH* que presentan Antonio Carrillo Avelar y Luis Alfredo Gutiérrez Castillo; también se presentan los resultados de la investigación: *El CCH Naucalpan como espacio de apertura: nuevas identidades, Tribus Urbanas y pluriculturalidad*, realizada por Ernesto Martínez Cruz.

A continuación, las contribuciones de *Educación, pandemia y postpandemia: una mirada desde el CCH* trabajo de Víctor Martínez Cruz; y seguidamente *Sujeto, comunidad académica y saber pedagógico en la docencia universitaria* que sustenta Ignacio Pineda Pineda.

Bajo una temática libre se integra a este número la *Entrevista a Waiker GM*, alumno venezolano del CCH Naucalpan que tiene el objetivo de que la comunidad ceceachera pueda conocer desde una perspectiva cercana la realidad de la migración latinoamericana, llevada a cabo por el profesor Víctor Martínez Cruz.

Para cerrar este primer número se presentan tres reseñas: Algunas notas sobre *El secreto de la Noche Triste de Héctor de Mauleón* por Keshava Rolando Quintanar Cano, *Tiempo Suspendido* por Eva Daniela Sandoval Espejo y *El infinito en un Junco* a cargo de Rogelio Aurelio Rojas Reyes.

Por su contribución, un reconocimiento a todos los que nos aportaron su talento y dedicación en sus escritos, al Comité de Redacción que dedicó un gran esfuerzo para el cumplimiento de este proyecto y a los integrantes del Consejo Editorial por su invaluable trabajo, infinitas gracias.

Atentamente:
Consejo Editorial



Mercado maya (fragmento) 1935.
Raúl Gamboa Cantón, muralista.

Tlaminime

(Español)

El significado de esta palabra puede ser interpretado en varias formas, una de las más hermosas es la utilizada por el cronista Fernando de Alva Ixtlilóchtli: “Y finalmente, los filósofos y sabios que estaban a su cargo pintar todas las ciencias que sabían y alcanzaban y enseñar de memoria todos los cantos que conservaban sus ciencias e historias», estos sabios eran quienes “están mirando (leyendo), los que cuentan (o refieren lo que leen). Los que vuelven ruidosamente las hojas de los códices. Los que tienen en su poder la tinta negra y roja [la sabiduría] y lo pintado”

A estos encargados de preservar la memoria se les conoció como los *Tlaminime*, es decir, quien conserva la sabiduría, el conocimiento del pasado y de las formas de interpretación del presente, para formar seres humanos completos, los cuales son quienes forman el rostro y el corazón, “que humanizan el querer», de acuerdo con los informantes de Sahagún.

La palabra también se usó para definir al maestro de algún arte o a una persona que lee mucho. La palabra entonces alude no sólo a quien escribe, sino también al que lee. Es así como la revista *Tlaminime* rinde homenaje a los sabios del Anáhuac y de toda cultura que cultivó el saber y que hoy reconocemos como parte nuestra.

En el tiempo que nos toca vivir el saber no está reservado a un grupo especial, representa el patrimonio de los integrantes de nuestra sociedad, por lo que *Tlaminime* es un espacio abierto, que evoca variadas maneras de concebir la realidad, de sentir y expresar el pensamiento.

Esta revista busca que escuchemos al otro y en un acto de sensibilidad propiciemos un diálogo multidireccional que nos enriquezca; pretendemos transitar por la senda de influir y contribuir con nuestros estudiantes, quienes también compartirán su palabra y saberes; buscamos con *Tlaminime* aportar en hacer “sabios los rostros ajenos, hace(r) a los otros tomar una cara (una personalidad)... desarrollarla”¹.

1. León-Portilla M. (2017). La filosofía náhuatl estudiada en sus fuentes, pág. 109. Disponible en: *La filosofía náhuatl estudiada en sus fuentes* (unam.mx)

Ihuikalyuj ni kamanil,kualij mu huikalyutis ika miak tlamantlij, sej tlen achi yejyejksi ki tekiuij elkij sej tlajnamijketl tlajkuilojketl ne Fernando de Alva Ixtlixochtl: “Teipa,ika nej huejhueyi tlajnamikini tlen ki pixtuya itekij tlajkuilose uan tsontekotlamaxtise nuchi kuikatl tlen kiajujtuyak ne tlajnamikilistli uan tlajtlupuhualime”, yajaya ni tlajnamikini “tlen tlachiya (tlapuhua), tlen tepuhuiliya (kijtoua tlen kipoua).Tlen kisajsahuatsa tlajnamikilis. Tlen imako kipiya sej tlajkuiloli yayahuik uan chichiltik”.

Ni masehualmej tlen ki pixtuke inimaku ilnajmikilistli kin ixmati inika tlamatinime, pampa inijuanti ki ajukui ni tlnamakilistli,tlen panuk uan kenijki miak tlamantli mu ixtuma tlen ama panu, ijkino musenkahua kuajkualme masehualmej katli ijujuanti ki yolqualchijchia, “tlen ki masehualchihua ne tlajsujtlalistli”,ken tlejtoua ipan Sahagún.

Ni kamanali nujki mu tekihui tlen istoke ipan se kaltekatlamaxtiloyan, yekake ax san ki ijtosneki tlen tlajkuiloa nujkiya masehuali tlen tlapuhua.

Ua-ama ni amochtli “Tlamatinime” ki iljnamiki ne itlajnamikilis tlen ne Anahuac uan tlen nochi tu chinanco ki ajujkej tlen ama ti kixmati keua tlen tojuantij.

Ni tonal kampa tiyoltoke ni tlamatilis , amo ki’ixmatis se omej masehualmej, ki’ixmatisej nochi tu chinanco, pampa Tlamatinime uelis tijtekiuse nochi, kiyolnamiki miyak ,melaualistli, yolmacholistli uan kijtolis to tlnamikilis.

Ni amochtli kitemoa ma tikakika to huampuyuhua uan ti momakaka se tlajlutsi to mu kamuhusej inihuaya pampa kuali ti matisse miak tlamantli, pampa ipan ni tlajkuiloli ti tlajpejpenia miak tlajnamikilistli inika sekinok to masehualpuyu-ua ijiini nu tech on kamuhuse, ipan ni amochtli tinejkij ti senkahuase kualij masehualmej.

Traducción ¹ a cargo de:
Abigail Hernández Hernández
Florencio Hernández Martínez
Hevelin Hilario Manuel

1. La traducción es a la lengua originaria náhuatl de la huasteca hidalguense.

Sección

Dossier



Mi lengua, las palabras de mi alma: *No tlajtoli, ikamantal tlen no tonal*

Abigail Hernández Hernández*

Resumen

En este pequeño artículo hablaré un poco sobre mi experiencia en el aprendizaje de mi lengua materna, el náhuatl huasteco, comenzaré presentándome y después comentaré brevemente del lugar donde nací y pasé mi niñez, indicaré cuántas personas siguen hablando el náhuatl en México y en el lugar donde vivo, y finalmente les contaré acerca de mi trayectoria académica desde la secundaria hasta la actualidad.

Palabras Clave: Náhuatl, huasteco, San Isidro, aprendizaje, lengua materna, trayectoria académica.

*Alumna de cuarto semestre del Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Naucalpan.



Postal de Atlapexco, 2022.

Foto: Leonardo LB.

Ama itunal ni tu tlajtoltíni tlen túj chinakuhua tlajkatkej ipan ni tu mexcotlali. Tlen panúk, tlen panuj, uan tlen huala.

(Lenguas y pueblos originarios en México: pasado, presente y futuro).

Ni yolpakij pampa ti moj makatokse tlajloxtsi tlen ti puhuas ni no tlajkuilol, ni mits puhuilis se pilketsij tlej ná uan tlen nuj tlajtuli.

Na no tuka Abigail Hdez Hdez, ni huala ipan sé chinanku tlahuel pilteiknutsi, ipan ne nú chinanko Hidalgo, ni tlakatki ipan San Isidro huan nú chinanko tlatilanketl itoka Atlapech.

Tu masehual tlajtul nujki kipí se tlajtul-puhuali, nujki kipi se yejyektsi tlajtoli ke ne huikatl, nujki ax nuchi ki selía san muneki ma nuchi timu tlepanitaka, uama ti kilnamikika yajaya ni eli ika tumu kamuhuiya inika né tu masehualpuyuhua.

Tlaskamatij tlen ki tlayejyekultijké kij kuamachijlisej tlen ni nu tlajtol, ama in mex un kamuhuis ika ni to kaxtiltejkatl kamanalij.

(Muchas gracias por las personas que intentaron comprender mis palabras en náhuatl, ahora les voy a hablar con el idioma que compartimos, el español).

Los párrafos anteriores se traducen de la siguiente manera:

Mi corazón se alegra porque te diste la oportunidad de leer mi escrito, te contaré un poco de mí y de mi lengua.

Originalmente este trabajo fue presentado en el Tercer Coloquio de Lenguas indígenas y pueblos originarios en México: pasado, presente y futuro¹. Hablaré sobre lo poco o mucho que sé de mi lengua náhuatl de la huasteca hidalguense. Mi nombre es Abigail Hernández Hernández, actualmente estoy cursando el 4to semestre del CCHN, soy del Estado de Hidalgo, vengo de una comunidad humilde llamada San Isidro, municipio de Atlapexco.

Las lenguas indígenas también guardan y tienen una historia, tienen su propia belleza, así como la música. Si bien, no para todos va a ser de su agrado, sin embargo, tiene que haber un respeto. Pues recordemos que es la esencia de un sistema de comunicación para nuestras comunidades. Hasta aquí la traducción en español.

Breve historia de mi comunidad: una parte de su memoria

La fundación de mi pueblo tiene distintas historias, pero no varían mucho, esta es la versión que mi

¹ Que se realizó el 21 de febrero de 2013, en el CCH Naucalpan

abuelito me contó. El nacimiento de mi comunidad San Isidro fue en el año de 1910, pero antes de obtener ese nombre tuvo que pasar un tiempo. Fueron cuatro las personas quienes fundaron la comunidad que eran provenientes de la comunidad vecina de Iztakuatitla. En un inicio, la tierra que actualmente es mi comunidad la trabajaron como una milpa, y como toda siembra se tiene que cuidar. Los fundadores hicieron una chocita para poder cuidar de su siembra. Pasó el tiempo y se dieron cuenta que el lugar era muy agradable; fue entonces cuando tomaron la decisión de quedarse a vivir allí con su familia, comenzaron por hacer sus viviendas y por fin establecerse. Poco a poco, algunos habitantes de su antigua comunidad, comenzaron a ir junto con ellos e iniciar sus nuevas vidas. Para ese entonces la pequeña comunidad ya se le había asignado el nombre de Matzojtla, que quiere decir piñal o el lugar de la piñas. En efecto era un lugar lleno de piñas, ya en el año de 1913, nuestros abuelos, como se les conocen a los fundadores, decidieron construir una iglesia y comprar una imagen de un Santo que sería San Isidro Labrador, de donde se obtuvo el nombre de mi comunidad, desde entonces se festeja así todos los días 15 de mayo, se hace una fiesta en grande, además de una convivencia de todo el pueblo. Comienzan a organizarse y preparar todo desde el 13 al 16 de mayo, en esta fiesta participa toda la comunidad, y es liderada por una autoridad llamado delegado; todos nos apoyamos para que todo salga bien, de la siguiente manera: donando maíz, hoja de papatla para envolver los tamales, azúcar, entre

otras cosas más. No solo hay una misa en honor al Santo, sino que también hay diversas actividades para divertirse, tales como los juegos de olla (hechas en barro), carrera de ciclismo, el juego del trompo, el palo encebado, entre otros, y no puede faltar la música de banda de viento, algunos bailes tradicionales como las inditas y tres colores. Actualmente la fiesta que organiza mi comunidad se ha vuelto muy conocida y por esas fechas recibimos varias personas de distintos pueblos o incluso de otros estados y siempre son aceptadas de la manera más servicial y respetuosa.

Llevamos festejando esta tradición desde hace 110 años. Un dato muy interesante es que en todos los 15 de mayo, nuestra fiesta del pueblo comienza a llover y los ríos aumentan, las personas mayores de mi comunidad dicen que Dios nos bendice ya que por finales de abril comienza la sequía.

Actualmente, mi comunidad ya cuenta con un precolar indígena llamada Leona Vicario, una primaria indígena con el nombre de Ignacio Allende y recientemente en el año del 2016, se fundó la escuela Telesecundaria 794, yo formé parte de la segunda generación.

¿Cómo aprendí mi lengua materna?

Hablo un poco la lengua náhuatl de la huasteca hidalguense, puedo expresar y entender algunas cosas. La forma en que aprendí a hablar náhuatl fue escuchando a las personas que estaban a mi alrededor, en especial a mis abuelitos. Sin embargo, me di cuenta que mis abuelitas materna y paterna no hablan español, esto me motivó mucho más a seguir aprendiendo

lo básico para poder comunicarme con ellas; fueron sorprendentes las conversaciones largas y profundas que tenía- especialmente con una de ellas- era como entrar a otro mundo porque sus historias eran increíbles, nada se acercaba con lo que ya conocía y aún más extraordinario fue observar atentamente a mi abuelo, la manera en como traducía conversaciones de español a náhuatl o viceversa, o cuando me contaba cuentos, me quedaba horas escuchándolo sin aburrirme, esto hizo que detonara el amor por mi lengua materna. Estoy muy orgullosa de formar parte de las personas que hablan una lengua indígena.

El nombre nahua o náhuatl, empleado históricamente por la población mexicana, designa a un grupo indígena y a un conjunto de lenguas indígenas estrechamente relacionadas entre sí. Dicho nombre es la forma castellanizada de náhuatl, que significa "cosas que suenan bien". Las lenguas nahuas cuentan con distintos nombres para autodenominarse, diferencia que obedece a distintos factores, tales como las lenguas mismas, las subáreas territoriales o incluso las comunidades; por ejemplo, *mexicacopatlahtol*, que significa "lengua" al estilo de los mexicas, *tomelatlahtol* nuestra lengua verdadera, y *mexicano*." (Cultural, 2020).

Enseguida señalaré el significado de las siguientes palabras:

- *Mexicacopatlahtol*= *Mexica-Mexica*, *copa*- así es o estilo, *tlahtol*- Lengua.
- *Tomelatlahtol*= *to*- nuestro, *mela*-verdadero, *tlahtol*- Lengua.
- *Titlapohuase*= *ti*-vas de hacer, *tlapohuas*-leer, *sej*-muchos. Vamos a leer.

- *Titlayejyekultisej*= *ti*- vas de hacer *tla*-a, *yejekultis*-intentar, se aumenta el *sej* para referirse en plural.
- *Tlamaxtiyani*= Personas que enseñan

¿Cuántos hablan mi lengua y quienes la están dejando de hablar?

De acuerdo con el Sistema de Información Cultural de México:

"La agrupación lingüística náhuatl, pertenece a la familia yuto-nahua, es la agrupación más hablada en México con 1,586,884 de hablantes registrados hasta 2010. El náhuatl se habla en 15 de las 31 entidades federativas de la República Mexicana: Puebla, Hidalgo (23 municipios), Veracruz, San Luis Potosí, Oaxaca, Colima, Durango, Guerrero, Jalisco, Michoacán, Morelos, Nayarit, Tabasco, Tlaxcala, Estado de México y Ciudad de México. Existen 30 variantes con sus respectivas autodenominaciones." (Cultural, 2020).

Mi estado, Hidalgo

Con base en información proporcionada por el INEGI:

"En Hidalgo hay 362,629 personas mayores de 3 años que hablan alguna lengua indígena. La lengua indígena náhuatl tiene un número de habitantes para el año del 2020 con 234,450. De cada 100 personas que hablan alguna lengua indígena, 12 no hablan español" (2010-2020).

Esta información la obtuve del INEGI, la información mostrada es de mi municipio Atlapexco de Reyes

De mi municipio Atlapexco: Población de 5 Años y más que habla lengua indígena y español, 2020.

Población de 5 años y más				
	Total	Habla lengua indígena	No habla lengua indígena	No especificado
Total	18,345	13,090	5,255	
Hombres	8,759	6,294	2,465	
Mujeres	9,586	6,796	2,790	

Fuente: *Perfiles sociodemográficos municipales*. INEGI. Censo de Población y Vivienda, 2020.

Hidalgo, en ella podemos observar que en 2020 hay un total de población de 18,345 personas mujeres y hombres, el 71.35% de la población habla náhuatl y el 28.64 % no lo habla, esto es un aproximado, aunque en esta vez no se vea una cantidad mayor de personas que no hablan el náhuatl, en un futuro pueden aumentar y olvidarse totalmente de esta bella lengua.

De mi comunidad

Casi la mayor parte de mi niñez lo pasé en mi comunidad, en el kínder, primaria y secundaria fueron buenos los años, en la primaria sólo me enseñaron a hablar náhuatl durante dos o tres años, de ahí que se olvidaron de esa hermosa enseñanza en la escuela, ya sea por algunos profesores que ni siquiera saben hablar la lengua o por la falta de interés. También sucedió con las familias, muchas comenzaron a dejar de inculcarles la lengua a sus hijos, llegando al punto de decir que “el náhuatl no sirve para nada”. Esa era la típica frase de los padres, supongo que este pensamiento surgió por sus antiguos profesores, ya que cuando

platicaba con las personas mayores y preguntaba ¿cómo era antes la educación? ellos mencionaban que sus profesores les prohibían hablar náhuatl y si los escuchaban los castigaban incluso algunos los reprobaban, con todo esto y por la discriminación que sufrimos cuando nos topamos con personas que no comparten nuestra lengua nos minimizan, y otre otras causas, muchos de los niños, adolescentes y jóvenes ya no hablaban la lengua, con el tiempo comenzaron a tener vergüenza de hablarlo y se olvidaron que tienen una lengua náhuatl, solo son unos pocos que hablan en mi comunidad.

Algo de mi trayectoria escolar y mis metas a futuro

Respecto a mi etapa de la secundaria, les comparto que apenas se había fundado la telesecundaria y no contaban con un profesor estable en ese entonces, yo ya tenía como objetivo ingresar al CCH. El día en que salí de mi comunidad para poder hacer el examen estaba triste y con mucho miedo, ya que, dejaba a mis abuelos a quienes agradezco haber

tenido una infancia extremadamente feliz, a mi familia, a mis amigos con los que crecí y a mi mascota, al llegar la fecha de hacer mi examen, mi papá fue quien me acompañó junto con una de mis primas. Fue la primera vez, con lo poco que aprendí y mi falta de estudio no logré pasar, pero sí en otra institución educativa, creí que con eso me conformaría, sin embargo, no quería dejar las cosas así, entonces decidí volver a intentarlo, lo comenté con mis padres, ellos me apoyaron, esta vez fue diferente, con lo que había aprendido y por supuesto estudiando logré ingresar, aquí estoy finalmente.

Recuerdo mi primer día de clases después de que se estableciera que ya podríamos regresar con la modalidad de clases presenciales, era un desafío porque asistir a una nueva institución lejos de mi hogar y compañeros con los que crecí, sin conocer a nadie mis primeros pensamientos fueron: ¿qué estoy haciendo aquí?, ¿cómo voy a sobrevivir a este cambio tan radical?, ¿serán amables mis nuevos compañeros como lo eran mis antiguos compañeros conmigo? me intrigaba cómo sería la forma de enseñar de los profesores, si vería un cambio, qué tan difícil sería estudiar en el CCH. Al entrar a la escuela sentía como si todo el mundo estuviera observándome, percibía muchas miradas a mi alrededor, pero me tranquilicé cuando entré a mi primera clase y fue fascinante, fue así el transcurso del día. Conocí diversas cosas, cada materia tiene su propia cualidad y sigo pensando lo mismo que son extremadamente interesantes, sobre todo misteriosas con todo lo que pasé durante el día comprendí que no sería tan difícil adaptarme a las clases, por otra parte, tenía claro que



en la cuestión de mis conocimientos habría que aprender, sentía que estaba demasiado atrasada después todo empezaba a cobrar sentido, no tardé mucho en hacer amigos y gracias a su apoyo no se me complicaron algunas cosas. Con esta oportunidad que mis padres me están dando algo que ellos no tuvieron, poder estudiar. Tengo muchas metas por cumplir y sé que con trabajo, dedicación, curiosidad y disciplina, todo es posible. 📖

Fuentes de consulta

- Cultural, R. N. (10 de 02 de 2020). *SIC México lenguas indígenas*. Obtenido de SIC México lenguas indígenas : http://sic.gob.mx/ficha.php?table=inali_li&table_id=5#:~:text=El%20n%C3%A1huatl%20se%20habla%20en,variantes%20con%20sus%20respectivas%20autodenominaciones.
- Hernández, E. (13 de Marzo de 2021). *Milenio*. Obtenido de Milenio: <https://www.milenio.com/cultura/pueblos-indigenas-de-hidalgo-cuantas-lenguas-se-hablan>
- INEGI. (2010-2020.). *Centame... información po identidad*. Obtenido de Centame... información po identidad.: <https://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/hgo/poblacion/diversidad.aspx?tema=me&c=13>
- Vivienda, I. C. (2020). *Consejo Estatal de Población*. Obtenido de Consejo Estatal de Población: http://poblacion.hidalgo.gob.mx/pdf/perfiles/pp_municipios-Atlapexco.pdf

Sección



Nuevo Orden Mundial



¿Unipolaridad o multipolaridad?

Estados Unidos, China, Rusia y el nuevo *orden mundial* en la segunda década del siglo XXI

Carlos Gabriel Cruzado Campos*

Resumen

De acuerdo con los especialistas en Relaciones Internacionales cada determinado tiempo colapsa un "orden mundial" establecido para dar lugar a uno "nuevo". En el presente artículo se explica el significado de la categoría "orden mundial" a la luz de lo señalado por especialistas. Asimismo, se hace un recorrido por los últimos órdenes mundiales y cómo fue su caída. Por último, se revisa la posición de las llamadas potencias actuales: Estados Unidos, China y Rusia y los efectos que ha tenido la guerra ruso-ucraniana.

Palabras Clave: orden mundial, potencias, Relaciones Internacionales, Guerra Fría, Estados Unidos, China, Rusia.

*Profesor del área Histórico Social del CCH Naucalpan. carlos.cruzado@cch.unam.mx



Foto: Pixabay, 2023.

Introducción

El intento de explicar cuál es la situación de nuestro mundo a partir de los vínculos establecidos entre los distintos países que lo conforman pertenece al ámbito de las Ciencias Sociales, en específico a los estudiosos de las Relaciones Internacionales. Una de las expresiones utilizadas más comunes, sobre todo en los medios de comunicación, es la de “orden mundial” que conviene advertir no se trata de palabras elegidas al azar, por el contrario, es una categoría que implica un trabajo teórico fundamental que nos permite entender mejor nuestro presente.

El primer objetivo de este texto es explicar el significado de este vocablo y de qué forma ha sido aplicado para

tratar de entender la Historia de las Relaciones Internacionales en los siglos XX y XXI.

Por otro lado, a la luz de esta explicación del significado del “orden mundial” pretendemos señalar, en términos muy generales, cuál es la situación del presente que vivimos, con la presencia de dos grandes potencias, Estados Unidos y China, así como de una potencia menor, pero de gran relevancia en la actualidad, Rusia. Por último, y a manera de conclusión, establecemos qué implicaciones ha tenido la guerra ruso-ucraniana para estos países en particular.

I. ¿Qué significa la expresión “orden mundial”?

Se trata de una expresión común, utilizada por políticos, internacionalistas y medios de comunicación que designa la situación que vive el planeta desde un punto de vista global: las relaciones articuladas entre los diferentes países del mundo, pero también refiere a cuáles son las naciones más fuertes, llamadas también “potencias” y el equilibrio de poder establecido entre ellas. No obstante, una vez que profundizamos en su significado, encontramos diferentes interpretaciones teóricas, acuñadas por los especialistas en las Relaciones Internacionales. (Sánchez, p. 365)

Para entender mejor la categoría “orden mundial”, tomaremos la definición de Juan José Palacios:

...hace referencia a un arreglo pactado explícita o tácitamente entre las potencias dominantes, generalmente después de una

conflagración mayor, acerca del papel que cada una de ellas ha de desempeñar y los principios, leyes e instituciones que habrán de gobernar las relaciones entre todos los actores en la escena global durante un periodo determinado. Los términos de dicho pacto son definidos de acuerdo con el equilibrio que se haya establecido entre esas potencias [...] plasmado luego en una división geopolítica dada de la superficie terrestre del planeta. El pacto original se traduce luego en un entramado de normas y convenciones que permiten a los distintos actores llevar una convivencia en lo esencial civilizada y pacífica durante dicho periodo. (2011, p. 229)

Así, cada vez que hagamos una mención del término entendemos que el concepto de orden mundial se identifica con el equilibrio de poder establecido después de un acontecimiento que rompió el orden anterior. Por tanto, se trata de un concepto plenamente determinado por la Historia y es entonces que cobra relevancia el adjetivo de “nuevo” para el “orden mundial”, pues a partir de lo ocurrido en distintas etapas se reconstruye continuamente.

Una precisión conceptual que nos ayuda a entender el significado del orden mundial es el uso de la palabra “polaridad”, bajo el supuesto de que las grandes

potencias son “polos” de poder. Por tanto, a lo largo de la historia de los siglos XX hemos transcurrido por órdenes “multipolares”; es decir, cuando al menos tres países adquieren la categoría de potencia, por ejemplo antes y después de la Primera Guerra Mundial; o bien “bipolar” cuando en el escenario internacional dominan dos grandes potencias, tal como ocurrió al finalizar la Segunda Guerra Mundial; también se encuentra la expresión “unipolar”, utilizada frecuentemente al término de la llamada Guerra Fría; y regresamos al mundo “multipolar” desde los inicios de este siglo XXI.

II. Los cambios más recientes en el orden mundial

El origen del establecimiento de un orden mundial tuvo lugar desde el lejano siglo XVII, con la firma de los Tratados de Westfalia (1648) que pusieron fin a la Guerra de los Treinta Años y establecieron como base de las relaciones internacionales la soberanía de los Estados-Nación y el equilibrio de poderes entre los países europeos (Sánchez, 2018, p. 369).

A partir del convulso siglo XX encontramos cuatro distintas etapas en las que se ha construido un “nuevo orden mundial”, las dos primeras están estrechamente relacionadas con las guerras mundiales, lo que

A partir del convulso siglo XX encontramos cuatro distintas etapas en las que se ha construido un “nuevo orden mundial”, las dos primeras están estrechamente relacionadas con las guerras mundiales

llevó a muchos especialistas a sugerir que solo a partir de enfrentamientos armados podría existir este tipo de cambio; sin embargo, los dos más recientes a los que haremos referencia no han sido provocados por causas bélicas.

1. El fin de la Primera Guerra Mundial

Cuando el conflicto se acercaba a su fin, el presidente norteamericano Woodrow Wilson, presentó un documento conocido como los "Catorce Puntos" en el que sentaba las bases de la convivencia internacional de la posguerra, fundamentado en el principio del respeto a las nacionalidades y al libre comercio (Cairns, 2003, p.32). Los Tratados impuestos, más que negociados, al final del conflicto, tras las conversaciones de París, en 1919, no solo el de Versalles a los alemanes; sino a cada uno de los países derrotados en la guerra: Austria, Hungría, Turquía y Bulgaria, marcaron un nuevo orden mundial que pretendía, sin lograrlo, el equilibrio de fuerzas entre las potencias europeas y el establecimiento de un órgano internacional, la Sociedad de Naciones, cuyo principal objetivo, no cumplido por supuesto, sería evitar nuevos conflictos.

Así el nuevo orden mundial de los años veinte del siglo anterior tenía una nueva potencia mundial surgida de la guerra: los Estados Unidos desplazaban a los europeos del dominio económico del planeta; además, se intentaba mantener a raya a los alemanes. No

obstante, la gran depresión del capitalismo iniciada en 1929 golpeó de forma severa a norteamericanos, europeos y, en general, al mundo que estaba anclado al desarrollo comercial. Consecuencia de esta crisis económica fue el ascenso de los regímenes de corte fascista en Alemania e Italia que pusieron en entredicho al nuevo orden mundial, que solo duró veinte años, para dar paso a la Segunda Guerra Mundial.

2. El fin de la Segunda Guerra Mundial: la Guerra Fría: el "mundo bipolar"

Antes de culminar la guerra se cocinaba ya un nuevo orden mundial. Las reuniones de los llamados "tres grandes" Franklin D. Roosevelt, presidente de los Estados Unidos; Winston Churchill, primer ministro británico y José Stalin, líder de la Unión Soviética perfilaron esa nueva realidad. En Yalta, en la península de Crimea, en febrero de 1945, cuando la guerra se encontraba prácticamente definida a favor de los aliados, estos tres hombres tomaron las determinaciones que establecieron



Foto: Pixabay, 2023.

un nuevo orden mundial: la división de Alemania, el ataque de los soviéticos a japoneses y que los países liberados se reconstruirían de forma democrática. Además, se perfilaba ya el surgimiento de un organismo rector a nivel mundial: la futura Organización de Naciones Unidas (Palacios, 2011, p. 231).

En realidad, el pacto entre soviéticos y el mundo occidental había terminado con la derrota de los nazis. A partir de entonces, las dos principales potencias: Estados Unidos y la Unión Soviética comenzaron una lucha ideológica, económica y armamentista, la conocida como Guerra Fría (1945-1990). Si bien nunca hubo un enfrentamiento directo entre ambas potencias, la lucha se mantuvo por casi medio siglo, con distintos escenarios: división de Europa en dos bloques: occidental y oriental, capitalista y socialista; la misma separación de Alemania en dos países República Federal y República Democrática. Además, el conflicto llegó a otras regiones, como el Pacífico con la Guerra de Corea y años después la Guerra de Vietnam. De esta forma se estableció un nuevo orden mundial con dos grandes

polos: capitalismo y socialismo, de ahí la expresión: mundo bipolar.

3. El fin de la Guerra Fría y el mundo "unipolar"

Así como los dos primeros "órdenes mundiales" establecidos en el siglo XX fueron consecuencia de guerras, el fin de la Guerra Fría no se vincula con un enfrentamiento bélico. Desde la década de los ochenta el sistema de planificación económica estatal comenzó a mostrar signos de agotamiento, el máximo dirigente del Partido Comunista soviético, Mijaíl Gorbachov, emprendió una serie de reformas políticas y económicas que terminaron por debilitar más a la Unión Soviética; a principios de la década de los noventa su caída era inminente.

Bajo estas circunstancias, los líderes del mundo bipolar, Gorbachov y George Bush hicieron sendos llamados al establecimiento del un nuevo orden mundial: una nueva era de cooperación entre soviéticos y norteamericanos, fin de la confrontación ideológica, evitar el uso de las fuerzas militares y el fortalecimiento de la ONU. El final de la Guerra Fría a principios de los años noventa trajo el discurso del fin de la Historia, proclamado por el autor japonés Francis Fukuyama, en 1989; la democracia liberal, cuyo líder eran los Estados Unidos, había vencido a su contraparte, la ideología socialista, impulsada por la Unión Soviética, que desapareció como Estado en 1991. Fue entonces que tomó fuerza el discurso del mundo "unipolar", finalmente los Estados Unidos quedaban solos como potencia económica y militar en el



Foto: Pixabay, 2023.

planeta, la “superpotencia solitaria” tal como la llamó Samuel Huntington (Sánchez, 2018, p. 372).

En apariencia una era de paz iniciaría en el mundo, lejos quedaba el temor de un enfrentamiento que terminara por destruir nuestro planeta; sin embargo, los especialistas cuestionaron de inmediato la efusividad del discurso ideológico que proclamaba a la democracia y al capitalismo como triunfadores indiscutibles. El término acuñado fue “desorden de la posguerra fría” para señalar que, si bien existía una potencia incuestionable en términos militares, otro grupo de potencias menores pugnaban por un liderazgo multipolar.

4. La primera década del siglo XXI: el nuevo orden mundial prevaleciente

Cuando parecía que una nueva época de paz bajo la vigilancia de la gran superpotencia mundial, Estados Unidos, sería la característica principal del orden mundial en el siglo XXI, ocurrieron dos hechos importantes que lo resquebrajaron: los ataques a territorio norteamericano perpetrados por el terrorismo islámico en 2001 y unos años más tarde la crisis económica de 2008.

El primero de estos acontecimientos no solamente representó un desafío en el mismo territorio de la primera potencia mundial, sino que trajo como consecuencia una “guerra preventiva” bajo motivaciones que hoy sabemos eran infundadas: las “armas de destrucción masiva”. En el nuevo conflicto, los Estados Unidos, la gran superpotencia, necesitó el apoyo militar y económico de otras potencias

menores, sobre todo países europeos, además de ser avalada por la misma Organización de Naciones Unidas.

Por otro lado, la crisis iniciada en 2008, la conocida como burbuja hipotecaria, tuvo también secuelas importantes para los norteamericanos: su liderazgo económico mundial ha declinado a tal grado que los especialistas señalan que el centro del desarrollo económico mundial se ha trasladado hacia el continente asiático y a China en particular (Sánchez, 2018, p.375).

Autores como Palacios señalan que estos “shocks de la década cero” combinados han provocado el declive de los Estados Unidos como potencia y el establecimiento de un nuevo orden mundial, (Palacios, 2011, p. 236). Otras potencias han aparecido en escena: India, Brasil y Rusia, cuyo crecimiento en el aspecto económico también se ha visto reflejado en un aumento de su poderío militar, de tal forma que se ha generado una nueva distribución del poder político en el mundo. La pretensión norteamericana de ser el único polo de poder mundial ha quedado rebasada, se ha establecido un orden con mayor equilibrio de poderes entre las potencias, lo que podríamos llamar entonces “multipolar”.

III. El nuevo orden mundial en la segunda década del siglo XXI

Hemos realizado un breve recorrido por lo que los internacionalistas han llamado los nuevos órdenes mundiales de los siglos XX y XXI. El que vivimos en la actualidad ha sido objeto de distintos análisis, existen autores que señalan la existencia

de tres grandes “imperios”: la Unión Europea, Estados Unidos y China; lo cierto es que los especialistas encuentran cada vez más actores que han logrado cotos de poder, no solo las llamadas potencias, se trata de un mundo en el que otras instituciones también ejercen el poder de distintas formas. Es por esta razón que algunos autores se refieren a este orden mundial como “apolar” en el sentido de que:

...los Estados-nación han perdido su monopolio sobre el poder y, hasta cierto punto su preeminencia en virtud de que un enjambre de instituciones regionales y globales, organizaciones de la sociedad civil, milicias, ONG y corporaciones globales desafían cotidianamente a los gobiernos nacionales (Palacios, p. 243).

Dejemos por un momento las teorías que los internacionalistas han puesto en vigor sobre el nuevo orden mundial. Lo que resulta ineludible, a la luz de los acontecimientos más recientes (la guerra entre Rusia y Ucrania), es analizar cómo se ha visto afectado el escenario internacional.

1. Estados Unidos

Si bien es cierto que los norteamericanos conservan su papel elevado a mayor potencia mundial, sobre todo en términos militares y de dominio en los mares a través de su extensa flota naval, ha iniciado un proceso de declive que parece alejado de una caída catastrófica y más cercano a una paulatina, pero marcada, pérdida de poder en el mundo. Mientras este proceso se lleva a cabo, los Estados Unidos no parecen tener intenciones de abandonar a sus aliados, la Unión Europea y Japón, de

los compromisos militares, bajo esta perspectiva, afectan la geopolítica de dos potencias: Rusia y China, que pretenden establecer zonas de dominio en sus cercanías geográficas.

Al parecer, los norteamericanos son conscientes de esta situación y prefieren adoptar una política internacional, ya no como alguacil del mundo, sino como un ente que ayude a equilibrar el poder político a nivel mundial (Baques, 2017, p. 13).

2. Rusia

Desde la extinción de la Unión Soviética, Rusia ha dejado de ser una potencia con intereses globales; no obstante su poderío militar, sobre todo en cuanto a arsenales nucleares, la mantiene en el nivel de una potencia regional. La agenda rusa en Europa es defensiva: evitar que la OTAN, bajo la protección norteamericana, siga en su inexorable avance hacia su territorio.

Cada vez más países europeos que antes habían servido como satélites del antiguo modelo comunista se han incorporado a las filas de la organización militar antes señalada: Hungría, Polonia y la República Checa (1999), Bulgaria, Estonia, Eslovenia, Eslovaquia, Lituania, Rumania y Letonia (2004), Albania, Croacia (2009), Montenegro (2017) y Macedonia del Norte (2020). Desde 2008, cuando en la cumbre de la OTAN, celebrada en Bucarest se advirtió el posible ingreso de Georgia y Ucrania a este organismo, la política exterior rusa tomó tintes de agresividad. No se debe olvidar lo que para Rusia han sido dos duras experiencias históricas de invasión territorial desde occidente, en el siglo XIX la Francia de Napoleón Bonaparte y en el XX, la Alemania de Adolfo

Hitler. Es por esta razón que los rusos consideran una amenaza constante la presencia de tropas europeas en sus fronteras, se trata de un modo de sobrevivencia, de seguridad nacional (Baques, 2017, p. 27).

3. China

El espectacular crecimiento experimentado por China y que la ha llevado a convertirse en la primera potencia económica del mundo, con resultados tan importantes para su extensa población como erradicar la pobreza extrema en 2020, cuando hace cuarenta años el porcentaje de población bajo esta circunstancia casi llegaba al 90% (Villanueva, 2021, *La Jornada*).

De acuerdo con los especialistas, el papel que ocupa China como potencia mundial solo sufrió un descenso de tres siglos, en particular los siglos XIX y XX en los que hubo una decadencia notable, aprovechada por los países europeos para establecer su dominio en esos territorios. Sin embargo, y de forma paradójica, en la segunda mitad del Siglo XX, ya establecido el régimen comunista de Mao Zedong, los chinos bajo el auspicio de los Estados Unidos comenzaron un importante

proceso de recuperación económica, sin enfrentamientos de orden militar, de hecho, su política exterior no solo es pacifista sino abiertamente antiimperialista.

Los proyectos de China a futuro están planteados tanto para conectar las distintas áreas de su vasto territorio, como para establecer bases comerciales en distintos puntos del orbe. Basta señalar como ejemplo la llamada Nueva Ruta de la Seda un intento por vincularse con el Mediterráneo a través de Asia Menor.

Uno de los problemas más serios de China es su dependencia de los hidrocarburos extranjeros, ya que, la gran mayoría del petróleo y del gas lo obtiene de Medio Oriente y pasa por el estrecho de Malasia, una zona que podría resultar conflictiva en el futuro. Es por esta razón que la marina china ha comenzado un proceso para dejar las costas y adentrarse en el océano y, en ese sentido, expulsar a los norteamericanos del Pacífico (Baqués, 2021, p. 566-567).

En el aspecto comercial China no parece tener límites. Para ello ha comenzado una expansión en otras regiones del planeta. África, por ejemplo, ha sido beneficiada con



Foto: Agencia EFE, 2023.

la construcción de infraestructura: carreteras, vías férreas y presas (Baqués, 2021, p. 566). El caso de América Latina es muy similar, las inversiones chinas han crecido de forma exponencial en lo que llevamos del siglo, de acuerdo con *La Jornada*, la Inversión Extranjera Directa pasó de 1.7% del total en 2009 a casi 23% en 2020 (Villanueva, 2021, *La Jornada*).

4. La guerra Rusia-Ucrania y las consecuencias para las tres potencias

A un año del conflicto entre Rusia y Ucrania, sin duda la posición más endeble es la rusa, lo que se pensaba podría ser una guerra rápida dista mucho de ver un pronto final, los recursos y las desventajas económicas provocadas por las sanciones del mundo occidental amenazan la postura de Rusia ante la OTAN y los Estados Unidos.

Por su parte, los norteamericanos no han salido fortalecidos del conflicto. Si bien se han involucrado de forma abierta en la defensa de Ucrania a través de apoyo armamentista y económico, además han encabezado, junto con los países de la Unión Europea, una serie de sanciones económicas a Rusia, en lo que autores como Jalife han llamado “la primera guerra híbrida de la historia”, el resultado no parece cambiar demasiado el derrotero del conflicto y la sociedad norteamericana comienza a dar muestras de cansancio en el apoyo a los desvalidos ucranianos.

China por su lado ha mantenido una postura alejada del conflicto. Si bien no ha apoyado abiertamente a Rusia en su aventura militar,

tampoco se ha dejado intimidar por el discurso occidental de “quien no condena a Rusia, está con ella”. Los chinos parecen salir aventajados de una guerra que, al parecer, debilita más a Europa, dependiente del gas y petróleo ruso, y a su vecina Rusia.

Así mientras dos de las tres grandes potencias se enfrascan en un duelo militar, China observa y mantiene su ritmo de crecimiento económico, que la llevará a ser, en algunas décadas, la principal potencia mundial. 🌐

Fuentes de consulta

- Baqués, J. (2017) Análisis de tendencias geopolíticas a escala global. *Documento de Investigación 18/2017* del Instituto Español de Estudios Estratégicos, consultado en: https://www.ieee.es/Galerias/fichero/docs_investig/2018/DIEEEINV18-2017_Analisis_Tendencias_Geopoliticas_EscalaGlobal_JosepBaques.pdf 48 páginas.
- Baqués, J. (2021) Los dilemas estratégicos de China. *Revista General de Marina*, 281/3, Octubre 2021, 563-576.
- Cairns, T. (1992) *El siglo XX*, Akal.
- Palacios L., J.J. (2011) El orden mundial a inicios del siglo XI: orígenes, caracterización y perspectivas futuras. *Espiral*, XVIII (52), 225-265.
- Sánchez M., A. (2018) El orden mundial y la reconfiguración hegemónica en el siglo XXI. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, LXIII (233), 365-388.
- Villanueva, D. (2021) Crece peso económico de China en AL. *La Jornada*.
- Villanueva, D. (2022) Con financiamiento e inversión, China gana terreno en AL. *La Jornada*.





Mural Liberación (Fragmento), 1963.
Jorge González Camarena.



Aproximación filosófica en torno al nuevo *orden mundial* y su individualización masificadora

Juan Carlos Salazar Vidales*

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo ofrecer una reflexión de orden filosófico acerca del fenómeno político, económico y tecnocrático conocido como: "orden mundial". Además, se busca abordar este fenómeno en el contexto actual, es decir, preguntarse en qué consiste este tipo de orden en la actualidad y examinar el modo en que se lleva a cabo, así como sus implicaciones. En este sentido, se observa que el *orden mundial* conlleva una dominación general, y para que éste prevalezca sobre la diversidad de la vida humana, parece necesario un proceso de individualización que permite la uniformidad humana y que pueda ser dominada por un único orden.

Palabras Clave: orden mundial, individualización, masificación y filosofía.

*Síntesis:



World, 2023.
Foto: Pexels.com

I. Sobre el término *orden*

No hay un modo más adecuado de iniciar una reflexión filosófica sobre cualquier tópico que clarificar desde dónde vamos a investigar y pensar dicho problema. En este caso, el tema que nos concierne es el *nuevo orden mundial*, que debe ser visto y meditado desde una visión filosófica, es decir, desde un modo de proceder que no obvia nada y cuestiona. Al hablar de un *nuevo orden mundial*, se presupone un orden que, además de ser *antiguo*, podría no haber sido *mundial* en el pasado, sino un tipo de orden de diferente categoría. Por lo tanto, es por estas señales

del lenguaje por donde debemos comenzar nuestra indagación.

Ante la palabra *orden*, solo podemos remitirnos a su etimología latina *ordis* u *ordinis*, que hace referencia a la palabra *armonía*. No obstante, la palabra *orden* también hace referencia a otra palabra: *aristocracia*, cuyo significado etimológico es: "el gobierno de los mejores". Por consiguiente, la palabra *orden* no se refiere simplemente a un tipo de *arreglo estético* como la *armonía*, sino más bien a un tipo de jerarquización y disposición de los elementos. En este punto, debemos recordar otra palabra de la que proviene la palabra latina *orden*, y ésta es *cosmos*. Al igual que *orden*, significa armonía y al mismo tiempo, jerarquización.

Los griegos utilizaban la palabra *kósmos* para referirse al orden perfecto del universo. Sin embargo, entendían que para que hubiera un orden tan perfecto era necesario que hubiera una *ley* o *mandato* que lo ordenara. La perfección del universo, de una ciudad o incluso de una obra artística, sólo era posible si se sabía regir y ordenar los elementos de la manera más perfecta. Por lo tanto, mientras nos interese reflexionar sobre el significado de la expresión *orden*, debemos mantenerla relacionada con la palabra *mandato*, ya que solo la *palabra* o la *acción* ordenadoras pueden regir y jerarquizar las cosas. De lo contrario, el universo, la ciudad o la obra de arte no serían más que un caos.

Sin embargo, el *orden* que debemos considerar no se limita al campo etimológico latino o griego, sino que la expresión tiene implicaciones

políticas y posmodernas de las que no podemos escapar. Por lo tanto, al reflexionar sobre la palabra *orden*, debemos hacerlo junto con una expresión mucho más sólida y de implicaciones aún imprevisibles, que es: *orden mundial*. Antes de continuar, debemos resumir lo que hemos dicho hasta ahora: *el orden*, es decir, la organización, disposición o distribución de ciertos elementos solo es posible mediante una fuerza organizadora. Por lo tanto, al pensar en el *orden mundial*, no solo debemos pensar en los elementos organizados, sino también en los elementos organizativos.

II. Elucidación filosófica del *orden mundial*

Debido a que la expresión *orden mundial* contiene rasgos políticos, es decir, la ordenación y jerarquización de los asuntos de la ciudad y del orbe, se asemeja a otra expresión: la *movilización total*. Para comprender qué significa la expresión *orden mundial*, es posible que debamos entender esa otra expresión que nos habla de la fuerza movilizadora capaz de poner en marcha a la totalidad. La llamada *movilización total* se empleó durante las Guerras Mundiales para denotar el modo en que se desplegaban y se hacían fecundar las fuerzas industriales, comerciales, domésti-

cas, artísticas e individuales, con el propósito de dar sustento material a los fines bélicos.

En contraste de lo que podríamos llamar la *movilización parcial*, que no tenía como fin utilizar todas las fuerzas existentes y emplearlas sin moderación con el fin de llevar a cabo una guerra. Por el contrario, este otro tipo de movilización tenía en cuenta los límites impuestos a los propósitos bélicos, industriales, mercantiles o políticos. La disposición de las fuerzas humanas o los recursos naturales eran limitados y estos aspectos determinaban las decisiones a tomar. Además, había una clara división entre los combatientes

y los ciudadanos. Por el contrario, la expresión *movilización total* significa el uso de todas las fuerzas disponibles para llevar a cabo las guerras, sin distinción entre combatientes veteranos y ciudadanos. Es decir, todos los recursos (naturales, de indumentaria, alimenticios, tecnológicos, entre tantos otros) estaban a disposición del ordenamiento bélico.

Entre todos los aspectos que conlleva la movilización total, hay que detenernos en uno: la movilización total del individuo. Lo que queremos decir con esta idea es que

el individuo, en su particularidad, o a costa de ella, es regido aún en sus elecciones personales hacia propósitos bélicos y mundiales de

“ Por el contrario, la expresión *movilización total* significa el uso de todas las fuerzas disponibles para llevar a cabo las guerras, sin distinción entre combatientes veteranos y ciudadanos ”

los que no es capaz de percatarse y por ende tampoco oponerse palmariamente. La movilización total del individuo en masa parece ser lo que designa el mentado orden mundial. Recordemos nuevamente lo que hemos dicho en un inicio: el orden, la disposición de las cosas, sólo es posible cuando alguien o algo lleva a cabo la organización. Así pues, nos preguntamos: ¿Cómo es posible la organización unificada del individuo que habita en el mundo? Seguir un único orden por todos los individuos implica que el individuo no sea uno, sino que todos los individuos sean una única masa indiferenciada.

III. Implicaciones de la individualización masificadora

Las problemáticas que surgen de este análisis son diversas y de diferentes categorías, pero todas apuntan a un mismo fenómeno: la masificación. Podemos distinguir estas problemáticas haciéndonos varias preguntas, en primer lugar: ¿Quiénes son aquellos que buscan esta masificación por sus propios intereses particulares? En segundo lugar: ¿Cómo se lleva a cabo este tipo de masificación? Y, por último: ¿Qué hace posible que un mundo tan diverso se someta lentamente a una unificación masificadora? La primera pregunta podría preocupar a los expertos en geopolítica; la segunda, a los comunicólogos; y la tercera, al campo de la psicología.

Como podemos ver, el problema del *orden mundial* no puede ser resuelto de manera individual, sino que debe ser discutido y profundizado por diversos campos del conocimiento. El trabajo

filosófico llevado a cabo hasta ahora ha sido únicamente una apreciación general tanto de los términos en uso, como de la descripción y recopilación de fenómenos históricos determinantes para el tópico en cuestión. Sin embargo, nos corresponde elaborar, en la medida de lo posible, algunas consideraciones con respecto a las tres problemáticas antes mencionadas: quiénes desean la masificación, cómo se ejecuta la masificación y cuáles son las condiciones que hacen posible dicho fenómeno.

Nos parece adecuado comenzar por las últimas dos preguntas por razones que esbozaremos adelante. Para elaborar una respuesta provisional sobre el modo en que se elabora una masificación, podemos señalar que dicha uniformidad es posible en gran medida por lo que se conoce ahora como los medios de comunicación.

Pensemos, por ejemplo: en la radio, el aparato electrónico que permite captar ondas sonoras y transmitir un mensaje a una gigantesca cantidad de individuos. El locutor o *conductor* de la radio comparte un mensaje único a un sinnúmero de radioescuchas, pero, además, dicho fenómeno es unilateral, ya que el radioescucha no puede replicar, dialogar o incluso cuestionar al locutor. Éste se mantiene imperecedero, mientras que la masa oyente escucha un único mensaje.

La consecuencia masificadora del individuo provocada por los medios de comunicación se agudiza cuando pensamos que estos medios se relacionan, a su vez, con los medios de transporte. Un conductor, aislado de otros conductores, escucha el radio en su automóvil. Cientos de

conductores aislados, escuchando sin embargo un único mensaje unilateral. Con estas observaciones, podemos inducir que el modo en que se lleva a cabo la masificación es a través de la *individualización total*. Esto significa que se individualiza al extremo para lograr masificar. Por ejemplo, pensemos en ¿Cómo se constituye en las cárceles y los centros penitenciarios el aislamiento y seccionamiento del preso?

Una individualización y aislamiento totalizadores permiten una vigilancia totalizadora, entonces al *orden mundial* le antecede el pleno, profundo y siniestro *orden individual total*. En la medida en que el ser humano es capaz de ser regulado en su individualidad y de ser regido en su totalidad. Con estas observaciones, nos permitimos dar una respuesta a la pregunta sobre las condiciones de posibilidad de la masificación. Si entendemos que la masificación solo es posible debido a una individualización extrema, la respuesta está ya esbozada en esa reflexión. La masificación es posible debido a que el ser humano es, en comienzo, un individuo. Esto implica que, por ser individuo, puede alcanzar un grado extremo de individualización o, con esfuerzo, un grado sumo de generalidad o cosmopolitismo.

Ciertas posturas filosóficas que se oponen a la individualización extrema (quizá porque vieron el peligro que conlleva) arguyeron que una meta humana es la capacidad de salir e ir más allá de su individualización y llegar a reconocer que hay otras posturas y fines distintos a los propios. Sin embargo, la pregunta sobre los sujetos que contribuyen

y llevan a cabo la tan señalada masificación no parece tener aún una respuesta clara; los propósitos de la masificación total, o del *orden mundial*, escapan al pensamiento extremadamente individualizado. Ahondar en los propósitos globales e interhumanos del orden que va desde lo particular hasta lo mundial sigue siendo una tarea pendiente del porvenir.

Es posible que nos encontremos ante una situación histórica sin precedentes, y por esa razón, difícil de prever o vislumbrar sus peligros. Solo la especulación puede ayudarnos a entrever lo que aún no ha sido posible. En este sentido, la filosofía tiene mucho que decir y hacer; en la medida en que se ha dedicado a problemas metafísicos, le incumbe lo que aún no ha sido realizado pero que podría serlo. La pregunta filosófica no se refiere solo al sentido del pasado, sino también al sentido del futuro. En esa divagación sobre el sentido del futuro se pone en juego peligrosamente la libertad humana, es decir, su verdadera individualidad en su rompimiento hacia la generalidad. 🏠

Fuentes de consulta

- Jünger, E. (1995). La movilización total. En *Sobre el dolor* (pp. 87-124). Tusquets.
- Horkheimer, M. & Adorno, T. (2009). Aislamiento por comunicación. En *La dialéctica de la ilustración* (p. 265). Trotta.
- Gadamer, H. G. (2002). El arte y los medios de comunicación. En *Acotaciones hermenéuticas* (pp. 199-216). Trotta.



México 1910 (fragmento), 1977.
Jorge González Camarena.

Sección



Análisis de Coyuntura



El origen del conflicto en Ucrania

Gabriela González Mejía*

Resumen

El artículo tiene la intención de exponer las tensiones políticas entre Rusia y Ucrania a partir de la disolución de la URSS a finales de la Guerra Fría, que obedecen a dos efectos inmediatos: primero, la conformación de la nueva Comunidad de Estados Independientes (Estados exsoviéticos) que permitió la actuación separada de sus miembros en el escenario mundial, y segundo, la consolidación del dominio capitalista del mundo occidental.

Se busca mostrar la tensión actual entre Rusia y Ucrania que se debió al acercamiento del gobierno ucraniano a la OTAN, organización surgida durante la Guerra Fría para neutralizar la influencia de la URSS de la cual Ucrania formaba parte.

Finalmente, recordar la formación de la URSS, su intervención en el contexto bélico del siglo pasado y su declive, así como el surgimiento de la OTAN, su papel antagónico y su actual presencia en el escenario mundial, como parte de la reconfiguración del orden mundial que continuamente buscan imponer y refrendar el dominio de las grandes potencias.

Palabras Clave: OTAN, Rusia, Ucrania y URSS.

*Profesora de tiempo completo Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Naucalpan del Área Histórico Social, asignatura Ciencias Políticas. gabriela.gonzalezm@cch.unam.mx



Aprendices ucranianos con rifles de madera durante un entrenamiento militar en, Kiev. Foto: Reuters, 2022.

Los primeros días de la intervención Rusia en Ucrania durante 2022

A principios del año pasado, analistas y políticos vislumbraban algún tipo de intervención militar rusa en territorio ucraniano, incluso en días previos, Estados Unidos ya advertía sobre la actividad sospechosa de tropas rusas, anunciando lo que parecía ser un avance hacia Ucrania.

Fue hasta el 24 de febrero, según el recuento diario de la Cadena de noticias CNN (2022), que el mandatario de Rusia, Vladimir Putin anunció el despliegue de una *operación especial militar* en Ucrania, tres días después de haber reconocido y respaldado la independencia de Donetsk y Lugansk como repúblicas.

Estas dos demarcaciones formaban parte del espacio ucraniano, aunque desde la incursión rusa en 2014, que terminó con la adhesión de Crimea a Rusia, comenzaron a fluir tendencias separatistas y levantamientos auspiciados por rebeldes prorrusos. Mientras tanto, el presidente de Ucrania, Volodymyr Zelensky indicó el inicio de movilizaciones de defensa y combate con el apoyo de todas sus fuerzas armadas.

Ante el escenario mencionado, medios internacionales aprovechan para recordar que Ucrania como exrepública socialista soviética que, a partir de su independencia en el año 1991, ha mantenido una relación de fricción con Rusia que vino a agudizarse desde 2008 cuando Ucrania se acercó a la OTAN.

El origen de la URSS

El origen de la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas, de acuerdo con el historiador *Juan Brom* (2009), se remonta a marzo de 1917, año en que el régimen zarista en Rusia fue derrocado por un levantamiento que logró imponer un gobierno provisional que coexistió con consejos de líderes obreros votados en las fábricas y por soldados electos en sus unidades territoriales, estas agrupaciones se denominaron *soviets* y fueron adquiriendo autoridad en la resolución de asuntos a nivel local (los *soviets* eran dirigidos por el grupo político de los *bolcheviques*, liderados por *Lenin*, *Trotsky* y *Stalin*). Dado que el gobierno provisional no cumplió con las demandas del movimiento como la repartición de la tierra o la salida de Rusia de la Primera Guerra Mundial, en noviembre del mismo año

el *soviet* de Petrogrado representado por obreros, soldados y marineros determinaron la entrega del poder al *Congreso de los Soviets de toda Rusia* para proclamar los siguientes decretos:

1. La formación de un gobierno encabezado por Lenin y la institucionalización del poder soviético.
2. La paz inmediata.
3. La declaración de la tierra como propiedad nacional y el reparto entre campesinos.

Hubo incursiones contrarrevolucionarias de países como: Japón, Inglaterra, Francia, Polonia, Alemania, Checoslovaquia y Estados Unidos en 1922; sin embargo, para 1924 las tropas extranjeras se retiran y el régimen soviético ya es reconocido por la mayoría de las potencias. La URSS integrada por la entonces República Socialista Federativa Soviética de Rusia, la República Socialista Soviética de Transcaucasia (hoy Georgia, Armenia y Azerbaiyán), la República Socialista Soviética de Ucrania y la República Socialista Soviética Bielorrusia, promueve su programa bolchevique de corte marxista, nacionalizando los principales sectores económicos y buscando el traspaso de los medios de producción de la propiedad privada a la propiedad social, aunque sólo consiguió la instauración

del comunismo de guerra. Desde aquel entonces, las potencias europeas delimitaron un *cordón sanitario* por países contiguos a Rusia para impedir la expansión del comunismo.

La participación de la URSS en la Segunda Guerra Mundial

Quince años después de su formación la URSS participaría como integrante de los Aliados (Francia, Reino Unido, China y Estados Unidos) en contra de las Potencias del Eje (Alemania, Japón e Italia), durante la Segunda Guerra Mundial. Esta fue la participación soviética en las seis fases del conflicto que describe *Brom*:

Durante la primera fase (septiembre de 1939 - junio de 1941), Alemania comenzaba a invadir territorios de la Europa Central y Occidental por lo que la Unión Soviética, que en

ese entonces ocupaba la parte oriental de Polonia, pretendiendo evitar un ataque alemán directo a la ciudad de Leningrado, trató de convencer a Finlandia para hacer un intercambio de territorios y así poner una barrera a Alemania. "Cuando Finlandia lo rechaza, la Unión Soviética le declara la guerra. Inglaterra y Francia, que no habían prestado apoyo real a Polonia, preparan una expedición en auxilio a Finlandia. Rusia incrementa sus actividades contra este país, lo derrota y lo

Cuando Finlandia lo rechaza, la Unión Soviética le declara la guerra. Inglaterra y Francia, que no habían prestado apoyo real a Polonia, preparan una expedición en auxilio a Finlandia.

obliga a la modificación de fronteras... Finlandia entrará a la guerra contra la Unión Soviética al lado de Alemania” (Brom, 2020, p. 250).

Entrada la segunda fase durante el segundo semestre de 1941, Alemania ya había avanzado sobre Dinamarca, Noruega, Bélgica, Holanda e incluso Francia, por lo que decidió atacar a la Unión Soviética sitiando la ciudad de Leningrado para acercarse a Moscú, pero el ejército ruso detuvo dicha ofensiva. Con esta acción se daba por terminado el pacto de no agresión *Ribbentrop-Molotov* firmado en 1939 entre la URSS y Alemania. En tanto, los soviéticos se mantenían a la espera del armamento que Estados Unidos e Inglaterra le enviarían.

En la tercera fase (1941-1942) Japón ya tenía claras intenciones de expansión sobre Rusia y China. Aunque Estados Unidos también se encontraba al acecho de China desde su posición de dominio en las Filipinas. Japón se adelantó bombardeando las bases norteamericanas en el Pacífico, desencadenando la declaración de guerra de Estados Unidos a Japón, convirtiéndose en enemigo de las restantes Potencias del Eje.

Durante la cuarta fase (1942 -1944) con la *Batalla de Stalingrado*, Alemania enfrentó la respuesta de la Unión Soviética registrando la pérdida de más de medio millón de alemanes. Los soviéticos recuperaron gran parte de su territorio en 1943 y en 1944 lograron expulsar la presencia alemana de Polonia y Rumania.

La quinta fase (1944 - 1945) se caracterizó por la derrota de Alemania, debido a la injerencia del Segundo Frente encabezado por Inglaterra, Francia y Estados Unidos y por el avance ruso desde Polonia

y Hungría. Finalmente, los soviéticos entraron a Berlín, ciudad alemana que cayó el dos de mayo, y seis días después se logró la rendición de todo el ejército alemán.

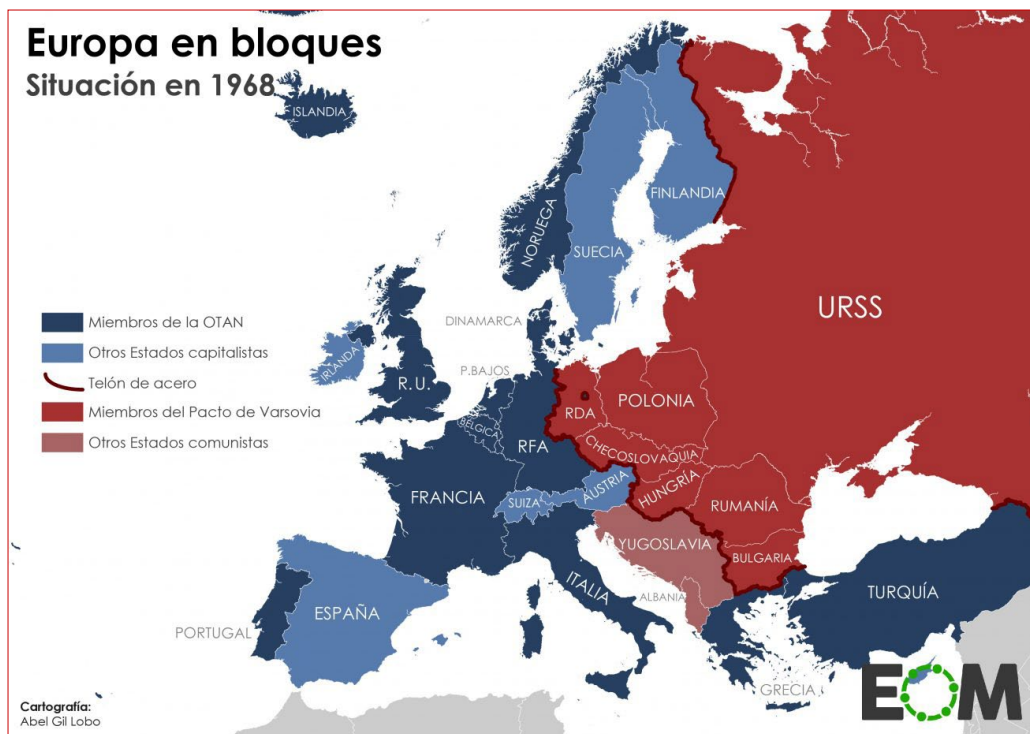
El fin de la guerra (mayo - septiembre de 1945) significó la recuperación de las islas ocupadas por los japoneses y la destrucción de su ejército por parte de la Unión Soviética, además del lanzamiento de las bombas atómicas sobre Hiroshima y Nagasaki por parte de Estados Unidos provocando la rendición de Japón y el fin a las hostilidades.

Este breve recuento contextualiza el papel estratégico de la intervención soviética en el triunfo de los Aliados. Tanto así que, una vez terminada la Segunda Guerra Mundial, la reorganización de las tendencias mundiales quedaron lideradas por Estados Unidos, la URSS y la Gran Bretaña.

En el caso de la vencida Alemania, ésta fue ocupada por la milicia inglesa, francesa, norteamericana y soviética; aunque con una marcada polarización de los intereses a nivel internacional. En la zona occidental se mantuvo el sistema capitalista y se constituyó el nuevo Estado de la República Federal de Alemania (RFA); la zona oriental quedó constituida como la República Democrática Alemana (RDA) siendo dominada por el orden soviético y socialista.

La URSS en la Guerra Fría

Durante los años posteriores a la Segunda Guerra Mundial no cesó el reacomodo de las fuerzas dominantes a nivel mundial, por lo que comenzó la etapa conocida como la Guerra Fría



Mapa 1. Europa en bloques. Situación en 1968. (Gil, 2022)

en la cual se mostró la polarización que de nueva cuenta enfrentaban las potencias. A gran escala, los países encuadrados en el orden occidental obedecían al sistema capitalista, auspiciado por Estados Unidos y por la Organización del Tratado del Atlántico del Norte (OTAN), formación con sede en Bruselas, Bélgica, creada en el momento más álgido de la Guerra Fría cuando en 1948 la URSS apoyó un golpe de Estado en Checoslovaquia, por lo que la OTAN se asumió como un bloque contra la amenaza que suponía la Unión Soviética y la posible expansión del comunismo. Del lado oriental, la URSS mediante el *Pacto de Varsovia* firmado en 1955 determinó su frente o cordón defensivo incluyendo a Polonia y a la República Democrática Alemana como países satélites europeos. Hasta este momento la URSS se consolidaba como un bloque

importante y en búsqueda de la expansión de su dominio ideológico, económico y político.

Las potencias que competían por la supremacía del orden mundial como Estados Unidos y la URSS continuaron con el desarrollo de armas nucleares, aunque en ese momento la forma más viable para expandir el dominio del capitalismo o del comunismo, respectivamente, fue el apoyo de incursiones y movimientos en distintos países en África, Asia, Medio Oriente y América Latina. Sin embargo, después de enfrentar una crisis económica a partir de 1985 y como resultado del fortalecimiento de tendencias separatistas, de forma irremediable la Unión Soviética se disolvió en 1991 para convertirse en la Comunidad de Estados Independientes. Como consecuencia, los países europeos que compartían su estructura económica



Mapa 2. Presión rusa sobre Europa. La búsqueda de un espacio de seguridad. (Gil, 2022)

con la URSS reestablecieron sus sistemas capitalistas y la República Democrática de Alemania fue absorbida por la República Federal de Alemania. Los países que continuaron bajo un régimen socialista fueron Cuba, China, Corea del Norte y Vietnam. Con este acontecimiento se postulaba el fin de la Guerra Fría.

El conflicto actual

Al paso de las décadas, para autores como *Alberto Patiño* (2022), las reivindicaciones de la Rusia actual obedecen a las exigencias políticas y diplomáticas impuestas a los Estados del espacio exterior postsoviético, enraizadas en las prácticas sociales e institucionales sobrevivientes a la URSS, razón por la cual el gobierno ruso busca impedir que Estados exsoviéticos tomen iniciativas en política exterior, ya sea que se

integren en bloques económicos que se adhieran a enemigos del pasado de la Unión Soviética o que busquen el reconocimiento de los mismos. Este posicionamiento se traduce en la condena o prohibición de participar en la alianza de la OTAN o de la Unión Europea.

El antecedente más próximo del conflicto actual entre Rusia y Ucrania se vincula con las elecciones presidenciales de 2004 en Ucrania, primero por la confrontación de dos candidatos de ideologías opuestas; el prorruso Víktor Yanukóvich y el prooccidental Víktor Yuschenko. Este último fue víctima de un intento de envenenamiento lo cual desató un movimiento político y social prodemocrático que concluyó con el triunfo electoral de Yuschenko. Aunado a ello, en la cumbre de Bucarest, realizada en 2008, el entonces presidente estadounidense

George W. Bush solicitó considerar el ingreso a la OTAN tanto de Georgia como de Ucrania pero su insistencia continuó hasta 2013 ya con Yanukóvich como presidente, quien recibió invitaciones para ingresar a la Unión Europea a lo que Putin respondió con contraofertas como la autorización de créditos a bajos intereses o la venta de gas a precios subsidiados a Ucrania.

Presionado por Rusia, el presidente ucraniano suspendió negociaciones con la Unión Europea, pero la tensión interna de las manifestaciones populares en la Plaza de la Independencia de Kiev (Maidán), conocida como la Revolución del Euromaidán en el 21 de noviembre de 2013 desembocaron en la exigencia de la renuncia de Yanukóvich y provocaron que firmara los acuerdos con la Unión Europea el 23 de febrero. Ante el descontento, el mandatario terminó huyendo a Rusia y el Parlamento ucraniano lo destituyó

dos días después, argumentando que la firma de los acuerdos limitaba de los poderes del primer ministro y que implicaba hacer cambios a la Constitución. Putin declaró esta acción como el resultado de un golpe de estado, por lo que desplegó a sus tropas para tomar la península de Crimea (que seguía siendo un objetivo para Rusia desde la disolución de la URSS).

Sobre este acontecimiento, *Hanna Kulyk* (2019) rescata que:

Diversos estudios muestran una división en la opinión de los ucranianos sobre el Euromaidán. Según los resultados de la encuesta realizada entre el 9 y el 20 de noviembre del año 2013 por el Instituto Internacional de Sociología de Kiev, el 54% de la población ucraniana estaba a favor de unirse a la Unión Europea y un 46% en contra. En la pregunta cerrada, donde



Foto: Pexels, 2023.

las personas podían elegir solo una opción entre Unión Europea y Unión Aduanera con Rusia, Bielorrusia y Kazajistán, la opinión estaba dividida casi por igual: 51% vs. un 49%.

En tanto que:

... el estudio realizado por el Instituto de Tecnologías Sociales "Sociopolis" en enero 2014, el 37,7% de los encuestados creía que Ucrania debía unirse a la Unión Europea y el 28,9% de los encuestados preferían la entrada a la Unión Aduanera. Sin embargo, un porcentaje significativo (25,1%) creía que Ucrania no debía unirse ni a la Unión Europea ni a la Unión Aduanera.

Esto denota las tendencias tanto prorrusas como prooccidentales de la población Ucraniana y que se relacionan con el sentido de soberanía y democracia sobre la elección de su futuro en lo político y económico desde hace algunos años.

Sin embargo, la postura de Putin respecto de Ucrania fue denunciar que la tensión política se alcanzó a pesar de los intentos de Moscú, porque Estados Unidos y la OTAN mediante un tratado bilateral se comprometieron a no emprender acciones de expansión en países del oriente (en países como Ucrania) y que este acuerdo no se logró. De ahí que la invasión de tropas rusas en territorio ucraniano no sorprendiera en la escena internacional, ya que Ucrania significa para Rusia una zona de amortiguamiento limítrofe no sólo en términos espaciales, sino en aspectos de índole económica y de política exterior.

Además, las incursiones de operaciones militares rusas no han sido exclusivas de países colindantes a su territorio ya que se han desplegado en otros países. Muestra de ello fue Siria, pues recibió de Rusia apoyo militar para el gobierno de Bashar Al Assad, que desde la perspectiva de autores como: *Nicolás de Pedro* (2016), obedece a la preocupación del gobierno ruso en torno de la expansión del (EI) como una potencial amenaza. En este caso, Rusia fundó su temor en que de los casi 30 mil extranjeros que conformaban en 2016, cuatro mil procedían de Estados postsoviéticos y más de la mitad eran rusos, eso aunado a que una de las principales redes sociales utilizadas para la captación de miembros es de origen ruso y que justo después del árabe y el inglés, el ruso es el tercer idioma más usado para promover su material propagandístico.

Para Putin la acometida occidental con el apoyo de grupos separatistas agrava la estabilidad y seguridad de Rusia, por lo que asume de forma natural la ocupación de territorios de la extinta URSS, como Ucrania que fue vía de acceso (igual que Bielorrusia) para las tropas alemanas durante la Segunda Guerra Mundial.

Lo que está por verse es el desenlace de esta batalla que acaba de cumplir un año de haber iniciado. Los especialistas discuten los posibles escenarios del fin a la invasión y que no necesariamente significarían el fin del conflicto entre estas dos naciones. En este sentido las posibilidades según *Carlos Patiño* (2022) son:

- 1) Si Rusia no logra un avance más concreto o no consigue la rendición de Ucrania, entonces recurriría

a obligar a Ucrania a aceptar las pérdidas territoriales de los territorios conquistados por Rusia, además de exigirle su desistimiento de adhesión a la OTAN y a la Unión Europea. Lo cual le restaría capacidad a Ucrania para ejercer su soberanía, pero tampoco garantizaría que Rusia abandone la idea de emprender nuevas intervenciones en el futuro.

- 2) Si los avances rusos no se confirman, entonces Rusia, tendría que replantear o limitar sus exigencias a Ucrania. Por su parte el gobierno ucraniano podría tener un margen de negociación para establecer el fin de la guerra.
- 3) Si Rusia no confirma el dominio de territorios más allá de la península de Crimea, podría recurrir al uso de otras armas, que podría o no, desatar la intervención de la OTAN. En última instancia, una retirada rusa podría colocar a Ucrania como símbolo de fortaleza y estabilidad europea.

Lo que se vuelve más palpable es que el gobierno de Vladímir Putin no desistió de sus avances ni de su postura, aún en la proximidad de las elecciones presidenciales del 2024 en Rusia. 🇷🇺

Fuentes de consulta

Brom, J. (2009). Esbozo de historia universal. México: Random House Mondadori.

CNN en español. (2022, noviembre). Así ha sido, mes a mes, la guerra en Ucrania: datos y cronología sobre la invasión rusa. Recuperado el 16 de diciembre de 2022, de <https://cnnespanol.cnn.com/2022/11/24/guerra-ucrania-cronologia-orix/>

de Pedro, N., & Ter, M. (2016). Rusia en Siria: más geopolítica que antiterrorismo. Política Exterior,

30(169), 66–74. <http://www.jstor.org/stable/26450684>

Gil, A. (2022). El mapa del comunismo en el mundo. En *El Orden Mundial en el Siglo XXI*. Recuperado el 12 de enero de 2023 en <https://elordenmundial.com/mapas-y-graficos/mapa-comunismo-mundo/>



Gil, A. (2022). El mapa del comunismo en el mundo. En *El Orden Mundial en el Siglo XXI*. Recuperado el 12 de enero de 2023 en <https://elordenmundial.com/mapas-y-graficos/mapa-comunismo-mundo/>

Ivana Kottasová, Bryony Jones (2022, noviembre). ¿Qué es la OTAN, quiénes son sus miembros y en qué momentos actúa? <https://cnnespanol.cnn.com/2022/11/15/que-es-otan-miembros-paises-integrantes-fundadores-alianza-trax/>



Kulyk, H. (2019). Euromaidán y la crisis política de Ucrania: Antecedentes y perspectivas. *Anuario del conflicto social*, (8). <https://doi.org/10.1344/ACS2019.8.3>



Mundial, B. (1991). La Economía de la Unión Soviética. *El Trimestre Económico*,

58(231(3)), 620–700. <http://www.jstor.org/stable/23397469>



Patiño, Carlos A. (2022). Guerra en Ucrania. Origen, contexto y repercusiones de una guerra estratégica de impacto global. Colombia: Penguin Random House Grupo Editorial.





Viento de piedra (fragmento), 1978.
Jorge González Camarena.

Sección



Problemas del Presente



Desaparición forzada de personas y Estado de Derecho en México

Rogelio Aurelio Rojas Reyes*

Resumen

El delito de desaparición forzada, al ser cometido únicamente por el Estado, por acción u omisión, ha vulnerado al Estado democrático de Derecho en México a pesar de que ha ido de la mano con la democratización del país y ha habido avances en su marco jurídico, en su mayoría bajo la presión internacional y desde el Poder Judicial, incluyendo el reconocimiento constitucional de los derechos humanos. La impunidad latente en casos, como el de Rosendo Radilla Pacheco desde 1974, deja en evidencia la existencia de una falla dentro del sistema de justicia mexicano que debe de ser atendido de manera urgente por el Estado, lo que implica no solamente establecer el tipo penal y la constitucionalidad, sino fortalecer la operatividad de la protección de los derechos fundamentales frente a la amenaza de violaciones por parte del Estado, así como la aplicación de sanciones e imputación de responsabilidades a quienes cometen estos actos violatorios.

Palabras Clave: derechos humanos, desaparición forzada, Estado de derecho, democracia

* Profesor de la asignatura de Ciencias Políticas y Sociales en el CCH Naucalpan y Jefe de Sección del Área Histórico-Social, en el Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Naucalpan.
rogelio.aurelio@cch.unam.mx



*Rastreadoras del Fuerte, 2020.
Foto: Denisse Pohls.*

El caso de Rosendo Radilla Pacheco:

El 25 de agosto de 1974 en un retén militar en la carretera entre Atoyac de Álvarez y Chilpancingo en Guerrero, fue detenido y arrestado Rosendo Radilla Pacheco, un campesino cafetero, cantautor de corridos sobre la guerrilla y activista. Lo llevaron al Cuartel Militar de Atoyac, municipio donde en 1955 había sido Presidente Municipal, y desde ese momento hasta hoy en día se desconoce que sucedió con él (CNDH, s.f.), se volvió uno más de las miles de víctimas de la llamada guerra sucia en México en la década de 1970.

Este es un caso paradigmático de la desaparición forzada en México ya que ha tenido un impacto profundo en el sistema jurídico mexicano y en la concepción constitucional de los Derechos Humanos.

En 2001 la Comisión Nacional de Derechos Humanos emitió la Recomendación 26/2001 en donde reconoce la desaparición forzada como política del Estado Mexicano. Ese año los familiares de Rosendo Radilla presentaron el caso ante la Comisión Interamericana de Derechos Humanos misma que el 15 de marzo de 2008 presentó una demanda contra el Estado por la falta de respuesta a las recomendaciones del Informe de Fondo 60/07 ante la Corte Interamericana de Derechos Humanos. El 23 de noviembre de 2009 ésta dictó sentencia mediante la cual responsabiliza al Estado Mexicano por violar los derechos de Rosendo Radilla a la libertad, a la integridad personal, a la vida y al reconocimiento de la personalidad jurídica.

Esta sentencia causó un impacto en el sistema jurídico mexicano ya que es la primera sentencia en contra del Estado Mexicano por violaciones a derechos humanos, que obligó al establecimiento de criterios de interpretación en materia de Derechos Humanos y que a su vez dieron pie a la Reforma Constitucional del 2011 que cambió el sistema de justicia mexicano, incluyendo el reconocimiento constitucional de los Derechos Humanos; la reforma al Código de Justicia Militar para que los casos de violaciones a derechos humanos con civiles involucrados sean revisados por la jurisdicción civil y no la militar; la tipificación del delito de desaparición forzada

de personas como fundamento para la exigibilidad de las víctimas a recibir la expedición de copias de las averiguaciones previas, ya que durante todo este tiempo la familia de Rosendo Radilla no había tenido acceso a dicha información. A pesar de este impacto y a las seis denuncias penales que se han presentado por el caso, sigue sin haber imputados.

Conceptualización de la desaparición forzada

La Convención Interamericana sobre Desaparición Forzada de Personas, firmada el 9 de junio de 1994 y ratificada por México el 15 de abril del 2002, define la desaparición forzada en su artículo II como:

Para los efectos de la presente Convención, se considera desaparición forzada la privación de la libertad a una o más personas, cualquiera que fuere su forma, cometida por agentes del Estado o por personas o grupos de personas que actúen con la autorización, el apoyo o la aquiescencia del Estado, seguida de la falta de información o de la negativa a reconocer dicha privación de libertad o de informar sobre el paradero de la persona, con lo cual se impide el ejercicio de los recursos legales y de las garantías procesales pertinentes. (Convención Interamericana sobre Desaparición Forzada de Personas, 1994).

Es decir, los Estados se comprometen a no practicar, ni permitir, ni tolerar y a sancionar la privación de la libertad de personas por parte del Estado que impida el debido proceso legal. Por otro lado, la Convención Internacional para la Protección de

todas las Personas contra la Desaparición Forzada de la ONU agrega a la definición en su artículo 2, lo siguiente:

A los efectos de la presente Convención, se entenderá por “desaparición forzada” el arresto, la detención, el secuestro o cualquier otra forma de privación de libertad que sean obra de agentes del Estado o por personas o grupos de personas que actúan con la autorización, el apoyo o la aquiescencia del Estado, seguida de la negativa a reconocer dicha privación de libertad o del ocultamiento de la suerte o el paradero de la persona desaparecida, sustrayéndola a la protección de la ley. (Convención Internacional para la Protección de Todas las Personas contra las Desapariciones Forzadas, 2006).

Es interesante cómo puntualiza en las formas de privación de libertad en cuanto al arresto, detención y secuestro. En ese mismo sentido, la Ley General en Materia de Desaparición Forzada de Personas, Desaparición Cometida por Particulares y del Sistema Nacional de Búsqueda de Personas, establece el tipo penal de desaparición forzada de personas como sigue:

Artículo 27. Comete el delito de desaparición forzada de personas, el servidor público o el particular que, con la autorización, el apoyo o la aquiescencia de un servidor público, prive de la libertad en cualquier forma a una persona, seguida de la abstención o negativa a reconocer dicha privación de la libertad o a proporcionar la información sobre la misma o su suerte, destino o paradero. (2017, p. 9).



Sierra de Guerrero, 2020.

Foto: Facebook Corral de Piedra.

Hay dos puntos en común, el hecho de que sean agentes del Estado quienes cometan la acción de privar la libertad, y el acto de negar y ocultar dicha acción. Esto mismo se establece en la Tesis I.10.P.162 P (10a.), donde se determinan como elementos para que exista violación a los derechos humanos por desaparición forzada, los siguientes: 1) Privación de la libertad, 2) Intervención o aquiescencia de agentes estatales, 3) Negativa a reconocer la detención, y 4) Negativa a revelar el destino de la persona. Para el Tribunal Colegiado es imprescindible analizar los cuatro elementos en su conjunto para poder determinar dicha violación.

La diferencia entre la desaparición forzada y otros tipos de privación de la libertad, como la desaparición cometida por particulares, el secuestro o la detención ilegal, consiste en dos elementos, el origen y la temporalidad, es decir, la desaparición forzada, como ya se estableció, es cometida o tolerada por el Estado y es indefinida hasta que se conozca el destino de la persona.

En ese sentido, López Betancourt (2015) señala que la esencia del delito no es la ausencia o la muerte de la persona, sino la incertidumbre

en si está o no viva, por tanto, las víctimas no son únicamente quienes son desaparecidas, sino también sus familiares (I.9º.P.177 P (10ª.), 2018) al no tener la certeza sobre si su familiar está vivo o no, o al no poder acceder a los seguros de vida al no haber un acta de defunción, además del efecto psicológico sobre ellos, por tanto, el acto del Estado de negar u ocultar la verdad sobre el caso produce esos efectos sobre las víctimas, independientemente si fue él quien lo cometió o toleró (I.9º.P.61 P (10ª.), 2014). Por tanto, mientras no se conozca el destino de la persona desaparecida, sus efectos permanecen por lo que se considera como un delito continuado o permanente, clasificación respaldada por las tesis jurisprudenciales P./J. 48/2004 y P./J. 87/2004.

Otra característica del delito es el dolo, se realiza de manera consciente en sus consecuencias e implicaciones, es imposible desaparecer a alguien de manera accidental o sin estar consciente de que implica un daño, en especial cuando es un delito que afecta a todos los derechos de la persona ya que al estar privada de su libertad no puede acceder a ninguno de ellos.

Además, según el artículo 19 constitucional es un delito con prisión preventiva oficiosa, ni su prohibición puede ser suspendida por ningún motivo, de acuerdo con el artículo 29 (2022, p. 21).

Esquemmatizando los elementos del tipo penal que corresponde a la desaparición forzada, consistiría en lo siguiente:

- Conducta: Acción u omisión por comisión.
- Sujeto activo (el que tiene la conducta): Servidor público.
- Sujeto pasivo (el que sufre la conducta): Persona privada de su libertad.
- Objeto del delito: Derechos fundamentales de la persona.
- Objeto subjetivo: Persona desaparecida.
- Tipicidad (Descripción de la conducta ilícita): Lo establecido en el Artículo 27 de la Ley General en Materia de Desaparición Forzada de Personas, Desaparición Cometida por Particulares y del Sistema Nacional de Búsqueda de Personas.

- Antijuricidad (La excepción a la tipicidad): No aplica en este delito ya que no puede ser cometido en legítima defensa, estado de necesidad, cumplimiento de un deber ni en ejercicio de un derecho.
- Culpabilidad: Únicamente puede ser con dolo, es decir, con intención de hacerlo.
- Punibilidad: Según el artículo 30 de la Ley General en la materia: 40 a 60 años de prisión, 10 mil a 20 mil días de multa, destitución e inhabilitación del servicio público por hasta dos veces el lapso de tiempo en que se privó de la libertad.

Estado de la desaparición forzada en México

Si bien la Convención Interamericana fue firmada en 1994, México la ratificó hasta el 2002, después de la recomendación 26/2001 de la CNDH, en ese momento presentó una reserva al artículo IX de la Convención que establece la jurisdicción civil para los procesos en materia de desaparición forzada, especialmente señala la



Rastreadoras del Fuerte, 2020.

Foto: Denisse Pohls.

exclusión de la jurisdicción militar (1994), argumentando que era incompatible con la Constitución Política en razón de que la misma reconocía el fuero de guerra para juzgar a los militares que hubieran cometido un delito en servicio (Decreto Promulgatorio de la Convención Interamericana sobre Desaparición Forzada de Personas, 2002), dicha reserva fue retirada en 2014, posterior a la Reforma Constitucional del 2011 donde se estableció la jurisdicción civil para militares donde estuvieran implicados civiles.

Así mismo, en 2006 se firmó la Convención Internacional para la Protección de todas las Personas contra las Desapariciones Forzadas en la Asamblea General de las Naciones Unidas, misma que fue firmada y aprobada por México en 2007 y promulgada en el Diario Oficial de la Federación hasta el 2011 (Convención Internacional para la Protección de Todas las Personas contra las Desapariciones Forzadas, 2006).

Por otro lado, en el 2001 se reformó el Código Penal Federal donde se añadió el Capítulo III BIS sobre desaparición forzada de personas, sin embargo, dichos artículos se derogaron en 2017, año en que se promulgó la Ley General en la materia antes citada.

La Reforma Constitucional de 2011 es importante en tanto que transfor-

ma el sistema de justicia mexicano, esencialmente en el artículo 1º Constitucional, al dejar de considerar las garantías individuales, como concesiones del Estado a las personas, y al reconocer los derechos humanos como derechos fundamentales y

naturales en toda persona, de acuerdo con la Constitución y a los tratados internacionales reconocidos por el Estado, y obligando a éste a dar las garantías para su cumplimiento. Es decir, el artículo 3º de la Declaración de Derechos Humanos establece el derecho a la vida, la libertad y la seguridad (ONU, 1948, p. 2), mientras que el artículo 14 Constitucional establece el derecho a no ser privado de la libertad sin un proceso judicial debido (2022, p. 17), esos son los derechos fundamentales que se reconocen y que por tanto deben ser

garantizados por el Estado Mexicano, en este caso a través de la tipificación penal de la desaparición forzada.

En 2018 se presentó el informe de Observaciones de seguimiento del Comité sobre la información adicional presentada por México en virtud del artículo 29, párrafo 4, de la Convención, realizado por el Comité contra la Desaparición Forzada de Personas, organización encargada de supervisar la implementación de la Convención Internacional. En el caso de México, las observaciones hechas consis-

en 2006 se firmó la Convención Internacional para la Protección de todas las Personas contra las Desapariciones Forzadas en la Asamblea General de las Naciones Unidas, misma que fue firmada y aprobada por México en 2007

ten en la falta de datos confiables, el escaso número de condenas, el alto número de cadáveres y fosas clandestinas, la falta de implementación total de la Ley General en la materia, así como su reglamento, la falta de capacitación al personal de procuración y administración de justicia, la falta de modificaciones del Código de Justicia Militar en cuanto a la desaparición forzada, la falta de operación efectiva del Sistema Nacional de Búsqueda, la insuficiencia de los servicios forenses del Estado, la falta de autonomía en las investigaciones, la dilación en la ejecución de las diligencias y la falta de medios de prueba científicos, la falta de avance en las investigaciones de la guerra sucia, y el rol protagónico de las fuerzas militares en las tareas de seguridad pública (Huhle, 2019).

Según el Registro Nacional de Personas Desaparecidas y no Localizadas (Comisión Nacional de Búsqueda, 2022), al corte del 17 de diciembre del 2022 habían 95,708 personas desaparecidas en el país, los estados con más casos son Jalisco, Tamaulipas y el Estado de México. Al filtrar la búsqueda por aquellas vinculadas con desaparición forzada de personas los datos se reducen a 578, siendo los estados con más casos Sinaloa, Tamaulipas, Guerrero y Zacatecas, el año con más registros ha sido el 2021, con 103, principalmente en el rango de edad de entre 20 y 24 años.

Por otro lado, en las investigaciones periodísticas de México Evalúa (Núñez, 2022) del 2022 se cuentan con únicamente 33 sentencias federales por desaparición forzada en 20 años, es decir, desde que

se estableció el tipo penal en el Código Penal Federal, además de que solamente 26 personas han sido condenadas por desaparición forzada.

Estado de Derecho

Es interesante como la evolución del caso Radilla Pacheco es concurrente en el tiempo con el proceso democratizador en México, inició con la desaparición forzada en 1974 durante la llamada guerra sucia, un periodo de represión política y presidencialismo autoritario, dio sus primeros avances en 2001 posterior a la alternancia democrática en la Presidencia de la República y en el Congreso de la Unión, y modificó la Constitución y la concepción de los Derechos Humanos en 2011 al tiempo en que se consolida la democracia institucionalizada.

Por eso es necesario considerar el concepto de Estado de Derecho, para Elías Díaz es “la institucionalización jurídico-política de la democracia.” (2002, p. 61), es decir, es la legalidad de la legitimidad, convertir los valores democráticos en normas, en ese sentido, se puede entender que valores como la libertad y la no represión política, propios de la democracia buscan legitimar un régimen político mexicano en la transición democrática, es decir, para demostrar su apego democratizador dicho régimen legalizó esos valores y los convirtió en normas.

La cuestión es que quien impulsó los cambios legales no fue el Poder Ejecutivo ni el Poder Legislativo, actores de la transición democrática,

sino el Poder Judicial como respuesta a la presión internacional de la CIDH, además de que al día de hoy no ha habido un avance operativo en las investigaciones sobre desaparición forzada, incluso siguen ocurriendo, siendo el 2021 el año con más registros (Comisión Nacional de Búsqueda, 2022), por lo que se podría inferir que hay un desfase entre la legitimidad democrática, particularmente del Poder Ejecutivo en cuanto a sus funciones en procuración de justicia, al menos hasta la reforma de la Fiscalía, y la legalidad democrática establecida por el Poder Judicial y secundada por el Poder Legislativo.

Rodolfo Vázquez da otra concepción del Estado de Derecho al establecer que se requieren cuatro exigencias internas: "1] primacía de la ley; 2] responsabilidad de los funcionarios; 3] control judicial de constitucionalidad; y 4] respeto y promoción de los derechos fundamentales." (2002, p. 111), esto es que mientras ocurra una desaparición forzada no existe primacía de la ley al estar el Estado por encima de ella, ni existe responsabilidad de funcionarios por estar implicados e impunes, mientras no existe un marco legal adecuado entonces no hay un control judicial de constitucionalidad y al estar una persona privada de su libertad y de sus derechos fundamentales, no existe entonces respeto a estos.

Por tanto, la desaparición forzada daña al Estado de Derecho al vulnerar las exigencias necesarias para que este exista, y entonces permite cuestionar la legitimidad democrática de las instituciones jurídico-políticas del país.

Conclusiones

Se puede analizar como las reformas jurídicas que dan lugar al marco jurídico de los Derechos Humanos, y por tanto a la sanción de la desaparición forzada, han sido producto de la presión jurídica internacional al Estado Mexicano, dicho de otra forma, se ha obligado a México a realizar dichos cambios.

Lo más grave de este delito es que el Estado quien comete o permite que se cometa un atentado a los Derechos Humanos de las personas, si consideramos que el Estado surge para proveer seguridad a los miembros de su población, que un Estado incurra este delito implica que no está funcionando según su razón de ser y por tanto es un Estado fallido.

Según los teóricos contractualistas, al depositar en el Estado nuestra legítima defensa confiamos en que no ocupará el monopolio de la violencia, como lo define Max Weber (2016), en contra de nosotros, sin embargo, en el caso de la desaparición forzada es justamente lo que sucede, es el Estado quien ejerce esa violencia contra sus mismos integrantes, lo cual debilita no solamente la legitimidad del mismo, sino su funcionamiento orgánico al evidenciar el mal funcionamiento de sus instituciones de justicia y seguridad.

Casos como el de Rosendo Radilla evidencian ese fracaso del Estado Mexicano tras 48 años de violaciones a los Derechos Humanos de la víctima y sus familiares, tanto por la acción, la negación y la falta de un marco legal pertinente. 🇲🇽

Fuentes de consulta

- Betancourt, E. L. (2015). *Delitos en Particular* (Vol. II). México: Porrúa.
- CNDH. (s.f.). *Rosendo Radilla Padilla Desaparición Forzada*. Retrieved 2022 de diciembre de 16, from <https://www.cndh.org.mx/noticia/rosendo-radilla-pacheco-desaparicion-forzada>
- Comisión Nacional de Búsqueda. (17 de diciembre de 2022). *Estadística del RNPdNO por filtros*. Registro Nacional de Personas Desaparecidas y no Localizadas: <https://versionpublicarnpdno.segob.gob.mx/Dashboard/Sociodemografico>
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. (2022).
- Convención Interamericana sobre Desaparición Forzada de Personas*. (1994). Belem, Brasil. <http://legislacion.scjn.gob.mx/Buscador/Paginas/wfOrdenamientoDetalle.aspx?q=zmlkJ/89AXJJKRY4OR4AdKvKSxU-faqKXdcTgYjK+29SOONvsI1RMTS-sIm6Y9p/ZM>
- Convención Internacional para la Protección de Todas las Personas contra las Desapariciones Forzadas*. (2006). ONU. <http://legislacion.scjn.gob.mx/Buscador/Paginas/wfOrdenamientoDetalle.aspx?q=I0yqDofbFLGDA-D4UXA/alAduJpMLLkFmaj8iPtC8gVN-CbMKRtXOPeyJ3e/3+bN2y>
- Decreto Promulgatorio de la Convención Interamericana sobre Desaparición Forzada de Personas, adoptad. (6 de mayo de 2002). *Diario Oficial de la Federación*, págs. 2-3.
- Díaz, E. (2002). Estado de Derecho y Legitimidad Democrática. En M. Carbonell, W. Orozco, & R. Vázquez, *Estado de Derecho: Concepto, fundamentos y democratización en América Latina*. Siglo XXI.
- Huhle, R. (2019). La desaparición forzada en México: Una mirada desde los organismos del sistema de Naciones Unidas. CNDH, ONU.
- Ley General en Materia de Desaparición Forzada de Personas, Desaparición Cometida por Particulares y del Sistema Nacional de Búsqueda de Personas. (2017). México. www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGMDFP.pdf
- Núñez, D. G. (21 de julio de 2022). Sólo 33 sentencias federales por desaparición forzada en más de 20 años. *México Evalúa*. Retrieved 12 de diciembre de 2022, from https://www.mexicoevalua.org/solo-33-sentencias-federales-por-desaparicion-forzada-en-mas-de-20-anos/#_ftn7
- ONU. (10 de diciembre de 1948). *La Declaración Universal de Derechos Humanos*. www.ohchr.org/sites/default/files/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf
- Vázquez, R. (2002). El Estado de derecho: Una justificación. En M. Carbonell, W. Orozco, & R. Vázquez, *Estado de derecho. Concepto, fundamentos y democratización en América Latina*. Siglo XXI.
- Weber, M. (2016). *El político y el científico*. Coyoacán.
- P./J. 48/2004, Semanario judicial de la Federación y su Gaceta, Novena Época, tomo XX, junio de 2004, p. 968. Reg. Digital 181147 <https://sjf2.scjn.gob.mx/detalle/tesis/181147>
- P./J. 87/2004, Semanario judicial de la Federación y su Gaceta, Novena Época, tomo XX, septiembre de 2004, p. 1121. Reg. Digital 180653 <https://sjf2.scjn.gob.mx/detalle/tesis/180653>
- I.9º.P.61 P (10ª.), Gaceta del Semanario judicial de la Federación, Décima Época, libro 10, septiembre de 2014, p. 2412. Reg. Digital 2007428 <https://sjf2.scjn.gob.mx/detalle/tesis/2007428>
- I.9º.P.177 P (10ª.), Gaceta del Semanario judicial de la Federación, Décima Época, libro 50, enero de 2018, p. 2119. Reg. Digital 2016085 <https://sjf2.scjn.gob.mx/detalle/tesis/2016085>
- I.10.P.162 P (10ª.), Gaceta del Semanario judicial de la Federación, Décima Época, libro 69, agosto de 2019, p. 4527. Reg. Digital 2020364 <https://sjf2.scjn.gob.mx/detalle/tesis/2020364>



Amenaza sobre el pueblo (fragmento), 1979.
Jorge González Camarena.



Historia del Feminismo: orígenes (siglos XIV-XVIII)

Marcela Rojas Valero*

Resumen

En este texto se realiza un acercamiento a la primera etapa u ola de la historia del feminismo, que inicia con las precursoras renacentistas y termina con la participación de diversas mujeres en el siglo XVIII. Se abordan las demandas, formas de lucha y las representantes más importantes tanto de los antecedentes o protofeminismo como del feminismo ilustrado. Al tener claridad del contexto en el que surgió el feminismo, así como de los distintos momentos de su desarrollo, sus demandas, representantes, formas de organización y lucha, podremos tener una visión más completa de las distintas propuestas feministas que abordan la cuestión de la "naturaleza y génesis de la opresión y la subordinación social de las mujeres".

Palabras Clave: Feminismo, historia, representantes, primera ola.

* Profesora de Historia de México del Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Naucalpan del Área Histórico Social, Coordinadora de la Comisión Interna para la Igualdad de Género del Colegio Nacional de Humanidades del Plantel Naucalpan.



La Liga Nacional de Mujeres Votantes de Estados Unidos, 1924. Foto: Shutterstock.

Introducción

Considero que es fundamental conocer el origen y el desarrollo histórico de cualquier propuesta ideológica o práctica política para comprenderla mejor. Al entender el contexto en el que surgió el feminismo y los distintos momentos de su evolución, podemos tener una visión más completa de las diversas propuestas feministas actuales que buscan responder a la cuestión de la “naturaleza y génesis de la opresión y la subordinación social de las mujeres” (Rubin, 1970, p. 95). Por lo tanto, el objetivo de este texto es acercarnos a la primera etapa u ola de la historia del feminismo, recuperando las propuestas y representantes más importantes, lo que nos permitirá comprender mejor que los feminismos actuales son el

resultado de la larga lucha de las mujeres por lograr la igualdad vital de toda la humanidad, para construir una sociedad más justa y menos violenta para todos.

Protofeminismo

Algunas autoras ubican el origen del movimiento feminista en el siglo XVIII, como “parte de las transformaciones políticas, económicas y sociales producto de la revolución industrial y de la revolución francesa” (Astelarra, 2005, p. 71). Sin embargo, antes de este siglo la situación de las mujeres ya era de opresión¹, explotación² y subordinación³, como resultado de la estructura social patriarcal. El concepto de patriarcado surgió con el feminismo moderno y es la manera de describir la organización social que origina y reproduce la desigualdad de las mujeres “en el intento más sistemático de análisis sobre los factores que condicionan la situación social de las mujeres” (Astelarra, 2005, p. 79).

Según Nuria Varela, las denuncias anteriores al siglo XVIII no se consideran feministas porque aún no se cuestionaba su origen y no

1 La opresión es la relación asimétrica entre dos partes, por lo demás iguales: opresora y oprimida, que se origina en una desigual distribución y/o uso del poder, que brinda beneficios al opresor a expensas de los intereses o la voluntad del oprimido. <https://es.wikipedia.org/wiki/Opresi%C3%B3n>

2 Acto de aprovecharse injustamente de otro para su propio beneficio, como puede ser la explotación sexual, servicios o trabajos forzosos, esclavitud o prácticas similares a la esclavitud. <https://dpej.rae.es/lema/explotaci%C3%B3n>

3 La subordinación refiere dependencia y sujeción respecto de alguien, es decir, es la sujeción al mando, a la autoridad, al dominio, o la orden que impone un individuo. <https://www.definicionabc.com/social/subordinacion.php>

existía un pensamiento articulado para recuperar los derechos de las mujeres. Además, la idea de que las mujeres debían estar bajo la autoridad masculina era generalizada entre las pensadoras de esa época.

Entre las precursoras del pensamiento feminista se encuentra Christine de Pizane (1364-1430), una intelectual francesa de origen italiano que vivió durante el Renacimiento europeo. Escribió *La ciudad de las damas*, en la que abogó por el acceso de las mujeres al conocimiento y defendió sus derechos. Christine murió a los 66 años en la abadía de Passy, Francia, y su obra más importante fue atribuida a Giovanni Boccaccio hasta que Louise de Kéralio le devolvió la autoría en 1786.

Otro intelectual considerado aliado del feminismo fue el religioso y filósofo francés Francois Poullaine de la Barre (1647-1723), autor de varios escritos, entre los que destaca *La igualdad de los sexos*. En este libro, criticó los prejuicios imperantes sobre las mujeres y defendió su acceso al conocimiento como una forma de eliminar la desigualdad y avanzar hacia el progreso. La frase "la mente no tiene sexo" se le atribuye a Poullaine, y más tarde esta idea se convirtió en una de las principales reivindicaciones del feminismo de la primera y segunda ola: el derecho de las mujeres a la educación.

Las luces se curan con más luces

Desde el siglo XVII y sobre todo en el llamado Siglo de las Luces (XVIII),

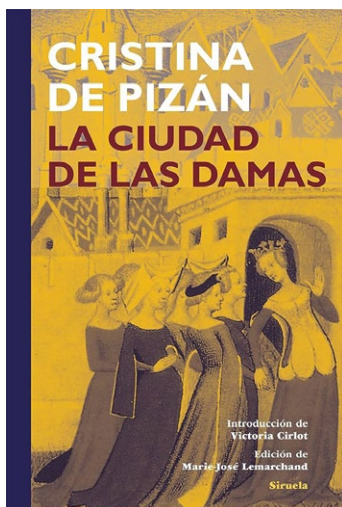
surgieron una serie de revoluciones que se caracterizaron por estar en contra del Antiguo Régimen, por concebir una estructura política distinta a las monarquías absolutistas y buscar formas de gobierno más democráticas, basadas en órganos de representación política, asambleas, parlamentos, estados generales, cortes. El pensamiento ilustrado se "opone frontalmente a la cosmovisión que legitima la autoridad sustentada en un principio de *desigualdad natural*, es decir, en la convicción de que, por naturaleza, hay algunas personas capacitadas para mandar y otras sólo para obedecer, que las jerarquías entre las personas han sido dictadas

por un orden supremo: se nace con ellas y no se pueden modificar" (Serret, 2016, p. 20).

No obstante, las ideas que los representantes más visibles del enciclopedismo francés enarbolaron y plasmaron en documentos tan trascendentes como la Declaración de Independencia de Estados Unidos y la Declaración de los Derechos del Hombre

y del Ciudadano, en la Francia revolucionaria, sólo reconocían los derechos inalienables a la propiedad, la vida, la felicidad, la libertad personal, la resistencia a la opresión, la seguridad e igualdad jurídica, de los hombres, más no de las mujeres.

Esta terrible contradicción e incongruencia de defender los principios de igualdad *universal* al tiempo que argumentaban que las "mujeres no pueden ni deben ser libres, sino que



han de seguir siendo privadas de todo derecho y tuteladas por un varón" (Serret, 2016, p. 20), evidenció que el cuestionamiento de la estructura política tradicional sólo se limitaba a las esferas públicas, en las que el ejercicio del poder seguía estando en manos de los hombres miembros de la burguesía, que se estaba consolidando y que buscaban mayor participación en las decisiones políticas.

Las "actividades socialmente más valoradas", con mayor prestigio, las más reconocidas, eran realizadas por hombres, como un reflejo de lo que ocurría en los senos familiares burgueses, en el ámbito privado, de la *indiscernibilidad*, donde "las actividades femeninas, las menos valoradas socialmente, fuere cual fuere su contenido, son las que no se ven ni son objeto de apreciación pública" (Amorós, 2001, p. 24). Además, los ilustrados europeos en ningún momento quisieron cambiar el modelo de familia imperante, en el que la mujer seguía representando el papel de *sierva* de los hombres, sin derechos matrimoniales, sin ningún derecho sobre las y los hijos, sin protección de sus intereses económicos, víctimas de malos tratos por parte de sus esposos, padres y hermanos, tratadas como ciudadanos de una naturaleza diferente de la de los hombres.

Conscientes de esta exclusión, las mujeres que participaron en el proceso revolucionario francés se mantuvieron activas en todos los

campos y crearon salones literarios y de discusión. Establecieron clubes políticos que tuvieron una importante presencia durante la revolución, sobre todo la Confederación de Amigas de la Verdad, fundada por Etta Palm, y la Asociación de Mujeres Republicanas Revolucionarias. En estas asociaciones se discutían las ideas ilustradas y se apoyaban los derechos de las mujeres tanto en la esfera política como en la privada. Los Cuadernos de Quejas fueron otra manera en que las mujeres de los tres estados (nobles, religiosas, campesinas) se hicieron escuchar a pesar de su exclusión de

la Asamblea General y la falta de derechos políticos y civiles.

Cuando la Asamblea Nacional proclamó la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano en agosto de 1789, Olimpia de Gouges publicó la contraparte titulada "Declaración de los Derechos de la Mujer y la Ciudadana" como una denuncia de la negación de los derechos políticos de las mujeres en el proceso revolucionario, a pesar de su

participación activa en el mismo. El feminismo surgió así, ante la incongruencia de quienes proclamaban como universales los principios de igualdad, libertad y fraternidad, pero sólo para los hombres.

Una de las representantes más destacadas del feminismo ilustrado fue la escritora y filósofa inglesa Mary Wollstonecraft (1759-1797). Entre sus escritos se encuentra *Vindicación*



de los derechos de la mujer, donde llamó "privilegio al poder que siempre habían ejercido los hombres sobre las mujeres de forma *natural*" (Varela, 2021, p. 39), como si esto fuera una situación inalterable. La reacción conservadora apodó a Mary como "la hiena con faldas".

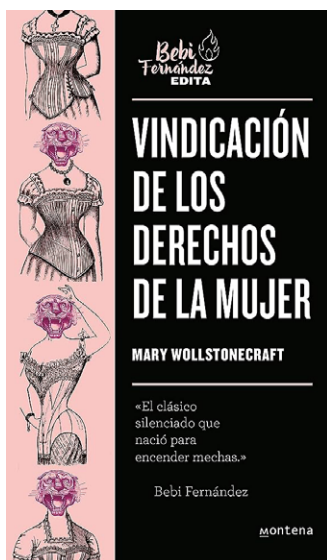
El feminismo ilustrado, considerado como la primera etapa de este movimiento, abogaba por la igualdad entre hombres y mujeres, destacando que las relaciones de poder masculino no se debían a ningún designio divino o natural, sino que eran producto de la construcción social. Criticó la supremacía masculina, identificó los mecanismos sociales y culturales que intervienen en la construcción de la subordinación femenina y diseñó estrategias para lograr la emancipación de las mujeres, como el acceso a la educación. Además, situó las demandas de las mujeres dentro de la lógica de los derechos ciudadanos.

A partir de 1793, se desató una campaña de persecución contra las mujeres más activas durante el proceso revolucionario francés. Se ordenó la disolución de los clubes femeninos, se prohibió que

más de cinco mujeres se reunieran en las calles y que asistieran a las asambleas y acciones políticas. Muchas mujeres fueron encarceladas, exiliadas y guillotinadas, como Olimpia de Gouges. Finalmente, el código napoleónico fijó la desigualdad de las mujeres en varios aspectos legales. Por ejemplo, estableció la obediencia de la mujer al marido, concediéndole el divorcio sólo en caso de que éste llevara a su concubina al domicilio conyugal. Las mujeres estaban en poder de sus padres, esposos e incluso hijos, sin derecho a administrar su propiedad. No podían abandonar su domicilio, ejercer la patria potestad, mantener una profesión o emplearse sin permiso, ni rechazar a su padre o marido violentos.

El feminismo sufrió un duro golpe por parte de los revolucionarios franceses, quienes consideraban que la emancipación de las mujeres representaba un peligro para el *status quo*. Sin embargo, el movimiento ya había adquirido una experiencia política propia que le permitiría seguir luchando por sus derechos en el futuro. A pesar de no ser consideradas ciudadanas, sin acceso a la educación,

Los Cuadernos de Quejas fueron otra manera en que las mujeres de los tres estados (nobles, religiosas, campesinas) se hicieron escuchar a pesar de su exclusión de la Asamblea General y la falta de derechos políticos y civiles.





Las sufragistas Annie Kenney y Christabel Pankhurst.
Reino Unido, 1964. Foto: National Archives.

sin derechos ni concesiones, la lucha por el derecho al voto y el acceso a instituciones educativas superiores se convirtieron en las principales demandas de la segunda ola del feminismo del siglo XIX, también conocida como sufragismo.

Conclusiones

Al cobrar conciencia de que su situación de opresión, subordinación y explotación no es algo dado e inmutable, las mujeres comenzaron un largo recorrido de lucha para cambiar su papel desigual dentro de las distintas sociedades. En el siglo XVIII denunciaron el doble discurso que los revolucionarios enarbolaban en nombre de los derechos universales e inalienables, al tiempo que sostenían que las mujeres no podían ni debían ser libres, sino que convenía que si-

guieran sin derechos y tuteladas por los hombres. El feminismo ilustrado defendió la idea de que todas las personas son igualmente capaces de ser libres, y como dice Estela Serret (2016), se opusieron a la cosmovisión que legitima la autoridad sustentada en un principio de desigualdad natural, es decir, en la convicción de que, por naturaleza, hay algunas personas capacitadas para mandar y otras sólo para obedecer, que las jerarquías entre las personas han sido dictadas por un orden supremo: se nace con ellas y no se pueden modificar. Múltiples enfoques, interpretaciones, conceptos y teorías continúan alimentando la lucha feminista, que hoy en día se ha convertido en una fuerza política importante en todo el mundo, demostrando que los cambios estructurales son necesarios e inevitables. 🏠

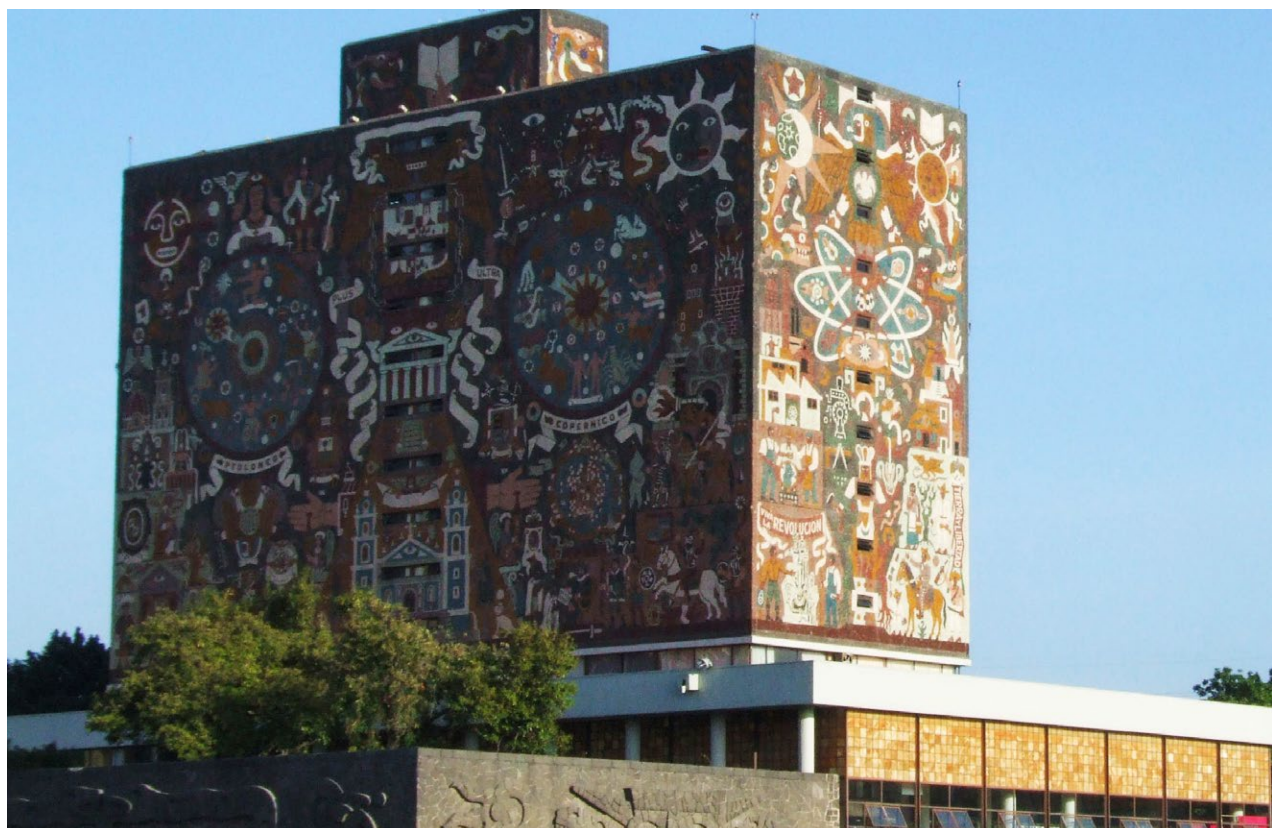
Fuentes de consulta

- Amorós, C. (2001). *Feminismo. Igualdad y diferencia*. México: PUEG/UNAM.
- Astelarra, J. (2005). ¿Libres e iguales? Sociedad y Política desde el feminismo. México: UNIFEM.
- Rubin, G. (1986). El tráfico de mujeres: notas sobre la “economía política” del sexo. Nueva Antropología. Volumen VIII, número 30, México. <https://www.unc.edu.ar/sites/default/files/EL%20TR%C3%81FICO%20DE%20MUJERES%20-%20Gayle%20Rubin%2C%201975.pdf>
- Serret, E. (2016, octubre 19). Igualdad y diferencia: la falsa dicotomía de la teoría y la política feministas. *Debate Feminista*, 52. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.df.2016.09.001>
- Varela, N. (2021). *Feminismo para principiantes*. México: Penguin Random House.

Sección



Avances de Investigación



Las Ciudades educadoras de Paulo Freire en el Modelo Educativo del CCH

Antonio Carrillo Avelar* y Luis Alfredo Gutiérrez Castillo**

Resumen

Este artículo presenta una reflexión sobre la formación de docentes centrada en la propuesta de Paulo Freire para favorecer ciudades educadoras en los Colegios de Ciencias y Humanidades, parte de una lectura crítica de la literatura a los sistemas regionales como ejes teóricos y metodológicos para desarrollar una docencia innovadora y vinculada con los problemas, necesidades y desafíos del contexto sociocultural de la ciudad, la investigación en el aula, la docencia colaborativa y el emprendimiento educativo freiriano (Larrea, 2018).

Palabras Clave: Docencia, ciudades educadoras, y emprendimiento freiriano.



Paisaje del campus de ciudad universitaria, UNAM 2022.

Foto: Elías Juan Viguera Retana.

* Profesor e investigador del Programa de Posgrado de la Universidad Pedagógica Nacional y profesor del Programa de Posgrado en Pedagogía de la UNAM. Pós-doctor en Educación por la Universidad de São Paulo, Brasil: Doctor en Ciencias Antropológicas por la Universidad Autónoma Metropolitana.
antonioacarrillobr@hotmail.com

**Profesor e investigador del Programa de Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) - Maestro en Desarrollo Educativo por la UPN-Ajusco. Académico de la UNAM. Egresado del Programa de Doctorado en Pedagogía de la UNAM
gcluis@upn.mx.

Introducción

Los retos del pensamiento complejo (Morín, 1999) para vivir y desarrollarnos en el siglo XXI, en medio de la incertidumbre, el caos y la auto organización que generan, requieren de una respuesta integradora de la vida ciudadana que nos concierne a todos, gobernantes, políticos, académicos, profesionales y sociedad en general, pero en buena medida le corresponde a la educación, a los educadores, docentes y pedagogos, tomar iniciativas profesionales y trabajar conjuntamente en instituciones educativas formales, no formales e informales (Carta, 2004, p.2), con un sentido educativo y con un esfuerzo de colaboración para impulsar la calidad de vida de las personas, la diversidad cultural, el diálogo en condiciones de igualdad, la sustentabilidad, el humanismo crítico con justicia y dignidad, y desarrollar el compromiso con el espíritu de ciudadanía y los valores de una democracia participativa, deliberativa, solidaria y abierta a la diversidad.

Construir ciudades educadoras desde la docencia implica promover condiciones de igualdad generadoras de diálogo y debate, entre profesores, autoridades, estudiantes y comunidad en general, para emprender acciones colaborativas dentro de las escuelas, centros educativos, corporaciones, organizaciones u otros organismos sociales.

Ello implica conciencia de ser parte del problema del desarrollo territorial y por lo tanto, entender que no pueden contribuir a la transformación del

territorio sin pasar por su propio proceso de transformación. Esta coherencia entre la reflexión sobre el territorio y las propias acciones como actor del mismo que se sintetiza en el concepto de praxis de Paulo Freire (Larrea, 2018).

Lo anterior, en contraste con la realidad educativa imperante en gran parte de la sociedad global, requiere un cambio en la cultura académica de las instituciones educativas, implica la transformación de la función docente: de un docente aislado, tradicional, autoritario, discursivo, reproductor de ideas y roles, a una comunidad territorial de diálogo e indagación para el emprendimiento educativo freiriano de docentes comprometidos con la formación de ciudadanos activos, colaborativos, transformadores de su vida y su realidad más próxima, de su realidad local y así conformados en redes de ciudades educadoras, incidir en la transformación de la realidad global.

Siguiendo a Albuquerque (2012) y Karlsen y Larrea (2014), el territorio se define como los actores que viven en un lugar con su organización social, económica y política, su cultura e instituciones además su entorno físico. Esta definición da centralidad a los actores y no preddefine una única unidad territorial *a priori*, es decir, no se refiere exclusivamente al nivel municipal, local o regional sino a procesos que implican los tres niveles y sus interacciones. Partiendo de esta definición del territorio, el desarrollo territorial se define como procesos de movilización y participación de los actores (públicos y privados) en los

que discuten y acuerdan estrategias que pueden guiar el comportamiento tanto individual como colectivo.

Hacia la construcción de una docencia con emprendimiento freiriano

El proyecto de formación y docencia para favorecer ciudades educadoras tiene como base filosófica la pedagogía de Paulo Freire (Freire, 1974) y (Freire y Faundez, 2013), quien fue un gran emprendedor social desde la acción educativa, promovió la alfabetización de adultos en Brasil considerando la lectura del contexto para transformarlo, por lo que su obra pedagógica considera al hombre como sujeto de su propio destino histórico. Junto con ello promovió una educación humanista que busca la integración del individuo en su realidad local y nacional, desde donde define a la educación como un proceso de liberación a través del desarrollo de conciencia crítica. Luchó por mantener y promover una pedagogía del oprimido en grandes movimientos de formación para ciudadanos en diversos países como Chile, Bolivia y varios países de África.

Es por ello que el emprendimiento educativo freiriano según Larrea (2018) pretende dar vida a una visión de cambio institucional en todos los ámbitos de la vida social, económica, política y cultural de la ciudad; promueve una mejor manera de hacer las cosas para el beneficio de la ciudadanía; crea una nueva cultura escolar en permanente vinculación con los problemas del entorno; desarrolla un compromiso histórico social con los menos favorecidos; pero sobre todo, identifica un desequilibrio



Fachada poniente del Auditorio Alfonso Caso, UNAM, 2022.

Foto: Elías Juan Viguera Retana.

injusto que causa la exclusión, la opresión, el silencio y la complicidad, para dar paso a un equilibrio estable, con autonomía para actuar en el mundo por las libertades.

Para construir ciudades educadoras se necesitan emprendedores freirianos, convencidos de un proyecto por la libertad, por la educación, por la ciudad y la ciudadanía, versa así un epígrafe de los principios de la Carta de Ciudades Educadoras:

“El aire de la ciudad nos hace libres”, se leía en los muros de las primeras ciudades europeas. Y esto es así, porque la vida urbana permite que las personas establezcan relaciones solidarias entre ellas y se encuentren para trabajar en torno a proyectos basados en la justicia, la paridad y la democracia.

Todas las ciudades poseen un gran potencial educador. Las personas que habitan en centros urbanos pueden obtener un enorme conocimiento en

diversos ámbitos, todos vinculados con el ejercicio de sus derechos sociales, cívicos, políticos, culturales y económicos.

En las ciudades, las personas aprenden a participar, a ejercer ciudadanía, a convivir y trabajar por un presente y un futuro más equitativo y amable, respetuoso de ellas y del medio que las rodea. Esta es la promesa que encierran nuestras ciudades; en especial sus espacios públicos, aquellos donde las personas construyen para resolver asuntos que importan a todos. (Rodríguez y Rodríguez, 2015, p. 1)

Para un proyecto de docencia centrado en la propuesta de ciudades educadoras, un emprendedor es todo docente que tenga la iniciativa y decisión de llevar adelante un proyecto académico-social en cualquier sector de la actividad escolar, social y ciudadano, ya sea con fines de cambiar o consolidar la vida de una aula o institución educativa, de una organización civil o de un sector urbano:

Cuando se habla emprendimiento, como ya se ha venido mencionando se asocia con la lógica empresarial en todos los sentidos, sin embargo, aquí lo que interesa es favorecer el efecto de emprender, un verbo que hace referencia a llevar adelante una obra académica comprometida (Molina *et. Al.*, 2020).

[...] podría proponerse un trabajo emprendedor que asuma las condiciones del aprendizaje basado en proyectos, el cual además de dinamizar las tareas en equipo, genera una concepción de análisis que trasciende el paradigma de la información e instala la labor investigadora en el plano de la acción. Efectivamente, la labor de interpretación requiere una actitud activa, una proactividad que lleva la acción hacia la consecución de resultados concretos, la resolución de obstáculos y superación de barreras, postulando un saber situado que desde la investigación fundamentada en la realidad provea soluciones holísticas al proyecto requerido. Soluciones que son inmediatamente puestas en acción en la realidad, debido a la relación con prácticas a llevar a cabo y/o con la actividad laboral de los alumnos. (Herru, *et. al.* 2019: 9).

El emprendimiento implica promover el esfuerzo para enfrentar diversas dificultades con la idea de promover cambios socioculturales a favor de la educación y la ciudad. Suele ser un proyecto que se desarrolla con esfuerzo y haciendo frente a diversas dificultades para llegar a la resolución de un problema situado (Díaz Barriga:2006).

Formar docentes como investigadores es involucrarlos en el cuestio-

namiento colegiado de las prácticas educativas cotidianas y al mismo tiempo buscar alternativas de innovación, que los lleve en los hechos a tener un sentido creativo y de realización social. La investigación a favor de la transformación de la cultura escolar, institucional y ciudadana tiene una significación muy importante, porque implica que sus realizadores le encuentren gusto y realización en lo que se construye académicamente a través del desarrollo de actividades de microemprendimiento (Polanco, 2005).

El desafío para el trabajo en el marco de las escuelas medias en general es poder ampliar las prácticas situadas fuera del aula. Si bien cuando uno habla del concepto de Desarrollo emprendedor, es clave hacer referencia al vínculo con el medio para entender el contexto, para conocer las necesidades y la demanda para poder pensar ideas para emprender. Por lo general las escuelas tienen limitantes para salir de las aulas, están acotadas por un límite institucional; por lo tanto, esas prácticas situadas son a veces poco innovadoras porque faltan oportunidades de visualizarlas en un medio real (Herru, *et. al.* 2019: 8).

Sin embargo, formar docentes investigadores emprendedores de corte freiriano, también significa preparar individuos, que generen el valor sustentado del conocimiento y las habilidades académicas, para leer contextos, identificar problemas socioculturales, tener conciencia de sus implicaciones, carencias, limitaciones e insatisfacción de necesidades entre otras y al mismo tiempo el aprovechar creativamente

oportunidades de solución. Es decir, crear emprendimientos con un sentido social implica que se logre que las cosas sucedan, o se mejoren (Marulanda, 2009). Cabe destacar, que el emprendimiento desde la perspectiva de formar docentes investigadores significa también considerarse como la capacidad integral humana que se puede crear y fortalecer con el desarrollo de conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas, que unidas con una experiencia profesional, se puede generar la capacidad de ser creativos y tener visión y gusto por realizar las cosas; en esta tarea, también es importante tener presente el equipo de personas que apoyarán en esta tarea y las coyunturas que se pueden aprovechar o crear a favor de lograr que las cosas sucedan (Wenger, 2001).

Tomando en cuenta que mucho de lo que acontece en las instituciones educativas y sociales, son problemas de corte político y por lo tanto se deben de resolver políticamente, es decir si se quiere cambiar una realidad educativa y ciudadana es necesaria la formación de equipos de trabajo que vayan en una misma dirección académica.

El enfoque colaborativo se une con los planteamientos de Paulo Freire (2015) que destaca que el docente debe de reinventarse como una

autoridad; como un profesional que debe confiar en sus propios saberes, convicciones y capacidad para vincularse con los estudiantes y con sus colegas para una formación social y ciudadana humanista, solidaria y justa. Su propuesta formativa recupera el sabor del diálogo y el valor de su creatividad que surge a partir de compartir su experiencia. Él también plantea la importancia de crear y fortalecer proyectos emancipadores que buscan beneficiar las prácticas culturales de aquellos individuos que han sido silenciados por los autoritarismos institucionales a varios niveles. En este contexto, Freire posibilita tener herramientas para no renunciar

a la utopía de cambiar el mundo. Considera que el diálogo es el eje de una convicción democrática, que convoca a luchar por esa escuela con un carácter comunitario y esa ciudad que escucha, provoca y promueve experiencia del fomento de la libertad. Su filosofía como educador procura favorecer el respeto y la tolerancia y de este modo eliminar de alguna manera la violencia, descalificación y discriminación que se manifiesta con frecuencia hacia la población excluida culturalmente y con capacidades e intereses diferentes.

La metodología que propone Freire (2015) es fundamentalmente una propuesta que busca favorecer una nueva cultura de los excluidos, que,

El enfoque colaborativo se une con los planteamientos de Paulo Freire (2015) que destaca que el docente debe de reinventarse como una autoridad; como un profesional que debe confiar en sus propios saberes, convicciones y capacidad para vincularse con los estudiantes y con sus colegas



Islas en Ciudad Universitaria, 2022.

Foto: Elías Juan Viguera Retana.

a su vez, se traduce en una política de apoyo a su causa, de mejorar sus condiciones sociales culturales y económicas. Por este motivo, su labor apunta principalmente a concientizar y a politizar. Freire no confunde los planos político, pedagógico y didáctico: ni se absorben, ni se contraponen. Lo que hace es distinguir su unidad bajo el argumento de que el hombre debe construir su historia y busca reencontrarse; es un movimiento que busca ser libre a partir de que se reconoce sus diferencias. Freire reconoce que la metodología surge de la práctica social para volver a posesionarse ahí mismo. Esta surge después de la reflexión, sobre la misma práctica con miras a ser transformada. De esta manera, la metodología está determinada por el contexto donde se ubica el territorio de la práctica educativa: su marco de referencia está definido por su historia y no puede ser rígido ni uni-

versal como se venía imponiendo, sino que tiene que ser construida por los hombres, en su calidad de sujetos cognoscentes, capaces de transformar su realidad (Larrea, 2018).

La docencia que se viene efectuando en el CCH desde su creación en 1971, tiene un gran camino andado para favorecer ciudades educadoras, ya que desde el principio de su creación tuvo como eje fundamental la puesta en marcha de invertir el modelo tradicional Enseñanza-Aprendizaje a través de un modelo colaborativo con base en prácticas de investigación con un soporte pedagógico alternativo como el propuesto por Freire (2015), de tal manera que le ha permitido cambiar la forma de enseñanza del docente como una propuesta inicial de transformación y rompimiento de paradigmas de su acción académica, para iniciar un recorrido en el que gradualmente transite del

modelo tradicional a un proyecto académico centrado en el proyecto de los docentes y sustentado en el fomento del aprendizaje y la enseñanza de los involucrados en un proyecto formativo que puede servir de base para lo propuesto por el programa social denominado ciudades educadoras. Es decir, el CCH creó una propuesta curricular en donde se pretende formar nuevos estudiantes que aspiran a transformarse y a transformar los escenarios donde se encuentra realizando su tarea como estudiantes, con base en la investigación, el desarrollo autónomo mediante la búsqueda de respuestas colaborativas a las necesidades de formación propia y para la transformación de su entorno, en la construcción de ciudades educadoras que buscan la transformación local inmediata a varios niveles de intervención.

Conclusiones

El diseño del proyecto de ciudades educadoras toma como base fundamental la posibilidad de la vinculación de la formación teórica, metodológica e instrumental, centrada en el territorio con la práctica y el servicio a la comunidad, a la vez que compromete con un proceso de formación en la investigación y la sistematización para la acreditación de sus espacios curriculares. Es así como esta propuesta que se presenta es un intento por definir una función de la pedagogía en estrecha vinculación con la construcción de ciudadanía en uno de sus campos de formación y servicio profesional que es a docencia.

Un programa curricular centrado en la propuesta de ciudades educadoras, tiene tres propósitos, el primero es contribuir en la pre-especialización de sus estudiantes, desde una perspectiva teórico-práctica en la formación y la enseñanza para ayudar a consolidar ciudades educadoras; el segundo es ofrecer los elementos teóricos, metodológicos y prácticos de la docencia para comprender los problemas de la realidad educativa y la formación ciudadana, a partir de la reflexión crítica, el pensamiento complejo, el diálogo colaborativo, con la formación de comunidades de práctica e indagación, para la transformación de la docencia y la cultura académica institucional; el tercer propósito es desarrollar habilidades en los estudiantes del CCH para la reflexión, la investigación y la transformación colaborativa de la práctica docente, la cultura institucional y ciudadana.

Un elemento fundamental para poner en práctica el proyecto de ciudades educadoras, son sus cinco planteles de los CCH- UNAM distribuidos en la zona metropolitana de la Ciudad de México (Azcapotzalco, Naucalpan, Vallejo, Oriente y Sur), esto unido a varias de las características de su propuesta curricular y su circunstancia histórica que apoyada en un plan de estudios con un enfoque multidisciplinario, posibilita la realización, al mismo tiempo de trabajo interdisciplinario haciendo énfasis en la labor investigativa y en el quehacer colegiado de sus docentes que permite contar con espacios de interacción que posibilita a éstos dar a conocer, compartir y discutir en forma colaborativa sus logros, problemas e intereses dentro de una

asignatura, así como una filosofía académica implícita que caracteriza a sus planteles, como es la idea de combatir el enciclopedismo que significa la adquisición excesiva de conocimientos teóricos, su poca utilidad así como la imposibilidad de profundizar en el conocimiento y consecuentemente en negar sus posibilidades de articularlo a proyectos sociales de corte ciudadano. 🏠

Fuentes de consulta

- Carta CE (2004). *Carta Ciudades Educadoras* 2004. Barcelona. Consultao en: http://www.bcn.cat/edcities/esp/carta/carta_ciudades.pdf
- Colmenares, E. y Piñero, M. (2008). *La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socioeducativas*. Laurus Revista de Educación. Vol. 14, Núm. 27, mayo-agosto, 96-114.
- Díaz-Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill.
- Freire, P. (1974). *La educación como práctica de la libertad*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Freire, P. y Faundez, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta: crítica a una educación basada en preguntas inexistentes*, México, Siglo XXI.
- Freire, P. (2015). *Pedagogía de los sueños posibles. Por qué docentes y alumnos necesitan reinventarse en cada momento de la historia*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Herru Gómez, E., Hernández, B. R., Cardella, G.M. y Sánchez García, J.C. (2019), *Emprendimiento e innovación para todos*, Madrid: DYKINSON.
- Larrea, M. (2018). “Paulo Freire en la investigación acción para el desarrollo territorial: una reflexión desde la práctica en el país Vasco”, *reflexão e Ação*. Santa Cruz do Sul, v. 26, n. 1, p. 179-196, jan./abr. A matéria publicada nesse periódico é licenciada sob forma de uma Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>
- Lazos, L.; Salinas, J.; Sosa, E. y Feltro, R. (2017). “Redes sociales de innovación en el CCH, para acompañar los procesos de transformación de la práctica educativa”, en la *Memoria del Congreso Nacional de Investigación Educativa-COMIE-XIV*, S.L.P.
- Marulanda, J.A. ; Correa, G. y Mejía, L. F. (2009). “Emprendimiento: Visiones desde las teorías del comportamiento humano”, en *Revista Escuela de Administración de Negocios*, núm. 66, mayo-agosto, 2009, pp. 153-168, Bogotá :Universidad EAN.
- Morin, E. (1999). *La Cabeza Bien Puesta: Repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Argentina: Ediciones Nueva Visión.
- Paula Rodríguez, Alfredo Rodríguez (2015) *La Ciudad para la Educación SUR Corporación de Estudios Sociales y Educación Apuntes: Educación y Desarrollo Post-2015* 2015-no.8
- Polanco, A. (2005) Hernández La motivación en los estudiantes universitarios en la *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 5, núm. 2, julio-diciembre, , pp. 1-13, Universidad de Costa Rica Costa Rica
- Wenger, E. (2001). *Comunidad. En Autor. Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad* (pp 99-114). Barcelona: Paidós.



Constitución de 1917 (fragmento), 1963.
Jorge González Camarena.



El CCH Naucalpan como un espacio de apertura: nuevas indentidades, Tribus Urbanas y pluriculturalidad

Ernesto Martínez Cruz*

Resumen

El propósito de este artículo es dar a conocer los resultados de la investigación llevada a cabo en el CCH Naucalpan para el periodo 2014-2015, cuyo objetivo fue reconocer al plantel como un espacio de libertad para que los estudiantes, organizados en Tribus Urbanas, puedan desarrollar nuevas formas de organización. Se utilizó una metodología de análisis cualitativo interpretativo y se obtuvo la información mediante entrevistas a profundidad con miembros de Tribus Urbanas; los resultados indican que el CCH Naucalpan es un espacio que no sólo permite generar identidades, sino que la fortalece gracias a la apertura, condición que promueve la formación de seres humanos íntegros con una gran carga axiológica.

Palabras clave: Tribus Urbanas, Identidades, cultura, jóvenes, filosofía, libertad, Modelo Educativo CCH, colectividades, comunidades, mundo de vida.

* Doctor y Maestro en pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México, Licenciado en Sociología por la Facultad de Estudios Superiores Aragón de la UNAM. Profesor definitivo de las asignaturas Ciencias Políticas y Sociales I-II en el Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Naucalpan. Correo: ernesto_sxxi@yahoo.com.mx.



CCH Naucalpan, 2023.
SCI. DGCCH.

Objetivo de investigación

Reconocer al CCH Naucalpan, como un espacio de libertad en el que se desarrollan nuevas identidades de los estudiantes, algunos organizados en las "Tribus Urbanas", como resultado de los referentes culturales que portan los jóvenes.

Fundamentación

Esta investigación surge de la inquietud de reconocer las diferentes expresiones de los jóvenes estudiantes, que interactuaron dentro del CCH Naucalpan (2014-2015). Principalmente, porque en el turno vespertino, han existido condiciones

de agitación juvenil que se traducen en distintas formas de expresión y de organización estudiantiles. Estas manifestaciones de los alumnos que se aglutinan en torno a las Tribus Urbanas son parte de esta cultura escolar de nuestro plantel.

Problema

¿Era el CCH Naucalpan un espacio que genera condiciones para el desarrollo de nuevas identidades, a partir de las Tribus Urbanas? La interrogante ¿Cuáles son los elementos culturales, educativos y sociales que crearon condiciones para que el CCH sea un espacio de apertura donde se expresan las Tribus Urbanas?

Supuesto

El Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), como Modelo Educativo alternativo surgido en la década de los 70, se creó como parte de una política de apertura democrática. De ahí la condición crítica de los saberes académicos, mismos que dieron vida al principio de "Aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser", y más recientemente, aprender a convivir; iniciando un cambio en la esencia universitaria, pues estuvo centrada en la formación intelectual, la sensibilidad social y la práctica de la libertad, tal como lo mencionaba el Dr. Pablo González Casanova, quien buscaba, que a partir de la creación de nuevos saberes se forjarán nuevos conocedores.

Metodología

La Metodología que se utilizó está enmarcada en el paradigma

cualitativo interpretativo. Se obtuvo la información por medio de preguntas abiertas a miembros de las Tribus Urbanas más representativas, las cuales se encuadraron en historias de vida y entrevistas a profundidad.

Se consideró que para conocer las significaciones que le asignan los estudiantes aglutinados en estas expresiones lo que implica ver al CCH Naucalpan como un espacio donde se generan nuevas identidades, se requiere emplear la metodología cualitativa, pues es una herramienta que produce discursos

Se utilizó la historia oral como técnica para obtener información porque nos "aporta un profundo conocimiento de los procesos sociohistóricos y culturales que son dignos de atención en tiempos presentes" (Aceves, 1993, 8-9). Además, porque la *historia de vida* forma parte de las llamadas *fuentes orales*, es decir, las fuentes documentales y secundarias, como pueden ser memorias, cartas, crónicas, autobiografías, etc. que permiten conocer la vida de los entrevistados. Sin embargo, en este trabajo sólo nos interesaron algunos aspectos de las manifestaciones de los jóvenes, pues nos concierne esta parte esencial de su accionar cultural. Por tanto, la historia

de vida se enfatiza en la experiencia de las Tribus Urbanas del plantel.

En la segunda técnica de investigación para conocer a fondo las expresiones de los jóvenes, se utilizaron entrevistas a profundidad con el fin de obtener más información acerca de sus vidas, buscando interactuar con ellas, puesto que una entrevista "no sólo sirve para capturar datos sino también para recrearlos al convertirse los investigados en parte activa del proceso de investigación y transformación de la realidad." (De la Garza, 1988, 107). De esta forma, los integrantes de las Tribus Urbanas participaron en el proceso de construcción de conocimiento con sus testimonios, percepciones, nociones, gestos, anécdotas, entre otros elementos que fueron cualificando el estudio, ya que puntualizan cada una de sus vidas.

Lo importante de emplear la entrevista a profundidad es que recupera los valores, ideales, costumbres e ideas de los informantes "ya que sus expresiones representan su objetivación, es personal y al mismo tiempo es producto de su convivencia interpersonal y, por ende, referida a sujetos sociales. Es pues, en suma, un producto social"



CCH Naucalpan, 2023.
SCI. DGCCH.

(Escamilla y Rodríguez, 2010, 67) que manifiesta los procesos educativos y de convivencia a los que se han expuesto las personas entrevistadas. En este caso, la entrevista a profundidad tiene como objetivo lograr una introspección rápida de los jóvenes, ya que los incita a reflexionar sobre sus manifestaciones.

Se entrevistaron a seis integrantes de diferentes Tribus Urbanas del Plantel: Metaleros, Skatos, Anarquistas, Cholos, Otakus, Cancheros, las preguntas empleadas pueden consultarse en el anexo 1.

Marco teórico conceptual o fundamentos teóricos

Desde el ángulo de Habermas (Habermas, J. 1981) y su propuesta conceptual de mundo de vida, podemos comprender cómo los individuos asignan significado a través de la cultura, la personalidad y la sociedad. El mundo de vida está compuesto por la cultura, que se refiere a pautas interpretativas o suposiciones básicas; la sociedad, donde se generan acciones influenciadas por el elemento anterior y genera pautas apropiadas de relaciones sociales; y la personalidad, que nos permite reconocer el modo de ser y comportarse de las personas. (Habermas, J. 1981)

Profundizando sobre estos elementos, la cultura, como un

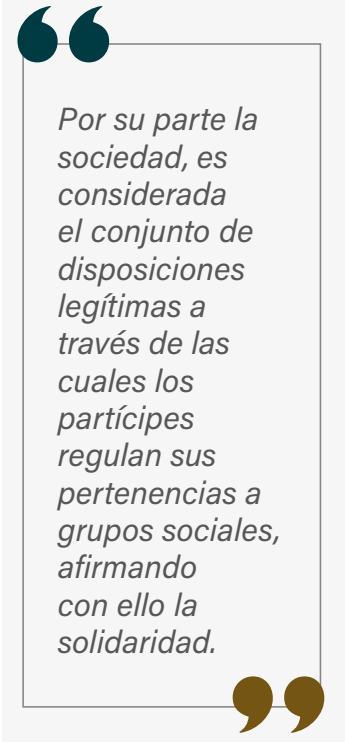
cúmulo de saberes en donde los participantes en la comunicación se nutren de interpretaciones para razonar sobre algo en el mundo.

Por su parte la sociedad, es considerada el conjunto de disposiciones legítimas a través de las cuales los partícipes regulan sus pertenencias a grupos sociales, afirmando con ello la solidaridad.

Por otro lado, la personalidad es el conjunto de capacidades que perfilan a un sujeto, capacitado de lenguaje y de acción, capaz de tomar parte en procesos de entendimiento.

Estos tres elementos nos permiten entender por qué el hombre, en este caso los jóvenes, interpretan y/o significan, por medio del lenguaje de cierta manera, e implícitamente se están ubicando en la pertenencia a algún grupo social y en consecuencia actúan.

Por su parte, el método hermenéutico tiene que ver con la comprensión e interpretación de un texto, considerando como texto cualquier situación humana que posea un contenido simbólico (lenguaje didáctico, cultura de la institución, relaciones interpersonales en el contexto escolar, documentos producidos en la institución, entre otros). Se trata de llegar al *sentido* (Habermas, J. 1981) (categoría última del proceso hermenéutico). El sentido se construye



Por su parte la sociedad, es considerada el conjunto de disposiciones legítimas a través de las cuales los partícipes regulan sus pertenencias a grupos sociales, afirmando con ello la solidaridad.

a partir de una primera proyección de los significados (mundo de vida aun no conscientes) propios del sujeto que estudia, para después, en sucesivas interpretaciones, ir descubriendo otras dimensiones y siempre en relación con el entorno. Las identidades de los jóvenes estudiantes, aglutinados en las Tribus Urbanas en el CCH Naucalpan, son el texto que nos interesa.

Otra propuesta, que aborda el significado de las formas humanas, es la concepción simbólica de la cultura: “de acuerdo con ella los fenómenos culturales son fenómenos simbólicos, y el estudio de la cultura

se interesa esencialmente por la interpretación de los símbolos y de la acción simbólica.” (Thompson, 1993, p.184) Ya que de manifestarse emblemáticamente explica el origen de los sentimientos y las pautas de acción en el hombre. Esta perspectiva se define como la concepción descriptiva de John Thompson, éste ve la cultura como “el conjunto diverso de valores, creencias, costumbres, convenciones, hábitos y prácticas característicos de una sociedad particular o de un período histórico.”(Thompson, 1993, p.184).

Considero que, desde la perspectiva antropológica, podemos

ANEXO 1

1.- ¿Cuál es tu nombre y edad? 2.- ¿Qué entiendes por tribu urbana? 3.- ¿En la actualidad perteneces a un grupo o tribu urbana? 4.- ¿A qué tribu? 5.- ¿En dónde la conociste? 6.- ¿Cuáles fueron los motivos por los que te incorporaste a ella? 7.- ¿Cuáles son las reglas que debes cumplir para pertenecer a la tribu? 8.- ¿La tribu urbana a la que perteneces utiliza un atuendo específico? 9.- ¿A qué se debe que se vistan de una forma determinada? 10.- ¿Qué diferencia a tu tribu urbana de otras? 11.- ¿Consideras que el CCH Naucalpan es un espacio de apertura para las tribus urbanas? 12.- ¿Por qué crees que el CCH Naucalpan es un lugar en el que emergen las tribus urbanas? 13.- ¿Del CCH Naucalpan qué instalaciones son propicias para que se ubiquen las tribus urbanas? 14.- ¿Qué tribus urbanas ubicas en el CCH Naucalpan? 15.- ¿Consideras que las tribus urbanas que mencionas son cultura y por qué? 16.- ¿Conoces la cultura interna de alguna de las tribus que mencionaste?	17.- ¿Me podrías compartir en qué consiste? 18.- ¿Crees que entre tribus urbanas se rechacen? 19.- ¿A qué se debe el rechazo entre tribus? 20.- ¿El CCH Naucalpan rechaza a las tribus urbanas? 21.- ¿Qué acciones realiza el CCH Naucalpan para rechazar a las tribus urbanas? 22.- ¿Qué puede aportar una tribu urbana al CCH Naucalpan? 23.- ¿Qué hace tu tribu urbana para compartir su identidad grupal con la comunidad cecehachera? 24.- ¿Cómo relacionas el concepto de pluriculturalidad con tu tribu urbana? 25.- ¿Si tu tribu urbana pudiera impartir una materia en el CCH, qué materia sería y por qué? 26.- ¿Cómo el ambiente de CCH Naucalpan para el desarrollo de las tribus urbanas? 27.- ¿Qué tiene que ver la libertad social para que una tribu urbana se desarrolle? 28.- ¿En el CCH Naucalpan existe esa libertad para que fluyan las tribus? 29.- Me podrías mencionar una estrategia para conservar a las tribus urbanas y que no desaparezcan con el tiempo. 30.- ¿Deseas agregar algo más a la entrevista?
---	---

retomar sus aportes ya que, desde este referente, la cultura es entendida como un factor esencial que configura los patrones de comportamiento y significado en los sujetos, ya que encauza la actitud personal y en grupo. Por lo mismo, no se puede reducir a un ámbito específicamente formativo, ya que regularmente se designa a una persona instruida como culta.

Una vez definido el concepto de cultura por ambos autores, destacamos las similitudes en sus paradigmas, que expresan que la cultura son los hábitos y prácticas que definen a la sociedad y que es un principio que organiza la experiencia, como un fenómeno simbólico. Para efectos de esta investigación, la cultura son las nociones humanas configuradas por una trama de signos que adquieren sentido y credibilidad con su uso.

Por otra parte, la Identidad, explicada por Gilberto Giménez, es "la representación que tienen los agentes (individuos o grupos) de su posición (distintiva) en el espacio social y su relación con otros agentes (individuos o grupos) que ocupan la misma posición o posiciones diferenciadas en el mismo espacio" (Giménez, 2000, 70).

Análisis de resultados

Categorías de análisis empleadas: Cultura, CCH, Tribu Urbana, Identidad, Mundo de vida, Capital cultural, Tribus Urbanas.

Interpretación general de la información proporcionada por seis jóvenes estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Naucalpan:

A partir de la información obtenida de las entrevistas a profundidad

realizadas a los estudiantes miembros de tribus urbanas (ver Anexo 2), ya especificadas las edades de los participantes y las tribus a las que pertenecen, a continuación, se muestran los conceptos y algunas categorías teóricas que permiten esta exégesis¹ de información:

ANEXO 2

Tribu urbana	Edad del integrante
Metaleros	16
Skates	17
Anarquista	17
Cholos	18
Otakus	18
Cancheros	18

El primer concepto corresponde a Tribu Urbana, éste es entendido por los alumnos como un grupo en donde todos los integrantes comparten los mismos gustos, valores y costumbres, por lo que les permite entenderse y participar dentro de este colectivo de oportunidades identitarias. Lo que se relaciona con Giddens, quien expresa que: "las identidades se construyen a través de un proceso de individualización por los propios actores, para los que son fuentes de sentido" (Giddens, p, 1). Lo anterior hace énfasis en la posibilidad de la creación de vínculos colectivos en donde los alumnos se asumen como seres que pertenecen a agrupaciones contraculturales² que los validan

1 Exégesis presupone un trabajo de reflexión, interpretación y explicación a partir de un material dado.

2 La contracultura "se da como resultado al cambio que exige la novedad antes de adaptarse del todo a la sociedad "cultura", es decir la revolución ideológica que busca inexcusablemente liberarse de las ataduras que le va dictando poco a poco la normativa social, se ataca la consciencia y la institución que son a la vez el almacén

como personas de conocimiento y les dan un lugar, gracias a los saberes con los que cuentan.

Otro concepto relevante es CCH, institución que los alumnos significan como: un espacio de apertura para que las Tribus Urbanas fluyan, entre las que destacan: los *Skates*, *Otakus* o *Frikis*, *Cancheros*, *Pastos*, *Swaggies*, *Swags*, *Cholos*, *Futboleros*, *Volleyball*, *Hípster*, *Metaleros*, *Anarquistas*, *Darketo*, *Skate*, *Mireyes*, *Rastafari*, *Chaka* y *Frikis*.

Cada una de las anteriores se caracteriza por tener sus propias reglas e indumentarias, que los distingue y les favorece para crear una identidad cultural, ya que "la identidad cultural de una persona se enmarca en una identidad global que "es una constelación de identificaciones particulares en instancias culturales distintas"(Molina, s/f, 4), lo que precisamente genera la coincidencia de normas y valores, favoreciendo la convivencia de los alumnos en grupos contraculturales, ya que respetan cada uno de sus estatutos, lo que los hace participar e interactuar con base a los límites establecidos por cada grupo.

Ahora bien, las tribus urbanas que se desarrollan en el Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Naucalpan lo hacen porque es un lugar de apertura para el despliegue de ideales juveniles que desean mostrar sus nociones de manera natural, para hacerse valer en un ambiente

institucional y educativo, donde el Colegio se convierte en una zona identitaria, donde quizá no surjan nuevas tribus, pero sí permite que se dispersen sus formas de ser y estar, gracias a la libertad de expresión que confiere a cada uno de los alumnos y maestros.

Cabe destacar que la ubicación de cada una de las instalaciones del plantel favorece para albergar a estas tribus, porque es un lugar abierto en donde no hay una selección de ideas, ya que todas se respetan por igual. No hay una discriminación hacia los alumnos; sino más bien, la institución favorece la igualdad de oportunidades para que cada estudiante desarrolle su pensamiento e ideología. Sin embargo, la escuela tiene sus propias reglas que en ocasiones son rebasadas por las nociones de los jóvenes agrupados en Tribus Urbanas, puesto que la mayoría está en contra de la opresión.

Lo anterior se vincula con la identidad, luego que es un constructo elaborado en la relación a los límites o fronteras entre los grupos que entran en contacto. No deja de ser, en este sentido, una manifestación relacional, de

interacciones. En esta línea, los límites identitarios han acabado siendo límites de identidades culturales y fronteras de identidades "nacionales". (Molina, s/f, 4)

También el mismo derecho que tienen a defender sus ideales se



y las barreras de la "nueva Cultura", (Beltrán, 2014, 6)



CCH Naucalpan, 2023.
SCI. DGCCH.

relaciona con la posibilidad que les brinda el Colegio para desprender su capital cultural, comprendido por Bourdieu como el grado o nivel académico que tienen las personas, pero además, el nivel de habilidades que han desarrollado para defenderse en el entorno.

Otro aspecto relevante a destacar es que el Colegio de Ciencias y Humanidades, favorece que estas tribus porten un atuendo que define a cada grupo, ya que la apertura cultural de la institución posibilita la irrupción de indumentarias estridentes que expresan rasgos del acontecer social, como las crestas de los punks, que son un símbolo que se mofa de la corona inglesa, y que les sirve como autodefensa, ya que simulan tener la nobleza de la corte, se revelan contra sus normas y emanar un principio de libertad y la defensa de sus derechos.

Sin duda, cada una de estas tribus profesa una cultura, aunque la mayoría de los alumnos entrevistados coinciden en que sus grupos contraculturales no son culturas porque según ellos: "no tienen una ideología fija, porque sus nociones van cambiando de

generación en generación ya que se adaptan al contexto actual". Dejan de comprender a la cultura por las modificaciones que tiene con el paso del tiempo. En el caso de los Cholos, ellos explican que su grupo sí es una cultura porque: "es una forma de ver las cosas, hay un código de vestimenta, la forma de actuar, todo tiene significado". Luego, Thompson expresa que la cultura descriptiva es: "el conjunto diverso de valores, creencias, costumbres, convenciones, hábitos y prácticas característicos de una sociedad particular o de un período histórico" (Thompson, 1999, 184).

Algo importante a rescatar es que entre los miembros de las Tribus Urbanas se apoyan entre ellos y hay mucho compañerismo; sin embargo, para pertenecer a ellas es importante compartir los mismos ideales, ya que es uno de los principios básicos para comprenderse como parte de un grupo, lo que configura otro mundo de vida centrado en las prácticas de los jóvenes y su interpretación, este proceso identitario se caracteriza como hermenéutico, ya que desde el enfoque gadameriano, lo más importante de una experiencia se

ubica en “comprender, entender, interpretar. La noción de «vivencia» y su relación con las nociones de individualidad, [...] y mundo de la vida. (Rossi & Lulo, 2010)”

Soluciones o propuestas a la problemática abordada

Este estudio fue realizado con la intención de conocer si el CCH Naucalpan es un espacio para formar nuevas identidades a través de las Tribus Urbanas. Debido a que, para muchos, la manifestación de culturas juveniles es evidente y considero que pasó desapercibido por el Área Histórico Social. Por esta razón, la propuesta es acercarnos a los grupos de jóvenes para conocerlos y dialogar, ya que al ser ignorados se vuelven subversivos.

La contrastación de las categorías empleadas con los resultados obtenidos la ratificación o rectificación del supuesto

El CCH es un espacio que no sólo permite generar identidades, sino que las fortalece gracias a la apertura que es una condición de éste. Su filosofía promueve la formación de seres humanos íntegros, con una gran carga axiológica. 🏡

Fuentes de Consulta

Amador, D. (2004). *Aspectos esquematizados de género en relatos cortos de Luisa Valenzuela*. Tesis (Maestra en Letras). México: Universidad Iberoamericana.

CCH, (2003) *Programas de Estudio de Ciencias Políticas y Sociales I y II, Área Histórico Social*. México: UNAM.

Elliot, J. (2000). *La investigación-acción en educación*., España: Morata.

García, L. (2004) *Ideas básicas de la investigación comunicológica: Reconstrucción de una disciplina en tiempos posmodernos*. Razón y Palabra. Obtenido de: <http://www.razonypalabra.org.mx/N/N67/actual/4lgarcia.html>.

Giménez, G. (2000). *Materiales para una teoría de las identidades sociales*. En Valenzuela, J. *Decadencia y auge de las identidades*. México: Colegio de la Frontera Norte.

Mayos Solsona, G. (2004). *El abismo y el círculo hermenéutico*. España: Universidad de Barcelona.

Molina, F. (s/f) *Educación, Multiculturalismo e Identidad*. España: Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Lleida.

Monzón Laurencio, L. (2011). *Hermenéutica Filosófica y Educación*.

Nava Bedolla, J. (2009). *La orientación epistemológica de la Investigación Educativa*. X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Obtenido de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/carteles/1613-F.pdf>

Nava Ortiz, J. (2009). *La comprensión hermenéutica en la investigación educativa*. Obtenido de: http://investigacioneducativa.idoneos.com/index.php/349683#La_comprensi%C3%B3n_hermen%C3%A9utica_en_la_investigaci%C3%B3n_educativa.

Parsons, T. (1983). *La sociedad. Perspectivas evolutivas y comparativas*. México: Trillas.

Rossi, M. y Lulo, J. (2010). *Hermenéutica y Ciencias Sociales*.

Szasz, P. (1999). *Para comprender la subjetividad: Investigación cualitativa en salud y sexualidad*. México: El Colegio de México, Centro de Estudios Demográficos y de Desarrollo Urbano.

Thompson. J.B. (2002). *Ideología y cultura moderna*. México: UAM.



Presencia de América Latina (fragmento), 1965.
Jorge González Camarena.

Sección



Docencia

Enseñanza



Educación, pandemia y postpandemia: una mirada desde el CCH

Víctor Martínez Cruz*

Resumen

La situación de emergencia sanitaria ha tenido implicaciones en la educación, porque ha trastocado el vínculo pedagógico. Con la irrupción del trabajo académico en línea, surgió la imperiosa necesidad de recrearlo; cuando una parte importante de la comunidad estudiantil no ha tenido las condiciones necesarias para adaptarse esta modalidad. En el desarrollo del presente trabajo se plantean algunas cuestiones: ¿qué aprender en tiempo de pandemia? ¿Debemos reformular los contenidos curriculares? ¿Cómo articular los conocimientos asequibles en el bachillerato con las situaciones que enfrentan los jóvenes? Ante la circunstancia de confinamiento y de postpandemia ¿qué sentido tiene la cultura básica propuesta en el modelo educativo del CCH?

Palabras clave: tiempo histórico, vínculo pedagógico, educación en línea, educación presencial en el CCH.

* Profesor de carrera de medio tiempo del Colegio de Ciencias y Humanidades - Área Histórico Social, del Plantel Naucalpan. Licenciado en Política y Gestión Social, Maestro en Desarrollo Rural y Doctorando en Pedagogía por la FFyL-UNAM. Correo electrónico: victor.martinez@cch.unam.mx



CCH Naucalpan, 2023.
SCI. DGCCH.

A manera de introducción

Desde las ciencias sociales y desde las humanidades, ha sido importante identificar los grandes trazos o las tendencias del presente. Ahora se requiere tener una lectura del tiempo histórico vivido que nos aproxime a una interpretación de la actualidad y desde ahí mirar las realidades educativas. Acaso la pandemia es una manifestación de una situación extremadamente crítica que nos ha llevado el capitalismo contemporáneo, agudizándose a cada tanto, con repercusiones en todo el mundo y en los distintos ámbitos en que se desenvuelven las sociedades. ¿Qué tiempo histórico estamos viviendo? Es una pregunta cuyas respuestas ayudarían a situarnos

mejor frente a las implicaciones de la pandemia, particularmente en la educación. Nuestro tiempo ha colocado a la pandemia en el centro, como elemento constitutivo de realidades, posibilitando situar en la agenda pública problemáticas antes poco atendidas, agudizándose de tal manera que representan en la actualidad profundos desafíos para los Estados y las sociedades.

Desde *La cruel pedagogía del virus* se dice: "... la cuarentena no solo hace más visibles, sino que también refuerza la injusticia, la discriminación, la exclusión social y el sufrimiento inmerecido que provocan" (De Souza, 2020, 58). Cabe preguntar: ¿La situación actual es expresión de una crisis: de qué temporalidad y naturaleza? Bartra afirmaría que se trata de la continuidad de una crisis que viene gestándose desde tiempo atrás, conceptualizándola como crisis civilizatoria, la cual integra distintas dimensiones en que se expresa: modernidad, sistema económico capitalista, sistema político, ecología, relación urbano-industrial, energía, alimentación, incluso, de orden sanitario, en una temporalidad de largo aliento:

El atolladero histórico en que nos encontramos no es fugaz, no es circunstancial, no es de coyuntura, se trata de un colosal y duradero descalabro del orden global, de una catástrofe que por su magnitud exige grandes decisiones y cambios profundos (2009, 43).

Visto así, la temporalidad y envergadura de lo que hoy vivimos como una crisis antecede la actual pandemia abarcándola, se trataría

de una global y cruda manifestación de aquella. La cual ha sacado a la superficie problemas estructurales precedentes y profundizados en el momento actual. Además, de estar provocando nuevos flagelos, frecuentemente con mayor afectación a los más pobres, entre ellos, estudiantes de todos los niveles educativos.

I. La educación y lo pedagógico en tiempo de pandemia

La pandemia contribuyó a visibilizar temas y problemas que en distintos gobiernos habían dejado de tener prioridad en la agenda pública y educativa o que en los hechos no se avanzó para resolverlos, por ejemplo, destacaría: la desigualdad social que provoca el acceso diferenciado de estudiantes a las tecnologías de la comunicación y la información. No obstante, las implicaciones que ha tenido desde el espacio de lo público y lo social se abren rendijas de oportunidad: ¿en qué aspectos y hacia dónde? En su momento Alicia de Alba, por ejemplo, plateó, que estamos en

una situación que tenemos que aprovechar, no sabemos qué va a suceder, es propio de las contingencias, son acontecimientos que no esperábamos, son constitutivas, de qué, no lo sabemos. Sin embargo, sí hay muchos elementos de futuro (Müller, 2020).

El cierre de las escuelas y el traslado de las clases al espacio virtual requirió de un soporte diferente a la escuela sustentándose en la ocupación del hogar como

espacio de recreación de las relaciones de enseñanza-aprendizaje; por su parte, la familia en su función de proveedora, frecuentemente se encontró en una circunstancia crítica por la crisis económica, desempleo y la necesidad de búsqueda de ingresos por otros medios para subsistir. Así, la continuidad de la educación de los niños y jóvenes se colocó en una situación de riesgo por el hecho de existir otras prioridades elementales. El hogar, ámbito privado de complejas relaciones familiares y de coexistencia inédita de actividades diversas: educativas, laborales, domésticas y necesariamente de recreación, volvió a colocar a esta institución social como la principal promotora de integración social.

Con la pandemia y el confinamiento las relaciones pedagógicas que garantizaba la escuela se trastocaron. El salón y la clase con todo y sedimentación de lógicas y dinámicas permitían una base de comunicación cara a cara, que hacía posible la socialización, el crecimiento en habilidades, valores, actitudes, conocimientos; compatir afectos, contacto físico, creación de experiencias compartidas; posibilidades de imaginación con los otros, la crítica y autocrítica; desarrollo de sentimientos de pertenencia y construcción de identidades; entre muchas otras cosas, lo pedagógico en lo presencial estaba entrecruzado por esto.

Pensar en lo pedagógico en el contexto de la emergencia sanitaria implicó considerarlo como un campo problemático que se redefinió al expresarse en la alteración o trastocamiento de múltiples relaciones entre docentes



CCH Naucalpan, 2023.
SCI. DGCCH.

y estudiantes, así como entre pares. Esto a partir de que se modifica su espacio natural de actuación, lo que tiene implicaciones para las instituciones educativas, los docentes, los estudiantes y sus familias.

Por ejemplo, los estudiantes del CCH enfatizaron la pérdida de su espacio de socialización, el cual era compartido con sus compañeros; la maestra V. Xóchitl Pérez Ovando, del plantel Naucalpan, recolectó información de sus alumnos en tres de sus grupos del turno vespertino, en el mes de junio de 2020, a partir de la pregunta: ¿cuáles han sido tus experiencias en este confinamiento por el Covid 19? Algunas de las respuestas fueron:

He valorado salir a la calle y estar en interacción con mis compañeros, extraño a mis amigos, extraño ver a mis amigos, valoro convivir con los demás, valoro a mis amigos, valoro ir a la escuela y tomar

clases, valoro la oportunidad de ir a una escuela y aprender, valoro estudiar en la escuela, valoré las clases, ya que el trabajo de los profesores es demasiado valioso, y ahora tienes que estudiar por tu cuenta, en el caso de materias dudosas, se me dificulta estudiar en línea, me quedan dudas, extraño las clases presenciales, extraño a los maestros, se me ha complicado estudiar en línea pero también aprendo.

De esto, se puede interpretar que, para los estudiantes encuestados, la escuela representa un espacio de socialización donde arraigan y se entrecruzan profundas relaciones afectivas.

La pregunta sobre cómo se pudo reconstruir el vínculo pedagógico en el marco de la educación en línea no tiene una única respuesta. Sin embargo, se podría enfocar en la importancia de la creatividad y la adaptación tanto de los docentes como de los estudiantes



CCH Naucalpan, 2023.
SCI. DGCCH.

para encontrar nuevas formas de interacción y colaboración, así como en la necesidad de establecer un diálogo constante para comprender y atender las necesidades y dificultades de ambas partes en el proceso de aprendizaje a distancia. Al respecto, Adriana Puiggrós se interrogó:

¿Acaso la única alternativa del aula es el aula virtual?... Pienso... es la relación pedagógica educador/educando la que constituye el aula, su sostén, su razón de ser. Los docentes y sus alumnos son protagonistas de un enorme proceso de enseñanza cuya naturaleza realmente desconocemos. ¿Qué se estará enseñando y qué se se estará aprendiendo en estas semanas de preocupación, clausura, cuarentena? ¿Se clausuraron los procesos de enseñanza/aprendizaje dentro de los hogares? (Facebook, 2020).

Para muchos jóvenes de bachillerato y sus familias, la pandemia y sus efectos se volvieron temas ordinarios y objeto de diálogo a través de experiencias vividas cargadas de emociones y

sentimientos profundos como miedo, angustia, frustración, desesperanza y, tal vez, al transcurrir de las experiencias y los meses, también de compartición, solidaridad y esperanza en el futuro, tras un presente lleno de incertidumbre, sobre todo, surge la pregunta: ¿Acaso se encontró una articulación con los temas de las materias, por decir las del campo de lo social? Es probable que el currículo escolar no se haya trasladado total y automáticamente de la escuela a la casa, sino que la experiencia familiar vivida logró expresar su propio *programa*, por llamarlo así, fue construido con la lógica, dinámica y necesidades propias, en condiciones similares a otras muchas familias, a partir de las exigencias del momento y con una base común de afectación pandémica global. Y es probable que aquí se encuentre una de las claves para aproximarnos como docentes a los saberes que emanan de lo vivido y lo cotidiano, y que se pueden articular con aprendizajes propuestos desde los programas de estudio, reconfigurándolos y resignificándolos al articular la situación problemática

familiar, la realidad sociohistórica y el currículo, esto último como parte de un enfoque teórico y epistemológico, proveedor de herramientas para pensar junto con los estudiantes la realidad actual, desde una relación presente-pasado-futuro.

II. El CCH en la pandemia

Para la comunidad académica del CCH aún no es públicamente conocido el impacto real en la educación sufrido por el confinamiento. Por lo que es pertinente preguntarse: ¿Cuál es el diagnóstico de los resultados de las clases en línea implementadas? ¹ ¿Cuántos alumnos concluyeron el semestre y cuántos no dieron continuidad a sus estudios? Por qué motivos:

¹ De acuerdo con una encuesta realizada por la Central de Estudiantes Universitarios de la UNAM: “67.3 por ciento

de los estudiantes de educación media superior y superior de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) no logró adaptarse a las clases virtuales, 66.4 por ciento reportaron conectividad deficiente a Internet y solo uno de cada diez de las alumnas y alumnos respondió que les imparten clases todos sus docentes”, en Antonio Román José (30 de mayo de 2020). “El 67.3% de alumnos de la UNAM no logra adaptarse a clases virtuales”, *La Jornada*. Disponible en <https://www.jornada.com.mx/ultimas/sociedad/2020/04/30/el-67-3-de-estudiantes-de-la-unam-no-logra-adaptarse-a-clases-virtuales-9609.html>

¿Carencia de recursos económicos, tecnológicos, etc.? ¿Cuáles han sido los efectos psicosociales, trastornos mentales o enfermedades durante y derivadas del confinamiento? y ¿Cómo están afectando estos con la vuelta a la educación presencial?

Desde tiempo atrás, algunas instituciones vienen generando datos y a partir de estos, es preocupante saber que una cantidad importante de estudiantes no pudo continuar su educación, interrumpiéndola. De hecho, un problema que está siempre presente en cada ciclo es la deserción escolar, ahora agravada por los efectos de la pandemia. ²

Si bien he insistido en que la centralidad de acto

² Particularmente llama la atención que dentro de los más vulnerables se encuentran los estudiantes que transitan de secundaria a bachillerato. Según datos que proporcionó el titular de la Secretaría de Educación Pública (SEP) “al menos 800 mil estudiantes de tercero de Secundaria no continuarán su tránsito a la Educación Media Superior”. (SEP, 2020). Si se considera que 5,144,673 estudiantes fueron inscritos en el ciclo escolar 2019-2020, una disminución como la que calcula la SEP equivaldría a un 15.55%

menos de estudiantes en el nuevo ciclo escolar, esto es, solo accederían al nivel medio superior 4,344,673, ello según información del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (2020, 45). En los cálculos que elaboró este organismo internacional también se encuentran los estudiantes de nivel superior y posgrado, con una afectación a la baja en igual porcentaje para el siguiente ciclo escolar. Aunque se trató de proyecciones, dan una idea de la afectación de la pandemia en el sistema educativo nacional, público y privado, en sus distintos niveles, ello aunado a factores preexistentes que antes de 2020 han provocado deserción escolar.

pedagógico está en la relación docente-estudiante, la situación de educación en línea lleva a considerar la importancia que adquiere que los estudiantes cuenten con dispositivos tecnológicos, tales como celular, tableta, computadora de escritorio o portátil e Internet, los cuales representan elementos que contribuyen a dar soporte a esa relación, pero que no necesariamente fortalecen el vínculo socio-cognitivo-afectivo que se construye desde la presencialidad. Cesar Coll planteará que:

No es en las TIC ni en sus características propias y específicas, sino en las actividades que llevan a cabo profesores y estudiantes gracias a las posibilidades de comunicación, intercambio, acceso y procesamiento de la información que les ofrecen las TIC, donde hay que buscar las claves para comprender y valorar su impacto sobre la enseñanza y el aprendizaje. (2011, 115)

Ahora bien, existen algunos datos sobre la disponibilidad de estos recursos tecnológicos a nivel nacional, urbano y rural ³, al respecto, la UNAM

³ Para tener una idea de cómo estábamos en cuanto a la disponibilidad de algunas tecnologías por parte de las familias, es importante señalar que en México, para 2019, fueron 15 840 809 los hogares los que contaban con computadora, lo cual representó apenas el 43.3% del total; mientras 20 131 852 de hogares contaron con conexión a internet, es decir, 56.4%; esto, según el INEGI en la *Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH) 2019*. De acuerdo con los datos que se proporcionan en esta misma fuente, se puede decir que la disponibilidad de estas tecnologías se incrementó de manera importante, siendo que para 2011 los hogares que contaban con computadora eran 2 757 980 equivalente a solo el 11.8% y de conexión a internet únicamente 1 454 744, esto representó para ese año, solo el 6.2%.

ha generado información aproximada de su comunidad estudiantil. De acuerdo con información disponible que ha generado esta institución respecto a su comunidad estudiantil en *Cuadernos de Planeación Universitaria 2019. Aspirantes y Asignados a Bachillerato y Licenciatura de la UNAM 2018 – 2019*, de los estudiantes asignados o que lograron ingresar a nivel medio superior, 2 907 no contaban con teléfono celular, lo cual representa el 8.6% de un total de 33 661; mientras, en los estudiantes de bachillerato que lograron su pase reglamentado a licenciatura, 1 324 no contaron con este dispositivo, esto equivale al 4.6% de 28 767; en nivel licenciatura, el 3.4% de estudiantes asignados por concurso de selección se encontró en la misma situación, de un total de 23 114.

Por otro lado, en cuanto a los estudiantes de recién ingreso a bachillerato, el 40.4% de 33 661

Sin duda, en la coyuntura de confinamiento los datos de 2019 se modificaron incrementándose aceleradamente, debido a que los sistemas educativos en todos sus niveles transitaron de lo presencial a lo virtual, aunque en educación básica fue complementada con el Programa de gobierno *Aprende en casa*, hacia el fin del ciclo 2019-2020 hasta 2022.

En el caso de las zonas rurales el INEGI en 2019 proporcionó algunos datos de los Hogares con equipamiento de tecnología de información y comunicaciones. A partir de esto se puede saber que los hogares donde se cuenta con computadora son 1 594 602, tan sólo 20.6% respecto al total, y con disponibilidad de internet 1 811 632, esto es, únicamente el 23.4% de hogares para ese año. La diferencia entre zonas urbanas y rurales es muy grande, siendo casi 50% menos de disponibilidad de estas tecnologías de las zonas rurales respecto a las urbanas. Aunque los datos del INEGI son de 2019, hicieron más patente la realidad de la desigualdad en la distribución de tecnologías que dificultaran la formación escolar de millones de estudiantes mexicanos.

no contaba con una computadora personal, mientras que aquellos con pase reglamentado sólo contaban con este dispositivo en un 32.8% de 28 767; de los que ingresaron a licenciatura, únicamente el 27% de 23 111 poseía este recurso tecnológico. Estos datos dan cuenta de la condición en que muchos estudiantes enfrentaron el tránsito de la educación presencial a la educación en línea.⁴

4 Un dato que el Director General del CCH hizo público fue que para ciclo escolar 2021-1 se pondría a disposición de estudiantes y profesores los recursos tecnológicos necesarios para continuar las actividades académicas, esto con el fin de evitar la deserción escolar, debido a que aproximadamente 8 000 estudiantes no contaban con internet o algún equipo, lo cual equivale a un 15% de la matrícula, con lo cual esta institución pretendió dar respuesta a esta carencia de los estudiantes. (Toribio, 2020).

III. Comentarios finales

En un tiempo-espacio en que se ha realizado la reapertura de las escuelas del CCH, es necesario pensar lo presencial y la complementariedad de lo virtual como parte de una acción pedagógica orientada y articulada por un diseño curricular que en esta coyuntura tendría que ser, por decir lo menos, flexible, al admitir adecuaciones, que sea articulado por la necesidad de comprender el tiempo histórico que vivimos y ello verlo como un eje de formación para que los conocimientos y aprendizajes sean significativos.

Así, algunas de las interrogantes que surgieron con la educación en línea, pero que, ahora desde el trabajo presencial, mantienen vigencia serían: ¿qué debemos enseñar?, ¿hemos de repensar y reformular los contenidos curriculares? Si es así, ¿en qué perspectivas hacerlo?, ¿cuáles



CCH Naucalpan, 2023.

Foto: Laura Medina. DGCCH.

podrían ser los ejes formativos que nos permitieran articular los contenidos de los Programas de Estudio para que estos no pierdan sentido para los estudiantes en tiempo de postpandemia? La pandemia representó un acontecimiento histórico con repercusiones en la vida de los todos, por lo que cabe interrogarse: ¿cómo podrían articularse los conocimientos asequibles en el bachillerato con las situaciones que se presentaron en la vida de los jóvenes? ⁵

5 Algunos investigadores han formulado esta cuestión de distintas maneras, refiriéndose a la educación básica, aunque esto tiene pertinencia para la educación media. Hugo Aboites sugirió una agenda a dialogar y debatir con los estudiantes y en las familias en el tiempo de duración de la contingencia: “el conocimiento del papel de los virus en la evolución de las especies (humana incluida), el manejo y comprensión del instrumental estadístico y su valor para conocer el presente y prever el futuro, las dimensiones de los efectos sociales, económicos y políticos de la pandemia, la revisión crítica de la actuación de los gobiernos extranjeros y el propio, el contacto con las artes que muestran la emoción de estos acontecimientos. Toda una nueva agenda del verdadero conocimiento, como planteaba Freire, el que nace de la reflexión colectiva sobre la realidad y busca transformarla, y de la que maestros y maestras no pueden estar ausentes. (La Jornada, 11/04/20). Para Lev M. Velázquez Barriga “la crisis sistémica y la deshumanización del capital que se puso al descubierto con la pandemia nos deja la oportunidad de reordenar el currículo para repensar el mundo que queremos, de colocar ahí los temas fundamentales para la humanidad” (La Jornada, 12/04/20). Por su parte, Ángel Díaz Barriga, refiriéndose a la SEP planteó: “Cada vez que se comunica la autoridad escolar, insiste en que las metas del curso escolar se van a lograr... Los otros saberes, los que la vida está demandando, los que surgen de la necesidad de obtener alimentos para su sustento, de la convivencia cotidiana... sencillamente no forman parte de los aprendizajes significativos de la vida del estudiante...” (2020, 25). Adriana Puiggrós



Ahora más que nunca, es imperioso articular la relación temporal entre el pasado y el presente, y formular interpretaciones de la realidad construida, desde el análisis teórico y la experiencia vivida, donde el diálogo con nuestros estudiantes es fundamental. La experiencia que hemos tenido nos coloca ante la necesidad de formular una agenda, desde el presente y hacia el futuro, de la educación en el Colegio, así como repensar el Modelo educativo a la luz del tiempo histórico actual.

En este contexto es pertinente voltear la mirada a un marco de

señaló: “hay que diseñar un espacio pedagógico que no es el aula, ni es la reproducción del curriculum por otros medios, sino una nueva producción... teniendo en claro que no se enseñará lo mismo, ni de la misma manera que en la clase escolar. ¿Pierden entonces valor los aprendizajes? Probablemente debamos considerar el conjunto de los efectos de aprendizaje de la inédita situación, y encontrar nuevas perspectivas de valoración” (Facebook, 23/04/20).



CCH Naucalpan, 2023.
Foto: Laura Medina. DGCCH.

referencia que ha sido orientador para los profesores del CCH, el documento *Orientación y Sentido de las Áreas del Plan de Estudios Actualizado*, publicado en febrero de 2006, donde se expresa:

Ante la imposibilidad de enseñarlo y aprenderlo todo, es necesario seleccionar los contenidos, para concentrarse en lo esencial, es decir, en lo básico. Apegarse a este criterio exige definir el núcleo de la cultura para referir a éste la enseñanza y juzgar acerca de su pertinencia ... El problema central en el Bachillerato del Colegio es la determinación de los contenidos básicos de su Plan de Estudios (2006, 6).

Lo que deja ver que no se trata de una definición curricular sencilla. Aunque esto es susceptible de interpretaciones y múltiples discusiones, el núcleo de la cultura

básica debe considerar temas de un amplio programa que toca distintos ámbitos de la vida social, tantos como una visión interdisciplinaria, sin dejar de lado el momento histórico actual. Convendría que los aprendizajes, por ejemplo, de los Programas de Estudio del Área Histórico Social sean pensados a partir de ejes temáticos problemáticos por asignatura y unidad, que permitan conocer, analizar y valorar los acontecimientos y procesos en sus articulaciones, sin perder de vista una perspectiva de totalidad. De esta manera, es posible repensar los contenidos y la formación misma, para que el gran torbellino del tiempo que tenemos frente a nosotros, quizás el de una crisis civilizatoria, los fortalezca al dotarlos de una visión de actualidad y hacia el futuro. 🏛️

Fuentes de consulta

- Aboites, Hugo. (11 de abril de 2020). *El poder del conocimiento*. La Jornada. Recuperado de <https://www.jornada.com.mx/2020/04/11/opinion/019a2pol>
- Antonio Román J. (30 de mayo de 2020). *El 67.3% de alumnos de la UNAM no logra adaptarse a clases virtuales*, La Jornada. Recuperado de <https://www.jornada.com.mx/ultimas/sociedad/2020/04/30/el-67-3-de-estudiantes-de-la-unam-no-logra-adaptarse-a-clases-virtuales-9609.html>
- Bartra, Armando (mayo-agosto, 2009). *La gran crisis*. Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales, 15(2), 191-202. Recuperado de www.redalyc.org/pdf/177/17721684026.pdf
- Bartra, Armando. (2010). *Tiempos turbulentos*. Argumentos (México, D.F.), 23(63), 91-119. Recuperado en 10 de abril de 2023, de <http://www.scielo.org.mx/scielo>

- php?script=sci_arttext&pid=So187-57952010000200005&lng=es&tlng=es.
- Coll, César (2011). Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades. En R. Carneiro, J. C. Toscano y T. Díaz (Eds.), *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*. Madrid, España: OEI-Fundación Santillana.
- De Sousa, S. B. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. Recuperado de <https://www.clacso.org/la-cruel-pedagogia-del-virus-razones-para-ser-anticapitalistas/>
- Díaz Barriga Á. (2020). La escuela ausente. La necesidad de replantear su significado. En *Educación y pandemia* (pp. 19-29). IISUE-UNAM. Recuperado de https://www.iisue.unam.mx/investigacion/textos/educacion_pandemia.pdf
- INEGI. (2019). *Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH) 2019*. Recuperado de <https://www.inegi.org.mx/programas/dutih/2019/default.html#Tabulados>
- Müller, Martín (8 junio 2020). *La relación pedagógica y la pandemia. Entrevista a Alicia de Alba*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=VXcQi55oZxI>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). (2020). *Desarrollo humano y Covid 19 en México: desafíos para una recuperación sostenible*. Recuperado de <https://www.mx.undp.org/content/mexico/es/home/library/poverty/desarrollo-humano-y-covid-19-en-mexico-.html>
- Puiggrós A. (23 de mayo de 2020). [Mensaje en Facebook]. Recuperado de https://m.facebook.com/story.php?story_fbid=10157375527474247&id=299695069246?sfnsn=scwspwa&extid=VsmLXWojdkCML6LN
- Secretaría de Desarrollo Institucional-Dirección de Planeación del Colegio de Ciencias y Humanidades. (2019). Cuadernos de Planeación Universitaria 2019. Perfil de aspirantes y asignados a bachillerato y licenciatura de la UNAM 2018-2019. Recuperado de <http://www.planeacion.unam.mx/informes/>
- Secretaría de Educación Pública. (2020, junio). *Boletín No. 169 No habrá abandono masivo de estudiantes para el ciclo escolar 2020-2021: Esteban Moctezuma Barragán*. Recuperado de <https://www.gob.mx/sep/es/articulos/boletin-no-169-no-habra-abandono-masivo-de-estudiantespara-el-ciclo-escolar-2020-2021-esteban-moctezuma-barragan?idiom=es>
- Toribio, L. (13 de agosto 2020). *CCH lanza cruzada contra la deserción; habilitarán centros de cómputo*. Diario Excelsior. Recuperado de <https://m.excelsior.com.mx/nacional/cch-lanza-cruzada-contra-la-desercion-habilitaran-centros-de-computo/1399618>
- UNAM-CCH. (2006). *Orientación y Sentido de las Áreas del Plan de Estudios Actualizado*.
- Velázquez Barriga, L. M. (12 de abril 2020). *Virtualización de la precariedad y de la educación bancaria*. La Jornada. Recuperado de <https://www.jornada.com.mx/2020/04/12/opinion/017a1pol>



La exhumación del conquistador Cristóbal Romero (fragmento) 1964.
Jorge González Camarena.



Sujeto, comunidad académica y saber pedagógico en la docencia universitaria

Ignacio Pineda Pineda*

Resumen

El artículo aborda dos categorías básicas en el trabajo académico: el sentido de comunidad académica y los saberes pedagógicos de la docencia universitaria. Es innegable que para que se desarrolle el trabajo académico se requiere de ambientes institucionales que lo favorezcan, de voluntades colectivas que lo fortalezcan y del dominio de saberes propios de una pedagogía del ejercicio docente.

En primera instancia se ubica a la comunidad académica como el conjunto de personas que han decidido emprender una práctica educativa en el espacio escolar a los cuales llamaremos sujetos de la educación. La noción de sujeto de la educación nos ayuda a pensar la docencia en un posicionamiento estratégico que vislumbra el sentido de proyecto y proyección en la participación, así sujeto y proyecto nos permite agregar al sentido de comunidad el vínculo necesario que todo trabajo académico requiere y que se configura como organizador en los miembros de la comunidad.

* Profesor Tiempo Completo de la FES Acatlán, UNAM, en el Área de Investigación Pedagógica.



CCH Naucalpan, 2023.
Xavier Martínez. DGCCH.

En el caso de la docencia universitaria el sistema vincular se estructura a partir del necesario desarrollo de la enseñanza y la generación de aprendizajes en donde los saberes pedagógicos son un respaldo y una superficie de despliegue. El sujeto, la comunidad académica y el saber pedagógico se convierten en una tríada que hemos de analizar y sostener a lo largo del desarrollo de la docencia universitaria.

Palabras clave: sujeto, comunidad académica, saber pedagógico y trabajo docente.

Desde hace algunos años me he interesado por el estudio de la docencia universitaria dado que es un campo de desarrollo profesional en el que se trabaja con grandes expectativas y discursos, pero con ambientes institucionales y académicos con poco respaldo institucional, académico y pedagógico. Así mismo, la docencia es un campo que cada día se vuelve más complejo, con interpelaciones múltiples del cual nadie sale ileso, algunos académicos y académicas hemos coincidido que es un trabajo de alto riesgo. Desde otro lugar de la mirada, los y las académicas necesitamos emprender procesos y prácticas a partir de la estructura de relaciones entre el sujeto docente, la comunidad académica y los saberes pedagógicos en el fortalecimiento y participación en todas las actividades que implica el trabajo académico. Por ello, en este artículo nos interesa situar la tríada: sujeto-comunidad-saber cómo elementos estructurantes de toda práctica docente y, de manera particular, de la docencia universitaria. El sujeto como constitución en la participación de la cultura, la comunidad como el encuentro entre sujetos interpelados por las tareas a realizar y el saber construido desde la experiencia y la pericia en sus prácticas.

Primero trabajaremos la categoría del sujeto que nos dé la posibilidad de analizar al docente en su participación académica, enseguida, la noción de comunidad académica, para concluir con los saberes pedagógicos en la docencia universitaria.

El sujeto de la docencia

Para que se dé la condición del sujeto es menester situarlo en el orden de

las formas y modos culturales en los que transcurre su experiencia de vida, pues toda persona se configura como sujeto en el devenir de su cultura, a través de ella, éste se apropia del capital producido por la comunidad en un ejercicio de consumo y producción que lo hace partícipe de los modos culturales. Así, el sujeto docente es producto y productor de las condiciones contextuales y ambientales de las que participa y en las que desarrolla su trabajo. Es a través de la educación que el sujeto construye lazos de sentido y significado culturales dentro de la o las comunidades a las que pertenece. El sujeto en acto se apropia de sus condiciones de existencia a partir de la ruptura con los determinismos socioculturales para ubicarse en la particularidad y singularidad de su existencia, el ser del sujeto es la irrupción de aquello que se percibe en contra del devenir en su constitución.

Una de las funciones principales de las instituciones consiste en proporcionar al sujeto, representaciones comunes y matrices identificatorias que se expresan en términos de interacciones, encuentros y desencuentros que los instituyen.

Las instituciones son espacios donde se generan saberes, conocimientos y aprendizajes que no siempre están exentos de relaciones de poder, entonces, en las instituciones educativas existen

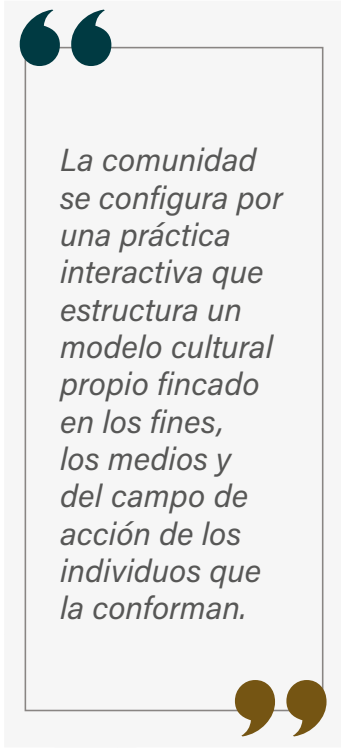
prácticas académicas y pedagógicas que le dan existencia y concreción a través de planes y programas de estudio y, de acuerdo con la cultura institucional, los sujetos reciben y reflexionan sobre el conjunto de

interacciones y de enunciaciones del proyecto educativo que se ofrece.

En el devenir de la cultura académica, el sujeto-docente va configurándose como profesional de la educación y de la docencia como campo y objeto de investigación. Por lo que coincidimos con la categoría de intelectual que desde una perspectiva gramsciana acuña Giroux (1990). El autenticarse como intelectual requiere ejercer un liderazgo en el que identifiquemos

necesidades sociales, culturales y formativas para el bien común.

El sujeto docente ha de procurar establecer vínculos pedagógicos desde una mirada comunitaria en pro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, en donde el estudiantado se encuentre con la tarea común de la institución que es la de educar y formar. Los vínculos pedagógicos funcionan como dispositivos que amarran y condensan expectativas, relaciones y participaciones en favor de los procesos y prácticas educativas y escolares. En esta condición vincular lo que buscamos



La comunidad se configura por una práctica interactiva que estructura un modelo cultural propio fincado en los fines, los medios y del campo de acción de los individuos que la conforman.

es el encuentro con el otro, la otra y lo otro desde la pluralidad y diversidad, así como en la particularidad de cada espacio, sujeto, persona o comunidad. En la docencia buscamos un sujeto con presencia.

La noción de comunidad en el trabajo académico

En este apartado queremos situar el sentido de comunidad que le da estructura a la condición de sujeto, pues es en la comunidad donde el sujeto entreteje la trama de su existencia cotidiana y, con ello, la inscripción a universos de significación con los cuales se identifica y asimila en el marco de la producción y de los consumos culturales. Este proceso de producción, circulación y consumo de referentes culturales pasa por el tamiz de un sistema de valores y valoraciones que regulan la condición legítima de la comunidad y de la participación del sujeto con respecto a ésta. La institución como organización se instituye en el sentido de comunidad educativa y educadora, en la que tienen presencia grupos y agrupamientos que le dan movimiento tanto progresivos como regresivos, mismos que son tan necesarios cuando se pretende el cambio.

La comunidad se configura por una práctica interactiva que estructura un modelo cultural propio fincado en los fines, los medios y del campo de acción de los individuos que la conforman. No existe comunidad sin proyecto y el proyecto es un horizonte de espera en el que se fraguan múltiples encuentros individuales y colectivos. Es el encuentro

de proyectos lo que constituye a la comunidad.

En las comunidades académicas se producen y comparten saberes, conocimientos y aprendizajes diversos que le dan especificidad al trabajo que se desarrolla. Asimismo, se conoce, enseña y difunde el conocimiento disciplinar y profesional en los campos y áreas de formación. Una comunidad constituida y con identificaciones busca lo común sobre lo personal, la colaboración y cooperación en tareas que compete a sus miembros, siempre en un ambiente de coincidencias y diferencias que hace del encuentro un espacio de participación y acción que funda el sentido de lo común.

En este sentido:

Los docentes del nivel universitario construyen y desarrollan acciones educativas que se ven influenciadas por la cultura de su comunidad académica universitaria caracterizada por la confluencia de aspectos políticos, institucionales y macrosociales; además de la correspondencia entre el contexto de la academia con las de relaciones de poder, generación de investigación y extensión universitaria, demandas de retorno social, presiones económicas. Estos elementos, entre otros, se ven reflejados en la misma docencia" (Francis, 2007, p. 3)

La noción de comunidad nos lleva a situar al estudiantado en el orden del espacio público en el que el contexto directo interpela a cada estudiante, lo cual posibilita el movimiento de estructuras de pensamiento que bien pueden aprovecharse para establecer vínculos educativos y pedagógicos en ellos. Esto nos con-

duce a reconocer que la comunidad académica es un espacio de participación e implicación que hace del estudiantado y el profesorado sujetos partícipes en y para la acción, bajo el horizonte de movimiento y cambio. Para que esto se dé, las comunidades académicas tienen que hacer un arduo trabajo en el que se pretende lograr que la intención educativa y formativa sea aprobada por los que integran la comunidad. Una manera de lograrlo es estableciendo estrategias y dispositivos pedagógicos que tracen horizonte y den concreción a la acción de los sujetos-partícipes. El trabajo académico desde la noción de comunidad nos da la condición de reconocer a los sujetos-partícipes *in situ*.

Trabajar la docencia desde el enfoque de comunidad-grupo alimenta las condiciones de posibilidad de conseguir aprendizajes pertinentes y significativos en el estudiantado, así como en la generación y fortalecimiento de las comúnmente llamadas comunidades de aprendizaje, que bien tendrían que ser comunidades académicas.

Cierro este apartado con una cita que me parece reveladora de lo que he venido exponiendo.

En consecuencia –señalan Ferrada y Flecha- el concepto de educación que orienta el modelo dialógico de la pedagogía implica una praxis de transformación desde las propias construcciones intersubjetivas de quienes comprenden la educación como un proceso que les involucra protagónicamente, y que no es sólo responsabilidad de la comunidad educativa, sino de toda la comunidad, hasta las acciones más cotidianas del trabajo pedagógico en el aula y fuera de ella donde toda la comunidad participa colaborando solidariamente (2008, p.46).

Saberes pedagógicos en la docencia universitaria

Como hemos advertido a lo largo del texto, la docencia se inscribe y se desarrolla en el orden y espacio de las comunidades académicas que se caracterizan por ejercer una profesión en la que los saberes pedagógicos se crean o recrean en el horizonte tanto de prácticas interactivas como de universos de significación compartidos.

La docencia universitaria se encuentra anclada en la doble necesidad de formarse, por un lado, en el campo de conocimiento de la disciplina de origen y, por el otro, en



CCH Naucalpan, 2023.
SCI. DGCCH.

lo que la formación para la docencia nos exige.

En los escenarios institucionales la docencia transcurre en la sobre determinación que los contenidos disciplinares ejercen frente a las condiciones del saber pedagógico para la enseñanza, situación que restringe las oportunidades de generar condiciones de posibilidad para los aprendizajes en los estudiantes, pues no basta saber el contenido si no hay un saber de dominio en el campo pedagógico¹, por ello acudimos a los saberes pedagógicos de la docencia como ese saber de dominio que nos posibilita y nos autoriza para ejercer la docencia como una actividad de desarrollo y conocimiento profesional.

Los y las profesoras universitarias somos conscientes de que la docencia que realizamos implica una actividad permanente de formación en los ámbitos de la disciplina de enseñanza, así como, en saberes pedagógicos de su competencia, este es un principio de relación profesional que ayuda para generar trayectos de formación en los saberes por los que la docencia se configura como profesión.

La docencia es una puesta en escena del saber, en un proceso de institucionalización del acto de enseñar, cuya función principal es el movimiento de saberes que favorecen tanto a procesos de aprendizaje como a la adquisición de conocimientos. Es, también, un campo de ejercicio profesional en el que se despliegan

saberes que dinamizan procesos de conocimiento apoyados tanto en áreas como en campos disciplinarios que bajo una situación de aprendizaje reclaman una formación pedagógica asentada en el dominio del campo del saber y su enseñanza. Así como, del conocimiento pertinente de lo que acontece en el contexto social, político, económico y cultural en el que los estudiantes afianzan los modos de aprender.

El saber de la docencia, es como lo señala Contreras y Pérez (2010), un saber con sujeto, pues es un saber que busca mantener relaciones y vínculos con experiencias de vida. Un saber que es parte de nosotros, que sucede y suscita por lo que es un saber que motiva y cuestiona, que genera aprendizajes y posibilita procesos de conocimientos más amplios y complejos.

Los saberes tienen una función estratégica para los aprendizajes y la construcción de conocimientos, son el resultado de las experiencias cotidianas de la profesión, siempre contextualizados y se adquieren a partir de una situación real.

El saber como intermediación entre el procesar la información y saber construir el conocimiento, implica comprender cómo se adquiere el conocimiento, considerado no sólo como información, sino también como capacidades, habilidades, hábitos, métodos, procedimientos, técnicas, actitudes, valores y convicciones.

En el ejercicio docente es la enseñanza un saber pedagógico central, a través de ésta se trata de construir ambientes pedagógicos y de comunicación que faciliten y promuevan las condiciones para

¹ Campo pedagógico constituido por elementos y usos teóricos, saberes y prácticas que configuran niveles de articulación del conocimiento vía aprendizajes y experiencias múltiples por y a través de las cuales se forma al sujeto.

que el profesor pueda ofrecer una ayuda ajustada (Vygotsky, 1978) a los estudiantes y pueda desarrollar con éxito los ajustes interaccionales que constituyen el núcleo de los procesos y mecanismos de influencia educativa que concretan esa ayuda ajustada.

La ayuda ajustada se aplica cuando los docentes aprendemos los trucos del oficio y asimilamos los rasgos de la profesión en los desafíos que las prácticas educativas nos colocan.

La enseñanza, como saber pedagógico, acude a procesos de información y su tratamiento, al reconocimiento de contextos que fungan como dispositivos de aprendizaje que vehiculizan y movilizan esquemas de pensamiento con la intención de generar nuevas oportunidades para el conocimiento. Para el tratamiento de información en la enseñanza se generan procesos de comunicación que ayudan a mancomunar al maestro, el conocimiento y el aprendizaje en sus alumnos. Esa enseñanza nos permite comprender el sentido y significado que el acto de aprender y su dinámica tiene para el individuo y cómo, en éste, el contexto y los sujetos que lo configuran actúan para favorecer aprendizajes significativos y, por tanto, más duraderos. Así, sujeto, saber, comunidad y contexto funcionan como superficie de inscripción de nuestras prácticas pedagógicas.

Síntesis

Al trabajo académico lo constituyen sujetos, comunidad-grupo y saberes profesionales y pedagógicos que se inscriben en el horizonte de la formación que instituye a los sujetos de aprendizaje.

Como institución educativa y formativa la escuela o el colegio ha de ser consciente de la necesidad de constituir a sujetos partícipes del proyecto formativo, de su origen, perspectiva, objetivos y metas que hemos de cubrir. Así mismo, de las condiciones de posibilidad que nos ofrece el instituirse como comunidades académicas y no sólo de aprendizaje, pues el trabajo académico incluye la enseñanza, el aprendizaje y la producción de saberes y conocimientos que le dan sentido y significado a lo que realizamos. 🏫

Fuentes de consulta

- Contreras, J., Pérez, N. (comps.). (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Francis, S., Cascante, N. (2010) *Aproximaciones teórico conceptuales para comprender la relación de comunidades académicas con el saber pedagógico del docente universitario*. Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación vol. 10, núm. 1, enero-abril, pp. 1-13, Universidad de Costa Rica Costa Rica.
- Ferrada, D., Flecha, S. (2008) *El modelo dialógico de la pedagogía: un aporte desde las experiencias de comunidades de aprendizaje*. Estudios Pedagógicos, vol. XXXIV, núm. 1, pp. 41-61, Universidad Austral de Chile Valdivia.
- Giroux, H. (1990) *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. España: Paidós.
- Sánchez, A. R. y Pineda, I. (coords.). (2013) *Sujetos de la docencia: itinerarios, saberes e identidades*. Colección: Estudios de Posgrado en Pedagogía. México: Ediciones Díaz de Santos
- Vygotsky, L. S. (1978). *Pensamiento y lenguaje*. Madrid: Paidós.



Mural Liberación (fragmento), 1963.
Jorge González Camarena.

Sección

América



Entrevistas



Entrevista a WGM, alumno venezolano del CCH Naucalpan

Víctor Martínez Cruz*

* Profesor de carrera de medio tiempo del Colegio de Ciencias y Humanidades - Área Histórico Social, del Plantel Naucalpan. Licenciado en Política y Gestión Social, Maestro en Desarrollo Rural y Doctorando en Pedagogía por la FFyL-UNAM. Correo electrónico: victor.martinez@cch.unam.mx



Vista panorámica Caracas, Venezuela, 2020.
Foto: Wikipedia.

Waiker GM es un joven venezolano que lleva cuatro años viviendo en México, estudia en el CCH Naucalpan y cuando egrese quiere estudiar medicina. En esta entrevista enuncia su experiencia al trascender las fronteras que le vieron nacer. En días recientes los medios de comunicación han informado del incremento de grupos que se dirigen a EU, pero el caso de este alumno y su familia ha tenido un derrotero distinto de las vicisitudes presentes en recientes oleadas de migrantes.

VMC: —¿De dónde eres originario?

WGM: —Soy de Venezuela, de Caracas, de una parroquia llamada: La Pastora; ahí viví por aproximadamente catorce años. A esa edad decidimos venirnos a México.

VMC: —¿Actualmente cuántos años tienes?

WGM: —Tengo dieciocho años.

VMC: —¿Por qué decide tu familia salir de Caracas?

WGM: —Mi mamá anteriormente había viajado a México, aquí conoció a su actual pareja. El estar viendo las condiciones en que vivía Venezuela, en esa época estaba pasando por su peor etapa, diría, había muchos problemas y mi mamá advirtió que no podíamos mantener la misma calidad de vida, así que la mejor opción era mudarse con su actual pareja, a quien ya la conoció aquí.

VMC: —¿Qué pasaba en Venezuela cuando deciden venirse a México?

WGM: —Era una época en que la moneda comenzó a devaluarse más de lo normal, pues aproximadamente desde 2010 la inflación hacía que las cosas se elevaran de precio día con día, sin embargo, en esa época, en 2018, las cosas se elevaron de precio, de forma que era casi imposible comprar los insumos básicos. En mi familia solo somos cuatro, mi mamá, mi hermano, yo y mi abuela, entonces era un poco complicado mantenernos a los cuatro si mi mamá era la única que trabajaba, así que la mejor opción era venirnos.

VMC: —¿Tenían algunas dudas, miedo, inseguridad al venir a México?

WGM: —¿Yo? ¿Hacia el venir acá? Pues no, lo veía como una opción, la veía como la mejor opción, porque realmente en Venezuela no había futuro, al menos en esa época yo no veía manera de estar allá. Lo veía como una esperanza.

VMC: —¿Qué conocías de México?

WGM: —Casualmente y en esa época estaba muy interesado porque en la escuela veía una clase de arte que era

mi favorita y estábamos viendo cosas de las culturas mesoamericanas y a mí la que, la que más me interesó es la Azteca; comencé a desarrollarla y realmente me gustó. Todo el año escolar lo pasé investigando y haciendo trabajos referentes a eso y me encantaba, me fascinaba y, pues, ya me daba prisa de que me venía a México. Era como: guau, al fin voy a poder conocerlo en persona, así que no me opuse a la idea.

VMC: —¿En algún momento pasó por sus pensamientos ir a Estados Unidos?

WGM: —No. El plan era asentarnos aquí, porque ya teníamos como una bienvenida de parte de la pareja de mi mamá. Para ir a Estados Unidos se me ha cruzado por la cabeza, pero ya como que actualmente, por mi parte, irme solo.

VMC: —¿Por qué deciden quedarse en México?

WGM: —Porque realmente nos sentimos a gusto aquí.

VMC: —¿Qué es lo que más te atrae de este país?

WGM: —La cultura. Me gusta mucho la manera de ser de las personas, he adoptado muchas cosas hacia mí. Actualmente, no me veo yéndome de México, me estoy comenzando a sentir mejor. En lo económico sí cumplió con nuestras expectativas, comparado con Venezuela aquí se puede vivir mejor, con una mejor calidad.

VMC: —¿Cómo fue tu experiencia de adaptación en la secundaria?

WGM: —Mis primeros días extrañaba, ya después, se burlaban, realmente no los entendía, nunca llegué a entenderlo. Fue muy complicada la manera de... Nunca pude adaptarme a ella. Porque es muy diferente un

adolescente en Venezuela, esto por la madurez. Porque es muy complicado vivir en Venezuela, diría que los niños realmente no viven una infancia adecuada y desarrollan una gran madurez desde pequeños. Hubo ese choque con los niños de Secundaria —como que no pude conectar con ellos—. Con las chicas sí, no sé, no como amistad, sino había cierto interés romántico. Estuve realmente solo en la Secundaria, no conviví.

VMC: —Antes señalaste que has adoptado algunas cosas de México. ¿Cómo qué?

WGM: —El ser más amable. Siento que las personas aquí son muy cálidas. En Venezuela también hay cierta calidez, pero realmente como que no tanto en comparación a México. Y es algo de lo que me he dado cuenta de que he sentido hacia mí, sentía que eso es lo que debía adoptar, porque era más frío. La manera de ser de las personas allá es como que más sutil, esa es la palabra. Actualmente, desde que entré al CCH siento esa conexión con las personas, he conocido al verdadero México, bueno en estos cuatro meses que llevamos de presencial.

VMC: —¿Por qué decides ingresar al CCH?

WGM: —Es un poco curioso eso. Era noviembre, ya como en tres meses tenía que hacer el examen COMIPEMS y ya sabe que ahí tengo que poner mis opciones y a qué preparatoria quiero ir, sin embargo, como tenía nada más tres meses, no tenía ni idea de qué escuela elegir, así que la misma directora de la secundaria me recomendó elegir una de la UNAM o del Politécnico, yo me puse a investigar y terminé en CCH como mi primera opción, porque era

la escuela más bonita, aunque me quedaba a dos horas.

—En realidad, hice el examen COMIPEMS dos veces y dejé pasar un año, por eso ahorita tengo dieciocho años. La segunda vez que hice el examen tuve un contacto de aquí que me motivó a que esta fuera mi primera opción, ella está cursando Medicina actualmente, me explicaba algunos temas de las materias. Cuando me enteré qué es la UNAM, pensé que sin duda tenía que entrar, sería lo mejor para mi carrera, me motivé más para ingresar.

VMC: —Ya al estar en el CCH, ¿cómo ha sido tu trayectoria escolar?

WGM: —No me sentía a gusto, el formato en línea no funcionaba porque no tenía esa cercanía con los compañeros y maestros y no le tomaba mucha atención, aunque me fue bien en el primer semestre, ya en el segundo me fue mejor, en el tercero, me dejé llevar por el hecho de que era presencial, me fue bien en las materias que me gustaban como: Biología y Matemáticas, en Física

me fue mal, en Talleres creo voy a tener un ocho. En presencial me ha ido mejor. En línea unos maestros hablaban del tema, pero nunca había una intervención de los alumnos, el maestro sólo hablaba, pero como que no había interés de parte de nadie. A diferencia de ahora, que hay más intervenciones de los alumnos y están interesados en aprender. Después de estos dos años de pandemia fue increíble, porque desarrollas más el ámbito social, en presencial hice muchos amigos, me sentía raro porque no convivía con personas nuevas. Me renovó el ir a la escuela, ir a clase, aún me siento extraño.

Las expectativas de Waiker en el CCH son tener buenas calificaciones, “aprender realmente” y culminar la preparatoria. Aunque su ascendente materno viene de República Dominicana, país caribeño, piensa viajar y radicar en otro país, entre las alternativas están Canadá o Suecia donde tiene algunos familiares y las redes de apoyo pueden ser muy benéficas. 🌍



CCH Naucalpan, 2023.
SCI. DGCCH.

Sección

Revisión



Reseñas



Algunas notas sobre *El secreto de la Noche Triste* de Héctor de Mauleón

Keshava R. Quintanar Cano*

*Profesor del Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación del CCH Naucalpan.
keshava.quintanar@cch.unam.mx



Plaza de la Noche Victoriosa, 2023.
Foto: Gobierno de la CDMX.

Dedicado a la Mtra. Piedad Solís Mendoza, maestra fundadora del CCH Naucalpan, profesora de la materia de Historia y tática-tá-ranieta del Virrey Don Antonio de Mendoza; ella me lo dijo y yo le creo.

La creación literaria sigue al estruendo de las armas.
Christian Duverguer¹

En las pasadas vacaciones tuve tiempo para leer algunos libros y actualizar el catálogo de obras que leo con mis alumnos en el Taller de Lectura y Análisis de Textos Literarios. Así, frente a la mesa de novedades, con esa mirada de buscador de tesoros, cual Indiana Jones, me encontré con la última reedición de *El secreto de la Noche Triste*, de Héctor de Mauleón².

¹ Duverguer, C. (2019, p.21).

² De Mauleón, H. (2022) *El secreto de La noche triste*. Six Barral, México.

Después de echar un rápido vistazo por la portada y la cuarta de forros, caí “redondito” con el primer anzuelo: “Es el primer thriller novohispano de la literatura mexicana. Nos lleva por callejones donde la muerte aguarda sin apellido y el misterio de un mapa perdido, un homicida oculto y un profeta ciego reviven la leyenda de un tesoro que remueve la bruma que cubre nuestro pasado”. –¡Yeahh! ¡Serendipia! Exclamé alegre por el sorpresivo descubrimiento. Y eso que todavía no me percataba que escondidos entre las solapas, me esperaban los afilados y letales arpones de tres grandes maestros de la actual literatura mexicana: Arpón número uno. Enrique Serna: “una novela negra con toques de realismo mágico”. Arpón número dos. Rosa Beltrán: “Una obra de historiografía literaria que mezcla lo real con lo mágico”. Arpón número tres. Eduardo Antonio Parra: “Un libro virtuoso que sintetiza todas las tendencias que quieren mostrar la historia de la época de Hernán Cortés y que relata con acento criminal una serie de asesinatos, que atrapan desde el principio al lector”.

Como podrán imaginar, salí de la librería con la novela colgada del brazo y la gozosa encomienda de leerla, como dicen los godinez norteamericanos, ASAP (*as soon as possible*). De esta forma, correteado por el calendario vacacional, emprendí un viaje histórico y de intriga asesina que disfruté muchísimo. De hecho leí la novela dos veces, primero con las gafas de lector normal, buscando emociones, poesía y la develación de misterios, sin mayor pretensión que recibir a la obra con la mente, el espíritu y el corazón abiertos. La

segunda lectura, ya con los lentes de profesor-lector “objetivo”, volví a recorrer sus páginas haciendo preguntas, revisando la relación lógica entre causas y efectos, cuestionando la verosimilitud y la intriga de la historia.

Mis primeros hallazgos: la novela no tiene nada de realismo-mágico. Entiendo que los “arpones” hablaban de ello por el caso de una beata que regresó de la muerte, y que curaba “milagrosamente”, aunque me parece más bien un claro ejemplo, por parte del autor, de cómo la sociedad novohispana del siglo XVI permanecía sometida a las creencias y a las explicaciones mitológicas de los sucesos diarios. Otro hallazgo: No es un thriller, *per se*. Si bien cinco “criollos nietos de conquistadores” son atravesados de un tajo en el cogote por un puñal “Misericordia” y con la estocada del francés Clairmont, éste es un asunto secundario, le da sazón a la historia, pues la novela se centra en el extraordinario recuento eclesiástico, mítico, simbólico, cotidiano, histórico, artístico y poético de la Ciudad de México de aquél 1600, “año de nuestro Señor”, en el que los novohispanos convivieron con piratas ingleses, brujas nocturnas y herejes quemados vivos. En general, el narrador cronista le gana por puntos al narrador literario. Lo que también es enriquecedor, interesante y muy disfrutable.

En efecto, De Mauleón nos ofrece una posible explicación sobre la verdadera causa del desconsuelo que Hernán Cortés vertió sobre la calzada México-Tacuba, hoy Popotla. Aquella noche triste, recargado en aquél magnífico ahuehuete, el conquistador lloró desconsolado por sus riquezas perdidas. Sí, por el oro y las joyas que



La noche triste de Hernán Cortés. 1890.

Manuel Ramírez Ibáñez.

había recibido como regalo o como botín de guerra y que se perdieron en el lago con todo y corcel. Intuimos que también lloró por sus soldados, amigos, caballos y aliados muertos, de eso no hay duda, después de todo era un militar que se jugaba la vida con y por los suyos. Sin embargo, su principal aguijón lacrimonal provenía de su tesoro perdido. Sobre el paradero de éste y su posible localización versa la novela de De Mauleón, con el oscuro aderezo de un asesino español de dientes rotos que busca una pintura donde se encuentra la ubicación del tesoro rescatado del lago por los aztecas.

Al respecto y como parte del diálogo con la obra en comento, en seguida, el “testimonio” de Nuño Saldívar: “Un poco ebrio, el hijo de Cortés pronunció las palabras que llevaron a Clairmont a la muerte (y años más tarde hicieron que la sangre fuera derramada en toda la ciudad): –El tesoro, en efecto, está escondido. Pero los únicos que conocieron su ubicación fueron los amigos de un mentado Juan Solía, quien tenía por seña andar oyendo



tras de las puertas. Mi padre alcanzó a saber que la Inquisición fue a requerirlos sobre ese asunto, y que ellos prefirieron morir antes de abrir la boca. Estos amigos hicieron un plano que dejaron oculto en alguna parte. El que quiera encontrarlo que vaya y pregunte entre sus descendientes” (De Mauleón, p. 196). Con estos elementos en la mesa, decidí leer la novela con mis alumnos y encargarles, como parte de su evaluación, un ensayo académico. A continuación rescato los comentarios finales de tres de ellos:

Alfredo Iván Hernández Juárez:

“El tema de la conquista española en América es muy buena, curiosa, llena de secretos y misterios, como el supuesto tesoro perdido, no se sabe si existió o en dónde se encuentra, o lo impactante que fue la caída de una hermosa ciudad como lo era la Gran Tenochtitlán, o las brutales batallas que se libraron. Lo interesante que sería ver cómo una civilización con una gran decadencia tecnológica y armamento, le dio pelea a una que tenía siglos de ventaja. En caso de la novela fue muy interesante leerla, cómo el amor plantea todo un problema entorno al tesoro perdido, y que haya un asesino serial tras él, éste hace lo que sea para poder conseguirlo. Me pareció muy bueno, ya que el tema de los asesinos seriales me fascina, porque me da curiosidad qué es lo que lo impulsa a hacer tales actos inhumanos”

Karla Valeria Hernández Ramírez:

“La obra de Héctor de Mauleón se puede relacionar con dos obras que leímos y analizamos en clase: El perfume de Patrick Süskind y Las muertas de Jorge Ibargüengoitia. La primera por

el asesino que en una búsqueda del olor supremo, asesinó a varias jóvenes vírgenes. La segunda novela se relaciona porque ambas están basadas en hechos históricos y asesinatos verídicos. El secreto de la noche triste tiene una trama bastante entretenida e interesante, ya que es una mezcla entre hechos históricos verdaderos y ficción, lo que despierta la atención del lector. El misterio es una pieza importante dentro de la historia pues la forma en la que narra los acontecimientos (los asesinatos de los nietos de los conquistadores, que significan las letras que estaban en el retrato de Alderete, el secreto que escuchó “Detrás de la puerta”). Nos adentra mejor en la historia, permite que el lector se interese verdaderamente en ella y no quiera abandonarla. Si bien es cierto, no es una lectura que acostumbre leer, sinceramente lo volvería a leer para disfrutar mejor la obra de Mauleón, además creo que una de las reflexiones que me llevó el libro es que debemos fijarnos muy bien en los detalles de las cosas, no sabemos qué secretos nos lleven a descubrir unas simples letras”

Camacho López Jesús Israel:

“La obra me gustó bastante, es corta y la lectura no la sentí pesada ni aburrida. Te mantiene en buen ritmo, además que mantiene la intriga de quién será el asesino e intentas atar cabos por tu cuenta, también tiene poemas muy bonitos o frases que me gustaron bastante. Además, en la obra se mencionaban y describían varias obras de arte dándote imágenes bastante bellas. El único aspecto negativo que le pude ver es que no sabía dónde conseguir el libro y fue hasta que con un compañero nos pusimos de acuerdo y lo compramos entre los dos”

Además de estos comentarios escritos, en el salón hicimos una ronda de participaciones sobre la novela y los posibles temas de análisis que estuvieran relacionados con su experiencia vicaria y sus aprendizajes académicos. En primer lugar, algo que les impactó a mis estudiantes fue que Cortés, después de esa “Noche triste”, había descansado a escasos metros del CCH Naucalpan, en el santuario de Los Remedios (que por cierto la mayoría no conocía). Quizá, para el siguiente semestre, mientras leen la novela valdría la pena hacer una visita guiada al santuario.

Por otro lado, los alumnos hablaron de la avaricia como una constante que degrada a hombres y mujeres. Tal como lo menciona uno de los personajes de la novela, el conquistador Arias: “Nos traicionamos, nos perseguimos, nos matamos los unos a los otros. Los hermanos se robaron entre ellos, de modo que ni unos ni otros pudieron disfrutar de sus haciendas. El diablo nos solicitó a través del oro, y por el oro entregamos el alma” (De Mauleón, p. 116).

También comentaron sobre la posibilidad de que el tesoro todavía se encuentre oculto en alguna “gruta secreta” del Bosque de Chapultepec. “—Vamos a buscarlo, Profe”. A los puntuales adeptos de documentales sobre asesinos seriales, les cautivó la ficticia hilera de crímenes que estaban detrás de las últimas palabras de Cuauhtémoc y que confesó en sagrado sacramento antes de morir.

Definitivamente el siguiente semestre les volveré a proponer a mis alumnos que leamos y analicemos *El secreto de la noche triste* de Héctor de Mauleón, solo que

para esta segunda incursión me haré acompañar de un profesor amigo que imparta Historia de México. La invitación propuesta y que dejo aquí, es que ambos leamos con nuestros grupos la novela, que visitemos el santuario de Los Remedios, que hagamos una visita al centro de la Ciudad de México, al árbol de la Noche Triste en Popotla, y que hagamos el análisis y discusión juntos, con nuestros grupos unidos, ya sea en la sala de conferencias o en la sala de teatro. Nosotros, los de Textos Literarios, aportaremos el análisis de los elementos de teoría literaria, el rescate de los poetas novohispanos y del Siglo de Oro, así como el manejo del tiempo narrativo, el análisis de los personajes, entre otros elementos. Y a ellos, los de Historia de México, toda la parte historiográfica. Seguro será un ejercicio multidisciplinario rico en aprendizajes y emociones.

Pues bien, hasta aquí llega la primera crónica de un viaje académico, colectivo y personal a propósito de la novela *El secreto de la noche triste* de Héctor de Mauleón. Veremos qué pasa en nuestro siguiente encuentro, del que seguramente habrán de llegar noticias a través de *Tlamatinime*, la revista del Área Histórico-Social del CCH Naucalpan, proyecto institucional al que deseamos larga y prolífica vida. 📖

Fuentes de consulta

- De Mauleón, Héctor (2022) *El secreto de la Noche Triste*. Seix Barral, México.
- Duverger, Christian (2019) *Vida de Hernán Cortés. La espada*. Taurus, México.
- gob.mx/pdf/perfiles/pp_municipios-Atlapexco.pdf de Población: <http://poblacion.hidalgo>.



Fusión de dos culturas (fragmento), 1963.
Jorge González Camarena.



Reseña de libro

Tiempo Suspendido

Eva Daniela Sandoval Espejo*

* Profesora del Área Histórico Social del Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Naucalpan.
Licenciada y Maestra en Historia y Estudiante del Doctorado en Estudios Humanísticos.
eva.sandoval@cch.unam.mx



Sierra de Guerrero, 2021.
Foto: Conanp/César Hernández.

Camilo Vicente Ovalle, originario de Juchitán Oaxaca, es licenciado en Estudios Latinoamericanos, Maestro y Doctor en Historia por la Universidad Nacional Autónoma de México. Ha trabajado la desaparición forzada como tema central de sus investigaciones.

El autor pertenece a los historiadores que trabajan con la denominada historia del tiempo presente, es decir, con aquellos fenómenos que van de 1950 hasta nuestros días y de los cuales se observan consecuencias o procesos no resueltos. Por esta razón, Camilo Vicente es un historiador que promueve la perspectiva crítica de los fenómenos que estudia, además de la integración de fuentes históricas diversas que abarcan desde el trabajo de archivo hasta el uso de testimonios. En este sentido, muestra

corrientes teórico-historiográficas que demuestran el trabajo con las subjetividades, los silencios, así como los procesos extrajudiciales en donde logra una narración política-militar, que promueve la reflexión ante los sucesos de violencia de estado y los grupos que la recibieron.

Una de las características de su trabajo es el estudio de la violencia política y las diversas manifestaciones sociales que ésta genera tanto en las personas militantes, los familiares que padecieron el amedrentamiento gubernamental que trae consigo consecuencias sociales irreparables y la denuncia de estos actos; por ello es por lo que escudriña los archivos militares y de la desaparecida Dirección Federal de Seguridad (DFN).

La obra que se presenta, *Tiempo suspendido. Una historia de la desaparición forzada en México, 1940 – 1980*, es la primera obra del autor en donde plantea que la historiografía sobre los acontecimientos del 2 de octubre de 1968, de los periodos presidenciales de Luis Echeverría (1970-1976) y José López Portillo (1976-1982) conocidos como “Guerra sucia” se ha negado sistemáticamente que en el país hubiera existido una estrategia de eliminación de la disidencia política” (Pavel, 2021, p.1) Se necesitaba una revisión, una nueva mirada.

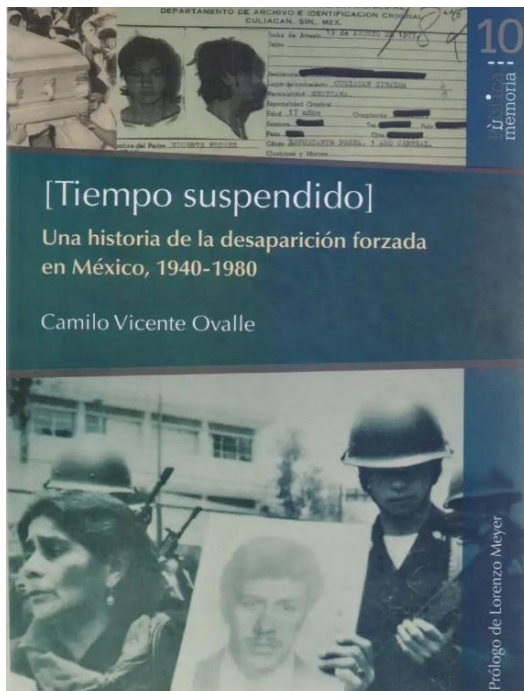
Así, a través de lo que el autor nombra “archivos de la represión” (Pavel, 2021, p.2), como ya se mencionó, se refiere a los archivos de la Dirección Federal de Seguridad (DFS) que no se podían consultar hasta el 2020 y en donde se albergan numerosos e importantes registros del actuar de los gobiernos ya citados en torno a procesos de detención y tortura. Por ello, para la construcción de la obra, es

importante develar su contenido.

Por otro lado, la obra de Camilo Ovalle es pionera en el análisis de estos archivos y al mismo tiempo es un trabajo de investigación histórica minucioso que da luz de diversos momentos políticos, militares y de violencia que se deben de seguir cuestionando.

Así, la obra se divide en cuatro capítulos. El capítulo uno titulado "Antes del 68" en donde da cuenta de la génesis de la fuerza del Estado contra los grupos disidentes. El capítulo dos, "La organización de los hombres perfectos: Desaparición y contrainsurgencia" versa sobre la historia de los grupos y corporaciones surgidos ante el marco histórico de la guerra sucia, como el grupo especial C-047 y las Brigadas Blancas.

En el capítulo tres, "El circuito de la detención-desaparición" aborda el desarrollo de la desaparición forzada como estrategia contrainsurgente; es decir, la manera en cómo la práctica se fue profesionalizando y haciendo extensiva, al pasar de ser utilizada por los grupos de agentes estatales como una herramienta para obtener información (Pavel, 2021, p.3). Se plantea el tema de la tortura, además de los grupos disidentes para su desarticulación, en donde existió una detención-desaparición transitoria en donde se observa la fuerza de los militares y del Estado.



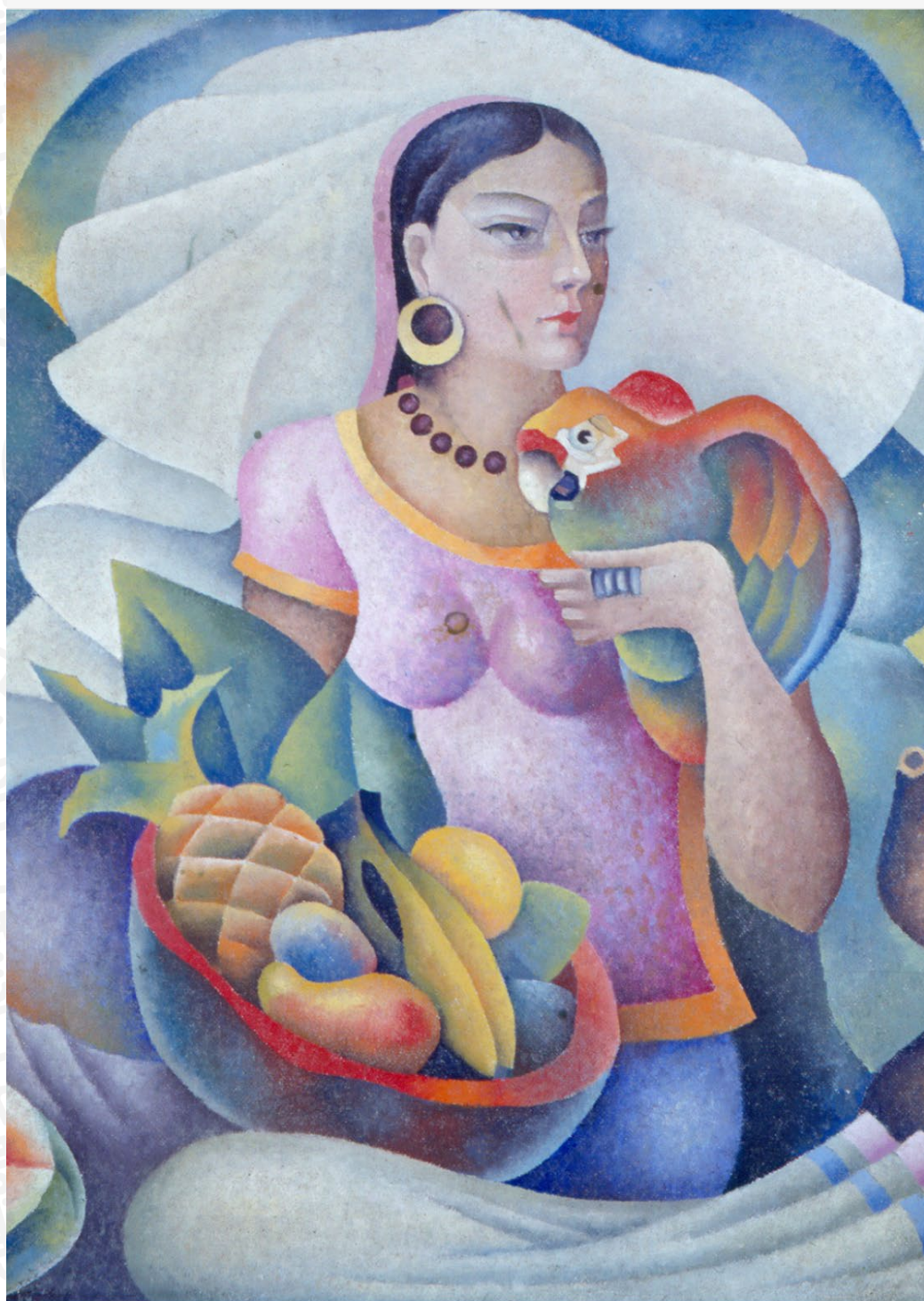
Por último, en el capítulo cuatro, "Los usos de la desaparición", muestra tres casos de los Estado de Oaxaca, Sinaloa y Guerrero se demuestran las acciones del Estado contra las organizaciones subversivas: La Unión del Pueblo en Oaxaca, la Liga 23 de Septiembre en Sinaloa y la

Asociación Cívica Guerrerense y el Partido de los Pobres en Guerrero.

La lectura de esta obra es recomendable debido a la coyuntura por la que pasa nuestro país, como las desapariciones forzadas por la guerra contra el narcotráfico que realizó en su periodo presidencial Felipe Calderón Hinojosa (2006-2012) y los 43 estudiantes desaparecidos de Ayotzinapa, Guerrero durante la presidencia de Enrique Peña Nieto (2012- 2018). Además, considero que es una obra que nos ayuda a comprender el periodo de la llamada Guerra sucia en donde cientos de familias claman justicia y no olvido para sus familiares desaparecidos. 🇲🇽

Fuente de consulta

Pavel, M. (2021). *Tiempo suspendido. Una historia de la desaparición forzada en México, 1940-1980*. Espiral. vol.28, no.81 Guadalajara, may./ago. 2021. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S166505652021000200235



El Perico (fragmento), 1950.
Jorge González Camarena.

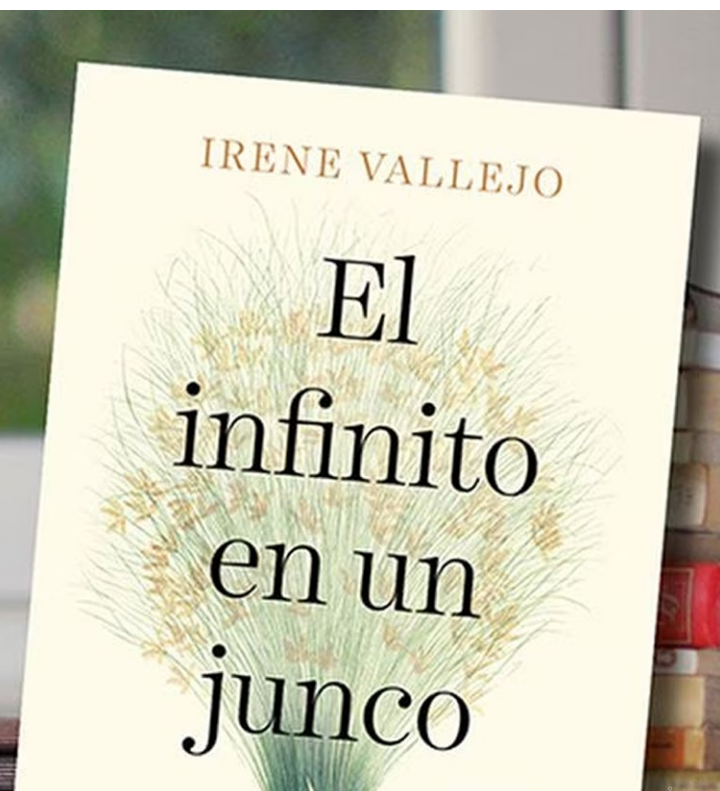


Reseña de libro

El Infinito en un Junco

Rogelio Aurelio Rojas Reyes*

* Profesor de la asignatura de Ciencias Políticas y Sociales en el CCH Naucalpan y Jefe de Sección del Área Histórico-Social, en el Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Naucalpan.
rogelio.aurelio@cch.unam.mx



Irene Vallejo, 2021.
Foto: Santiago Basallo

En los últimos 10 años se ha estado viviendo un proceso de transformación social con el surgimiento del Internet. Todos hemos sido testigos del impacto social y del choque cultural que esto ha significado, pues ha ido modificando la sociedad y ahora hasta marca la pauta para una nueva forma de vivir. Sin embargo, esto no es nuevo, ya ha pasado a lo largo de la historia de la humanidad, ya que el ser humano es un animal creativo, inventor y solucionador de problemas.

Este mismo proceso de transformación social ocurrió hace miles de años con el surgimiento de la escritura y de los primeros libros. Y es justamente sobre eso de lo que nos habla Irene Vallejo en su libro *El infinito en un junco: La invención de los libros en el mundo antiguo*,

publicado en 2019 por la editorial Siruela. Este libro se ha convertido en un éxito mundial, al grado de que ha ganado numerosos premios, entre los que destaca el Premio Nacional de Ensayo en 2020, otorgado por el gobierno de España, además de que ya ha sido traducido a 23 idiomas.

Irene Vallejo, de nacionalidad española, es doctora en Filología Clásica por las universidades de Zaragoza y Florencia; quien, además, cuenta con otros diez títulos más, entre novelas y ensayos sobre autores clásicos. En el libro que ahora nos ocupa, la autora describe el choque cultural que ocasionó un invento tecnológico como la escritura; de allí que también narra los cambios que hubo en la vida cotidiana del ser humano: de cuando comenzó a registrarse en sencillas tablillas de arcilla el inventario de bienes en un almacén hasta las primeras narraciones escritas en tiras de papiro, aquellas historias que contienen las ilusiones humanas.

Si imaginamos a la sociedad de aquel momento, de hace más de cinco mil años, que acostumbraban a reunirse para conocer las historias transmitidas y resguardadas en la tradición oral, se puede observar cómo luego se reunieron para leer los trazos realizados sobre piedra, arcilla, madera, papiro o piel animal. La autora también habla sobre cierta resistencia a escribir pues, personajes como Sócrates, creían que dañaba la mente de las personas y que por eso era mejor la transmisión oral del conocimiento; si esta resistencia la trasladáramos hoy y, además, pensamos en los celulares, las tabletas y el Internet entonces nos sonará familiar.

El libro *El infinito en un junco: La invención de los libros en el mundo antiguo* se divide en dos partes, en Grecia y Roma, pero abarca mucho más que estas dos civilizaciones, ya que viaja constantemente de un lugar a otro del mediterráneo y de un siglo a otro; se mezcla la historia con la imaginación y un tanto de autobiografía. Al final del día, la escritura está hecha para atravesar el tiempo y transmitir ideas de un lugar a otro y de un momento a otro.

Irene Vallejo habla, más que de los autores de aquella época, sobre la historia de quienes se dedicaron a preservar e impulsar los libros, nos habla de las bibliotecas, de los primeros libreros, los primeros lectores y de cómo la escritura transformó totalmente la vida humana. Por eso reta al lector a imaginar un paralelismo con la época actual: lanza preguntas como, por ejemplo, si las mujeres sabían leer y escribir en el mundo antiguo, si toda la gente era capaz de adquirir un libro y que tipo

de textos se escribían. Hay más de una sorpresa en cada una de esas respuestas.

Este libro es un homenaje al objeto que distingue a la humanidad: el libro. Sin él muy pocas cosas nos diferenciarían del resto del mundo animal. Hoy en día no hay nada como entrar a una librería y pasar un largo rato descubriendo libros. Y estoy seguro de que todos, seguramente han pasado alguna vez por ese proceso de tomar un libro, examinarlo, recorrer sus páginas, disfrutar su aroma, para después sentarse a leerlo acompañado de un café. Este libro es para todas las personas que han hecho eso, pero también es una invitación para quienes no han vivido ese momento: el de conocer este increíble invento humano.

Hoy en día, con el surgimiento de las tecnologías de información y comunicación es recurrente el dicho de que los libros van a desaparecer y que los libros digitales son el futuro. Nada más equivocado. El libro ha pasado por milenios luchando contra la amenaza de su destrucción y, sin embargo, así como Irene Vallejo. 📖



Acrópolis. Grecia, 2023.
Foto: Wikipedia



