

Revista de Ciencias Sociales

Transdisciplinar

Vol.4 Núm. 8 Enero-Junio 2025

ISSN: 2683-3255



UANL



CENTRO DE
ESTUDIOS
HUMANÍSTICOS

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE
NUEVO LEÓN

D.R. 2025 © Transdisciplinar. Revista de Ciencias Sociales, Vol. 4, No. 8, Enero-Junio 2025, es una **publicación semestral** editada por la Universidad Autónoma de Nuevo León, a través del Centro de Estudios Humanísticos, Biblioteca Universitaria Raúl Rangel Frías, Piso 1, Avenida Alfonso Reyes #4000 Norte, Colonia Regina, Monterrey, Nuevo León, México. C.P. 64290. Tel.+52 (81)83-29- 4000 Ext. 6533. <https://transdisciplinar.uanl.mx> Editora Responsable: Rebeca Moreno Zúñiga. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo 04-2022-020213472000-102, ISSN 2683-3255, ambos ante el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsable de la última actualización de este número: Centro de Estudios Humanísticos de la UANL, Mtro. Juan José Muñoz Mendoza, Biblioteca Universitaria Raúl Rangel Frías, Piso 1, Avenida Alfonso Reyes #4000 Norte, Colonia Regina, Monterrey, Nuevo León, México. C.P. 64290. Fecha de última modificación 20 de diciembre de 2024.

Rector / Santos Guzmán López

Secretaría de Extensión y Cultura / José Javier Villarreal

Director de Historia y Humanidades / César Morado Macías

Titular del Centro de Estudios Humanísticos / Beatriz Liliana De Ita Rubio

Directora de la Revista / Rebeca Moreno Zúñiga

Autores

Diego Carmona Gallego

Marion Ramírez Torres

Xavier Rodríguez Ledesma

Yolanda Canónico

Lizette González

Irma Flores

Iris Cruz

José Luis Cisneros

Angélica Vences

Raúl González

Angélica Vences
Mireya Sandoval
Alan Omar Pérez Álvarez
Patricio Pulgar-Covarrubias
Laura Moreau-López
Leticia Bravo
Enrique Vargas

Editor Técnico / Juan José Muñoz Mendoza

Corrección de Estilo / Francisco Ruiz Solís

Maquetación / Concepción Martínez Morales

Se permite la reproducción total o parcial sin fines comerciales, citando la fuente. Las opiniones vertidas en este documento son responsabilidad de sus autores y no reflejan, necesariamente, la opinión de Centro de Estudios Humanísticos de la Universidad Autónoma de Nuevo León.

Este es un producto del Centro de Estudios Humanísticos de la Universidad Autónoma de Nuevo León. www.ceh.uanl.mx

Hecho en México

Presentación

Complejidad de las problemáticas sociales y medioambientales actuales y la importancia de su abordaje transdisciplinario.

Presentamos el octavo número de *Transdisciplinar*, en el que reunimos artículos con una diversidad temática que permite una aproximación a la multiplicidad de las problemáticas sociales de la actualidad, así como de las maneras de abordarlos con la intención de solucionarlos. Les invitamos a leer y compartir con nosotros estos interesantes temas que nuestros colaboradores nos comparten.

Arturo Zárate nos comparte una reflexión concerniente a un hecho que representa un grave daño para el campo en México y en todos los países en los que se manifiesta actualmente con mayor frecuencia. En su texto: *Los inexpertos la polémica de los transgénicos* analiza las posiciones opuestas en lo relativo al cultivo de organismos genéticamente modificados que dificultan la valoración del tema por quienes no cuentan con el conocimiento científico. Menciona algunas consideraciones que habrían de tomarse en cuenta por parte de los ciudadanos para formar su propia opinión acerca de dichos organismos y presenta una discusión necesaria con relación al impacto

negativo, socioeconómico y medioambiental ocasionado por estos organismos en el campo mexicano.

El texto: *La investigación transdisciplinar en clave organológica* de Elvio Galati, desarrolla un interesante análisis epistemológico sobre la transdisciplinariedad, en la que establece su relación con la investigación, razón por la que propone la Organología que de acuerdo con sus propias palabras es “una nueva manera de organizar la investigación de manera compleja”. Explora las relaciones de esta filosofía con diversas disciplinas y presenta una concepción de la investigación desde la perspectiva de la complejidad.

Respecto a problemas medioambientales en el artículo *Derecho humano al agua y saneamiento en territorios rurales e indígenas de México. Retos y desafíos*, Reynaldo Amador Pérez realiza una amplia exposición sobre la gran complejidad de factores que obstaculizan la efectiva reivindicación del derecho humano al agua por parte de los pueblos indígenas y comunidades rurales. Se examinan aspectos jurídicos, administrativos, técnicos y sociales, estos últimos tales como los conflictos que se han gestado por el acceso al agua. Es la lucha por el derecho al agua y al saneamiento uno de los más frecuentes, álgidos y complejos problemas que se presentan forma reiterada en el contexto actual y que se vislumbra también en una perspectiva global.

Julián Blanco desde el enfoque del urbanismo temporal, en su texto *Permanencia a través de lo efímero: paradojas y significaciones de lo temporal en el Espacio Público*, nos conduce a un análisis sobre la forma en que algunas actividades efímeras que se llevan a cabo en dicho espacio construyen significados en una ciudad en constante transformación de acuerdo al momento histórico e impactan la memoria colectiva y las dinámicas socioespaciales de sus habitantes.

Para entender acontecimientos que tuvieron lugar en el pasado de nuestra ciudad, sede de esta publicación y permiten una mayor comprensión de nuestra actualidad, la historia también está presente. El artículo *Martín Abad de Uria contra Fray Francisco Moreno: esclavismo y elites regionales de los primeros comisarios de la Inquisición del Nuevo Reino de León. 1628-1644* de la autoría de Alan Orlando Caballero Barrera y *** desde el enfoque de la microhistoria, analiza un conflicto que se gestó entre dos comisarios de la Santa Inquisición y muestra la complejidad de las dinámicas sociohistóricas y políticas del período histórico en cuestión.

Hemos compilado en esta entrega un conjunto de artículos que abordan distintos temas relacionados con la educación, lo que muestra el gran interés en este ámbito por parte de una pluralidad de investigadoras e investigadores. Las investigadoras Maurides Macedo y Rosani Moreira Leitao comparten en el artículo *Prácticas de documentación de saberes y formación de pesquisadores/profesores indígenas*, una interesante experiencia de formación de profesores indígenas en la que se recuperaron narrativas orales que fueron consideradas como documentos históricos para la investigación, con el propósito de documentar los saberes indígenas.

A su vez Kenia Real y Ernesto Guerra nos ofrecen en su texto *La investigación en los docentes investigadores de la Universidad Pedagógica del estado de Sinaloa, unidad los Mochis, desde la perspectiva de su cultura escolar*, un análisis importante ya que da a conocer las condiciones en las que los docentes realizan funciones de investigación y las complejidades que enfrentan para desempeñar ambas tareas en las circunstancias particulares de instituciones estatales de educación superior.

Con un enfoque cualitativo, a través de un trabajo conjunto, los investigadores Jorge Alberto Heredia, Benigno Benavides, Ana Irene Cuevas y Angélica Vences, presentan resultados de un estudio cualitativo que permitió el reconocimiento y caracterización de los conocimientos previos de estudiantes que ingresan a la universidad. Dicho conocimiento permite una mejor articulación entre los aprendizajes construidos en la enseñanza media con aquellos que se pretenden desarrollar en el nivel superior, con la intención de lograr que resulten significativos. Les invitamos a leer el artículo: *La identificación de los conocimientos previos en la estructura cognitiva en estudiantes de primer ingreso a la universidad* y conocer el tipo de conocimientos y estrategias metacognitivas que desarrollaron los estudiantes que formaron parte de la muestra.

Entre otros temas educativos las investigadoras Laura Viviana Leal, Ester Eunice Ramírez y Karla Alejandra Jaime comparten resultados de investigación captados mediante una amplia muestra de estudiantes universitarios con los que se indagó lo concerniente a los factores académicos, sociales y psicológicos que tienen injerencia en su desarrollo académico. Podemos encontrar en el artículo *Construcción subjetiva del perfil universitario en relación con los retos del siglo XXI: el caso de la Universidad Autónoma de Nuevo León*, un examen de los retos que la sociedad actual plantea a las universidades a la luz de los cuáles se analizan los datos obtenidos en la investigación respecto al perfil socioeconómico, hábitos de estudio, aspectos emocionales, de contexto, tales como la violencia en distintos ámbitos, que permiten caracterizar a las y los estudiantes de la Máxima Casa de Estudios en el estado y las circunstancias en que afrontan su formación de nivel superior.

Entre los temas educativos presentamos también la segunda parte del artículo testimonial de la autoría de Leticia Quetzalli Bravo y Enrique Vargas, denominado *Un bosque de esperanzas: Memorias y andanzas del Centro EcoDiálogo como un espacio de Educación para la Vida*, que nos comparten la experiencia de creación de un centro que busca a través de la educación, crear lo que denominan “un espacio para la regeneración y creatividad alternativa hacia la vida”. Ciertamente necesitamos multiplicar experiencias como la que aquí nos comunican, para recuperar un fin noble y esencial de la educación, que es el bienestar y la felicidad de los seres humanos.

Rebeca Moreno Zúñiga

Los inexpertos, la polémica de los transgénicos y la agricultura industrial

The Untrained, the Transgenic Controversy, and Industrial Agriculture

Arturo Zárate Ruiz¹

Resumen: A un inexperto —a un ciudadano ordinario— le es difícil tomar razonablemente partido por alguno de los bandos en la polémica de los transgénicos. Los desacuerdos extremos no se dan simplemente entre grupos ideológicos, se dan además entre renombrados profesores, unos que hablan maravillas de los transgénicos, otros horrores; es más, en ambos casos los exponentes en la polémica, más que proponer cursos de acción en la vida pública, parecen simplemente informar al público de hechos ya verificados por cuidadosos estudios científicos, los cuales el inexperto debería aceptar sin chistar, de no ser porque los “hechos” de un bando divergen marcadamente de los “hechos” del otro. Para salir de este punto muerto, un inexperto podría poner atención a algunos aspectos culturales, políticos y legales de la polémica, y además incluir la agricultura industrial en dicha polémica.

Palabras clave: Transgénicos, controversia pública, controversia científica, agricultura industrial.

¹ El Colegio de la Frontera Norte. H. Matamoros, Tamaulipas, México.
Correo electrónico: azarate@colef.mx

Abstract: It is difficult for the untrained —for an ordinary citizen— to reasonably take a side on the transgenics controversy. Extreme disagreements are not simply expressed by different ideological groups, they also come from renowned professors, some who refer to transgenics as wonderful, others, as ultimate horrors. Moreover, in either side of the controversy, spoke persons, rather than proposing courses of action in public life, simply seem to inform the public of facts already verified by careful scientific studies, “facts” which the untrained would accept without a chirp were it not for the fact that the “facts” of one side diverge markedly from the “facts” of the other. To get out of this deadlock, an untrained may pay attention to some cultural, political, and legal aspects of the controversy, and, also, include industrial agriculture in this controversy.

Key words: Transgenics, public controversy, scientific controversy, industrial agriculture.

Preámbulo

Los tomadores ordinarios de decisiones, inclusive los religiosos si son serios, deben consultar a los expertos, en especial a los científicos, para establecer, con base en los hechos, un curso de acción a seguir. No es sino poniendo los pies en tierra que se puede caminar con un rumbo claro por muy elegible que sea éste (Zárate, 2023: p. 56). Con todo, si los hechos no son claros, pues unos científicos afirman y otros niegan el asunto específico en cuestión, parecería imposible elegir de manera razonable cualquier ruta. Para bien, sin ser expertos, los tomadores de decisiones conservan la facultad de razonar (Aristotle, 1939: p. 15). Esta facultad les permite analizar *posibles* soluciones a la incertidumbre específica con base en distintos recursos y estrategias (Aristotle, 1939: p. 23), aun cuando el dato científico concreto está en duda. Pueden, por ejemplo, inscribir una subclase en su clase. A partir de lo ya establecido sobre esa mayor clase, pueden inferir posibles decisiones sobre la subclase sin que dejen esas decisiones de ser razonables. Se ilustra esto aquí con la controversia de los transgénicos y las características que comparten con la clase más amplia de la agricultura industrial, en el contexto de algunas otras opciones agrícolas.

Introducción

Sobre el cultivo de transgénicos hay opiniones muy divergentes, tan así que llevan éstas a países enteros a controversias comerciales. En 2023, el gobierno mexicano prohibió el maíz transgénico para la alimentación y, asociando el glifosato a este maíz, ordenó su eliminación gradual (Diario Oficial de la Federación, 2023).

Ni a Estados Unidos ni a Canadá les gustó el decreto y esperan reanudar sus exportaciones de este maíz a México tras un panel que resuelva, según lo establece el Tratado entre México, Estados Unidos y Canadá, el desacuerdo (Morales, 2023; Forbes Staff, 2023). Ciertamente, en 2024, el gobierno mexicano suspendió la eliminación del glifosato, pero sólo mientras no se encuentre sustituto en la agricultura, es más, no se eliminó la prohibición del maíz transgénico para la alimentación (Morales, 2024). Cabe notar que las correspondientes agencias gubernamentales científicas han respaldado a cada país aduciendo que los “hechos” demostraban sus posturas (Eventos, s.f.; ENI de Seguridad Alimentaria, s.f.; Board on Agriculture and Natural Resources, 2016; Notimex, 2016).

En cualquier caso, las opiniones sobre los transgénicos son muy diversas. Algunas parecen surgir de un enfrentamiento entre los defensores de la ciencia y el progreso, y los que temen éstos por ignorancia u obscurantismo; otras, de un choque entre los mezquinos intereses económicos de corporaciones multinacionales y los legítimos intereses de las modestas comunidades locales; algunas más, de un desacuerdo entre los que dicen buscar mayor productividad agrícola y los que dicen defender una mayor diversidad; hay quienes podrían ver allí una disputa entre lo que conviene a unos cuantos ricos norteamericanos y lo que conviene a las comunidades nativas de México, y a México en general. En medio de la controversia, las opiniones sobre estos cultivos son difíciles de evaluar porque, como se pondera más adelante, los mismos científicos no se ponen de acuerdo sobre la bondad o malignidad de los transgénicos. A un inexperto —a un ciudadano común— le es entonces difícil identificar los hechos que fundamenten su postura sobre los

transgénicos pues los expertos suelen discrepar sobre los hechos en sí.

Aun así, puede un inexperto evaluar distintas opiniones sobre los transgénicos por otras vías, entre otras, sus implicaciones. Por ejemplo, si los transgénicos fuesen malignos por poner en peligro la pureza de las especies nativas, ¿esa malignidad sería exclusiva de los transgénicos o se extendería a otros cultivos también, por ejemplo, los industriales? Con base en estas implicaciones se sopesan a continuación dichas opiniones.

Los transgénicos, en debate entre los ciudadanos

Sobre los transgénicos unos dicen que “disminuyen el uso y toxicidad de los insecticidas” y otros dicen que “los aumentan”. Que así se nos diga nos enfrenta no a opiniones que resulten de una inferencia, sino a afirmaciones factuales, las cuales se supone podrían verificarse empíricamente. El problema para un inexperto es que estos “hechos”, según los afirmen los proponentes u oponentes de los transgénicos, son muy discordantes los unos de los otros. Es más, como se expondrá más adelante, son muy discordantes incluso según los afirman distintos científicos.

Los proponentes de los transgénicos, por ejemplo, publicitan lo siguiente:

Las plantas transgénicas que se cultivan actualmente fueron creadas para mejorar características agronómicas, como la resistencia a insectos o la tolerancia a herbicidas. En este caso, los principales beneficios los percibe el agricultor a través de la simplificación en el manejo, el aumento en los rendimientos y la disminución de los costos de producción. Los estudios demuestran también que la adopción de estos cultivos está teniendo

un gran impacto positivo en la economía de los países como un todo, por las consecuencias sociales y económicas de la actividad y los incrementos en las exportaciones. También se beneficia el ambiente gracias a la disminución en el uso de insecticidas, el reemplazo de herbicidas por otros de menor toxicidad y por la sinergia con prácticas conservacionistas como la siembra directa, que preserva la estructura y la humedad del suelo. El aumento de la productividad de los cultivos permite, además, preservar los hábitats naturales sin utilizarlos para la producción agrícola y usar el agua y el suelo más eficientemente. (Consejo Argentino para la Información y Desarrollo de la Biotecnología, 2007)

En resumen, “el uso de los organismos genéticamente modificados (OGM) o transgénicos, deja beneficios a la economía, a los agricultores y al medioambiente”, según afirma María Andrea Uscátegui (Economía, 2015).

Otros defensores de los transgénicos también dicen lo siguiente:

Por medio de la biotecnología moderna es posible traspasar un gen de un organismo a otro para darle una cualidad especial de la que no tiene. De esta forma las plantas transgénicas tendrán mayor capacidad para resistir los herbicidas, las plagas o las sequías [...] la alteración genética tiene la intención de conseguir alimentos más resistentes y con mejores cualidades nutritivas para el ser humano. Por ejemplo, existe la posibilidad de conseguir un maíz más resistente a los insectos, tomates que alargan su vida en el frigorífico, cosechas más resistentes a las sequías, café sin cafeína o cultivos que resisten a herbicidas e insecticidas.

Por lo tanto, se puede afirmar que el objetivo de los alimentos transgénicos es conseguir productos más nutritivos, resistentes y duraderos [...]

Muchos expertos estiman que no hay motivos para preocuparse al entender que estos productos no resultan dañinos para la salud. En la actualidad se producen en torno a 40 millones de hectáreas de alimentos genéticamente modificados. Además, en el caso de los vegetales, cualquier modificación se hace sobre otros normales y sanos, por lo que no entraña ningún riesgo, explican.

Este tipo de alimentos son sometidos a importantes análisis y controles, además de pasar por procesos exhaustivos. En algunos casos incluso superiores a los que se someten a los normales.

A comienzos de este siglo había más de un billón de plantas transgénicas en suelo, según datos del área de Agricultura de los Estados Unidos. Ninguna de ellas presentó ningún tipo de alteración que comprometiese a la salud de las personas o al medio ambiente. (OK Diario, 2017)

Los enemigos de los transgénicos en cambio publicitan, por ejemplo, lo siguiente:

Mientras que las agroempresas continúan afirmando que los alimentos transgénicos son seguros, cantidades cada vez mayores de investigación demuestran que son dañinos para la salud humana, dañan los ecosistemas, causan calamidad financiera para muchos agricultores y liberan genes trans que podrían transferirse al azar a otras formas de vida en el medio ambiente con el potencial de consecuencias desastrosas. Un creciente cuerpo de investigación vincula el consumo de alimentos modificados genéticamente con esterilidad, alergias, mortalidad infantil, defectos de órganos, enfermedades infantiles y cáncer. (Cook, 2013)

Y explican estos peligros así:

Son peligrosos para el medio ambiente: Supone aumentar el uso de productos tóxicos en la agricultura, contaminan genéticamente a las variedades tradicionales, acabando con ellas y provocando una grave pérdida de la biodiversidad. Según Greenpeace, los efectos sobre los ecosistemas son irreversibles e imprevisibles.

Son peligrosos para la salud: Los riesgos sanitarios a largo plazo debidos al consumo de transgénicos no han podido ser evaluados correctamente. Se sospecha que pueden provocarnos nuevas alergias, tumores cancerígenos o hacernos resistentes a los antibióticos. Aunque no hay datos concluyentes que despejen las dudas, ya los estamos consumiendo en grandes cantidades.

Son peligrosos para la economía: El desarrollo de los transgénicos está en manos de unas pocas empresas multinacionales que acabarán controlando todo el mercado mundial de semillas y, con ello, la producción de alimentos en el planeta. Paralelamente, los herbicidas y otros productos de síntesis son específicos para estas variedades y están igualmente en manos de estas empresas.

Frente a la irresponsabilidad de nuestro país [España], en Austria, Francia, Grecia, Hungría o Italia los cultivos transgénicos están terminantemente prohibidos. Aunque no su consumo porque, lo queramos o no, los estamos consumiendo de forma masiva. Por ejemplo en forma de soja o de maíz. De hecho, al menos el 80 por ciento de la soja importada en Europa es ya genéticamente modificada.

¿Qué por qué yo estoy en contra de los transgénicos? Porque nadie con dos dedos de frente se hincha a comer algo sin saber antes si le puede hacer mal. Porque son indistinguibles de las variedades naturales y no podemos rechazarlos si así queremos. Y porque con ellos no acabaremos con el hambre en el mundo,

como pregonan sus defensores, sino todo lo contrario. De hecho, cientos de pequeños agricultores se han suicidado en la India, endeudados tras pasarse a los caros cultivos transgénicos y no obtener las producciones prometidas. (Palacios, 2009)

Quienes se oponen a los transgénicos no sólo acusan a las multinacionales de alimentos de controlar el mercado mundial agrícola, también las acusan de biopiratería. Si bien a estas multinacionales no les es permitido patentar ninguna variedad vegetal porque son patrimonio de la humanidad o de pueblos nativos, estas multinacionales, se afirma, han encontrado resquicios en las leyes para hacerlo: patentan genes que insertan a una variedad vegetal existente, por ejemplo, maíz, y así convierten ésta en propiedad privada; es más, si el gen por cruce contamina otras plantas de la misma especie, esas plantas se convierten en propiedad de la multinacional, aun cuando el dueño previo de esas plantas no esté advertido de lo que sucedió. Éstas y otras prácticas de biopiratería, dicen, son típicas de quienes patentan transgénicos, e involucran no sólo plantas, sino también animales y aun seres humanos. Y agregan: entre otras prácticas lamentables se da el hacer que la planta modificada produzca semillas estériles para que el productor no pueda usarlas para sembrar de nuevo sus campos y se vea forzado a comprar de nuevo las semillas de siembra a la multinacional, por lo cual el productor queda así bajo el control perpetuo de la multinacional (GRAIN, 2000).

Las empresas que producen transgénicos ya han desarrollado tres generaciones de productos, advierten: una primera generación son, por ejemplo, cultivos que requieren de insecticidas o herbicidas que, para lograr más ganancias, sólo vende la empresa; una segunda generación son productos

“Frankenfood” (alimentos Frankenstein), modificados para, por ejemplo, durar más tiempo en los anaqueles; y una tercera generación son cultivos con genes de otras plantas para sustituirlas a éstas, y sus productores en pueblos nativos, en la producción, por ejemplo, de fármacos o edulcorantes (Shand, 2001; GRAIN, 2000, Cook, 2013).

Las empresas multinacionales de alimentos y medicinas, dicen, no sólo acaparan el mercado mundial de semillas y productos genéticamente modificadas, no sólo cobran altos precios al venderlas al agricultor, también exigen la tajada del león de los ingresos del agricultor cuando éste coloca su producción en el mercado, sea advertidamente transgénica o inadvertidamente por contaminación de pólenes, aduciendo la multinacional que merece de cualquier modo regalías, pues el producto contaminado sería “pirata” de no pagarlas el agricultor (teleSUR/EFE/ ng – ACH, 2016; Espinosa y Turrent, 2013). Así, estas multinacionales reducen al agricultor a un estado próximo a la esclavitud (Shand, 2001).

Ahora bien, si alguna empresa multinacional ilustra estas injusticias, señalan, dicha empresa es Monsanto. No sólo es la responsable de muchos organismos genéticamente modificados, aclaran, también lo ha sido de fabricar la peligrosa sacarina, el muy dañino insecticida DDT, el agente naranja con que Estados Unidos masacró a los vietnamitas y, por si fuera esto poco, las bombas atómicas que destruyeron Hiroshima y Nagasaki (teleSUR-RT-ONU/na-LP, 2014). En el calendario de los enemigos de los transgénicos hay incluso un Día Mundial contra Monsanto: el 21 de mayo (biodiversidadla.org, Festival por la Soberanía Alimentaria, 2016).

Estas listas de “hechos” sobre los transgénicos —unas de los proponentes, otras de los oponentes— resultan, si no necesariamente contradictorias, sí divergentes: unos pintan los transgénicos como más nutritivos que los productos normales, otros como peligrosos para la salud; unos los ensalzan por requerir menos insecticidas y herbicidas, otros los abominan por inundar el medio ambiente con sobreabundantes sustancias tóxicas; unos los acogen por promover la economía del país y de la sociedad en general, otros los repudian por hundir a la población en la pobreza y el hambre. ¿Quién tiene la razón?

Los marcados desacuerdos entre científicos

Aunque en el ámbito científico no sean raros los desacuerdos, éstos son extremos respecto a los transgénicos. En algunos artículos académicos se presentan los transgénicos como muy dañinos y peligrosos, en otros se niega que sean dañinos y peligrosos, y más bien se afirma que son muy benéficos.

Encontramos así científicos que respaldan a quienes se oponen a la producción y consumo de transgénicos.

Úrsula Oswald Spring considera que los transgénicos representan un peligro para la salud de los seres humanos y los animales, un peligro para el medio ambiente, y una amenaza socioeconómica para países como México (Oswald, 2001). María del Rocío Fernández Suárez señala que acarrearán riesgos al medio ambiente, a la salud y a los derechos fundamentales de los campesinos (Fernández, 2009). Yolanda Cristina Massieu Trigo advierte sobre los impactos socioeconómicos, políticos y culturales adversos por los transgénicos, especialmente en México (Massieu, 2009).

Sólo en cuanto a los peligros de los transgénicos contra la salud, Oswald revisa varios estudios y, con base en ellos, avisa sobre impredecibles efectos secundarios en la salud humana, toxicidad aguda y crónica, inestabilidad de genes implantados, alergias, resistencia a antibióticos, debilitamiento del sistema inmunológico, efectos acumulativos de agroquímicos que producen procesos degenerativos en el tejido humano, desequilibrios hormonales, (Oswald, 2001), lo que no parece poca cosa.

En su revisión, Oswald advierte además de los peligros sociales, culturales y ambientales:

[D]icha tecnología [transgénicos] puede destruir la seguridad alimentaria, al hacer depender al campesino pobre de la compra de material genético importado, poner en peligro la biodiversidad del trópico, crear un riesgo en la generación de superinsectos resistentes a agroquímicos fabricados por empresas pequeñas, producir contaminación genética en plantas nativas por polinización, debilitar la resistencia natural de una planta, hacer surgir nuevos virus, bacterias y superplagas, que pudieran atacar a las plantas y animales silvestres, no manipulados genéticamente. (Oswald, 2001)

Sobre el problema de la biopiratería, Massieu denuncia:

Son comunes los casos en que se otorgan patentes en países industrializados a productos que han sido colectados en países atrasados de alta biodiversidad [...] Estas colectas son frecuentemente realizadas por corporaciones trasnacionales de las ramas farmacéutica y biotecnológica, muchas veces asociadas a instituciones de investigación. Los recursos biológicos colectados de ninguna manera son invenciones susceptibles de patentarse [...] Además, generalmente se colecta el organismo vivien-

te en cuestión conjuntamente con el conocimiento tradicional asociado a ellas. Este saber ha sido desarrollado por los actores sociales (generalmente comunidades indígenas y campesinas de países de menor desarrollo) que habitan los territorios donde se localizan los recursos [...] Con frecuencia no hay compensación por estas colectas para los poseedores y, cuando se hace, es muy difícil lograr contratos equitativos, por las evidentes inequidades en recursos, acceso a la información y la tecnología entre el colector y los actores sociales locales. (Massieu, 2009)

Sobre las amenazas de los transgénicos a la salud, Massieu puntualiza:

Es sintomático que el consumidor europeo, con mayor poder adquisitivo y acceso a la información, así como experiencias como Chernobyl y las vacas locas, tenga especial exigencia en torno a que sus alimentos sean sanos. No es casual que Europa sea de los principales mercados para los productos orgánicos y donde se han originado las experiencias de mercado justo. (Massieu, 2009)

Hay, sin embargo, científicos cuyas afirmaciones sobre los transgénicos son completamente diferentes. En un boletín de la Universidad Nacional Autónoma de México, se destaca la postura de Francisco Bolívar Zapata:

Los vegetales transgénicos comenzaron a cultivarse hace dos décadas, no hemos dejado de consumirlos y a la fecha no han reportado efectos nocivos en la salud humana o en la biodiversidad, sostuvo Francisco Bolívar Zapata, investigador emérito de la UNAM.

Por el contrario, han permitido reducir la aplicación de pesticidas, lo que implica un impacto ambiental menor, pues muchos de los productos químicos rociados en sembradíos, además de

contaminar, son carcinogénicos, consideró el Premio Príncipe de Asturias 1991 y egresado de la Facultad de Química. (Boletín UNAM-DGCS-320, 2016)

El Comité de Biotecnología de la Academia Mexicana de Ciencias afirma:

Existe evidencia científica en la que se sustenta la inocuidad de los transgénicos comercializados hasta la fecha, y las razones para considerarlos, además, como alternativa tecnológica más natural y de menor impacto al medio ambiente. (Comité de Biotecnología de la Academia Mexicana de Ciencias, 2007: p. 4)

El Comité afirma así mismo que los transgénicos no son solo una tecnología más, sino la tecnología a adoptar para mejorar la agricultura:

Los problemas que aquejan a la humanidad en los albores del siglo XXI son muy graves: pérdida de productividad agrícola; deterioro de los suelos; escasez de agua; agotamiento de las fuentes de energía; calentamiento global; contaminación; nuevas plagas y enfermedades; disminución de áreas verdes y biodiversidad, entre otros. La biotecnología representa una herramienta poderosa que permite plantear escenarios diferentes para contender con estas calamidades. Organismos con nuevas propiedades permitirán a los países que están desarrollando biotecnología, contender con éstos y otros problemas locales y globales. Una reglamentación adecuada permitirá orientar el desarrollo de OGMs hacia aquellos que resuelvan la problemática de cada país sin comprometer su medio ambiente y sus recursos naturales. Bloquear la biotecnología, aislaría al país de la oportunidad que presenta la Ciencia para corregir el rumbo. (Comité de Biotecnología de la Academia Mexicana de Ciencias, 2007: p. 4)

También Estados Unidos, las Academias Nacionales de Ciencias, Ingeniería y Medicina brindan un respaldo a los cultivos genéticamente modificados, que sería rotundo a no ser por una reserva:

Un extenso estudio realizado por las Academias Nacionales de Ciencias, Ingeniería y Medicina [...] no encontró pruebas de una diferencia en los riesgos para la salud humana entre los cultivos genéticamente modificados (GM) y los cultivos de cruce convencional, ni halló evidencia concluyente de causa y efecto de problemas ambientales por los cultivos transgénicos. Sin embargo, la resistencia evolucionada a las características actuales de los cultivos GM es un problema agrícola importante. (Board on Agriculture and Natural Resources, 2016)

La reserva, en este reporte, se refiere a la resistencia que plagas y yerbas han adquirido con el tiempo a los herbicidas e insecticidas asociados al cultivo de transgénicos, lo cual requiere que se produzcan nuevos herbicidas e insecticidas contra las plagas y yerbas ya resistentes, para que de este modo los cultivos transgénicos tengan los rendimientos esperados.

En cualquier caso, la Food and Drug Administration, que vigila que los productos que se siembren y venden en Estados Unidos no sean dañinos para el público, acepta los transgénicos como libres de peligro:

El jefe de Seguridad de los Consumidores de la agencia de sanidad estadounidense FDA, Robert I. Merker, aseguró que “no existe evidencia creíble de que los productos transgénicos puedan causar daño a la salud humana”.

El funcionario de Food and Drug Administration (FDA), destacó que dicha agencia sanitaria no aprueba algún alimento si no

cumple con los requerimientos legales e indicó que las semillas modificadas mediante la biotecnología se utilizan para mejorar la calidad y rendimiento de los cultivos agrícolas.

Agregó que cualquier planta puede producir toxinas, por lo que en el caso de los transgénicos, los investigadores y productores deben ofrecer pruebas de que son seguros y no causan daños a la salud humana.

Respecto a la sospecha de que los alimentos transgénicos pueden causar cáncer al haber sido modificados en un laboratorio, Merker indicó que “hay una certeza razonable de que no producen daños”. (Notimex, 2016)

La Unión Europea, en el documento *Una década de investigación Organismos Genéticamente Modificados por la Unión Europea* (European Commission, 2010), expresa también su beneplácito por los transgénicos. Sobre este documento dice:

Esta nueva publicación pretende contribuir al debate sobre los OMG mediante la difusión de los resultados de los proyectos de investigación a científicos, organismos reguladores y al público. Sigue las publicaciones anteriores sobre la investigación financiada por la UE sobre seguridad de los OMG. En los últimos 25 años, más de 500 grupos de investigación independientes han participado en esta investigación.

De acuerdo con los resultados de los proyectos, no hay, hasta la fecha, evidencia científica que asocie a los OMG con mayores riesgos para el medio ambiente o para la seguridad de los alimentos y piensos que las plantas y organismos convencionales. (European Commission, 2017)

La Comisión Europea no sólo niega que los OMG sean dañinos. Afirma además que son benéficos:

De acuerdo con los resultados de estos proyectos, los OGMs pueden proporcionar oportunidades para reducir la malnutrición, especialmente en los países menos desarrollados, así como para aumentar los rendimientos y ayudar a la adaptación de la agricultura al cambio climático. (European Commission, 2017)

Un grupo de 126 científicos galardonados con el Premio Nobel también han avalado los transgénicos, y además hacen un llamado a su aceptación:

Los organismos científicos y reguladores de todo el mundo han concluido de manera repetida y consistente que los cultivos y alimentos mejorados mediante la biotecnología son tan seguros, si no más seguros, que los derivados de cualquier otro método de producción. Nunca ha habido un solo caso confirmado de un efecto negativo derivado de su consumo sobre la salud de los seres humanos o de los animales. Se ha mostrado en repetidas ocasiones que son menos perjudiciales para el medio ambiente y una gran ayuda para la biodiversidad global.

[El] arroz dorado [transgénico] tiene el potencial de reducir o eliminar gran parte de las muertes y de las enfermedades causadas por una deficiencia en vitamina A (DVA), con mayor impacto en las personas más pobres de África y el Sudeste de Asia.

La Organización Mundial de la Salud estima que 250 millones de personas sufren de DVA, incluyendo el 40% de los niños menores de cinco años en los países subdesarrollados. Las estadísticas de UNICEF muestran que entre uno y dos millones de muertes prevenibles ocurren cada año como resultado de la DVA ya que esta afecta negativamente al sistema inmunológico, exponiendo a los menores a un gran riesgo. La DVA es la principal causa de ceguera infantil a nivel mundial y afecta a entre 250.000 y 500.000 niños cada año. La mitad mueren en los siguientes 12 meses tras perder su vista. (Laureates Letter Supporting Precision Agriculture (GMOs), 2016)

Descalificación de los contrarios

Los opositores a los transgénicos no aceptan las afirmaciones de los proponentes aun cuando vengan de científicos galardonados con el Nobel. La organización Greenpeace, por ejemplo, responde que numerosos científicos independientes rechazan los transgénicos, afirmación que implícitamente pone en duda la independencia de los proponentes:

[L]a seguridad a largo plazo de los alimentos transgénicos para los humanos y los animales sigue siendo desconocida y no existe un consenso científico sobre su seguridad, por lo que creemos que el principio de precaución se debe aplicar a todos los cultivos transgénicos. A pesar de los intentos de la industria de los transgénicos para tranquilizar a los consumidores sobre la seguridad de esos cultivos, cientos de científicos independientes cuestionan estas afirmaciones [Greenpeace dice que son 300 los científicos que cuestionan los transgénicos]. La ingeniería genética sigue siendo una tecnología sobre la cual se desconocen los efectos a largo plazo para la salud humana y puede desencadenar efectos no deseados e irreversibles en el medio ambiente. Tenemos razones de sobra para seguir oponiéndonos y para seguir defendiendo la agricultura ecológica, la única solución de futuro. (Greenpeace, 2016)

De hecho, la independencia de los proponentes de los transgénicos es cuestionada de manera frecuente por los oponentes. Por ejemplo, María del Rocío Fernández Suárez dice:

[Los transgénicos se evalúan] a partir de la documentación y los estudios entregados por los mismos desarrolladores que buscan introducir sus productos comerciales al mercado.

Los desarrolladores de organismos transgénicos afirman llevar a cabo todos los estudios pertinentes, ninguno de los cuales ha

aportado evidencia científica de daño a la salud humana. [...] Sin embargo, muchos de los estudios realizados por los desarrolladores son confidenciales y aquellos que se han divulgado, han levantado serias críticas de algunos científicos independientes. (Fernández, 2009)

Las descalificaciones *ad hominem*, como el acusar de “vendidos” a los amigos de los transgénicos, no son exclusivas de los enemigos de los transgénicos. También los amigos se olvidan del asunto en sí y descalifican *ad hominem* a los contrincantes. Los mismos galardonados con el Premio Nobel consideran la oposición de Greenpeace a los transgénicos como un “crimen contra la humanidad”, lo que supone que quienes apoyan a Greenpeace son “criminales”. Los galardonados dijeron: “¿Cuántas personas pobres en el mundo deben morir antes de considerar esto un ‘crimen contra la humanidad?’” (Laureates Letter Supporting Precision Agriculture (GMOs), 2016).

Refutaciones desde perspectivas científicas

Ciertamente las críticas no se reducen a las descalificaciones *ad hominem*. Hay críticas que abordan las investigaciones en sí sobre los transgénicos, específicamente a la metodología de los estudios. John Fagan, Michael Antoniou y Clair Robinson consideran que el aval europeo a los transgénicos se funda en investigaciones que no evalúan ya el peligro suyo, sino sólo se proponen a desarrollar instrumentos para esa evaluación. Y agregan que los estudios para evaluar el peligro son de largo plazo, no de la noche a la mañana (Fagan, Antoniou, Robinson, 2014). José L. Domingo Roig y Mercedes Gómez Arnáiz dicen que los estudios desarrollados por las corporaciones que producen y venden alimentos modificados

genéticamente se divulgan solamente en medios de comunicación generales, y no en revistas científicas que verifiquen el rigor de esos estudios, por lo que, creer en sus resultados se reduce en “un acto de fe” (Domingo y Gómez, 2000).

Por su parte, proponentes de los transgénicos critican los estudios opuestos por no ser replicables ni permitir, por tanto, su comprobación, según dicen:

Se reconoce que existen algunas publicaciones recientes en las que se señalan posibles efectos negativos y de toxicidad en animales por el consumo de algunos cultivares transgénicos. Sin embargo, dichas publicaciones no son concluyentes, ni han sido reproducidas por otros grupos de manera independiente. Por lo anterior, ni la OMS ni las varias agencias gubernamentales responsables en el mundo de la aprobación y manejo de los OGM en diferentes países han considerado que los resultados publicados sobre estudios de toxicidad en algunos animales ameriten retirar del mercado alguna de las plantas transgénicas que actualmente se consumen. Si eventualmente para algunos de ellos se demostrara de manera reiterada, concluyente e independientemente por varios grupos de investigación efecto de toxicidad, habría que retirar ese producto transgénico del mercado. (Bolívar, 2011, p. 40)

En fin, los proponentes rechazan los estudios que pintan a los transgénicos como peligrosos, según afirman, por adolecer estos no una sino muchas fallas en la metodología, por ejemplo, estudiar apenas diez ratas que como quiera se mueren de cáncer a los dos años (Ansedo, 2012).

Sobre el peligro de que los genes de los transgénicos contaminen las especies originarias, según aducen los enemigos de los organismos genéticamente modificados, Bolívar Zapata no lo negó. Para él es positivo que así ocurra. Explicó que los transgénicos

son organismos generados por procesos de transferencia horizontal de ADN, los cuales son cotidianos entre todos los organismos de la naturaleza (Bolívar, 2011: pp. 45). Lejos de ser perjudicial esta transferencia, dice, es un factor de mejora en todos los seres vivos:

La incorporación de material genético de diferentes orígenes, incluido el caso de la evidente incorporación de las mitocondrias en las células precursoras de las células animales y plantas, pareciera indicar que además de los cambios en sus propios genes por mutaciones, la célula viva adquiere, de manera natural nuevas capacidades y ventajas mediante la incorporación de otros materiales genéticos de diferentes orígenes adquiridos originalmente por endosimbiosis y también por transferencia horizontal. De lo anterior se concluye que el fenómeno de la transferencia horizontal de ADN es uno de los mecanismos naturales involucrados en la evolución de las especies, ya que permite a la célula adquirir nuevas capacidades para contender con diferentes necesidades. (Bolívar, 2011, pp. 59-60)

El papa Francisco parece hacer eco a esta visión positiva de las mutaciones en su encíclica ecologista *Laudato si*:

En realidad, las mutaciones genéticas muchas veces fueron y son producidas por la misma naturaleza. Ni siquiera aquellas provocadas por la intervención humana son un fenómeno moderno. La domesticación de animales, el cruzamiento de especies y otras prácticas antiguas y universalmente aceptadas pueden incluirse en estas consideraciones. Cabe recordar que el inicio de los desarrollos científicos de cereales transgénicos estuvo en la observación de una bacteria que natural y espontáneamente producía una modificación en el genoma de un vegetal. Pero en la naturaleza estos procesos tienen un ritmo lento, que no se compara con la velocidad que imponen los avances tecnológicos actuales, aun cuando estos avances tengan detrás un desarrollo científico de varios siglos. (Francisco, 2015)

Frente a estos desacuerdos entre científicos parecería recomendable a un experto evitar “actos de fe”, según proponen José L. Domingo Roig y Mercedes Gómez Arnáiz (2000). Sin embargo, hacerlo exigiría evitarlos tanto hacia los proponentes como hacia los oponentes, porque si estos últimos presumen de independientes y acusan a los otros de “vendidos”, ¿debemos creerlo sólo porque los que se proclaman “independientes” nos lo dicen?

Otros escenarios de desacuerdo

Tal vez una respuesta se encontraría de prestar atención al debate sobre los transgénicos en otros escenarios. La arena de organizaciones civiles y la arena de las comunidades científicas no son los únicos escenarios de controversia sobre los transgénicos. También lo son los parlamentos, las cortes de justicia y los púlpitos. Si nos atenemos a lo que se ha dicho en varios de ellos, parecería que la oposición a los transgénicos se impone. En México, por ejemplo, la Suprema Corte de Justicia ha frenado su cultivo. En varios países de Europa, sus parlamentos han puesto severas restricciones a su introducción. El mismo papa Francisco, en su encíclica ambientalista, hace un llamado a ser precavidos frente a los transgénicos.

Los motivos porque en Europa se restringen los transgénicos pueden ser muy variados. Según Greenpeace (2015), los parlamentos europeos no confían en el citado reporte de la Comisión Europea que avala los transgénicos, más bien reconocen que son peligrosos. Lo son, afirman los enemigos de los transgénicos, porque el herbicida glufosinato [como el

glifosato] asociado al cultivo de transgénicos es “potencialmente peligroso para la salud humana” (Amigos de la Tierra, 2017), y los transgénicos en sí representan un “peligro potencial al medio ambiente” (Servindi, 2009). Otro motivo que explicaría la restricción a los transgénicos en Europa consistiría en el “principio de precaución”. La “precaución” se daría entonces no por riesgos específicos asociados a los transgénicos, sino por riesgos generales a toda especie nueva (los transgénicos lo son) que se introduce a un territorio que aún no la conoce, por ejemplo, el riesgo de que desplace la flora o la fauna nativas, como ocurrió con los conejos en Australia (Bernardo, 2013). Otro motivo podría ser el elegir el llamado modelo de producción agrícola “ecológico” (Mundiario, 2015), en vez del modelo “industrial”:

La [Unión Europea] tiene la oportunidad de desterrar los cultivos transgénicos de su territorio por completo y apostar por fin por un modelo agrícola basado en la agroecología, los circuitos cortos de comercialización y la recuperación por parte de productores y consumidores de la toma de decisiones sobre nuestra alimentación”, ha declarado Gabriela Vázquez de Ecologistas en Acción. (Amigos de la Tierra, 2017)

Hay quienes, sin embargo, identifican, en los europeos, motivos que pudiesen tildarse de menos nobles, en su restricción de los transgénicos: el proteccionismo económico y el preservar a como dé lugar el liderazgo político en los parlamentos:

El caso más descarado es el de Francia, país líder en la lucha contra los transgénicos en la UE. El ex primer ministro francés, François Fillon, confirmó a los medios que el país galo había pactado con los ecologistas mantener una lucha activa contra los

transgénicos a cambio de que los verdes hicieran la vista gorda con las centrales nucleares instaladas en territorio francés.

Otro caso sonado es el de Alemania, que en plena moratoria de cultivos transgénicos permitió la siembra de la patata modificada genéticamente AMFLORA sólo porque había sido desarrollada por una empresa alemana. (Fundación Antama, 2015)

En México la Suprema Corte de Justicia ya ordenó el suspender cualquier cultivo de transgénicos en el territorio mexicano. Con todo, no hay que suponer que sus motivos hayan sido considerar a los transgénicos necesariamente nocivos en sí, aun cuando se admitieran sus riesgos, entre otros, la contaminación genética y los efectos tóxicos del herbicida glifosato (asociado al cultivo de los transgénicos) en el medio ambiente y la salud humana. La corte suspendió los cultivos de transgénicos porque se había autorizado su siembra sin consultar a las comunidades de nativos donde se harían los futuros sembradíos (Medina, 2015). Esa consulta era obligatoria según la Constitución mexicana (1917).

En cualquier caso, mientras algunos autores explican el rechazo maya a los transgénicos por no poder vender ya miel a los europeos tras la prohibición suya a la importación de productos contaminados con transgénicos (Barragán, 2015), y mientras un documental explica este rechazo de los mayas a que atribuyen la muerte de las abejas melíponas, que les surten de miel, al cultivo de transgénicos y su uso de insecticidas (Otero, s/f), los magistrados más bien consideran estas abejas como los vehículos para la posible contaminación genética proveniente de los transgénicos (Medina, 2015: 59).

Ahora bien, el papa Francisco, desde su púlpito, ha expresado también su opinión sobre los transgénicos:

Es difícil emitir un juicio general sobre el desarrollo de organismos genéticamente modificados (OMG) [...] los riesgos no siempre se atribuyen a la técnica misma sino a su aplicación inadecuada o excesiva. [...]

Si bien no hay comprobación contundente acerca del daño que podrían causar los cereales transgénicos a los seres humanos, y en algunas regiones su utilización ha provocado un crecimiento económico que ayudó a resolver problemas, hay dificultades importantes que no deben ser relativizadas. En muchos lugares, tras la introducción de estos cultivos, se constata una concentración de tierras productivas en manos de pocos debido a “la progresiva desaparición de pequeños productores que, como consecuencia de la pérdida de las tierras explotadas, se han visto obligados a retirarse de la producción directa”. Los más frágiles se convierten en trabajadores precarios, y muchos empleados rurales terminan migrando a miserables asentamientos de las ciudades. La expansión de la frontera de estos cultivos arrasa con el complejo entramado de los ecosistemas, disminuye la diversidad productiva y afecta el presente y el futuro de las economías regionales. En varios países se advierte una tendencia al desarrollo de oligopolios en la producción de granos y de otros productos necesarios para su cultivo, y la dependencia se agrava si se piensa en la producción de granos estériles que terminaría obligando a los campesinos a comprarlos a las empresas productoras. (Francisco, 2015)

Cabe notar que en su exposición reconoce la no resolución, todavía, de la polémica en torno a los beneficios o los daños intrínsecos a los transgénicos. Y cabe notar que sus cuestionamientos a los transgénicos se enfocan más bien al contexto socioeconómico en que se inscribe su cultivo. Con todo, también cabe reconocer

que sus cuestionamientos al contexto socioeconómico de los transgénicos no se salvan tampoco de la polémica.

Los transgénicos como subclase de la agricultura industrial, y contraria a la agricultura ecológica

Como se verá a continuación, los transgénicos suelen inscribirse dentro de la gran clase de la agricultura industrial, y como contraria a la agricultura ecológica. Esa inscripción responde a que los transgénicos comparten muchas características con la agricultura industrial. Si la oposición o el apoyo a los transgénicos reside en dichas características cabe inferir que tal apoyo u oposición debe aplicar también a la gran clase de la agricultura industrial. Una diferencia, sin embargo, es que los transgénicos no se les considera todavía algo normal, establecido, sí la agricultura industrial desde hace muchas décadas.

“La agricultura ecológica y la agricultura transgénica se consideran como dos opciones enfrentadas”, según observa Ángela Bernardo (2013) tras revisar la controversia sobre los transgénicos. Según Cole Genge, Oficial de la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura, la agricultura ecológica sería la ideal:

Es tiempo de imaginar una agricultura ideal.

En esta agricultura, el monocultivo y la producción insostenible son reemplazados por prácticas que cuidan el suelo y mantienen su cobertura de forma permanente, rotando una gran diversidad de cultivos para no agotar los nutrientes de la tierra. En esta agricultura, los beneficios de la tierra alcanzan a todos aquellos que la trabajan con sus manos, y no caen en los puños

de sólo un pequeño grupo de grandes empresas.

En esta agricultura, la producción rentable convive con la protección del ambiente y los recursos naturales, alterando de forma mínima del suelo a través de la siembra directa y la labranza mínima y protegiendo su cobertura con material orgánico. (Genge, 2017)

En cambio, la agricultura de transgénicos se describe en términos muy negativos y catastróficos:

- Destructiva, consumiendo muchas cantidades de agua y petróleo.
- Asociada a la deforestación de ecosistemas.
- Aplica productos químicos (fertilizantes y plaguicidas) que provocan emisiones de gases de efecto-invernadero como N₂O (óxido nitroso), constituyéndose en la mayor repercusión agraria en el cambio climático.
- Perjudica a los pequeños agricultores y productores, concentrando el control de la agricultura en pocas manos. (Última Hora, 2016)

Otros autores añaden calamidades a la agricultura de transgénicos, a punto de presentarla monstruosa: es enemiga de la biodiversidad, genera la aparición de supermalezas, contamina las semillas nativas y criollas, contamina los suelos y las aguas, entre otros daños, según afirman Ana María Primavesi et al. (2015).

No es mi intención notar, ahora, que esta visión maniquea de las opciones agrícolas en el mundo no la comparten los proponentes de los transgénicos. De quererlo así, notaría que estos proponentes se apurarían a presentar la suya, citando el caso de Sri Lanka, que, tras reducir todo tipo de agricultura a la

“orgánica” y “ecológica”, se hundió en una crisis económica que, tras varios días de protestas, culminó con la caída de su gobierno (Cozier, Blake y Clarke-Rowbotham, 2022). Lo que quiero notar es que de considerarse los transgénicos como una calamidad por los argumentos arriba aducidos, no se hablaría sólo de los transgénicos, sino de toda agricultura industrial. “Los transgénicos forman parte de este modelo de agricultura industrial”, remarca Última Hora (2016), en Paraguay. “[L]a agricultura industrial [llenó] de agrotóxicos el ambiente y [transformó] la producción alimentaria global en una mercancía para los intereses de las transnacionales”, lamenta Ana María Primavesi et al (2015). Los ataques a los transgénicos alcanzan, pues, también a la agricultura industrial, de tal modo que oponerse de lleno a los transgénicos significa también oponerse a toda agricultura industrial. Ésta también produce granos que no sirven al agricultor de semilla para nuevas siembras. Los granos que surgen de los híbridos de la agricultura industrial, si bien no llegan a ser estériles como los transgénicos “Terminator” (GRAIN, 2000), pierden las propiedades del híbrido, por lo que, para sembrar de nuevo, tiene el agricultor que comprar la semilla “mejorada” a alguna gran corporación muchas veces transnacional. Luis Ferreirim, de Greenpeace, precisa: “los transgénicos son el exponente máximo de un modelo de agricultura industrial que se encuentra al borde del colapso, debido a los problemas de contaminación, las amenazas a la biodiversidad o a la depleción de recursos no renovables que origina con el uso masivo de plaguicidas y fertilizantes sintéticos y el fomento de monocultivos” (Zibert, s/f). De hecho, la organización Greenpeace no se conforma con que se prohíba el glifosato, asociado a los transgénicos; pide

que se prohíban todos los fertilizantes, herbicidas y pesticidas (Greenpeace, s/f).

La disyuntiva no es ya tan sencilla. No es escoger entre los transgénicos y otras agriculturas. Es escoger entre la agricultura ecológica y la agricultura industrial, o cualquier otra que requiera fertilizantes, plaguicidas y herbicidas. O es escoger, inclusive, ninguna. Por ejemplo, el desarrollo agrícola y económico en el norte de México ha sido posible por la introducción de la agricultura altamente tecnificada. Lo que era desierto se convirtió así en un vergel (Cerutti y Almaraz, 2013). Rechazar el desarrollo tecnológico, temo, conllevaría el retornar al desierto, no a la agricultura ecológica. Los vergeles que ahora allí prosperan no son “naturales” como los que pueden encontrarse en Michoacán o en Veracruz. Es más, de permitirse sólo la agricultura ecológica, los vergeles norteros no sólo desaparecerían sino también otras actividades industriales y de servicios que han podido surgir por la modernización agrícola (Rivas, 2016).

Cabría preguntarse si las comunidades norteras no merecen también consultarse sobre las opciones agrícolas, y no sólo las comunidades mayas u otros pueblos nativos del sur. De hecho, los menonitas podrían exigir a la Suprema Corte de Justicia el ser también ellos tomados en cuenta en la decisión sobre los transgénicos, que, aunque no pueden ellos presumir de genealogía precolombina, ésta no es la que define las comunidades y pueblos mexicanos en la Constitución. Lo que allí se pide es sólo que formen una unidad social, económica y cultural, que estén asentadas en un territorio y que reconozcan autoridades propias de acuerdo con sus usos y costumbres (Constitución, 1917). Los menonitas cumplen con esos requisitos, y sí apoyan los transgénicos (Carrera, 2017).

Ahora bien, la disyuntiva agricultura “ecológica” vs. agricultura transgénica e industrial no sería tampoco sencilla para el consumidor. Tal vez un europeo educado y adinerado tenga la oportunidad de exigir productos “orgánicos” (Massieu, 2009). No ocurriría así en muchas comunidades que, aunque bien educadas, son pobres. De hecho, los productos “orgánicos” resultan elitistas porque son mucho más caros que los no orgánicos en el supermercado. No serían para los de bolsillo modesto una fácil elección.

Estas disyuntivas difíciles no resuelven, sin embargo, la polémica. Los oponentes de los transgénicos, y de toda agricultura industrial, nos seguirán advirtiéndolo de la catástrofe que se avecina. Los proponentes seguirán proponiéndonos el progreso y la abundancia. Y mientras los científicos sigan con sus diametrales desacuerdos, para un inexperto será difícil elegir.

Recomendaciones finales

Cabe, sin embargo, ofrecer algunas recomendaciones de manera condicional, conservando en mente que, si bien, los hechos son como son, incluso cuando se presenten poco claros a muchos inexpertos en lo que concierne a los transgénicos, los cursos de acción posibles son muchos según el ingenio y la agencia humana (Aristotle, 1939; Zárate, 2023).

Si los proponentes de la agricultura ecológica tienen razón, inclusive en sus señalamientos de que su agricultura es más productiva que la industrial (Zibert, s/f; Robinson, 2010), de qué se preocupan. Por sí sola la agricultura ecológica desplazaría

a la industrial por sus menores costos y múltiples beneficios, como el ser “natural”, “sustentable”, “limpia”, según muchas de las descripciones de sus proponentes.

Con todo, mientras el colapso de la agricultura no ecológica no ocurra, puede por supuesto suceder que al agricultor “ecológico” le preocupe la contaminación genética no sólo con pólenes de transgénicos, sino aun con pólenes de híbridos que aún se cultiven: la pureza de sus granos “nativos” se perdería. Aun así, hay que recordarle al quejoso que el agricultor industrial podría también enojarse de manera similar: su semilla “mejorada”, la cual surgió tras 15 años de investigación científica y mucho financiamiento (Franquesa, 2015), estaría expuesta a los pólenes de semillas “no mejoradas”, algo así como la queja del criador de perros de raza cuando un can “de la calle” se cruza con sus hembras “finas”. ¿Por qué un quejoso debería tener precedencia sobre otro?

Ahora bien, si la agricultura ecológica no es tan productiva como algunos autores afirman (Zibert, s/f), es más, si se queda en agricultura de autosubsistencia como otros autores lamentan (Hewitt, 1975), y si aun así sus proponentes exigen que desaparezcan los transgénicos y además la agricultura industrial, estos proponentes tendrían entonces que ofrecer alternativas efectivas para alimentar al mundo y no volver a las hambrunas.

Consideremos ahora qué debería pasar si los proponentes de los transgénicos y de la agricultura industrial tienen razón acerca de que su modelo agrícola es más productivo (hay reportes de agricultores ahora industriales que elevaron su producción de 4 a 22 toneladas de maíz por hectárea (Intragri, 2012)). Si fuese así, dicha productividad no disculparía, sin embargo, el hacerse

de la vista gorda frente a ciertos costos importantes de su modelo agrícola. Quiero hablar de al menos cuatro que se observan en la agricultura industrial sin necesidad de recurrir a los transgénicos:

Uno no menor es su amenaza a la biodiversidad. Y aquí no hablo de la discutible contaminación genética. Hablo de la tendencia industrial al monocultivo en grandes extensiones por preferir el agricultor una o dos tipos de semillas “mejoradas” a la gran variedad que existe de la especie en cuestión. Entonces el monocultivo no sólo desplaza la flora y la fauna nativas como ocurriría con cualquier esfuerzo agrícola (Bernardo, 2013), desplaza también dichas variedades hasta reducirlas por un proceso de selección a unas pocas, no necesariamente de mejor calidad. En 1905, por ejemplo, había en Estados Unidos cientos de variedades de manzanas. Hoy quedan prácticamente 15 tras el proceso de selección enfocado a la productividad y máximos beneficios (Kelley, 2015). En México, los cientos de variedades de maíz nativo entonces desaparecerían por favorecer los agricultores industriales algunas pocas semillas “mejoradas”.

La agroindustria también requiere de abundantes agroquímicos. Se les usa para matar bichos y yerbajos que de existir reducirían el rendimiento de las cosechas. Sus efectos, sin embargo, se extienden a dañar la gran diversidad de flora y fauna benéfica en las áreas cultivadas. No nos debe pues sorprender que los apicultores mayas se quejen de la muerte de sus abejas por la proximidad de productores industriales a sus colmenas (Zibert, s/f). Otro efecto indeseable es que, por el uso frecuente de agroquímicos, los yerbajos y bichos que se combaten se vuelven resistentes al veneno, y con el tiempo se requieren más o nuevos venenos, según los mismos proponentes de los transgénicos

y agricultura industrial reconocen (Board on Agriculture and Natural Resources, 2016).

Otro problema consiste en que la modernización agrícola que siguió a la revolución verde ha beneficiado en México principalmente a los productores empresariales de alto rendimiento, que concentran hasta la fecha la mayoría de los recursos necesarios para la producción, pero no así a los campesinos pobres de autosubsistencia. En pocas palabras, el progreso agrícola no ha beneficiado a todos, es más, los campesinos mexicanos siguen siendo los más olvidados en el desarrollo del país (Hewitt, 1975).

Finalmente, no se puede ignorar el control de la agricultura industrial por pocas compañías transnacionales. Seis de ellas controlan el 76% de agrotóxicos (Primavesi, 2015). En cuanto a la producción de semillas, Silvia Ribeiro advierte:

Actualmente, las diez mayores empresas semilleras controlan las dos terceras partes del mercado global de semillas (transgénicas o no) bajo propiedad intelectual. Este dato se hace más imponente si recordamos que, hasta hace cuatro décadas, las semillas estaban casi totalmente en manos de campesinos, agricultores e instituciones públicas y circulaban libremente. Hoy día, en 2008, 82% del mercado global de semillas comerciales está bajo propiedad intelectual (patentes o certificados de obtentor), y de éstas, sólo tres empresas, Monsanto, Syngenta y DuPont, las mayores productoras de transgénicos, controlan 47 por ciento. (Ribeiro, 2009)

Aunque estos problemas son graves, no requerirían de una prohibición completa de la agricultura industrial, pues dichos problemas no son intrínsecos al modelo agrícola (Sabaté, 2015). De cualquier manera, quienes apoyen, ejerzan y acepten este modelo deben ofrecer soluciones efectivas a ellos.

Por ejemplo, la biodiversidad podría protegerse y el agotamiento de las tierras evitarse de exigir a los agricultores la rotación y diversificación de los cultivos. Un banco y un registro públicos de semillas y aun genes podrían establecerse para preservar la biodiversidad y prevenir la biopiratería. Los efectos nocivos de los agroquímicos también podrían evitarse con su rotación, diversificación y focalización al problema específico. El abandono de los campesinos podría resolverse con políticas públicas que los incorporen a la modernización agrícola aplicada a las pequeñas propiedades y estimulando el acceso de sus productos “orgánicos” a los mercados elitistas. El control de la agricultura, y la biopiratería por unas cuantas transnacionales podría atenuarse con leyes antimonopólicas, y con estímulos a otros inversionistas públicos y privados para que participen y diversifiquen este negocio. Por supuesto, estímulos y promoción especiales habrían de darse a cualquier forma de agricultura “ecológica” que además sea altamente productiva.

Referencias

- Amigos de la Tierra. (27 de marzo de 2017). “La UE muestra su rechazo a dos nuevos maíces transgénicos por segunda vez en tan solo dos meses”. *Agricultura y alimentación*. Madrid. En <https://www.tierra.org/la-ue-rechaza-nuevos-maices-transgenicos/>.
- Ansedo, Manuel. (4 de octubre de 2017). “La UE rechaza el estudio que vinculaba transgénicos y cáncer”. *Materia. La web de noticias de ciencia*. Madrid: Materia Publicaciones Científicas S.L. En <http://esmateria.com/2012/10/04/la-ue-rechaza-el-estudio-que-vinculaba-transgenicos-y-cancer/>.

Aristotle. (1939). *The "Art" of Rhetoric*. Harvard University Press. Cambridge, MA.

Barragán, Daniela. (15 de noviembre de 2015). "No tengan miedo, "¡unáanse!", pide a comunidades apicultor maya que ganó batalla a Monsanto". *Sinembargo.mx*. México. En <http://www.sinembargo.mx/15-11-2015/1550825>.

Bernardo, Ángela. (3 de junio de 2013). "¿Por qué Monsanto renuncia a los cultivos transgénicos en Europa?" *Hipertextual*. Madrid. En <https://hipertextual.com/2013/06/renuncia-monsanto-cultivos-transgenicos-europa>.

biodiversidadla.org, Festival por la Soberanía Alimentaria. (20 de mayo de 2016). "En el Día Mundial contra Monsanto (21 de mayo del 2016), pronunciamiento desde la península de Yucatán". *El País*. San Pedro, Costa Rica. En <http://www.elpais.cr/2016/05/20/en-el-dia-mundial-contra-monsanto-21-de-mayo-del-2016/>.

Board on Agriculture and Natural Resources. (2016). *Genetically Engineered Crops. Experiences and Prospects*. Washington: The National Academies of Sciences, Engineering, Medicine. En <http://www.raing.es/sites/default/files/Academias%20USA%2C%20Mejora%20vegetal%202016.pdf>.

Boletín UNAM-DGCS-320. (12 de mayo de 2016). "En 20 años, los cultivos de transgénicos no han reportado efectos nocivos: académico de la UNAM". *Dirección General de Comunicación Social*. México: Universidad Nacional Autónoma de México. En http://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2016_320.html.

Bolívar Zapata, Francisco Gonzalo, coordinador. (2011). *Por un uso responsable de los organismos genéticamente modificados*. México: Academia Mexicana de las Ciencias.

- Carrera Palí, Hubert. (28 de agosto de 2017). “Empresarios y menonitas continúan siembra de soya transgénica: Jorge Fernández”. *La Jornada Maya*. Mérida. En <https://www.lajornadamaya.mx/2017-08-28/Empresarios-y-menonitas-continuan-siembra-de-soya-transgenica--Jorge-Fernandez>.
- Cerutti, Mario y Aracely Almaraz (coordinadores). (2013). *Algodón en el Norte de México (1920-1970) Impactos regionales de un cultivo*. Tijuana: El Colegio de la Frontera Norte.
- Cozier, Charmaine, Christopher Blake y Louise Clarke-Rowbotham. (16 de julio de 2022). “Qué papel jugó la agricultura orgánica en la grave crisis económica que llevó a la caída del gobierno de Sri Lanka”. *BBC News Mundo*. En <https://www.bbc.com/mundo/noticias-internacional-62163706>.
- Comité de Biotecnología de la Academia Mexicana de Ciencias. (2007). “Por un uso responsable de los organismos genéticamente modificados”. México: Academia Mexicana de Ciencias. En <https://www.ibt.unam.mx/documentos/general/porunusoresponsableogms-937.pdf>.
- Consejo Argentino para la Información y Desarrollo de la Biotecnología. (2007). “¿Qué beneficios ofrecen los transgénicos?” *Argenbio*. Consejo Argentino para la Información y Desarrollo de la Biotecnología. Buenos Aires. En <http://www.argenbio.org/index.php?action=faq&opt=7?action=faq&faq=10>.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (1917). México. En http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_150917.pdf.
- Cook, Michelle Schoffro. (12 de septiembre de 2013). “Top 20 Frankenfoods to avoid”. *Care2 Healthy Living*. Redwood

City, California. En <http://www.care2.com/greenliving/top-20-frankenfoods-to-avoid.html>.

Diario Oficial de la Federación. (13 de febrero de 2023). “DECRETO por el que se establecen diversas acciones en materia de glifosato y maíz genéticamente modificado”. *Diario Oficial de la Federación*. México. En https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5679405&fecha=13/02/2023#gsc.tab=0.

Domingo Roig, José L. y Mercedes Gómez Arnáiz. (2000). “Riesgos sobre la salud de los alimentos modificados genéticamente: una revisión bibliográfica”. *Revista Española de Salud Pública*, Número 74. Mayo-Junio. Madrid. Pp. 255-261. En <http://www.msc.es/biblioPublic/publicaciones/recursos propios/resp/revista cdrom/VOL74/74 3 255.pdf>.

Economía. (17 de noviembre de 2015). “Los transgénicos sí han traído beneficios”. *El Tiempo*. Bogotá. En <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-16433424>.

ENI de Seguridad Alimentaria. (s.f.). “Fundamentos y considerandos del decreto: el glifosato y el maíz transgénico”. CONHACYT. México. En <https://repositorio-alimentacion.conacyt.mx/jspui/handle/1000/121>.

Espinosa Calderón, Alejandro y Antonio Turrent Fernández. (11 de febrero de 2013). “Transgénicos y contaminación del maíz nativo”. *La Jornada*. México. En <http://www.jornada.unam.mx/2013/02/11/opinion/024a2pol>.

European Commission. (20 de febrero de 2017). “Press Release Database”. *European Commission*. En <http://europa.eu/rapid/press-release IP-10-1688 en.htm>.

Eventos. (s.f.). “Jornadas Académicas ‘Maíz Transgénico y Soberanía Nacional’ 27 abril, 2023 | 10:00 am – 28 abril, 2023

| 12:00 pm”. CONHACYT. México. En <https://conahcyt.mx/evento/jornadas-academicas-maiz-transgenico-y-soberania-nacional/>.

Fagan, John, Michael Antoniou y Clair Robinson. (2014). *GMO Myths and Truths*. 2ª. ed. Londres: Earth Open Source. En <http://earthopensource.org/gmomysandtruths/sample-page/3-health-hazards-gm-foods/3-4-myth-eu-research-shows-gm-foods-safe/>.

Fernández Suárez, María del Rocío. (10 de abril 2009). “Alimentos transgénicos: ¿Qué tan seguro es su consumo?” *Revista Digital Universitaria*. Volumen 10. Número 4. México: Universidad Nacional Autónoma de México. En <http://www.revista.unam.mx/vol.10/num4/art24/art24.pdf>.

Forbes Staff. (25 de agosto de 2023). “Canadá se une a EU en panel contra México por maíz transgénico”. *Forbes*. México. En <https://www.forbes.com.mx/canada-se-une-a-eu-en-panel-contra-mexico-por-maiz-transgenico/>.

Francisco. (2015). *Laudato sí*. Ciudad del Vaticano. En http://w2.vatican.va/content/francesco/es/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html.

Franquesa, María. (5 de noviembre del 2015). “Y tú, ¿siembras semilla certificada o propia?”. *Agroptima Blog*. Barcelona. En <https://www.agroptima.com/blog/siembra-semilla-certificada-o-propia/>.

Fundación Antama. (12 de octubre de 2015). “La razón por la que países europeos prohíben los cultivos transgénicos en sus fronteras”. *Fundación Antama*. Madrid. En <http://fundacion-antama.org/razon-paises-europeos-prohiben-cultivos-transgenicos/>.

- Genge, Cole. (26 de agosto de 2017). “Una nueva agricultura”. *El Universal*. México. En <http://www.eluniversal.com.mx/articulo/cole-genge/nacion/una-nueva-agricultura>.
- GRAIN. (15 de octubre de 2000). “El ABC del patentamiento de la vida”. GRAIN. Montevideo. En <https://www.grain.org/es/article/entries/70-el-abc-del-patentamiento-de-la-vida>.
- Greenpeace. (s.f.). “Salva a las abejas, por una agricultura libre de tóxicos”. *Socialblue*. Hoorn, Holanda. En https://media.socialblue.com/-salva-las-abejas?site_id=30971&tag=S-B000000001034378&fromAp=1.
- Greenpeace. (3 de octubre de 2015). “Rechazo histórico a los cultivos transgénicos en la UE”. *Greenpeace España*. En <http://www.greenpeace.org/espana/es/news/2015/Octubre/Rechazo-historico-a-los-cultivos-transgenicos-en-la-UE/>.
- Greenpeace. (1º de julio de 2016). “Respuesta de Greenpeace ante la carta de los premios Nobel sobre los transgénicos”. *Greenpeace España*. En <http://www.greenpeace.org/espana/es/news/2016/Julio/Respuesta-de-Greenpeace-ante-la-carta-de-los-premios-Nobel-sobre-los-transgenicos/>.
- Hewitt, Cynthia. (1975). *La modernización de la agricultura mexicana. 1940–1970*, México: Siglo XXI Editores.
- Intagri. (19 de noviembre de 2012). “China - Técnico mexicano impone récord de rendimiento de Maíz”. *Engormix Agricultura*. En <https://www.engormix.com/MA-agricultura/noticias/china-tecnico-mexicano-impone-tl8056/p0.htm>.
- Kelley, Megan. (2 de marzo de 2015). “100 years ago, people were eating things that most of us will never taste. So

what happened?” *Upworthy*. En <http://www.upworthy.com/100-years-ago-people-were-eating-things-that-most-of-us-will-never-taste-so-what-happened?c=ufb7>.

Laureates Letter Supporting Precision Agriculture (GMOs). (2016). “Laureates Letter Supporting Precision Agriculture (GMOs)”. *Support Precision Agriculture*. En http://supportprecisionagriculture.org/nobel-laureate-gmo-letter_rjr.html.

Massieu Trigo, Yolanda Cristina. (2009) “Cultivos y alimentos transgénicos en México: El debate, los actores y las fuerzas sociopolíticas”. *Argumentos*, vol.22, n.59. México: Universidad Autónoma Metropolitana: enero/abril. pp. 217-243. En http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-57952009000100008&lng=es&nrm=iso&tlng=es.

Medina Mora I., Eduardo. (4 de noviembre de 2015). “Amparo en revisión 499/2015”. *Suprema Corte de Justicia de la Nación*. México. En <http://www2.scjn.gob.mx/ConsultaTematica/PaginasPub/DetallePub.aspx?AsuntoID=180427>.

Morales, Roberto. (2023). “EU activará panel comercial contra México por política de maíz transgénico”. *El Economista*. México. 17 de agosto de 2023. En <https://www.economista.com.mx/empresas/Mexico-recibe-notificacion-de-USTR-para-establecer-panel-del-T-MEC-sobre-maiz-transgenico-20230817-0059.html>.

Morales, Roberto. (2024). “Gobierno de México pospone eliminación total del uso de glifosato”. *El Economista*. México. 25 de marzo de 2024. En <https://www.economista.com.mx/empresas/Gobierno-de-Mexico-pospone-eliminacion-total-del-uso-de-glifosato-20240326-0103.html>.

Mundiario. (3 de octubre de 2015). “La Unión Europea rechaza el cultivo de los alimentos transgénicos”. *Mundiario*. Coruña, Galicia. En <http://www.mundiario.com/articulo/sociedad/union-europea-rechaza-cultivo-alimentos-transgenicos/20151003190457047248.html>.

Notimex. (10 de septiembre de 2016). “Transgénicos no producen daños al ser humano: FDA”. *La Jornada*. México. En <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:5mQSwtdvJSsJ:www.jornada.unam.mx/ultimas/2016/09/10/transgenicos-no-producen-danos-al-ser-humano-fda+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=mx>.

OK Diario. (8 de marzo de 2017). “Qué beneficios tienen los alimentos transgénicos”. *OK Diario*. Madrid. En <https://okdiario.com/vida-sana/2017/03/08/beneficios-tienen-alimentos-transgenicos-35911>.

Oswald Spring, Úrsula. (1º de enero de 2001). “Transgénicos: efectos en la Salud, el Ambiente y la Sociedad. Una Reflexión Bioética”. *Revista Digital Universitaria*. Vol. 1. Nº3. México: UNAM. En <http://www.revista.unam.mx/vol.1/num3/art2/>.

Otero Puerto, Adriana. (s.f.). “¿Qué le pasó a las abejas?”. *Kickstarter*. En https://www.kickstarter.com/projects/1854433972/que-les-paso-a-las-abejas-documental?ref=thanks_share.

Palacios, César-Javier. [Blog] (21 de enero de 2009). “¿Por qué son peligrosos los alimentos transgénicos?” En “La crónica verde”. *20 minutos*. 20 Minutos Editora, S. L. Zaragoza, España. En <https://blogs.20minutos.es/cronicaverde/2009/01/21/aapor-quao-son-peligrosos-alimentos-transgaonicos/>.

- Primavesi, Ana María, et al. (2015). “Porqué los cultivos transgénicos son una amenaza a los campesinos, la soberanía alimentaria, la salud y la biodiversidad en el planeta”. *Minga Mutirão Informativa de Movimientos Sociales*. En <https://movimientos.org/es/content/porqué-los-cultivos-transgénicos-son-una-amenaza-los-campesinos-la-soberanía-alimentaria-la>.
- Ribeiro, Silvia. (2009). “El asalto corporativo a la agricultura”. *Ciencias 92*. México: Universidad Nacional Autónoma de México: octubre-marzo. pp. 114-117. En <http://www.revistaciencias.unam.mx/pt/41-revistas/revista-ciencias-92-93/219-asalto-corporativo-a-la-agricultura.html>.
- Rivas Sada, Eva. (2016). “Monterrey y el noreste agropecuario. Influencia de una urbe agroindustrial, 1920-1970”. *Agricultura empresarial en el norte de México. (Siglo XX). Actores y trayectoria de la economía regional*. México: Plaza y Valdés, Editores. Pp. 177-224.
- Robinson, Jim. (2 de junio de 2010). “Maíz criollo frente a híbridos”. *Productores de hortalizas*. Willoughby, Ohio. En <http://www.hortalizas.com/cultivos/maiz-dulce-elote/maiz-criollo-frente-a-hibridos/>.
- Sabaté, Jordi. (10 de noviembre de 2015). “Transgénicos: diez argumentos de los ecologistas que conviene cuestionar”. *ConsumoClaro. El Diario.es*. Madrid. En http://www.eldiario.es/consumoclaro/cuidarse/Transgenicos-ecologistas-monsanto-peligros-ventajas_0_445856376.html.
- Servindi. (4 de marzo del 2009). “Internacional: Unión Europea rechaza cultivo de transgénicos en países miembros”. *SERVINDI Comunicación intercultural para un mundo más humano y diverso*. Lima. En <https://www.servindi.org/actualidad/8582>.

Shand, Hope. (29 de mayo de 2001). “Transgénicos: ¿dónde estamos y dónde vamos?” *La Jornada*. México. En <http://www.jornada.unam.mx/2001/05/29/eco-b.html>.

teleSUR/EFE/ ng – ACH. (10 de febrero de 2016). “Agricultores argentinos amplían su denuncia contra Monsanto”. *Telesur*. Caracas. En <http://www.telesurtv.net/news/Agricultores-argentinos-amplian-su-denuncia-contra-Monsanto-20160210-0065.html>.

teleSUR-RT-ONU/na-LP. (22 de octubre de 2014). “Los 12 productos más nocivos de Monsanto”. *Telesur*. Caracas. En <http://www.telesurtv.net/news/Los-12-productos-mas-nocivos-de-Monsanto-Fotos-20141022-0037.html>.

Última Hora. (1 de febrero de 2016). “Transgénicos vs. Deforestación”. *Última Hora*. Sección Economía. Asunción, Paraguay. En <http://www.ultimahora.com/transgenicos-vs-deforestacion-n963558.html>.

Zárata Ruiz, Arturo. (2023). *Retórica*. Tijuana: El Colegio de la Frontera Norte.

Zibert Van- Gricken, Irene. (s.f.). “Transgénicos e industria alimentaria: un modelo de producción y consumo que compromete nuestro futuro”. *Zona Transgénica*, en *Slow Food España*. España. En <https://slowfood.es/biblioteca/zona-transgenica/transgenicos-e-industria-alimentaria-un-modelo-de-produccion-y-consumo-que-compromete-nuestro-futuro/>.

La investigación transdisciplinar en clave organológica

Transdisciplinary research in organologic key

Elvio Galati¹

Resumen: El objetivo es mostrar los vínculos de la transdisciplinariedad con la ciencia, a partir de la visión organológica. La Organología contempla la investigación sin reducirla a la Metodología, viendo el método también en la Filosofía, la Gnoseología, la Historia de la Ciencia, la Epistemología, la Técnica, la Pedagogía, la Ética, la Política y la crítica, todas en relación, para fortalecer la libertad del investigador. Al relacionar la transdisciplinariedad con la Organología tomamos el mapa de esta última para estudiar la actividad científica. Es responsabilidad de cada uno la autogeneración del propio método. La fe permite el salto entre niveles de realidad y de conocimiento, para construir puentes entre saberes. Sistémicamente, a mayor cantidad de uso de unidades de integración del saber, con complementariedades, mayor probabilidad de predicción de las acciones. La transdisciplina convierte a la idea en disciplina, y la transdisciplinariedad debe dar paso a transdisciplinar.

Palabras clave: Transdisciplinariedad, Ciencia, Investigación, Epistemología, Metodología.

Abstract: The objective is to show the relations between transdisciplinarity and science, from the organologic point of view.

¹ Universidad Nacional de Rosario. Zavalla, Argentina. Correo electrónico: elviogalati@gmail.com

Organology considers the research without reducing it to Methodology, seeing the method also in Philosophy, Gnoseology, History of Science, Epistemology, Technique, Pedagogy, Ethics, Politics and critics, all of them related, so as to strengthen the researcher's freedom. When we relate transdisciplinarity with Organology, we take the map of the latter to study scientific research. It is each one's responsibility to selfgenerate their own method. Faith allows the leap between levels of reality and levels of knowledge, in order to build bridges among knowledges. Systemically, the more amount of use of integration of knowledge units, with complementarities, the more probabilities of prediction of actions. Transdiscipline turns the idea into a discipline, and transdisciplinarity must give way to the application of transdisciplinarity.

Key words: Transdisciplinarity, Science, Research, Epistemology, Methodology.

Introducción

En este trabajo me propongo describir y analizar las características de la transdisciplinariedad según la entiende Basarab Nicolescu, con el objetivo de establecer sus vínculos con la investigación científica, en perspectiva epistemológica y metodológica. Al estudiar cómo sería una investigación compleja surge la Organología, que es una nueva manera de organizar la investigación de manera compleja, no viendo la metodología solo en el método, sino también en la filosofía, la gnoseología, la historia de la ciencia, la epistemología, la técnica (metodológica), la ética, la pedagogía, la política y la crítica. Todos estos módulos o dimensiones se relacionan entre sí y hacen entender la ciencia, de manera de empoderar al investigador para que cree su método (Galati, 2024). Quedaba por llevar adelante el estudio sobre cómo viabilizar una investigación transdisciplinarmente. Entonces, se podrán comprender aquí los vínculos de la transdisciplinariedad según Nicolescu con la investigación científica, en clave organológica. Como una introducción, hay que definir los términos más importantes que vamos a utilizar en este trabajo, que son: transdisciplinariedad, epistemología y metodología.

La transdisciplinariedad es una filosofía que entiende al conocimiento de manera compleja. Se pone en marcha estudiando las relaciones entre disciplinas. Sin abroquelarse en una “transdisciplina”, que suena a disciplina, funciona como teoría general de las disciplinas, buscando puentes y palabras maestras entre ellas. Tiene muchas afinidades con el pensamiento complejo, creado por Edgar Morin, pero se enfoca en las relaciones entre las ramas del saber o disciplinas. Puede sumarse a su estudio la

“intersectorialidad”, que agrega, además de disciplinas, saberes que no son académicos, como los populares, ancestrales, empíricos, religiosos, artísticos, etc. Y ante ese desafío señala que hay un conjunto de ideas, métodos, pistas, saberes o nociones que se encuentran más allá de las disciplinas, y que pueden aprovechar a cada una de ellas, circulando entre ellas, sin aduanas ni restricciones, sin tomar posesión, con títulos de propiedad y cercos. De ahí que sea importante agrupar a las ciencias, clasificándolas, para que aprovechen aportes comunes. Así, una categoría transdisciplinar podría ser útil a las ciencias formales, otra a las ciencias fácticas, otra a las ciencias humanas, etc. Y habrá algunas categorías que aprovecharán a todas las ciencias. Para lograr esto, definimos al principio a la transdisciplinariedad como una filosofía, en tanto es irreverente, disruptiva, cuestionadora, anti-paradigmática, con todas las características que se puedan asociar a la filosofía.

La transdisciplinariedad fue creada por Jean Piaget e impulsada por Basarab Nicolescu, pero es una teoría o pensamiento que ha tomado distintos vuelos, y se desarrolla por la energía de aquellos que le den hospedaje y combustible. Hoy nos ceñiremos a sistematizar las características que podamos tomar de Nicolescu, con el norte puesto en la investigación científica, a fin de pensar cómo la transdisciplinariedad puede aprovechar a quienes hacemos ciencia. Y a la ciencia la entendemos organológicamente. De toda la obra de Nicolescu, nos ceñiremos a su libro “Théorèmes poétiques²”. Y este trabajo será el puntapié para posteriores profundizaciones.

2 En trabajos anteriores pensé la transdisciplinariedad. V. Galati, 2020a; Galati, 2011; Galati, 2017a; Galati, 2023; Galati, 2020b; Galati, 2024; Galati, 2018; Galati, 2015.

A la hora de hacer ciencia el momento de reflexión nos lo brinda la Epistemología y la (Filosofía de la) Metodología de la Investigación Científica, que todavía tiene que encontrar su lugar. La Epistemología no podía sino ser compleja. Esta complejidad se puede ver en sus diversos contextos: de descubrimiento, de justificación, de aplicación, de evaluación, de divulgación, y entonces analizamos cómo la ciencia llega hasta las puertas del laboratorio, por ejemplo, en su financiamiento, en la conformación de los equipos de investigación, cómo la ciencia se desarrolla, en su planificación y en su puesta en marcha, con o sin hipótesis, con grupos de control, con inducción o lógica, con grupos focales o atlas-ti, etc. Analizamos qué soluciones concretas pueden tener los conocimientos a los que llegamos, qué consecuencias en la vida de los seres humanos pueden tener las acciones de los científicos, y cómo comunicarnos con la sociedad a fin de ser entendidos, si es que hay una relación entre ciencia y cultura.

La Metodología es también compleja y podemos encontrar metodología en la filosofía, en la gnoseología, en la epistemología, en la técnica, en la crítica, en la historia de la ciencia, en la ética y en la enseñanza de la investigación, que hacen las veces de dimensiones o aspectos del fenómeno. Si fuera algo simple se la definiría como el estudio del método. Reconociendo su complejidad descubrí la Organología, que implica dotar al investigador de herramientas que surgen de aquellas dimensiones articuladas en módulos intercambiables, a los cuales se pueden sumar otros, para que haga surgir su método (Galati, 2024). Y hay método en la filosofía, ya que ella nos ayuda a romper con los viejos esquemas del método científico, en las partes obsoletas. Piénsese que no solo la metodología, sino el saber en general ha

sido impositivo. Y hay metodología en la gnoseología, en tanto la búsqueda del conocimiento depende de cómo consideramos ese conocimiento; y también en la epistemología, en tanto lo que sea la ciencia influye en cómo la alcanzamos, y de cada uno de sus contextos se pueden extraer pautas para investigar. La metodología es técnica, en tanto investigamos siguiendo un procedimiento, y tal vez esta sea la parte que más se absolutiza de todas. De la crítica, externa e interna, también aprendemos a crear nuestros métodos. La historia de la ciencia ayuda a metodologar, en tanto los antiguos métodos pueden volver a utilizarse, en todo o en parte, es decir, los perimidos resucitarse, y los que se usan hacerlo con otros sentidos, si se investigan las razones por las que nacieron. Aquí hablaremos de los “sentidos”. Cabe preguntarse si enseñamos como investigamos, si hay maneras de enseñar universales o propias de la metodología.

Comencé a leer a Nicolescu hace mucho tiempo, seguro antes de 2011, donde inicié formalmente mi investigación sobre la relación entre los comités de bioética hospitalarios y la transdisciplinariedad, desde el Derecho de la Salud, en clave trialista. Pero en esa oportunidad, seguro con un prejuicio despectivo hacia el arte, opté por no leer “Théorèmes poétiques”. Porque tenía poco tiempo, tuve que elegir y fui hacia lo más “importante” y “directamente” metodológico o epistemológico.

Este trabajo se estructura en 7 partes, según la transdisciplinariedad hecha: filosofía, epistemología, metodología, historia de la ciencia, ética de la ciencia, pedagogía, crítica. Cada una de estas partes rememora y actualiza los módulos que componen la organología, que es la nueva manera de organizar la investigación científica. Aplicando estas ideas

a la transdisciplinariedad, ella no puede entenderse, a la hora de hacer ciencia, sin abordar todos los aspectos organológicos mencionados.

I. La transdisciplinariedad hecha filosofía

Pensando el significado filosófico de la transdisciplinariedad, a partir de una reflexión de Nicolescu, él señala que la inteligencia quiere decir, literalmente, leer entre líneas (Nicolescu, 1994, 59), así como la transdisciplinariedad leería entre disciplinas, aquello que se escaparía del análisis de cada una de ellas, porque es abandonado como tierra de nadie, aunque sin embargo aprovecha a todas las disciplinas. Quien “lee entre líneas” tiene también una gran capacidad intuitiva, ya que sabe captar lo que no se explicita, lo que no se dice con todas las letras, lo que requiere una gran experiencia, trayectoria y distintas miradas.

La contradicción es una característica del ser, siempre presente en los pensamientos complejos, tanto de Morin como de Nicolescu. En este caso, se nos dice que la claridad de lo irracional compensa la obscuridad de lo racional (Nicolescu, 1994, 49). En efecto, muchas veces pensamos que la razón nos aporta claridad, cuando en realidad hay muchas razones, a veces tantas como quienes las invocan y sus sesgos revelan la irracionalidad siempre presente. Por otro lado, mostrar cuan irracionales somos, dando cuenta de nuestros sentimientos, pasiones, intereses, motivaciones, fines, etc., nos muestra sin dudas tal cual somos y nos aclara como seres humanos que somos los científicos. Como moraleja, quien busque claridad debería buscar contradicciones. Una cara de la contradicción, que Morin la menciona, es la complementariedad. De ahí que sea bienvenida la triangulación, para buscar claridad,

entre métodos cuantitativos y cualitativos, y al interior de cada enfoque, entre métodos analógicos y digitales. También será bienvenido el trabajo con partes de uni, con partes de multi, con partes de inter y con partes de transdisciplinariedad; el trabajo con saberes ancestrales, vulgares³, gremiales, profesionales y el trabajo con saberes provenientes de instituciones académicas. He aquí la transectorialidad.

El sentido es una idea expulsada de la ciencia. A la hora de elegir qué investigación financiar, el sentido de una investigación, extraído del elemento “justificación” del proyecto, puede decidir la suerte de ella. Nicolescu analiza el sentido en sus tres dimensiones: el sentido, el anti-sentido y la falta de sentido (Nicolescu, 1994, 102). De manera que a la hora de abordar una problemática, el esclarecimiento de todos estos aspectos puede ayudar a entenderla, en tanto son los que motivan las acciones y están en la profundidad espiritual de cada ser humano⁴. Quien los toque, comprenderá su ser. Pensando en la agroecología, en la revolución verde y, en el medio de ellas, la población, habrá que coordinar, compensar, intermediar, entre finalidades vitales tan distintas. Lo que para un ámbito es anti-sentido, para el otro es sin dudas un sentido. En el medio, la

3 “Algunas veces, ciertos elementos importantes, de estas explicaciones, eran esclarecidos con mayor simpleza por los propios interesados, es decir, las víctimas” (Plencovich y otros, 2017, 41). Ante el problema del esquilado de las vicuñas en Jujuy, gracias al aporte de las técnicas ancestrales de los pueblos originarios, pudo hacerse sin que muera el animal, obteniéndose la fibra exitosamente (Plencovich y otros, 2017, 45).

4 La mortalidad del ser humano le hace dar sentido a su vida. “L’immortalité signifie le non-changement” (Nicolescu, 1994, 295). La película “La muerte le sienta bien”, con Bruce Willis, Meryl Streep y Goldie Hawn, habla de esto y es muy esclarecedora.

población es tomada por un sentido y a veces habrá espacios de falta de sentido, que habrá que llenar. ¿Será posible que convivan sentidos tan contradictorios?, ¿o que la falta de algún sentido en un aspecto de una investigación sea cubierta por un aspecto de sentido de otra investigación? Lo que se llama transición agroecológica es un intento de articulación⁵. Además, un sentido puede ser polisémico y hay entonces distintos sentidos. Hablando de métodos, el investigador puede adoptar para su investigación alguno de los sentidos de un método que se haya desarrollado. Por ejemplo, a la hora de desarrollar una entrevista en profundidad, los estilos de comunicación, más o menos persuasivos, más o menos invasivos.

La importancia de la filosofía en la metodología de la investigación se ve también cuando se aprovechan las enseñanzas de la Postmodernidad, que nos muestra la ausencia de fundamentos. Y ello conlleva, como dice Nicolescu, la responsabilidad de la autogeneración (Nicolescu, 1994, 53). He ahí la filosofía de la Organología: que el investigador cree su

5 La transición agroecológica es un conjunto de estrategias destinadas a realizar otra forma de producción natural y sostenible, utilizando recursos renovables y locales, manteniendo la biodiversidad, que deje atrás el modelo convencional y consolidado en la región, donde prevalece el uso de productos de síntesis para la fertilización o sanidad de las plantas (Barchuk, 2018, 14-15). Para mencionar un aspecto del cambio, “este enfoque ya no tiene como objetivo maximizar los rendimientos y la ganancia, sino que se prioriza la optimización de la productividad del sistema, a partir de mejorar el aprovechamiento de los recursos y obtener rendimientos suficientes para garantizar la calidad de vida de la familia productora” (Palioff y Gornitzky, 2012, 13). La optimización es una palabra clave para mediar entre un enfoque puramente industrialista y otro puramente naturalista. Quien va en este mismo sentido es Pablo Tittonell, ya que califica a la transición como una innovación, es decir, “[...] una nueva forma de crear valor, o bien como el proceso de adaptación del sistema productivo luego de adoptada una cierta innovación” (Tittonell, 2019, 232).

propio método⁶. Y esto se traduce en que no tenga miedo de dar cuentas de sus prejuicios a la hora de investigar, por ejemplo, entrevistando, comunicándose con su interlocutor, con su informante clave, seleccionando documentos y planteando sus hipótesis.

Si tantas veces se señala que la transdisciplinariedad habla de puentes entre: saberes, ciencias, etc., Nicolescu señala uno de esos puentes, que es la fe, al decir que son muletas que nos ayudan a escalar de un nivel de conocimiento a otro (Nicolescu, 1994, 56; Plencovich y otros, 2017, 41). En tanto siempre, en el fondo, hay un acto de fe que nos llama a saltar a lo desconocido, para quedarnos luego en él o abandonarlo y saltar hacia otro nivel⁷. El salto entre niveles no significa el posicionamiento en un nivel, de la misma manera que el recorrido por las disciplinas no implica apropiarse de ellas y cercar al conocimiento que se genere gracias a ellas. Claro que la fe puede ser abordada por la ciencia y mientras más conocimiento haya sobre dicha fe, más luz de la ciencia habrá sobre ella.

La noción de sistema es una idea que trabaja más la complejidad, pero que bien podría aprovechar a la transdisciplinariedad, si es que las disciplinas o saberes son vistos como elementos de dicho sistema, y el ser humano como gran orquestador de los mismos. Su capacidad de acción será mayor o menor según que estemos en presencia de ciencias sociales o

6 “El abordaje del proceso de transición [agroecológica] implicará diferentes prácticas, estrategias o acciones en terreno, sin que haya una forma única de alcanzarlas” (Paliouff y Gornitzky, 2012, 35).

7 “La seule guerre sainte digne de ce nom est un voyage. Le voyage d’un niveau de Réalité vers un autre niveau de Réalité” (Nicolescu, 1994, 311).

naturales. La temática del ambiente nos presenta la pregunta acerca de si ese sistema debe ser analizado en equilibrio, o en fluctuación e inestabilidad (Plencovich y otros, 2017, 25). Así, otra temática relacionada sería estudiar el grado de equilibrio presente, a los fines de predecir el fenómeno a estudiar. Esto remite a la polémica entre Heráclito y Parménides. Una intersección, propia de las ciencias ambientales, es preguntarse cómo se preparan los seres humanos para abordar las sequías: desde los seguros, la investigación en plantas resistentes, el tratamiento y circulación del agua, la macroeconomía, los impuestos, etc. Así, a mayor cantidad de uso de unidades de integración del saber, con complementariedades (triangulaciones), mayor probabilidad de predicción de las acciones o de equilibrio del sistema. En el caso del Derecho, algunas teorías lo ven en continua estabilidad, si lo consideran como la ley, y otras, por el contrario, lo deberían ver en fluctuación, como las teorías críticas y el realismo jurídico. Las teorías críticas proponen la transformación a través de la emancipación del individuo y el realismo jurídico contempla las conductas siempre cambiantes de los operadores tribunalicios. Hay que investigar si esas teorías jurídicas cuentan con categorías para captar dichas fluctuaciones. En el caso de la Psicología, si se suma al estudio de la conducta, aspectos como el del inconsciente, el humano y el sistémico, se podría ganar en predictibilidad.

2. La transdisciplinariedad hecha epistemología

Así como podríamos decir con Heráclito y Parménides que lo único permanente es el cambio, de la misma manera Nicolescu reconoce la diversidad en la unidad de la Epistemología,

expresando que a pesar de los incesantes cambios de teorías científicas, éstos demuestran la permanencia de la metodología científica moderna: “la seule croyance de la science moderne est sa propre méthodologie” (Nicolescu, 1994, 77). Así vemos como la contradicción es inherente a la ciencia y cómo en ella hay un nivel de realidad de permanencia y otro de variabilidad. Cabe preguntarse entonces, en cada saber, qué es lo que ha permanecido y qué ha cambiado, y qué podría cambiar o permanecer al relacionarse con otros saberes. Otra idea contradictoria se encuentra al señalar que la grandeza de la ciencia se haya en sus propios límites (Nicolescu, 2017, 78). En efecto, al comenzar una investigación se limita el objeto de estudio: temporal, espacial, material y personalmente, habiendo ya encuadrado el estudio en una rama de una disciplina. Transdisciplinarmente, cabría señalar cuáles son los límites que destacan las ciencias con las cuales se relaciona una disciplina y previamente en una disciplina. Así, ello aprovecharía a la disciplina en cuestión y a la transdisciplinariedad en general. La transdisciplinariedad misma es un reconocimiento de los límites de las ciencias (Galati, 2023b, 8), en el sentido de que cada una de ellas es a su vez insuficiente para abarcar lo que en el siglo XX se había propuesto alcanzar, la investigación de su objeto de estudio. Como cada una de ellas es insuficiente es que se propone la articulación. En efecto, la complejidad es una ventaja, un desafío, pero desventaja y límite, a la vez. La integración se da por ejemplo en los comités hospitalarios de bioética, en los de ética de la investigación científica y en los comités interdisciplinarios de salud mental. También los proyectos de investigación, establecidos en instituciones académicas, son espacios informales o inorgánicos de integración. La salud ha sido la pionera, pero

no es más que una muestra del gran espectro de matices en que consiste la ciencia en su complejidad. Al final, tarde o temprano, todas las ciencias revelarán su naturaleza interdisciplinar, como la bioética. De ahí que se señale: “le grand scandale intellectuel: la science moderne, arrive à ses propres confins, tolère et même réclame une ouverture ontologique” (Nicolescu, 1994, 78). En efecto, cuando pasamos al ambiente, se lee:

las ciencias ambientales se encuentran en la intersección entre las ciencias naturales (biología, química, física, ecología, zoología, mineralogía, oceanografía, geología, ciencias del suelo, ciencias atmosféricas, geodesia), las sociales (sociología, economía, antropología, historia social, política, geografía, ciencias jurídicas y ciencias políticas) y las humanas (psicología, pedagogía, historia, ciencias de la comunicación). También se relacionan con otros saberes que en forma estricta no son científicos, como la Filosofía (Ética), el Derecho, la Medicina, la Política [...] y la Gestión⁸ (Plencovich y otros, 2017, 17).

Nicolescu juega con la clasificación de las ciencias en duras y blandas, o sociales y humanas, en tanto siempre se ha creído que las ciencias sociales son blandas y las naturales duras. Pero señala que la matemática es una ciencia humana en tanto emerge del cerebro humano (Nicolescu, 1994, 85). Por ello, en suma, todas son ciencias humanas. Luego dice que la dureza se encuentra en la naturaleza (Nicolescu, 1994, 87). Sin embargo, la dureza podría tener que ver con el grado de dogmatismo presente

8 “Las transiciones en los sistemas agroalimentarios y productivos en general, han sido estudiadas por diferentes escuelas de pensamiento, algunas con énfasis político-económico, otras con mayor énfasis en aspectos sociales y/o tecnológicos, y otras desde un punto de vista ecológico y/o ecosistémico” (Tittonell, 2019, 232).

en los marcos teóricos seguidos por los investigadores y en el grado de uniformidad de los mismos o ausencia de diversidad al interior de una disciplina. La cerrazón puede tener que ver con lugares, como el de la Facultad de Psicología de la UNR al 2013, que recibió un llamado de atención de CONEAU ante su obsesión con el psicoanálisis. Algo similar ocurre con las investigaciones en el derecho, basadas casi exclusivamente en la dogmática jurídica, ya que muchísimas de ellas no tienen contacto con la realidad por ausencia de corroboraciones empíricas (Galati, 2023d). Aunque haya distintos marcos teóricos, que configuran distintas escuelas (jusnaturalismo, juspositivismo, realismo jurídico, críticos, etc.), en lo esencial, lo común a ellas a la hora de investigar es seguir la dogmática jurídica.

Tornando la epistemología filosofía de la ciencia, se dice que no todo conocimiento verdadero tiene una comprobación empírica, que a su vez tiene relación con la idea de que constituye un obstáculo epistemológico el pensamiento lógico-formal (Martínez Escárcega, 2011, 20). Así, la noción de nivel de realidad que plantea Nicolescu ayuda a las rupturas epistemológicas, es decir, a superar los obstáculos epistemológicos. En el caso del ambiente, el aparato producido por la revolución verde suma todos los problemas de la genética, la tecnología y el industrialismo, como una combinación de efectos explosivos para el ambiente y su preservación. De la mano de la agroecología, que incorpora el nivel de realidad no académico, vulgar o popular, se suman otros conocimientos que permiten salir de la esfera asfixiante del tecnicismo genético. Además, otra forma de llamar a lo “vulgar” es con lo “desconocido” (Nicolescu, 1994, 112), es decir, aquel camino por el cual disciplina alguna se ha atrevido a pasar todavía. La

transdisciplinariedad y el pensamiento complejo permiten, así como reconocen los beneficios de la simplicidad, los aportes de la revolución verde. Y sumando articuladamente todo, este saber complejo permitiría integrar relacionadamente todos los saberes, haciendo funcionar cada uno en el momento y lugar oportuno. La agricultura sostenible o sustentable podría funcionar como una vía media, en tanto plantea “[...] el desarrollo económico [...] [pero] se da igual importancia a los aspectos ambientales y sociales [...]” (Salgado Sánchez, 2015, 117).

Retomando a Hegel, un fenómeno se desarrolla tanto que impulsa las causas de su propia negación. Y ello le ha ocurrido a la disciplina científica, que ha dado lugar a la transdisciplinariedad, dando cuentas de la necesidad de la articulación de varias disciplinas e incluso otros saberes, la otrora *doxa*⁹. En efecto, hay ciertos problemas, cuya enumeración no excluye otros, en donde la solución depende de la acción conjunta de investigadores, profesionales, políticos, docentes y ciudadanía en general. Tal es el caso del calentamiento global y la inseguridad. A lo que podría sumarse el hambre, la pobreza y la deserción escolar. En las ciencias ambientales se los llama “problemas perversos”, pero bien podrían llamarse problemas transdisciplinares, sacando la cuota de adjetivación, ya que pueden ser el momento para el encuentro tan ansiado entre seres humanos, por ejemplo. Además, no está mal que sean difíciles de formular, que haya que tomar opciones políticas o de justicia, que sea único y que sean síntomas de otros problemas (Plencovich y otros, 2017, 35-36),

9 “Agroecología es la ciencia que unifica todos los saberes (indígena, campesino, ecológico y técnico), para el diseño, manejo y evolución del sistema productivo y de su base social y cultural existente” (Barchuk y otros, 2018, 10).

ya que, producto de la complejidad de la vida, hay interrelación y entonces, solucionando uno se comienzan a solucionar los otros. En efecto, en estos problemas, el centro (disciplinar) está en todos lados y en parte alguna (Nicolescu, 1994, 120).

Como lo señala el pensamiento complejo, a la hora de plantear una investigación, se reemplaza la noción de objeto por la de sistema. Nicolescu señala que “[...] la notion d’objet est remplacée par celle d’événement, de relation, d’interconnexion” (Nicolescu, 1994, 121). Conectando con ideas organológicas, la idea es convocar a la singularidad, que nos ayuda a dejar de generalizar que haya disciplinas que siempre se ocupan y se ocuparán de determinados problemas. En efecto, cada problema es singular y demanda las disciplinas y los saberes que le son necesarios. Por ello los equipos son eventuales en cuanto a sus miembros, así como las competencias requeridas por cada investigador. De ahí que la transdisciplina no debe ser, ya que convierte a la idea en objeto, en disciplina, y la transdisciplinariedad debe dar paso a transdisciplinar, el verbo que nos pone en acción para buscar puentes y relaciones. Así damos paso del proceso a la acción. Por otra parte, la nueva idea de “transdisciplinar” puede movilizar a dejar de poner tanto énfasis en la visión teórica del fenómeno transdisciplinar, y poner más el acento en la búsqueda de “transdisciplinares”, es decir, de formas, pasos, pistas y caminos que han transdisciplinado en experiencias concretas.

3. La transdisciplinariedad hecha metodología

A la hora de plantear las relaciones entre las disciplinas o saberes es interesante el problema que plantea el ambiente,

más precisamente, el problema del calentamiento global. Aquí se muestra, por ejemplo, si las consecuencias que se derivan del mismo, como el derretimiento de los polos, las inundaciones, los terremotos, maremotos, huracanes, etc., son obra de la naturaleza o tienen que ver con el accionar del ser humano. De ahí que se diga que “[...] el análisis del riesgo ambiental [...] no queda limitado a los procesos fisiconaturales sino que abarca las acciones sociales [...] poseen una dinámica abierta e inestable que responde tanto a los procesos de índole social como a procesos hidrometeorológicos e hidrogeológicos [...]” (Plencovich y otros, 2017, 23). En suma, todo saber debería plantearse que los resultados que analiza son producto de la interacción de variables heterogéneas y de accionar incierto en cuanto a su dosificación.

Nicolescu ha planteado la noción de niveles de realidad, cada uno con sus leyes invariantes al accionar del otro. Así podría ocurrir entre el nivel de la profesión y el nivel de la investigación. Sin embargo, el investigador en su vida laboral suele y debe acudir no solo a estrategias propias de su experticia, sino a otras del ejercicio de la profesión (Plencovich y otros, 2017, 29). Todo, a raíz de las vinculaciones que se dan entre la producción del conocimiento, por un lado, y el uso del conocimiento, por el otro. Podría decirse, entre el dominio de la ciencia y el dominio de la técnica. Al interactuar ambos campos se da una intermediación (Plencovich y otros, 2017, 28), precisamente porque quien investiga es un ser humano, que antes de ser investigador, en la mayoría de los casos, ha sido profesional. De la misma manera que se pueden aprovechar las relaciones que se dan entre la ciencia aplicada y la ciencia básica, los objetivos de conocimiento y los objetivos de transformación (Galati, 2017b). Así como Feyerabend ha escrito “La ciencia en

tanto que arte”, bien podría escribirse “La ciencia en tanto que profesión”, a fin de mostrar cuánto de profesión tiene la ciencia.

Lo que se ha estudiado como tradiciones galileana y aristotélica, que apuntan a una ciencia que explica y otra que comprende, respectivamente, puede recordar dos niveles de realidad de una misma ciencia, de la misma manera que el enfoque cuantitativo y el cualitativo hacen lo propio a nivel metodológico, uno más centrado en la generalización estadística y el otro en la generalización analítica¹⁰, respectivamente. Tomando como ejemplo al estudio del ambiente en transición agroecológica, serán necesarios estudios cuantitativos que apunten a conocer el grado de reducción del uso de insumos costosos y nocivos, la sustitución de prácticas e insumos convencionales y estudios cualitativos para estudiar la cultura de la sustentabilidad (Paliouff y Gornitzky, 2012, 36-37). La transición agroecológica lucha contra la especialización, que viene del sistema convencional que se quiere dejar atrás, hacia un modo de producción que toma aportes de distintos saberes y ciencias. Una forma de afrontar la incertidumbre propia de todo cambio que adopta la transición agroecológica es seleccionar una parte del predio a transicionar. De esta manera se prueban los cambios propuestos y se reducen los riesgos e incertidumbres (Paliouff y Gornitzky, 2012, 38). Las formas de comercialización que giran alrededor de la agroecología generan incertidumbre y un modo de afrontarla puede ser “contar con mercados que reconozcan el valor real de la producción y que

¹⁰ Se ilumina la regla a partir de casos particulares (Giménez, 2012, 45). Además, la generalización busca extrapolar las conclusiones -causas o condiciones- a casos parecidos (Castro Monge, 2010, 31-54). Y la generalización va de la observación a la teoría (Gibbert y Ruigrok, 2010, 5).

se adecuen a la realidad socioeconómica del productor familiar [...]” (Paliouff y Gornitzky, 2012, 41).

4. La transdisciplinariedad hecha historia de la ciencia

Nicolescu cuenta algo que a simple vista parece intrascendente. Señala que “pontifes” -en francés, y que en castellano es “pontífice”- significa hacedor de puentes (Nicolescu, 1994, 115). En efecto, tenemos tan arraigada en la lengua la idea de su conexión con lo religioso, que de hecho en el diccionario de la real academia española se lee “obispo”, “prelado supremo de la iglesia católica”. De hecho la cuenta de la red social twitter, hoy X, del Vaticano se llama @pontifex_es Y dejamos pasar que en el fondo significa el que hace puentes. En verdad, no solo no los hace el jefe de la iglesia católica, sino que en la mayoría de los casos los quiebra por sus dogmatismos. Por ejemplo, el que debería haber entre la “normalidad” y la diversidad de género. He aquí entonces un mito. En suma, la historia de la ciencia, que contribuye a la búsqueda de los significados, da por resultado la etimología de las palabras y ayuda así a desvelar mitos. En este caso particular, cómo la iglesia ha robado una palabra que bien puede ser tomada por el arcón de la transdisciplinariedad y comenzar a nombrar como pontífices a aquellos que realmente tiendan puentes, entre cualquier dominio del saber, disciplina, áreas, etc¹¹. Así, la transdisciplinariedad es pontificia. ¿Qué otra palabra está lista para ser desmitificada?

11 «Les mots ne sont que les traces visibles de la parole perdue» (Nicolescu, 1994, 138). En efecto, el uso popular de pontífice perdió el sentido cabal del término, hacedor de puentes, que corresponde a quien los haga, no solo a los obispos. Al contrario, son los primeros que deben dejar de llamarse tales.

Recuérdese también que la historia de la ciencia puede ayudar a encontrar métodos sepultados, investigaciones olvidadas, teorías sepultadas, biografías olvidadas, paradigmas enterrados, los cuales pueden volver a la vida presente, con los mismos u otros sentidos.

Tomando ideas de la Organología, el análisis histórico se hace transdisciplinar a partir de los niveles de organización macro, meso y micro-históricos. “En el nivel macro se analiza el contexto global que influye en el fenómeno en cuestión. En el nivel meso se analiza el contexto regional, y en el nivel micro el contexto más local” (Galati, 2023a). Tomando al medicamento, en el nivel macro veremos la influencia de la industria farmacéutica, pero también, con la ayuda de la paradigmología, otras formas de curar, por ejemplo, con plantas medicinales. Como algunos medicamentos son necesarios, un país debe producirlos, no importarlos, porque ello genera menos dependencia y más ciencia de la salud, con investigaciones para hacerlos menos perjudiciales para la salud, es decir, con menos efectos secundarios, más precisos y más personalizados. Todo ello requiere poner en contexto a nuestro país. ¿Es Argentina un mero exportador de materia prima?, ¿produce todo lo que consume?, ¿qué debe consumir? En el nivel meso, estudiaremos cómo se han venido comportando los estados a la hora de vincularse con dicha industria farmacéutica, limitándola para evitar que se lucre, no negocie, con la salud. Entonces, ¿cuál de los modelos que se han venido desarrollando a lo largo de la historia es el que nos conviene hoy? La *big pharma* ha sido capaz de matar con tal de vender drogas. Y en el nivel micro, cada uno de nosotros repasará su historia personal a la hora de biografiar su relación con la cirugía y el medicamento. Para ello, la

autobiografía sanitaria es vital (Galati, 2023c). Cambiando lo que haya que cambiar, lo propio ocurre con la industria de los OGM en relación con la salud del ambiente.

5. La transdisciplinariedad hecha ética de la ciencia

Podemos resumir la definición de ética en el poder de decir *no*, y para decir *no* hay que ser libre. En referencia a los niveles de realidad, Nicolescu habla de la discontinuidad que hay entre ellos, que permite el pasaje de uno a otro. Para lo cual es vital la libertad (Nicolescu, 1994, 26). En efecto, ante la necesidad de articulación entre niveles incompatibles hay que contar con un puente, y para ir de uno a otro es necesaria la comunicación, y la libertad para circular de uno a otro de ellos. Ya vimos la articulación que debería haber entre el nivel profesional y el científico, entre los departamentos de una disciplina, entre enfoques de investigación, entre departamentos que se unan para estudiar un problema, etc.

Además, hablar de ética es hablar de límites. Es opinable que Nicolescu señale: “[...] l'évolution de l'homme ne peut être que l'évolution de la conscience. Le surhomme n'est que le produit hypothétique de l'involution de l'homme” (Nicolescu, 1994, 37). A tal punto es opinable que creo todo lo contrario. El superhombre es quien hará evolucionar a la humanidad y pone a esta en posición de actuar a la transdisciplinariedad en la humanidad, es decir, en el límite de su existencia, a fin de mejorar su relación con otras especies, con la naturaleza, con las máquinas e incluso mejorarse a ella misma. Si va hacia otra especie u otro nivel de existencia, es imposible saberlo, al menos por ahora. Pero como no sabemos con certeza el fin de la humanidad, poco podemos predecir acerca de los límites del superhombre.

Por otra parte, la ética le da cobijo al problema de las preferencias políticas en la ciencia, es decir, qué hacemos con nuestras preferencias en la ciencia, como por ejemplo, si preferir las especies exóticas a las nativas, la biodiversidad (Plencovich y otros, 2017, 32). En el caso de la medicina, si la occidental, con cirugía y medicamento, o la oriental con la prevención, educación y énfasis en la alimentación, como formas de curación en salud. En el caso del derecho, las preferencias se transforman en ideas de justicia, que brillan por su diversidad. Mientras más relación tenga la ciencia con los usos del conocimiento, con problemas concretos a resolver, mayor será el nivel de involucramiento de las preferencias, sean de naturaleza política o ética.

6. La transdisciplinariedad hecha pedagogía

Nicolescu señala: “Pourquoi ne pas enseigner la maïeutique dans nos universités?” (Nicolescu, 1994, 60) En efecto, podría ser el contenido de la transdisciplinariedad, como parte de la Epistemología, siempre presente en todas las carreras de grado y no solo de posgrado. Ya que la ciencia siempre está presente, en todos los niveles educativos y de acuerdo al nivel de comprensión del niño. Si nos faltan científicos y queremos científicos, la ciencia puede comenzar a enseñarse en el jardín, de la misma manera que si queremos una población educada en el género y no machista, la educación sexual integral comienza desde el nacimiento. Incluso puede hacerse alfabetización científica, para abordar a la población adulta en ciencia.

Nicolescu expresa que la Universidad, tal vez contraria a su sentido, al menos literal, se ha vuelto disciplinar. A pesar

de los intentos de departamentalización y las reformas. En ese sentido, la Universidad transdisciplinar puede ser un retorno a sus fuentes (Nicolescu, 1994, 119). La literalidad y la historia de la ciencia pueden ayudar entonces a tratar de reencauzar los ideales universitarios, hoy tomados por la mercantilización y la burocratización. No está mal pensar en el dinero o ganar dinero. Sí está mal cerrar la mente a los límites del dinero, de las disciplinas, la burocracia, o de lo que sea.

7. La transdisciplinariedad hecha crítica

Como vimos que la complejidad puede endiosarse y volverse una idea tóxica por su infinitud (Galati, 2024), lo propio puede ocurrir con la transdisciplinariedad. Titular un trabajo como complejo puede ser más una aspiración que una realidad. Además, ante la excesiva teorización que hay en este campo, una forma de evitar estos desaciertos es el señalado verbo *transdisciplinar*, de manera de volver en acto la idea, a la vez que se señalan los límites particularizando. Cuando digo acto me refiero a seguir estudiando sus potencialidades en la teoría, pero balancear también con la teoría que puede surgir de la práctica o experiencia de la transdisciplinariedad, a través de proyectos de investigación que lleven adelante sus ideas y las cuestionen y mejoren; a través de posgrados que reflexionen sobre los marcos teóricos transdisciplinares y en asamblea de tesis (Galati, 2024). Más genuino será este último acto en tanto menos intervención haya de la burocracia doctoral, que se preocupa más por conservar la matrícula y sus puestos que por generar nuevas ideas y científicos.

No es necesario comenzar en la investigación con aspiración de complejidad en las ciencias transdisciplinando. Porque los escalones de complicación comienzan, de menor a mayor, con la multidisciplinariedad, que es mera yuxtaposición de disciplinas o profesionales, y sigue con la interdisciplinariedad, que involucra un trabajo conjunto de mayor coordinación. La transdisciplinariedad, por su alto grado de abstracción, implica recorridos de investigación, reflexiones sobre ellos y, sobre todo, de las relaciones entre ellos. Naciendo entonces categorías transdisciplinares, como la idea de “ley”, que recorre distintas disciplinas y entonces las características encontradas en una bien pueden trasladarse a las otras (Galati, 2020b).

Conclusión

Recapitulando, la Organología contempla la investigación no solo reducida a la metodología, sino viendo el método también en la filosofía, la gnoseología, la historia de la ciencia, la epistemología, la técnica, la pedagogía, la ética, la política y la crítica, todas en relación, para fortalecer la libertad del investigador, visto como tal o en equipo, a fin de que cree su propio método. Al relacionar entonces la transdisciplinariedad con la Organología podemos tomar el mapa de esta última con el objetivo puesto en fortalecer la actividad científica.

En la transdisciplinariedad hecha filosofía se rescatan ideas rupturistas para dar inicio al transdisciplinar, como la inteligencia intuitiva, la contradicción y su relación con los niveles de realidad, la pregunta por el sentido, el aprovechamiento de la ausencia de fundamentos para fortalecer la autogeneración metodológica, el

valor metodológico de la fe y la importancia de la sistémica. En la transdisciplinariedad hecha epistemología, si bien lo permanente es la metodología científica, vimos con la Organología que hay una metodología genérica y otra artesanal, la nueva metodología que se suma para enriquecer. Son dos niveles que se relacionan. El rescate de la dimensión subjetiva que hace la transdisciplinariedad se relaciona con la común humanidad de todas las clasificaciones de ciencia. La noción de niveles de realidad llama a romper obstáculos epistemológicos, como el de la realidad o realismo. Y también exige considerar teorías contradictoras para trabajar en sus relaciones. ¿Cuáles son los problemas transdisciplinares que conciernen a mi disciplina? ¿Cómo puedo transdisciplinar en lugar de convertir la transdisciplinariedad en transdisciplina? Así como hay multi, inter y transdisciplinariedad, desde la intensidad de las relaciones habría -de menor a mayor valor- transdisciplina, transdisciplinariedad y transdisciplinar. En la transdisciplinariedad hecha metodología los niveles de realidad pueden proporcionar distintas variables o dimensiones del fenómeno a investigar, diferentes objetivos, diversas estrategias derivadas de la profesión de base o la profesión de científico, soporte a las generalizaciones estadística y analítica, etc. En la transdisciplinariedad hecha historia de la ciencia, la etimología ayuda a derribar mitos. Y la historia contribuye a volver métodos del olvido para transdisciplinar o visibilizar transdisciplinares. En la transdisciplinariedad hecha ética de la ciencia, la libertad es fundamental para ir de un nivel a otro o de una especie a otra, considerando al super-investigador, y para tratar las preferencias éticas, políticas y de justicia. En la transdisciplinariedad hecha pedagogía, enseñar a ser científicos reclama el aporte de una

pedagogía compleja para una ciencia compleja, valiéndonos del ser humano en todos sus niveles, comenzando a enseñar en la niñez y culminando en universidades que enseñen a transdisciplinar. En la transdisciplinariedad hecha crítica, hay que cuidarse de volver infinita o exclusivamente teórica a la transdisciplinariedad, para lo cual hay que transdisciplinar. Yendo de lo menos a lo más complicado, primero hay que multidisciplinar, luego interdisciplinar y finalmente transdisciplinar. Aunque hay excepciones como los que se doctoran sin especializar o hacer maestrías antes.

Este trabajo ha permitido mostrar los vínculos de la transdisciplinariedad según Nicolescu con la ciencia, a partir de una de sus obras menos peculiares para la epistemología. También ha posibilitado entender a la ciencia transdisciplinar y organológicamente, para así tornar operativo los vínculos de la transdisciplinariedad con una epistemología y metodología organológicas.

Bibliografía

- Barchuk, A., y otros. (2018). *Manual para la transición agroecológica. Guía para agricultoras y agricultores agroecológicos*. Córdoba: Brujas.
- Castro Monge, E. (2010). El estudio de casos como metodología de investigación y su importancia en la dirección y administración de empresas. *Revista nacional de administración*, 1 (2), pp. 31-54.
- Galati, E. (2020a). Complejidad y transdisciplinariedad en los medicamentos. En E. Galati (ed.). *La complejidad de la me-*

dicalización de la infancia. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Teseo, pp. 227-275.

- ____ (2011). Compréhension transdisciplinaire et trialiste des comités d'éthique cliniques. *Rencontres Transdisciplinaires*, sec. "Pratique de la transdisciplinarité", Paris: CIRET.
- ____ (2023a). Elogio de la historia en el derecho a raíz del aborto voluntario, inédito.
- ____ (2017a). El pensamiento complejo y transdisciplinario como marcos de investigación científica. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, vol. 7, n°1, pp. 1-25.
- ____ (2023b). Filosofía de la génesis de la interdisciplinariedad en su relación con la transdisciplinariedad. *Ciencia, docencia y tecnología*, vol. 34, n°68, pp. 1-20.
- ____ (2017b). Filosofía y práctica de la investigación científica. Objetivos de conocimiento y objetivos de transformación. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, n°36, vol. 12, pp. 163-183.
- ____ (2023c). La auto-eco-biografía como herramienta transdisciplinar entre la metodología y lo investigado, inédito.
- ____ (2020b). Las relaciones entre la Organología, como nueva metodología de la investigación, y la transdisciplinariedad, inédito.
- ____ (2023d). *Las tesis doctorales que no fueron. Crítica de las investigaciones jurídicas*, inédito.
- ____ (2024). *Organología, o la nueva organización de la investigación. Lineamientos epistemológicos y metodológicos del pensamiento complejo*. Rosario: UNR Editora, en prensa.

- ____ (2018). Los comités de bioética y la muerte desde el pensamiento complejo y transdisciplinario. En M. Agostini y S. Gabini (comps.). *Investigación científica: de las dificultades a la posibilidad en Medicina y Ciencias de la Salud*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Universidad Abierta Interamericana, pp. 87-112.
- ____ (2015). *Los comités hospitalarios de bioética. Una comprensión trialista y transdisciplinaria desde el Derecho de la Salud*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Teseo-Universidad Abierta Interamericana.
- Gibbert, M. y Ruigrok, W. (2010). The 'what' and 'how' of case study rigor: three strategies based on published research. *Organizational research methods*, pp. 1-28.
- Giménez, G. (2012). El problema de la generalización en los estudios de caso. *Cultura y representaciones sociales*, año 7, nº13, pp. 40-62.
- Martínez Escárcega, R. (2011). *La epistemología rupturista. Reflexiones sobre un psicoanálisis del objeto*. Madrid: Plaza y Valdés.
- Nicolescu, B. (1994). *Théorèmes poétiques*. Monaco: du Rocher.
- Paliouff, C. y Gornitzky, C. (2012). *El camino a la transición agroecológica*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: INTA.
- Plencovich, M. C. y otros. (2017). La construcción de conocimiento en las ciencias ambientales. En M. C. Plencovich, L. Vugman y G. Cordon (coords.). *La investigación en las ciencias ambientales*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial Facultad Agronomía, pp. 15-68.
- Salgado Sánchez, R. (2015). Agricultura sustentable y sus posibilidades en relación con consumidores urbanos. *Estudios Sociales*, nº45, pp. 115-140.

Tittonell, P. (2019). Las transiciones agroecológicas: múltiples escalas, niveles y desafíos. *Revista FCA UNCUYO*, t. 51, nº1, pp. 231-246.

Derecho humano al agua y saneamiento en territorios rurales e indígenas de México. Retos y desafíos

Human Right to Water and Sanitation in Rural and Indigenous Territories of Mexico. Challenges

Reynaldo Amador Pérez¹

Resumen: En el presente escrito se despliega un breve recorrido por la literatura para dar cuenta de las complicaciones que imposibilitan garantizar de manera adecuada el derecho humano al agua y al saneamiento en las comunidades rurales e indígenas del país, para ello se retoman los antecedentes de las legislaciones internacionales y su adopción en la constitución mexicana; posteriormente se relaciona con la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas y que el Estado mexicano se ha comprometido garantizar; enseguida se presentan algunas de las problemáticas encontradas, los retos y desafíos a considerar: la cobertura del servicio de abasto como la garantía del derecho; la falta de reglamentaciones adecuadas para su ejecución en los distintos niveles administrativos; la necesidad de distinción entre el abastecimiento y el saneamiento como dos derechos independientes e importantes; la falta de una democracia participativa; el derecho humano y los conflictos por el agua.

Palabras clave: agua, abastecimiento, saneamiento, pueblos originarios.

¹ Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH). Pachuca de Soto, Hidalgo, México. Correo electrónico: reynaldo_amador@uah.edu.mx; reyamador85@gmail.com

Abstract: In this paper, a brief review of the literature is unfolded to account for the complications that make it impossible to adequately guarantee the human right to water and sanitation for rural and indigenous communities, for which the background is taken up from international legislation and its adoption in the Mexican constitution; Subsequently, it is related to the United Nations Declaration on the Rights of Indigenous Peoples, which the Mexican State has undertaken to guarantee, among the main problems are: the coverage of the supply service as the guarantee of the right; the lack of adequate regulations for its implementation at the various administrative levels; the need to distinguish between water supply and sanitation as two separate and important rights; the lack of participatory democracy; human rights and conflicts over water.

Key words: water, supply, sanitation, indigenous peoples.

Presentación

Los servicios de agua, alcantarillado y saneamiento en las áreas rurales e indígenas del país responden tanto a las políticas nacionales de desarrollo, como a la atención del compromiso internacional de garantizar el Derecho Humano al Agua y Saneamiento (en adelante DHAS). No obstante, para lograr este objetivo el Estado mexicano se ha enfocado principalmente en la cobertura del servicio, dejando de lado características y condiciones como la cantidad, continuidad y calidad adecuada del agua para su consumo, a su vez se le ha dado menos importancia al saneamiento, considerando únicamente las redes de drenaje y plantas de tratamiento de aguas residuales, sin embargo, un diagnóstico ha revelado que muchas de estas infraestructuras se encuentran en abandono, y al no ser funcionales es más probable que se conviertan en focos de contaminación. Además, la introducción de estas obras en los territorios indígenas ha implicado cambios en las formas de relación con el entorno y aprovechamiento de sus recursos, así como el desgaste de valores socioculturales de respeto y cuidado del medio ambiente sustentado en la cosmovisión ancestral.

Es pertinente reconocer que los problemas y los conflictos entorno al agua son múltiples, por lo que aquí nos limitamos a lo relacionado con los servicios de abastecimiento y saneamiento, que si bien estos ya se atendían con anterioridad por los distintos proyectos y planes nacionales de desarrollo, al declararlos como derechos estos servicios debieron mejorar para cumplir con las metas y objetivos propuestos desde el ámbito internacional, no obstante, aún hay varias cuestiones pendientes por resolver

y donde la academia puede hacer su aporte para mejorar en conjunto las condiciones en estos temas.

Objetivo y metodología

El objetivo del presente texto es revisar parte de la literatura reciente, sobre todo de la última década, que aborda los temas relacionados con el DHAS y su aplicación en los territorios rurales e indígenas, para detectar y discutir cuales son las principales problemáticas que enfrentan las políticas hídricas e impiden garantizar de manera plena y eficiente las metas y objetivos que atienden esta necesidad básica de las personas. Para ello se hace un repaso de los antecedentes del DHAS tanto a nivel internacional como en las legislaciones nacionales, posteriormente, se exponen de manera breve algunos de los principales inconvenientes que diversos autores han detectado. Esta revisión permite tener un panorama amplio de análisis comparativo y reflexivo que puede aplicarse en estudios de caso.

Agua y saneamiento como derecho humano y como objetivo de desarrollo

De acuerdo con Soboka (2023), el derecho al agua ha sido tema a debate durante mucho tiempo y se le ha reconocido en otras áreas del derecho internacional, sucedió en la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Humano, realizada en Estocolmo en 1972, donde se identificó el agua como uno de los recursos naturales que debía ser protegido; posteriormente la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Agua, que se llevó a cabo en Mar del Plata, Argentina, en 1977; así mismo, la Conferencia

Internacional sobre el Agua y Medio Ambiente, que se llevó a cabo en enero de 1992 en Dublín, Irlanda, reiteró la necesidad de reconocer el derecho al agua pero a un precio justo; la siguiente ocasión fue en la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo (CNUMAD) que se llevó a cabo en Río de Janeiro, Brasil, en junio de 1992.

Los debates de las conferencias, las declaraciones y principios emergentes fueron suscritos por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1999, en una resolución sobre el derecho al desarrollo. Esta resolución reafirmó que, para la materialización del derecho al desarrollo, es necesario considerar como fundamentales los derechos a la alimentación y el agua salubre. Finalmente, el derecho humano al agua fue pronunciado en el 2002 por el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en la Observación Numero 15. Después de sus respectivos debates, el derecho al agua potable y al saneamiento fue reconocido en julio de 2010 en la Resolución A/RES/64/292 de la Asamblea General de las Naciones Unidas (Soboka, 2023, p. 35).

Así mismo, estos derechos al ser de gran relevancia han sido parte de las agendas internacionales acordadas por la ONU, primero en los Objetivos del Milenio (OM) que tuvieron vigencia del 2000 al 2015, y en los actuales Objetivos para el Desarrollo Sustentable (ODS) que abarcan el periodo del 2015 al 2030, cuya agenda

...incluye 17 objetivos y 169 metas, acciones de importancia crítica para el planeta, la paz, la prosperidad y las alianzas. El puesto número seis garantiza la disponibilidad del agua y el saneamiento. El acceso universal y equitativo al agua, sanea-

miento e higiene, reducción de contaminación, aumento y utilización eficiente de recursos hídricos, gestión integrada de recursos hídricos, protección y restablecimiento de ecosistemas relacionados con agua... (Guzmán, 2017, p. 85)

El DHAS, está interrelacionado con otros derechos y ODS, pues influye en el bienestar y la salud de la población, contribuye al ambiente sano, mejora la alimentación, permite la disponibilidad de la niñez a la educación, reduce las cargas y tareas domésticas, mejora la productividad laboral (Sandoval, 2017), por todo ello este derecho es considerado como de los primordiales en las políticas públicas y programas gubernamentales de cada país. En el caso de México, fue a partir de febrero del 2012 que el DHAS fue reconocido en la constitución, siendo de mayor relevancia el párrafo 6 del artículo 4 que señala:

Toda persona tiene derecho al acceso, disposición y saneamiento de agua para consumo personal y doméstico en forma suficiente, salubre, aceptable y asequible. El Estado garantizará este derecho y la ley definirá las bases, apoyos y modalidades para el acceso y uso equitativo y sustentable de los recursos hídricos, estableciendo la participación de la Federación, las entidades federativas y los municipios, así como la participación de la ciudadanía para la consecución de dichos fines (CNDH, 2014, p. 5)

Además, en el artículo 27 constitucional se establecen los lineamientos sobre la propiedad tanto de las tierras como de las aguas nacionales. Para ello y con relación al agua, se enfoca sobre todo en definir los diferentes tipos de cuerpos de agua y su aprovechamiento, en las que se incluyen las aguas superficiales y las aguas subterráneas, siendo el organismo de administración y gestión de éstas la Comisión Nacional del Agua (Conagua), cuyas

funciones se fundamentan en la Ley de las Aguas Nacionales. Por otra parte, y en relación con la gestión a nivel local, en el artículo 115 constitucional, fracción III, se establece que los municipios tendrán a su cargo las funciones y servicios públicos siguientes: agua potable, drenaje, alcantarillado, tratamiento y disposición de sus aguas residuales.

Por lo tanto, para garantizar el DHAS a nivel local, los municipios tienen la responsabilidad de atender todas las necesidades relacionadas con la calidad de los servicios de redes de agua, drenajes y del tratamiento de las aguas residuales, mientras que a nivel nacional la Conagua es la encargada de atender temas relacionados con la calidad del agua en las fuentes; la extracción sostenible; la gestión integrada del recurso, la protección de ecosistemas acuáticos, autorización de concesiones, entre otras (Sandoval, 2017). A partir de esta división de facultades y responsabilidades comienzan también las dificultades para lograr el cumplimiento pleno de sus encomiendas, sobre todo a nivel local-municipal, donde los periodos de gestión son más cortos, con presupuestos y capacidades limitados.

Retomando el tema del agua como derecho humano, la CNDH (2014) y en base a lo establecido por la Organización Mundial de la Salud y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (OMS/UNICEF), el agua abastecida debe contar con ciertas características y condiciones, por ejemplo, se considera agua potable aquella utilizada para los fines domésticos y la higiene personal, así como para beber y cocinar; igualmente señala que una persona tiene acceso al agua potable si la fuente de la misma se encuentra a menos de un kilómetro de distancia

del lugar de utilización, y si uno puede obtener de manera fiable al menos 20 litros diarios para cada miembro de la familia, en este punto cabe aclarar que, en 2010 la OMS recomendó garantizar un promedio de 50 a 100 litros de agua por persona, sin embargo, estas cantidades se establecieron sin considerar diferentes factores, como son las condiciones climáticas, geográficas y contextos particulares (García y Lara, 2024).

Mientras que en la Observación General Núm. 15 de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales, en lo referente al derecho humano al agua, es señalado como el derecho de todos a disponer de agua suficiente, salubre, aceptable, accesible y asequible para el uso personal y doméstico. “De esta normativa surgen entonces las dimensiones que se consideran indicativas del nivel de cumplimiento del DHAS: disponibilidad, calidad, aceptabilidad, accesibilidad, accesibilidad física, accesibilidad económica, no discriminación, acceso a la información y la estructura” (Escobar, 2023, p. 63).

Por otra parte, en el tema del saneamiento en la misma CNDH se dice poco: es entendido como la tecnología de más bajo costo que permite eliminar higiénicamente las excretas y aguas residuales y tener un medio ambiente limpio y sano, tanto en la vivienda como en las proximidades de los usuarios. No obstante, en México el saneamiento ha estado presente entre las obligaciones del Estado desde hace más tiempo, por ejemplo, Maya y Pineda (2018) señalan que las normativas para las descargas de aguas residuales ya eran consideradas en la Ley General de Equilibrio Ecológico de 1988.

En este tema, hasta el año de 2022 la Norma Oficial Mexicana a la cual debía darse seguimiento para controlar

y regular la calidad de las aguas residuales tratadas fue la NOM-001-SEMARNAT-1996, misma que fue reformada en 2022, dando lugar a la NOM-001-SEMARNAT-2021, que entró en vigor en 2023, en esta norma se establecen los límites permisibles de contaminantes en las descargas de aguas residuales en cuerpos receptores propiedad de la nación. Pero, aún queda pendiente cuáles serán los cambios de las normativas complementarias:

NOM-002-SEMARNAT-1996, que establece los límites máximos permisibles de contaminantes en las descargas de aguas residuales a los sistemas de alcantarillado urbano o municipal; NOM-003-SEMARNAT-1997, que establece los límites máximos permisibles de contaminantes para las aguas residuales tratadas que se reúsen en servicios al público; NOM-004-SEMARNAT-2002 de protección ambiental, lodos y biosólido, que establece especificaciones y límites máximos permisibles de contaminantes para su aprovechamiento y disposición final; NOM-014-CONAGUA-2003, que señala los requisitos para la recarga artificial de acuíferos con agua residual tratada (Conagua, 2022, p. 52-53)

DHAS y los Pueblos Originarios

Hasta aquí hemos referido a los lineamientos nacionales e internacionales enfocados en el DHAS de carácter universal, no obstante, las condiciones históricas, económicas, políticas y culturales son diversas en cada país y región, tal es el caso de los Pueblos Indígenas u Originarios, definidos en la constitución mexicana como aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas,

culturales y políticas, o parte de ellas. También es necesario tener en consideración los antecedentes de colonización, subordinación, explotación y despojo, violentando así múltiples derechos humanos. “...Así mismo, han sufrido las repercusiones negativas de los procesos de desarrollo, que han amenazado gravemente su supervivencia”. (ACNUDH, 2013, p. 03).

Por tales condiciones históricas es que durante décadas se han organizado, creando movimientos nacionales e internacionales, logrando gradualmente ser escuchados por las diferentes instituciones globales, como la Organización Internacional del Trabajo (OIT), que ha sido uno de los principales organismos que atendió sus demandas. Pero fue hasta finales del siglo XX que lograron el reconocimiento de importantes derechos, como el de autonomía, la libre determinación, al territorio, entre otros. En lo referente al DHAS, ya en el nuevo milenio trascendió la Declaración de Kioto de los pueblos indígenas sobre el agua, en el Tercer Foro Mundial del Agua, Kioto, Japón, en marzo de 2003, mediante la cual reclamaron el reconocimiento a sus derechos relacionados con el agua y la libre determinación, exigiendo una justicia social e hídrica por todas las condiciones de abuso que han sufrido durante generaciones.

Cuatro años después, en septiembre del 2007, se aprobó la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, instrumento legal de gran importancia para exigir el cumplimiento de estos a nivel nacional e internacional, y que el Estado mexicano igualmente se ha comprometido a garantizar. En lo referente al agua y demás recursos de su territorio el documento declara el derecho a la propiedad, al uso, cuidado, control y responsabilidad con estos:

- El derecho a fortalecer su propia relación espiritual con las tierras y los recursos (artículo 25).
- El derecho a poseer, utilizar, desarrollar y controlar las tierras, territorios y recursos que poseen en razón de la propiedad tradicional (artículo 26).
- El derecho a la reparación, por medios que pueden incluir la restitución, o cuando ello no sea posible, una indemnización justa y equitativa por las tierras, los territorios y los recursos que tradicionalmente hayan poseído u ocupado o utilizado y que hayan sido confiscados, tomados, ocupados, utilizados o dañados sin su consentimiento libre, previo e informado (artículo 28).
- El derecho a la conservación y protección del medio ambiente y de la capacidad productiva de sus tierras, territorios y recursos (artículo 29).
- El derecho a determinar y elaborar las prioridades y estrategias para el desarrollo o el uso de sus tierras o territorios y otros recursos (artículo 32) (ACNUDH, 2013, p. 35)

Por su parte, la constitución mexicana, en su artículo 2 igualmente ha reconocido la composición pluricultural de la nación, así como los derechos de los pueblos indígenas a la autonomía y la libre determinación. Por consecuencia, el Estado mexicano está doblemente comprometido a respetar y hacer cumplir tanto los derechos humanos universales como los derechos de los pueblos originarios. No obstante, como bien reconoce el Relator Especial sobre los derechos humanos al agua potable y al saneamiento, Arrojo (2022), cumplir con estos de manera efectiva ha sido complicado, sobre todo en lo referente a los pueblos indígenas, por

lo que los Estados nacionales aún tienen que superar diferentes retos, algunos de ellos trataremos a continuación.

Principales retos y desafíos para el cumplimiento efectivo del DHAS en las comunidades rurales e indígenas

Como ha quedado anotado, tanto a nivel internacional como en nuestro país existe el reconocimiento del DHAS, sin embargo, diversas investigaciones de caso, entre las que se encuentran Maya y Pineda, (2018); Sandoval (2017); Tejeda et al., (2018); Guzmán (2017); De Anda (2017), dan cuenta que existe una brecha entre las metas propuestas en los ODS y los avances reales, sobre todo en las áreas de mayor vulnerabilidad, como lo son las comunidades rurales e indígenas. Y esta brecha tiene su origen en diferentes factores, la mayoría de estos están relacionados con las dificultades político-administrativas de las instituciones gubernamentales (de normatividad, de presupuesto, de corrupción, de evasión de responsabilidades).

Abastecimiento y saneamiento, dos derechos en uno

De acuerdo con García et al. (2022), uno de los problemas para la eficiente ejecución de políticas y proyectos relacionados con el DHAS es el haber considerado de manera conjunta abastecimiento y saneamiento, tanto en las normativas como para la administración y gestión, esto ha afectado su avance en el cumplimiento real, debido a estos inconvenientes se considera necesario separar la definición de saneamiento como un derecho independiente, autónomo e igual de importante que otros derechos reconocidos constitucionalmente; que contenga

una legislación y normativa propia; que sea evaluado de manera individual en los diferentes niveles administrativos. A esto hay que agregar un presupuesto exclusivo para la ejecución de cada uno, tanto para el abastecimiento como para el saneamiento.

Como ha quedado anotado en los apartados anteriores, ya existe un avance en las normativas para cada uno de estos, sin embargo, la principal limitante se encuentra en las cuestiones administrativas y de gestión, “...el saneamiento ha quedado rezagado debido a políticas nacionales en materia de saneamiento menos sólidas que las del agua, gestión fragmentada, falta de presupuesto, e incluso la percepción social que otorga mayor prioridad al agua sobre el saneamiento.” (García et al., 2022, p. 04). Por lo que, al separarlas se puede tener mayor claridad de sus necesidades particulares y lograr un mejor proceso de cada uno de estos tanto a nivel nacional como local.

Aunado a esto, y de acuerdo con De Anda (2017), el saneamiento requiere estudios particulares dependiendo del origen de las aguas residuales, que pueden ser de efluentes de drenes agrícolas, descargas municipales o industriales, en cada caso la tecnología a implementar será diferente, en este proceso también es necesario considerar los costos y el aprovechamiento que pudiese dársele al agua tratada, “...ya sea en la agricultura, la industria, servicios municipales, o bien en desarrollos privados de vivienda o para la recreación (campos deportivos, campos de golf, entre otros)” (De Anda, 2017, p.137).

Mediciones del cumplimiento real del DHAS

Generalmente el Estado mexicano ha venido mostrando y justificando el cumplimiento del DHAS mediante la cobertura

de los servicios de agua potable y alcantarillado en los domicilios, aunado a estos nos presentan los datos referentes a la potabilización y el saneamiento. Así tenemos que, para el 2020, basado en los resultados del Censo de Población y Vivienda, INEGI, se registró una cobertura nacional de agua potable del 96.1% y 95.2 % en alcantarillado; en la potabilización los datos de la Conagua (2022) arrojan que, de 350 631 l/s de agua producida a nivel nacional, el 97.5% es desinfectada; en cuanto al saneamiento, de 280 297 l/s de agua residual generada el 67.5% recibe tratamiento.

Sin embargo, cuando comienza a desglosarse el dato entre cobertura para zonas rurales y zonas urbanas resaltan las diferencias, así, por ejemplo, en cuanto a la cobertura de agua potable en zonas urbanas en 2020 fue de 98%, mientras que en las zonas rurales 89%; en el caso de alcantarillado, para las zonas urbanas la cobertura fue de 98.5% y para las zonas rurales de 83.2%. Si estos datos se desglosan por estado y por municipio, las diferencias serán cada vez más notorias, por lo que estas cifras difícilmente reflejarán la realidad tan diversa y desigual, sobre todo de las áreas rurales e indígenas.

Si únicamente nos basamos en estos datos, podemos suponer que existe una excelente cobertura y que se tendría que atender la parte del saneamiento. Sin embargo, el panorama cambia cuando se consideran la calidad del servicio de agua, la cantidad, continuidad, es decir de las condiciones y dimensiones del DHAS señaladas en la Observación General Núm. 15 de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales: "...cantidad, calidad, accesibilidad, aceptabilidad y asequibilidad. Así, cuando hablamos de acceso al agua, se habla únicamente de "una" de sus

dimensiones, que debe ser atendida con la misma importancia que las otras.” (Rojas, 2023, p. 72).

En este tema de las dificultades para medir el avance real en el cumplimiento del DHAS, en 2019 el Instituto Mexicano de Tecnología del Agua (IMTA), propuso a la Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos en México (ACNUDH), “...la construcción de un conjunto de indicadores a través de los cuales se pudiera, no solo dar cuenta del avance efectivo en su cumplimiento, sino también priorizar intervenciones, fijar metas y transparentar la información al respecto” (Escobar, 2023, p. 62).

Como resultado de este compromiso, en 2022 el IMTA dio a conocer el documento: Indicadores de Derechos Humanos al Agua y al Saneamiento en México, en el cual presenta una matriz de 106 indicadores, de los cuales 90 son de tipo cuantitativo y 16 cualitativos, con los cuales buscan medir las siguientes dimensiones del derecho: disponibilidad, calidad, aceptabilidad, accesibilidad, accesibilidad física, accesibilidad económica, no discriminación y acceso a la información. A su vez, los indicadores propuestos abarcan etapas estructurales, de proceso y resultado, como se muestra en la *figura 1*.

No obstante, aún no es posible hacer un análisis de la eficacia de esta propuesta ya que, de acuerdo con la información del mismo IMTA, los resultados se reportarán a partir de 2023 en el Sistema Nacional de Evaluación de Derechos Humanos de la Secretaría de Gobernación, por lo que queda esperar algunos años para hacer un balance y evaluación de esta prometedora herramienta de medición del DHAS.

Figura 1

Clasificación de los indicadores del DHAS. Fuente: IMTA, 2022

Tipo	Estructurales	Proceso	Resultado	Total
A. Recepción del Derecho	11	7	15	33
B. Contexto financiero y compromiso presupuestal	-	6	4	10
C. Capacidades estatales	7	16	2	25
D. Igualdad y no discriminación	2	9	2	13
E. Acceso a Información y Participación	5	4	1	10
F. Acceso a la justicia	1	10	4	15
Total	26	52	28	106

Condición subsidiaria de los municipios y falta de seguimiento de obras

Constitucionalmente (Artículo 115, fracción III) los municipios, entre sus múltiples funciones, tienen a su cargo los servicios de agua potable, drenaje, alcantarillado, tratamiento y disposición de sus aguas residuales. Sin embargo, y como señala Tejeda (2018) aún no existe un marco jurídico adecuado para el cumplimiento del DHAS en los diferentes niveles, sobre todo en lo que corresponde a los municipios rurales e indígenas. Así mismo consideran Villagómez y Gómez:

El reconocimiento constitucional del agua y del saneamiento como derechos humanos es un gran avance en materia de dere-

chos sociales; sin embargo, no se ha avanzado más en la materia y queda pendiente la ley reglamentaria que haga justicia a estos derechos, por lo que en realidad es tan sólo un marco jurídico para justificar los programas de inversión en sistemas de agua potable y saneamiento que ya existían antes de esta reforma jurídica. (Villagómez y Gómez, 2020, p. 15)

Los municipios tienen una alta dependencia del presupuesto asignado, de la transferencia de subsidios federales y estatales, mediante los cuales deben atender las necesidades de cada servicio, incluyendo los de agua, alcantarillado y saneamiento en las localidades adscritas, no obstante, “...Los recursos son asignados bajo criterios parcialmente discrecionales, basados en el mejor criterio técnico de los servidores públicos, pero ajenos muchas veces a una fórmula que oriente el gasto efectivamente a la reducción de rezagos en cobertura o calidad del servicio...” (Sandoval. 2017, p. 134). Igualmente, en la mayoría de los niveles municipales el personal que atiende los temas de agua y saneamiento es reclutado y asignado bajo criterios políticos “...Esto ocurre tanto en el personal directivo impulsados por el grupo político dominante en turno como del personal técnico □ impulsados por el sindicato (Cáñez-Cota, 2022, p. 192).

Estas deficiencias en la gestión gubernamental es la principal causa de la construcción de obras inadecuadas u obras fantasma² en territorios rurales, ante la falta de vigilancia y de exigencia de resultados en el nivel local muchas obras son abandonadas, esto incluye las Plantas Tratadoras de Aguas

2 Resultado del desvío de recursos y corrupción, las obras fantasmas son consideradas aquellas que en la administración se indican como realizadas e incluyen sus costos, pero que en realidad no existen.

Residuales (PTAR) que, al no ser funcionales se convierten en problemas de contaminación de las aguas de ríos. En este tema de las PTAR fuera de operación Cádiz-Cota (2022) hace un diagnóstico a nivel nacional mediante los datos estadísticos del inventario de plantas de tratamiento de la Conagua 2016 y 2019. Descubriendo que, en principio, el número de plantas fuera de operación es mucho mayor a lo registrado en las estadísticas, pues, al dar de baja la obra también se han eliminado de la base de datos.

En 16 años, el número de plantas activas creció más del 200 % y el número de plantas inactivas creció más del 300 %. El porcentaje de plantas activas con respecto al total se redujo de un 77.9 % a un 72.1 %. El crecimiento de las plantas inactivas es mayor que el crecimiento de plantas activas... el ritmo de crecimiento de las plantas inactivas fue mayor en este periodo debido a que las agencias municipales de agua las han abandonado, en particular por los altos costos energéticos; esta situación evidencia la debilidad institucional de dichas agencias locales... (Cádiz-Cota, 2022, p. 201)

Así también es necesario considerar la heterogeneidad de los municipios, de las condiciones económicas, culturales, ambientales, de la presencia de industrias, etc., todo ello para la asignación de presupuestos y la exigencia de resultados. Esta situación de desigualdad se agrava en los municipios rurales en donde el poder político es cooptado por las elites regionales y partidistas, que aprovechan estas obras para las campañas y promesas electorales. Frente a esto se requiere la participación de los beneficiarios, que tendrían que ser una población informada sobre su DHAS, con herramientas jurídicas adecuadas

que los conduzca a una mayor organización y exigencia en el cumplimiento de estos.

La falta de una democracia participativa

Una constante que ha permanecido en la implementación de las políticas y programas de desarrollo por parte del Estado en las áreas rurales e indígenas es la perspectiva “...paternalista con tendencia a mirar a los pobres como objetos para llevarles ayuda, mas no como sujetos de su propio desarrollo...” (Guzmán, 2017, p. 87). Esto ha impedido integrar a los habitantes, tanto en la planeación como en la ejecución de políticas públicas, despreciando el derecho de los pueblos originarios a determinar y elaborar las prioridades y estrategias para el desarrollo o el uso de sus tierras o territorios y sus recursos; el derecho a la conservación y protección del medio ambiente; así como la minimización de los conocimientos ancestrales que han sido parte de su relación con el medio.

Aquí es necesario recordar que los pueblos originarios han mantenido una relación estrecha con el entorno, y ésta forma parte de su cosmovisión ancestral que, mezclada con el catolicismo, aún se manifiesta en danzas, rituales, ofrendas, pues “...Estos pueblos tenían plena conciencia de la importancia del agua como fundamento de la vida y de la reproducción de la naturaleza y la sociedad” (Broda, 2016, p. 26). Esta forma de entender y explicar el mundo, que se traduce en mitos, leyendas y normas restrictivas, en cierta medida ha permitido un cuidado y conservación del medio ambiente ya que, de no cumplir con el respeto serían castigados por las deidades y cuidadores de la vida y la naturaleza. “El agua es, en este sentido, un componente

asociado de manera inevitable con lo vivo y, por lo mismo, con las especies que integran los ecosistemas que pertenecen a los territorios de los pueblos indígenas.” (Villagómez y Gómez, 2020, p. 04)

A esto hay que agregar la estructura comunitaria de la cual los indígenas forman parte, les permite organizarse y resolver necesidades colectivas; mediante ésta los habitantes adquieren responsabilidades, compromisos y derechos dentro de la comunidad. De esta estructura resaltan las autoridades locales, los auxiliares y las diferentes comitivas. “En las comunidades indígenas los usuarios se organizan basándose en su territorio, en sus sistemas de propiedad de la tierra, lo que se expresa en diferentes modos de apropiación y aprovechamiento y conservación de los ecosistemas...” (Villagómez y Gómez, 2020, p. 03). Todo ello implica una normatividad jurídica interna consuetudinaria, llamada comúnmente de usos y costumbres. Mediante ella han conservado las áreas comunes, como los caminos, carreteras, bosques y las fuentes de agua, por lo que, la introducción de infraestructuras de abastecimiento y saneamiento en las comunidades repercutió en estas formas de organización y cuidado del entorno, delegando parte de estas responsabilidades a las instituciones gubernamentales.

Por estas condiciones de organización es que existe conflicto en la gestión de agua, ya que las instituciones estatales y federales han dado prioridad al manejo de esta mediante las macro cuencas, subcuencas y microcuencas que llegan a abarcar diferentes municipios y Estados, además, las cuencas hidrológicas con menor riesgo a las sequías se encuentran en el sur sureste del país, habitadas por una población mayoritariamente indígena.

De acuerdo con Villagómez y Gómez, la Conagua ha definido 757 cuencas hidrológicas y son la base para el diseño y ejecución de políticas públicas hídricas que aplican a nivel nacional, mientras que los pueblos tienen una organización local, ejidal, municipal y las decisiones se toman en asamblea. Lo anterior da como resultado políticas de gestión hídricas y de gobierno con objetivos diferentes, sin embargo, con buena voluntad podría haber una combinación de ambas formas, sobre todo si se toman como base de políticas a las microcuencas.

Las dinámicas de organización territorial de los pueblos indígenas a partir de su estructura agraria permiten advertir que el nivel más cercano a la realidad social de los pueblos no son las grandes regiones, como las cuencas hidrográficas que la CONAGUA ha definido con fines administrativos, sino las microcuencas hidrográficas, cuya delimitación obedece a los acuerdos de gestión de los recursos hídricos de colonias, ejidos, comunidades, pueblos y, en el nivel más complejo, de los municipios. (Villagómez y Gómez, 2020, p. 13)

Como se observa, es necesaria una reestructuración institucional, pero también una mayor integración de la población, de los usuarios con más información que posibilite organización, participación y exigencia de sus derechos, que al mismo tiempo sea consciente de las obligaciones que adquieren como usuarios, se trata de una democracia participativa en todos los sentidos, que a su vez involucre “...una toma de conciencia que transforme los hábitos de la población, induzca una mayor exigencia de resultados y, en un ciclo de retroalimentación positiva, genere la colaboración y los recursos necesarios para dar sostenibilidad al uso del agua para el desarrollo.” (Sandoval, 2017, p. 144).

Conflictos por el agua

De manera general, Pedrozo (2023b, p. 126) identifica tres actividades que define como los que originan los conflictos por el agua, la primera está relacionada con los trasvases o transferencias de agua de una cuenca a otra; la segunda es resultado de la sobreexplotación de las fuentes, que sucede por la utilización de un volumen de agua que supera en un 10% su recarga natural; la tercer actividad es la degradación o disminución de la calidad del agua debido a la contaminación, canalización de los ríos, el represamiento y otras alteraciones que reducen la salud ambiental.

Por lo tanto, además de la demanda de agua para el abastecimiento de la población, es necesario considerar otros sectores que igualmente aprovechan este vital líquido, como son la minería, la industria, la agricultura de riego, etc., en la asignación del recurso la población rural e indígena resulta ser la más afectada, pues “...en las últimas décadas, la disponibilidad y asignación del recurso hídrico se ha vuelto un negocio para quienes tienen la capacidad y toma de decisiones de su uso y aprovechamiento, esto es, aquellos que asignan y reparten a voluntad.” (Salgado, 2022, p.05). De este modo el agua como derecho humano pierde sentido cuando hay presencia de dinero, poder y corrupción.

Esto coincide con lo que Chaves (2023) define como la valoración económica del agua: “...es principalmente un recurso o materia prima de actividades extractivistas, cuyo manejo ha ocasionado su sobreexplotación y contaminación para favorecer la producción industrial de comida, ropa, tecnologías etc. en los mercados nacional e internacional...” (p. 75) y que se contrapone con la relación que los pueblos originarios tienen con el agua y su

entorno, con otras formas de organización y aprovechamiento de sus recursos, basados en su cosmovisión que concibe al agua como elemento fundamental para todas las vidas y para la agricultura de autoconsumo.

Las desigualdades de acceso al agua suceden también entre las zonas de mayor poder adquisitivo, que son capaces de cubrir los costos del suministro y reciben servicios de calidad frente a las zonas de menor ingreso, como lo enuncia Pedrozo en un segundo texto:

...los organismos operadores de agua basan la decisión de extender sus servicios en la capacidad de pago de aquellas áreas sin servicio (consumidores potenciales). Esto deja a las zonas periurbanas y rurales en una categoría de alto riesgo comercial (no hay capacidad de pago), por lo que frecuentemente son excluidas de los planes de extensión y cobertura... El dar preferencia de servicio a las zonas de altos ingresos o con capacidad de pago ha redundado en una clara desigualdad y diferenciación entre servicios y costos. (Pedrozo, 2023a, p. 80)

Como quedó anotado anteriormente, el organismo institucional que tiene a cargo la gestión de las aguas nacionales es la Conagua, misma que otorga concesiones a las grandes corporaciones, pero muchas veces no considera el desgaste ambiental que resultan, como apunta López: “El gobierno mexicano emite títulos de concesión sobre el agua subterránea y superficial para su utilización económica, pero los volúmenes concesionados no son consistentes con la sustentabilidad ambiental...” (López, 2017, p. 16). Aunado a esto, cabe mencionar el problema de la contaminación por aguas residuales industriales, pues, de acuerdo con Hernández et al. (2017), los costos para el saneamiento de estas son más elevados, por lo que las micros y pequeñas empresas suelen

evadir su responsabilidad ambiental y la reparación de daños, de este modo contribuyen a la contaminación de más del 70 % de los cuerpos de agua a nivel nacional.

De los 214.6 m³/s de agua residual generada por el sector industrial, solo se trata 70.5 m³/s (CONAGUA, 2016), dejando sin ningún tipo de tratamiento el 67.06% de las aguas industriales de empresas formalmente constituidas y que reportan datos a fuente oficiales, que son las grandes y medianas empresas, mientras que las pequeñas y micro empresas que constituyen el 98.7% de la actividad industrial en el país no tratan las aguas residuales que producen y mucho menos las industrias no formales que se desarrollan en comunidades rurales alejadas. (Hernández et al., 2017, p. 80)

Pero esta falta de conciencia de la contaminación ambiental también aplica para los proyectos de abastecimiento a la población, como señalan Maya y Pineda (2018), en las políticas se debe considerar la prevención y reparación del daño a los cuerpos de agua superficial y subterránea, que son resultado del entubamiento, extracción y uso doméstico. Lo que implica seguimiento y claridad de los recursos que se destinan por parte de los distintos niveles de gobierno, para vigilar la eficiencia de los proyectos e infraestructuras adecuadas y lograr la atención eficaz de las necesidades y responsabilidades.

Sin embargo, también es necesario reconocer que cumplir con los DHAS tienen considerables costos financieros, ante ello es necesario replantear las condiciones de uso para cada sector y los beneficios que se pueden generar, ya que las grandes empresas transnacionales pueden ser las que cubran parte de estos, por lo que, coincidiendo con Pedrozo "... es vital establecer una ética

común sobre el agua entre ciudadanos, la industria y el gobierno... Esto permitirá construir lazos de confianza para fomentar la economía, sin descuidar a los ciudadanos en el ámbito local.” (Pedrozo, 2023a, p. 127).

A manera de conclusiones

Después de este breve recorrido, en donde se ha consultado parte de la literatura sobre el DHAS tanto a nivel nacional como internacional. Se puede observar que, a pesar de este reconocimiento constitucional aún quedan varios temas que urge resolver, sobre todo cuando se trata de la atención a los pueblos originarios, a quienes se les continúa violentando sus derechos y aun no se les ha integrado de manera adecuada en los asuntos nacionales, para que sean ellos quienes tomen decisiones importantes en diferentes aspectos del desarrollo y reproducción social. Tal es el caso del DHAS, en donde el Estado les ha considerado únicamente como beneficiarios de servicios ignorando su autonomía, libre determinación, su relación particular con el entorno, la administración de los recursos de su territorio, etc.

Sin duda es necesario cambiar los parámetros de medición del DHAS ya que la manera en cómo se ha hecho hasta el momento, mediante los datos de cobertura de servicios domiciliarios a nivel nacional, estatal y municipal, ocultan lo que en las realidades concretas de las comunidades rurales e indígenas sucede. Pues la conexión a estos servicios no garantiza la eficiencia, ni las dimensiones del agua realmente potable, accesible, asequible. Ante ello se espera que la matriz de indicadores del DHAS elaborado por el IMTA tenga mejores resultados y que a su

vez sirva de instrumento para que la población pueda exigir el cumplimiento de este derecho.

Otro tema de preocupación es lo referente al tratamiento de las aguas residuales municipales, ya que ha quedado rezagado y descuidado debido a que se le ha dado prioridad al abastecimiento, pero al haber alcantarillado y drenaje en las comunidades debería existir en la misma medida la infraestructura para el saneamiento adecuado, con el fin de aminorar el impacto ambiental tanto por el entubamiento del agua como por la descarga de aguas residuales en los territorios indígenas. Ante esta situación la información a nivel municipal es muy confusa y nada confiable, reflejo de la falta de seguimiento y el poco compromiso administrativo en estos niveles, que al mismo tiempo permiten la implementación de obras inadecuadas o el abandono de estas.

Finalmente, vale la pena mencionar la falta de una democracia participativa que integre a la población en los asuntos de agua y saneamiento, sobre todo a nivel local y municipal, la administración a nivel de microcuenca puede ser una alternativa, pues incluiría la participación de los pueblos originarios y las comunidades rurales, ya que cuentan con una estructura de organización y administración que permitiría una mejor gestión de las aguas en estos territorios, además, generaría una mayor responsabilidad de su parte como usuarios y cambios en la relación con el ambiente.

Fuentes bibliográficas

ACNUDH- Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (2013) *La Declaración de las Naciones*

Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas: Manual para las instituciones nacionales de derechos humanos. Foro de Instituciones Nacionales de Derechos Humanos de Asia y el Pacífico. Disponible en: https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/Publications/UNDRIPManualForNHRIs_SP.pdf

Arrojo Agudo, Pedro (2022) *Derechos humanos de los pueblos indígenas al agua potable y al saneamiento: estado de la cuestión y enseñanzas de las culturas ancestrales.* Informe del Relator Especial sobre los derechos humanos al agua potable y al saneamiento. Naciones Unidas. Derechos Humanos. Oficinas del Alto Comisionado. A/HRC/51/24. Disponible en: <https://www.ohchr.org/sites/default/files/documents/issues/water/2022-09-15/A-HRC-51-24-Friendly-version-SP.pdf>

Broda, Johanna (2016) El agua en la cosmovisión de Mesoamérica. En SEMARNAT. *Agua en la Cosmovisión de los Pueblos Indígenas en México.* Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales. Comisión Nacional del Agua. México. [https://www.imta.gob.mx/biblioteca/libros_html/agua-cosmovision/Agua en la Cosmovision.pdf](https://www.imta.gob.mx/biblioteca/libros_html/agua-cosmovision/Agua%20en%20la%20Cosmovision.pdf)

Cáñez-Cota, Antonio (2022) Plantas de tratamiento de aguas residuales municipales en México: diagnóstico y desafíos de política pública. *Tecnología y ciencias del agua.* 13 (1), 184-245. <https://doi.org/10.24850/j-tyca-2022-01-05>

Chaves López, Natalia (2023) La valoración del agua desde la diversidad cultural. En Pedrozo Acuña, Adrián (Coord.) *Reflexiones para la sustentabilidad hídrica. Visión prospectiva del agua en México.* Instituto Mexicano de Tecnología del Agua. Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales. <https://doi.org/10.24850/b-imta-2023-13>

CNDH- Comisión Nacional de los Derechos Humanos (2014) *El derecho Humano al Agua Potable y Saneamiento*. Disponible en: <https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/documentos/2019-08/Derecho-Humano-Agua-PS.pdf>

Conagua- Comisión Nacional del Agua (2022) *Situación del Sub-sector Agua Potable, Alcantarillado y Saneamiento edición 2022*. Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales. Disponible en: <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/808461/SGAPDS-13-22-a.pdf>

De Anda Sánchez, José (2017) Saneamiento descentralizado y reutilización sustentable de las aguas residuales municipales en México. *Sociedad y Ambiente*, núm. 14, julio-octubre, 2017, pp. 119-143. El Colegio de la Frontera Sur. Campeche, México

Escobar Neira, Carolina (2023) Agua y saneamiento, ¿cómo saber si estamos cumpliendo estos derechos humanos? En Pedrozo Acuña, Adrián (Coord.) *Reflexiones para la sustentabilidad hídrica. Visión prospectiva del agua en México*. Instituto Mexicano de Tecnología del Agua. Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales. <https://doi.org/10.24850/b-imta-2023-13>

García-Searcy, Vanesa; Villada-Canela, Mariana; Anglés-Hernández, Marisol; Pelayo Torres, María Candelaria; Arredondo-García, María Concepción y Walter Daesslé; Luis (2022) El saneamiento como derecho humano y su inclusión efectiva en el marco jurídico e institucional de México. *Sociedad y ambiente*. <https://doi.org/10.31840/sya.vi25.2563>

García Salazar, Edith Miriam; Lara Figueroa, Hugo Nathanael (2024) Suficiencia de agua en Hidalgo, México: una visión desde el enfoque del Derecho Humano al Agua.

Agua y Territorio, 24, pp. 151-171. Julio - Diciembre 2024.
Universidad de Jaén (España)

Guzmán Puentes, María Alicia de los Ángeles (2017) El agua residual y saneamiento: mirada global regional y mirada local. Propuesta de participación y responsabilidad compartida. En Andrés López, Carlos; Zambrano, Luis; Ruiz Ortega, Rafael; Guzmán, María Alicia; Pérez Espejo, Rosario; Sandoval, Ricardo; Hatch Kuri, Gonzalo; Pineda Pablos, Nicolás; Pacheco-Vega, Raúl; Caldera, Alex. *El agua en México. Actores, sectores y paradigmas para una transformación social-ecológica*. Friedrich-Ebert-Stiftung. Proyecto Regional Transformación Social-Ecológica. México.

Hernández Salazar, Aurora; Moreno Secaña, J.; Sandoval Herazo, L. (2017) Tratamiento de aguas residuales industriales en México: Una aproximación a su situación actual y retos por atender. *Revista Internacional De Desarrollo Regional Sustentable RINDERESU* vol. 2 (1-2) p. 75-88. Disponible en línea: <http://rinderesu.com/index.php/rinderesu/article/view/27>

IMTA-Instituto Mexicano de Tecnología del Agua (2022) *Indicadores de Derechos Humanos al Agua y al Saneamiento en México 2022*. Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales. <https://doi.org/10.24850/b-imita-2022-11>

López Morales, Carlos A. (2017) El estado del agua en México: retos, oportunidades y perspectivas. En Andrés López, Carlos; Zambrano, Luis; Ruiz Ortega, Rafael; Guzmán, María Alicia; Pérez Espejo, Rosario; Sandoval, Ricardo; Hatch Kuri, Gonzalo; Pineda Pablos, Nicolás; Pacheco-Vega, Raúl; Caldera, Alex. *El agua en México. Actores, sectores y paradigmas para una transformación social-ecológica*.

Friedrich-Ebert-Stiftung. Proyecto Regional Transformación Social-Ecológica. México.

Maya Rodríguez, Jesús Miguel; Pineda Pablos, Nicolás (2018) Avances, estancamiento y limitaciones de la política de saneamiento en México 1998-2014. *Entre Ciencias: Diálogos en la Sociedad del Conocimiento*, vol. 6, núm. 17. UNAM. México, pp. 35-58 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457655955004>

Pedrozo Acuña, Adrián (2023a) El objetivo de desarrollo sostenible número 6: ¿hoja de ruta o aspiración inalcanzable? En Pedrozo Acuña, Adrián (Coord.) *Reflexiones para la sustentabilidad hídrica. Visión prospectiva del agua en México*. Instituto Mexicano de Tecnología del Agua. Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales. <https://doi.org/10.24850/b-imta-2023-13>

Pedrozo Acuña, Adrián (2023b) La génesis de los conflictos hídricos. En Pedrozo Acuña, Adrián (Coord.) *Reflexiones para la sustentabilidad hídrica. Visión prospectiva del agua en México*. Instituto Mexicano de Tecnología del Agua. Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales. <https://doi.org/10.24850/b-imta-2023-13>

Rojas Rueda, Alberto (2023) Equidad y justicia hídricas. En Pedrozo Acuña, Adrián (Coord.) *Reflexiones para la sustentabilidad hídrica. Visión prospectiva del agua en México*. Instituto Mexicano de Tecnología del Agua. Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales. <https://doi.org/10.24850/b-imta-2023-13>

Salgado López, J. Amalia (2022) *Política pública y agua. Justicia, derechos humanos y transparencia*. Instituto Mexicano de Tecnología del Agua. Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales. <https://doi.org/10.24850/b-imta-2022-03>

- Sandoval Mínero, Ricardo (2017) El agua en la agenda 2030. En Andrés López, Carlos; Zambrano, Luis; Ruiz Ortega, Rafael; Guzmán, María Alicia; Pérez Espejo, Rosario; Sandoval, Ricardo; Hatch Kuri, Gonzalo; Pineda Pablos, Nicolás; Pacheco-Vega, Raúl; Caldera, Alex. *El agua en México. Actores, sectores y paradigmas para una transformación social-ecológica*. Friedrich-Ebert-Stiftung. Proyecto Regional Transformación Social-Ecológica.
- Soboka Bulto, Takele (2023) Demasiado conocido para ignorarlo, demasiado nuevo para reconocerlo: la condición del derecho humano al agua a nivel mundial. En Esteban Castro, José; Heller, Léo; Morais, Maria da Piedade; Caldera Ortega, Alex Ricardo. *El Derecho al agua como política pública en América Latina: una exploración teórica y empírica*. Instituto de Investigación Económica Aplicada IPEA. Río de Janeiro, Brasil.
- Tejeda González, Juan Carlos; Mendezcarlo Silva, Violeta; Alfaro de la Torre, Ma. Catalina; Medellín Milán, Pedro. (2018) Requerimientos para la implementación del derecho humano al agua y al saneamiento en México: caso de estudio en el altiplano potosino. *Revista Legislativa de Estudios Sociales y de Opinión Pública*, vol. II, núm. 21, ene.-abr. 2018, pp. 111-144.
- Villagómez Velázquez, Y., y Gómez Martínez, E. (2020). Los recursos hídricos en las regiones indígenas de México. *Región y Sociedad*, 32, e1288. doi: 10.22198/rys2020/32/1288

Permanencia a través de lo efímero: paradojas y significaciones de lo temporal en el Espacio Público

Permanence through the ephemeral: paradoxes and meanings of the temporal in Public Space

Julián Blanco Luna¹

Resumen: El texto explora el impacto de las actividades efímeras en significación y la identidad de los espacios públicos. Partiendo del enfoque del urbanismo temporal y los procesos de apropiación temporal, se destacan tres paradojas clave: la permanencia de lo efímero, la extensión indefinida de la provisionalidad y el control de la espontaneidad. Los mercados temporales, analizados como laboratorios de resistencia y resignificación, sirven como ejemplo para mostrar la influencia de lo efímero en la identidad urbana y la activación de espacios subutilizados.

Mediante la recurrencia y el proceso de reterritorialización, estas actividades temporales consolidan su impacto en la memoria colectiva y transforman dinámicas espaciales y sociales. El artículo concluye que la temporalidad en el espacio público no es un agente catalizador en la creación de nuevas territorialidades y significados urbanos.

Palabras clave: Urbanismo temporal, actividades efímeras, espacio público.

¹ Universidad Autónoma de Nuevo León. Monterrey, Nuevo León, México. Correo electrónico: jblancol@uanl.edu.mx

Abstract: This paper examines the paradoxical relationship between ephemeral activities and the enduring impact they have on public space identity. Drawing on theories of temporary urbanism and appropriation, we highlight three key paradoxes: the permanence of the temporary, the indefinite extension of provisionality, and the control of spontaneity. Temporary markets are used as a case study to illustrate how these activities can challenge dominant urban narratives and activate underutilized spaces.

Through recurrent practices and processes of reterritorialization, temporary interventions can shape collective memory and transform spatial and social dynamics. Ultimately, we argue that temporality is not merely a fleeting aspect of public space but a powerful force in shaping urban futures.

Key words: Temporal urbanism, ephemeral activities, public space.

Introducción

La ciudad contemporánea es un entorno en constante transformación que refleja la acumulación gradual de información, formas y procesos sociales. Su estructura se define como una amalgama de componentes superpuestos que revelan las circunstancias, los intereses y las prioridades de cada momento histórico.

Para García-Vazquez (2017, p. 7), la ciudad se define como una criatura incierta, “dada su condición de sumatorio de variables sociales y económicas, culturales y políticas, temporales y espaciales, se convierte en un hojaldre múltiple difícil de aprehender”.

Por ende, la ciudad es un organismo dinámico, como mencionan Mehrotra y Vera (2015, p. 15) la ciudad “cambia y muta, transformándose en algo más maleable, fluido y abierto al cambio que las tecnologías e instituciones sociales que las generan”.

Sassen (2019) se refiere a las ciudades como *sistemas incompletos* caracterizados por la incertidumbre y la transformación constante. Esta visión sugiere destacar la evolución, transformación y mutación como ejes interpretativos, mismos aspectos proyectuales, lo que implica trascender la concepción de permanencia y estabilidad desde un sentido vitruviano.

Lo cual implica pensar en procesos de reversibilidad y versatilidad que permitan que los espacios urbanos respondan, organicen y resistan la presión del cambio y lo inesperado, aspectos que persisten en la normalidad de la urbanización contemporánea. En este contexto se reconocen los procesos de

transformación, evolución y mutación como factores inherentes a los procesos urbanos, en los que se asimila la temporalidad como una característica central de la configuración de la ciudad.

Si bien toda actividad en el espacio público es en esencia y por naturaleza efímera (ya que están condicionadas por la temporalidad inherente de la vida urbana) en el marco interpretativo que fundamenta el presente artículo, se hace alusión específicamente a las prácticas que pueden inscribirse dentro de los umbrales de lo que se denomina urbanismo temporal (Lydon et al., 2012; Madanipour, 2017; Ferreri, 2021; Bishop y Williams, 2012; Stevens y Dovey, 2023).

Enfoque en el que se engloban actividades, interacciones e intervenciones urbanas que utilizan la temporalidad de manera consciente y estratégica, aquellas que independientemente de su carácter de transitoriedad o (in)formalidad, un fenómeno multidimensional que surge de la interacción de varios componentes urbanos (culturales, legales y de diseño urbano) (Lara-Hernandez et al., 2020).

Para diversos autores (Lara-Hernandez et al., 2019; Lara-Hernandez et al., 2020; Lara-Hernandez y Melis, 2018), estas actividades se identifican como procesos de apropiación temporal. Las cuales pueden clasificarse en tres categorías principales: relacionadas con la economía (venta ambulante, comercio callejero, servicios informales); relacionadas con el ocio (jugar, deportes, eventos artísticos, de socialización); actividades relacionadas con la religión, la cultura y el patrimonio (ceremonias o rituales religiosos, festivales, eventos culturales, reuniones conmemorativas).

Este fenómeno plantea un desafío importante para los estudios urbanos ¿cómo comprender y gestionar la temporalidad? A medida que los espacios públicos se diversifican y se reinventan continuamente, las instituciones y los planificadores urbanos se enfrentan a la necesidad de procurar alternativas que puedan adaptarse de manera flexible a las condiciones cambiantes.

Este artículo se propone analizar cómo la temporalidad, a pesar de su aparente fugacidad, contribuye a la construcción de significado e identidad en el espacio público. La temporalidad urbana, lejos de ser un fenómeno marginal o anecdótico, es una fuerza fundamental que configura la experiencia de la ciudad y desafía las visiones del espacio público como un lugar fijo y controlado. La proliferación de actividades efímeras, en lugar de ser vistas como simples soluciones temporales, deben entenderse como prácticas transformadoras que reconfiguran continuamente la ciudad.

A partir de la estructura interpretativa de Ferreri (2021) quien revela el entendimiento de la *permanencia del urbanismo temporal*, aspecto que reconoce la complejidad y las contradicciones que emanan de esta condición existencial, este artículo busca la comprensión de tres ejes que se revelan en tres paradojas centrales: la paradójica permanencia de lo efímero, la paradoja de la extensión indeterminada de la provisionalidad y la paradoja del control de la espontaneidad.

Es decir, a lo largo del texto se abordan los procesos a través de los cuales, las actividades efímeras y temporales logran perdurar en el tiempo e incidir en una transformación significativa del espacio urbano creando huellas duraderas a partir de una condición transitoria; se exploran las contradicciones

y ambigüedades en la interpretación de la provisionalidad y la permanencia; para continuar con una discusión sobre la tensión entre lo formal y lo informal, una reflexión sobre la institucionalización de las prácticas temporales como una forma de cooptar la resistencia y la espontaneidad.

El aporte principal de este artículo es ofrecer una perspectiva teórica que complementa las investigaciones existentes sobre el urbanismo temporal. Se busca ir más allá de la mera descripción de prácticas efímeras para analizar cómo la temporalidad se integra profundamente en la experiencia del espacio público. A través de este análisis, se explora cómo las actividades efímeras generan nuevas formas de significación, transforman el paisaje urbano y desafían las estructuras de poder.

Se abordan las diferentes interpretaciones de las actividades temporales, reconociendo que, aunque estas prácticas pueden tener percepciones distintas o ser interpretadas de manera negativa en algunos contextos, su impacto social es significativo. Se realiza un análisis sobre su incidencia en la informalidad, lo que permite comprender mejor la dinámica entre lo temporal y lo permanente en el espacio urbano. Particularmente, los mercados temporales merecen especial atención, ya que, históricamente, han servido como elementos de articulación social y representación de la ciudad informal.

Repensando el espacio público desde la temporalidad (o la paradójica permanencia de lo efímero).

Las actividades efímeras y temporales se insertan como expresiones dinámicas que reconfiguran continuamente el espacio público, desafiando las nociones tradicionales

de permanencia, control y estabilidad que prevalecen en el urbanismo.

Siguiendo la conceptualización de Mehrotra (2008), en el entorno urbano se superponen, entrecruzan e interactúan la ciudad estática y la ciudad cinética, dimensiones que reflejan el contraste entre la rigidez y la fluidez, condiciones de existencia que se complementan, pero que también, de manera recurrente se niegan entre sí y entran en conflictos.

La ciudad cinética se caracteriza por la articulación de la movilidad y la temporalidad, sus espacios son consumidos, reinterpretados y reciclados, constantemente se reinventan a sí mismos, aceptan su naturaleza cambiante. Su lógica de distribución y su forma es generalmente local, su percepción se deriva de patrones de ocupación. Procesiones, festivales, vendedores ambulantes, son algunos componentes que transforman constantemente el paisaje de una ciudad (streetscape) que se configura a partir de nodos en movimiento (Mehrotra, 2008; 2010).

Los festivales forman parte de la ciudad cinética, reconfiguran el espacio urbano por un tiempo determinado, le brindan nuevos valores simbólicos a través de la participación activa de la comunidad. Durante el festival de Ganesha en Mumbai, India, los barrios se transforman con luces y decoración, se crean construcciones y nuevos espacios temporales para albergar esculturas (ídolos) del Dios durante diez días. El evento culmina con una procesión al mar donde las esculturas son finalmente sumergidas. Posteriormente, la ciudad estática vuelve a la normalidad, esperando ser reutilizada y reinterpretada en la próxima celebración. Este festival ofrece cada año diversas formas

de apropiación del espacio público, participación comunitaria que establece normas y reglas no escritas pero respetadas, además de reforzar una identidad en Mumbai.

En este aspecto, el espacio público puede comprenderse como una estructura descentralizada y abierta, como un rizoma (Delleuze y Guattari, 2002) donde las conexiones temporales y espaciales se multiplican sin un orden predefinido. El espacio se concibe como un flujo continuo de transformaciones, cuya configuración se define por la superposición de significados, lo que genera un entramado simbólico en evolución constante, donde se reconstruyen las relaciones sociales y territoriales producto de la convergencia de formas de existencia diversas, lo efímero y lo fugaz de las prácticas urbanas.

Hiernaux (2006) define e interpreta lo *efímero* como una visión del tiempo que se relaciona con la vida cotidiana, aquellos eventos que conforman el presente y lo cotidiano, los cuales son únicos e irrepetibles, por lo que el entorno material de la ciudad adquiere sentidos cambiantes; caminar por una calle en un trayecto cotidiano es un evento efímero.

En cambio, las actividades *fugaces* que caracterizan al entorno urbano se relacionan con la volatilidad de las cosas, las personas, las acciones y los pensamientos, sujetos u objetos cuya presencia es de corta duración, que por su condición no logran integrarse en el contexto de la cotidianidad, pero de alguna forma, la determinan. Un festival realizado en un lugar público representa un evento fugaz que, después de su culminación, el tiempo y el espacio se reacomodan en su orden cotidiano, con sus dinámicas y recurrencias características.

Lo fugaz se relaciona entonces, con transformaciones temporales en el espacio público que representan una ruptura momentánea con lo rutinario; una invitación a la contemplación del tiempo y el espacio, a caminar sin prisa como si el reino de la urgencia se desvaneciera momentáneamente, por lo cual – en términos de Gehl- aquello necesario, una actividad, adquiere tintes opcionales, una posible detonación a la interacción social.

Ferreri (2021) señala que, incluso cuando las intervenciones fugaces desaparecen, su impacto puede permanecer en la memoria colectiva y en la cultura urbana. Las protestas en el espacio público, por ejemplo, pueden transformar la forma en que los ciudadanos interactúan con el entorno, generando nuevas prácticas sociales que perduran mucho después de la explosión de dicha manifestación. En este sentido, lo temporal actúa como un catalizador de permanencias que trascienden la persistencia física.

Sin embargo, Graham (2012) destaca que las actividades temporales, pueden detonar un cambio gradual en la configuración del contexto, lo cual concuerda con Lydon (2012) quien expresa que los cambios a largo plazo pueden originarse a partir de pequeñas acciones; principios básicos de lo que actualmente se denomina *urbanismo táctico* (Lydon et al., 2012; Stevens y Dovey, 2023).

El urbanismo táctico es un enfoque del diseño urbano que se fundamenta en una condición de temporalidad y provisionalidad, se fundamenta en intervenciones a corto plazo, de bajo costo, reversibles o con posibilidad de ser escalables, que permitan experimentación, adaptación y en determinado momento, devenir

en intervenciones de carácter permanente. Lo que comienza como una intervención temporal, puede desencadenar una cascada de efectos que conducen a transformaciones significativas en las ciudades.

Por lo tanto, las estrategias urbanas desde lo táctico pueden crear oportunidades que conducen a cambios duraderos en el tejido urbano, la paradójica permanencia se posibilita en la maduración y evolución de las propuestas conforme los procesos de asimilación y apropiación, lo que puede llegar a desdibujar los límites entre lo temporal y lo permanente.

No obstante, las estructuras y actividades temporales en el espacio público se fortalecen a partir de su condición, por lo que suelen no presentar esfuerzo por cambiarla, pues reconocen en su propia transitoriedad, una cualidad positiva e incluso esencial (Ferreira, 2016). Los usos temporales representan *soluciones provisionales* que implican un principio y un fin, inciden en la diversificación y multiplicación de oportunidades para el desarrollo de los elementos constitutivos de una ciudad.

El concepto *provisional* adquiere connotaciones distintas, por ejemplo, Blumner (2006) lo refiere como la activación temporal de un espacio o una edificación vacante. Según el autor, para el contexto alemán, el concepto de *uso temporal* (*Zwischennutzung*), ha adquirido importancia como un proceso auxiliar en la reconfiguración de la ciudad a través de la revitalización de espacios vacantes, sobre todo posterior a conflictos sociales, como la Segunda Guerra Mundial y transformaciones sociales, tal es el caso de la caída del muro de Berlín.

Como un caso representativo se tiene el aprovechamiento de los espacios públicos como huertos durante el proceso de

reconstrucción posterior a la Segunda Guerra Mundial en Berlín, Alemania, como el caso paradigmático del Parque Tiengarten (figura 1), que fue destruido durante la guerra y que se aprovechó con la finalidad de proporcionar productos locales durante los años de la posguerra, y a través de estas dinámicas, poder resignificar la ciudad, reinterpretar la identidad urbana a través de la reestructuración de las zonas destruidas (Blumner, 2006; Balicka, 2013).

Figura 1.

Jardín de vegetales cerca de la Brandenburg Gate. Postcard



Fuente: Balicka, 2013. Obtenido de: <https://www.urban.ee/issue/en/13#>

Bajo este enfoque, lo provisional se relaciona a procesos de reestructuración del tejido social, pero también pueden comprenderse como herramientas para la reestructuración socioespacial y la resignificación de espacios estigmatizados, sobre todo como un reclamo social.

Tal el caso del Parque Libertad, ubicado en las antiguas instalaciones del Penal del Topo Chico en la ciudad de Monterrey, N.L. (clausurado definitivamente en septiembre del 2019), en cuyas inmediaciones se han venido realizando de manera recurrente, reuniones de un club de aficionados a la cultura que gira en torno a los vehículos Lowriders “un fenómeno identitario conformado por individuos que interiorizan el repertorio simbólico asociado a los mundos chicano, pachuco y cholo” (del Monte, 2014), actividades que surgen como estrategias de redención de estigmas (territoriales y sociales), manifestaciones culturales que se consolidan en espacios de resistencia, lo que resulta evidente en el flyer del evento en el que se hace un especial énfasis a un *ambiente familiar* (figura 2).

Figura 2.

Flyer Reunión LowRider, convocada por el club Lowrider
Nuevo León



Obtenido de: <https://www.facebook.com/share/p/2XyAKNSWXL6DuUTy/>, 2024

En consecuencia, aquello que inicialmente se constituye como una actividad *provisional*, puede prolongar su existencia o en determinado momento, presentar nuevas formas de permanencia, proporcionar un enfoque alternativo para la planificación, direccionar el futuro de una zona específica a través de usos emergentes (Graham, 2012).

La provisionalidad puede comprenderse como un proyecto de continuidad, un proceso evolutivo de configuración física y espacial, construcciones que surgen como estructuras provisionales para atender a la inmediatez de una emergencia o una necesidad, se modifican y consolidan conforme la disponibilidad de recursos constructivos y económicos (figura 3).

Figura 3.

Construcción provisional, situación actual de la Capilla Santa María Niña. Colonia Santa María, García, Nuevo León



Fuente: Elaboración propia, 2024.

Lo cual contrasta con lo que se puede denominar como una *extensión indeterminada de la provisionalidad*, donde bajo la consciencia de la condición potencial de temporalidad y movilidad de una estructura, se busca generar un carácter de estabilidad a través del anclaje a un territorio específico por tiempo indeterminado, sobre todo bajo un esquema en el que, dadas las condiciones legales, económicas o sociales, la permanencia completa o la sedentarización total no se define como una opción viable. Como se observa en la figura 4, un pequeño negocio de venta de hamburguesas se mantiene estático en la vía pública, incorpora en su funcionamiento el mobiliario y la infraestructura, la parada del transporte público se adapta como área de espera y drive-thru.

Figura 4.

Provisionalidad extendida, venta de hamburguesas e
infraestructura urbana



Fuente: Elaboración propia, 2024.

El análisis de la temporalidad urbana demuestra que las dinámicas urbanas entendidas como efímeras, temporales, transitorias o tácticas representan fuerzas transformadoras que pueden reconfigurar el espacio público de manera significativa. A través de estas prácticas, el espacio urbano se vuelve más flexible y adaptable, permitiendo la resignificación y reterritorialización de los entornos urbanos.

Cuando las actividades se presentan de manera recurrente en los espacios, gradualmente se van delimitando elementos que detonan significados y se adhieren a la memoria colectiva del lugar. Lo anterior se define como resultado de una dinámica que se enmarca en un bucle de realimentación, un patrón cíclico, un movimiento que engendra más movimiento, un proceso sin fin (Hofstadter, 2008): las ideas y significados generados por las actividades temporales son re-alimentados en cada ciclo de permanencia y ausencia, fortaleciendo su conexión con el espacio y creando una paradoja en la permanencia de lo efímero.

En esta reflexión, los objetos en el espacio público son la manifestación y la exteriorización de la visión del mundo de una colectividad, de un proceso que se realimenta a sí mismo: las ideas generan objetos y los objetos generan ideas, las imágenes fungen como un catalizador de ideas, por lo que un objeto o un suceso, pueden detonar una reacción que estimula “metáforas que duermen y encuentran una coyuntura de exteriorización” (Hofstadter, 2008).

Las actividades temporales surgen como agentes que le brindan al espacio nuevos caminos y soluciones ante situaciones cambiantes, se desvanecen los límites de lo cotidiano y el espacio se torna *liso* y *receptivo* adquiere una esencia nómada, se significa

en la generación de vías alternas de apropiación; las actividades temporales marcan trazos que se borran y reaparecen, sus huellas, aunque parecen volátiles, permanecen en el recuerdo y la memoria de quien fue testigo de su presencia, y que probablemente, será testigo de su regreso (Careri, 2002; Delleuze y Guattari, 2002).

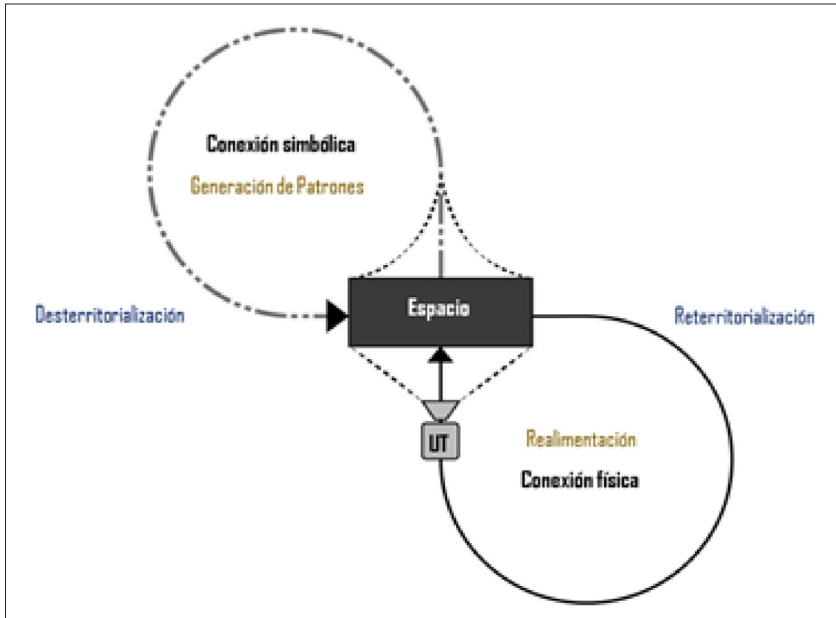
En esta perspectiva, las actividades temporales presentan un comportamiento cíclico, proceso en el que interfieren tres fases fundamentales: territorialización (apropiación inicial), desterritorialización (desaparición momentánea) y reterritorialización (reaparición) como un proceso recursivo (Dovey, 2012; Delleuze y Guattari, 2002).

Lo anterior se define como un bucle, un proceso recursivo en el que intervienen las presencias y experiencias, los usos y los significados que se definen con el desarrollo de las actividades (territorialización); lo cual se realimenta en un proceso de que define por las ausencias posterior a la culminación de las actividades (desterritorialización), en la que perduran patrones de significación y se mantiene latente una conexión simbólica que se redefine en un proceso donde se restablece y se reconfigura la conexión física con el espacio (reterritorialización), mediante lo cual se obtienen herramientas de adaptación a través de dinámicas de autoorganización y una reconfiguración constante (Figura 5).

En este proceso, la permanencia paradójica radica en dejar huellas profundas y persistentes que se definen a través de la recurrencia. Este proceso de reterritorialización cíclica refuerza la identidad del espacio y transforma las expectativas de los ciudadanos sobre su uso, creando una forma de permanencia a través de la transitoriedad.

Figura 5.

Bucle de realimentación de los usos temporales en el espacio público



Elaboración propia a partir de: Hofstadter (2007); Deleuze & Guattari (2002); Dovey (2012)

En este sentido, no es necesario contar con alternativas sofisticadas para el uso y la apropiación del espacio, por ejemplo, un vendedor ambulante que recorre varios puntos de la ciudad con su triciclo, añade un valor al espacio en el que transita, permanece y en el que se ausenta de manera recurrente, lo que lo vuelve un actor clave en la configuración del paisaje urbano, si bien esta actividad no constituye una construcción estática en el espacio, implica una transformación del lugar y sus significados. Según lo expuesto por Careri (2002, p. 40): “sólo la presencia

física del hombre en un espacio no cartografiado, así como la variación de las percepciones que recibe del mismo cuando lo atraviesa, constituyen ya formas de transformación del paisaje que, aunque no dejan señales tangibles, modifican culturalmente el significado del espacio y, en consecuencia, al espacio en sí mismo”.

Por ende, esta condición sobrepasa los límites geográficos, las narrativas y significados generados por las actividades efímeras se transmiten a través de redes sociales y medios, amplificando su impacto más allá de su duración física. En un contexto globalizado, las intervenciones efímeras en una ciudad pueden influir en cómo otras ciudades reconfiguran sus espacios públicos, creando un ciclo global de realimentación.

En este contexto, la temporalidad se convierte en una herramienta de transformación social, donde las prácticas entendidas como efímeras, recurrentes o provisionales permiten la reconfiguración del espacio y crean nuevos patrones de interacción que pueden llegar a desafiar las lógicas de control institucional o formal.

La ambigüedad de la provisionalidad: entre el control, la informalidad y la resistencia.

Retomando la idea de Hiernaux (2006), lo fugaz puede ser interpretado desde dos visiones. Por un lado, la fugacidad resalta como una manifestación urbana pura, que surge como respuesta a las condiciones del momento y la vocación del espacio, actividades que emergen orgánicamente.

Pero, en el otro extremo la fugacidad, paradójicamente, puede presentarse como una práctica institucionalizada, en la que

propuestas oficiales, surgidas desde instancias gubernamentales, buscan reconfigurar el espacio público a través de actividades temporales diseñadas para fomentar el contacto social o promover el uso específico de ciertos espacios.

Y no se hace referencia aquí, a brindar posibilidades y opciones de actividades para el surgimiento de actividades sociales (resultantes), cualidades que define Gehl (1987) como indispensables para el diseño de un buen espacio público, sino más bien, a las actividades propuestas que puedan considerarse como una forma de control indirecto (o directo) de lo espontáneo.

A través de la organización de eventos temporales, tienen la posibilidad de canalizar la actividad social hacia formas aceptables o gestionadas de uso del espacio público, sobre todo al considerarse algunas actividades o presencias en los espacios públicos como elementos *fuera de lugar* (Douglas, 1966), patrones que ensucian el orden urbano (Douglas, 1966; Yatmo, 2008)

Sin embargo, la paradoja de esta institucionalización radica en que, aunque estas intervenciones, si bien, enriquecen la vida urbana, al mismo tiempo ejercen una regulación de la espontaneidad. Mehrotra (2008) destaca cómo estas actividades temporales, al ser absorbidas por las instituciones, pierden su carácter de resistencia y se transforman en eventos controlados y predecibles, donde la espontaneidad se convierte en algo gestionado y orquestado por el poder institucional.

A pesar de las tensiones entre la fugacidad y el control institucional, las actividades efímeras pueden representar auténticas formas de resistencia urbana, en algunos casos desafiando las normas establecidas y en otros, simplemente visibilizando el aspecto potencial de la vida urbana que es

la espontaneidad y la emergencia de las prácticas, potencial transformador en la reconfiguración del paisaje urbano.

Hou (2010) hace referencia a los *espacios públicos insurgentes* que articulan expresiones y relaciones socioespaciales que surgen de manera alternativa, la adquisición de nuevas posibilidades en confrontación con las regulaciones y controles institucionales. Algunos autores (Mehrotra, 2010; Hernandez y Kellet, 2010) hacen hincapié a la necesidad de debatir los procesos urbanos como fenómenos inseparables e interdependientes, trascender una concepción dual en la que sus polos, son antagónicos e independientes, sobre todo en lo que refiere a la relación formal-informal (Guibrunet y Castán, 2015).

La informalidad como proceso adyacente a la temporalidad, representa también una expresión de libertad (Hou, 2010). La temporalidad incluso en una percepción informal presenta formas de regulación alternas a las establecidas para la formalidad (Milgram, 2014; Peña, 2000), se consolidan lógicas y modos de urbanización alternos complementarios para la ciudad formal-estática (Roy y AlSayyad, 2004).

En este punto destacan su capacidad de adaptación, el desarrollo de comportamientos emergentes para encontrar soluciones temporales a necesidades que permanecen y a la vez, son cambiantes. Manifestaciones públicas e intervenciones artísticas, se insertan en el espacio público como líneas de fuga (Delleuze y Guattari, 2002; Boundas y Tentokali, 2018) que desestabilizan las jerarquías y estructuras de poder preexistentes, estos actos que permiten a las comunidades reterritorializar sus identidades y resignificar el entorno.

Este fenómeno plantea preguntas sobre el potencial de transformación que tienen las actividades efímeras: ¿Hasta qué punto estas intervenciones institucionalizadas contribuyen al cambio social y a la reconfiguración del espacio público? ¿O simplemente perpetúan el statu quo al encuadrar lo efímero dentro de marcos normativos que minimizan su capacidad de resistencia?

Esto implica una postura crítica, ya que, en un extremo, la normalización de la temporalidad como práctica puede impactar negativamente en algunos aspectos como la *glamorización* de lo efímero, que puede contribuir a la resignación a la precariedad urbana, aunque las intervenciones temporales (de urbanismo táctico, por ejemplo) pueden ser innovadoras y creativas, a la larga inciden en la consolidación de una visión y políticas urbanas cortoplacistas.

Desde esta perspectiva, aunque se mantenga la participación de la comunidad, la revitalización de áreas vacantes, pueden resultar en formas de perpetuar dinámicas excluyentes, especialmente cuando los proyectos temporales son implementados sin considerar una visión prospectiva objetiva del impacto a largo plazo en las comunidades locales (Ferreri, 2021).

Esto plantea una paradoja importante: por un lado, el urbanismo temporal ofrece oportunidades para resistir las dinámicas excluyentes del espacio urbano, al permitir la apropiación temporal de áreas vacantes por parte de la comunidad. Por otro lado, la institucionalización de lo temporal puede normalizar la precariedad y convertirse en una herramienta de control, reduciendo el potencial disruptivo de lo efímero.

En este sentido, es fundamental distinguir entre las prácticas espontáneas y las intervenciones gestionadas, ya que ambas tienen implicaciones diferentes para la resignificación del espacio público. A lo cual se agrega el argumento de que el urbanismo táctico puede ser cooptado por agendas neoliberales, lo que sirve para enmascarar los fracasos de la planificación gubernamental y promover la gentrificación, por lo que esta tipología destaca como un campo complejo y en evolución que presenta oportunidades y desafíos para el diseño urbano (Stevens y Dovey, 2023).

Por lo tanto, es crucial analizar críticamente las motivaciones, los actores involucrados y las consecuencias a largo plazo de tales proyectos para garantizar que no exacerbén inadvertidamente las desigualdades existentes y contribuyan al desplazamiento de comunidades vulnerables.

La relación existente entre una actividad temporal y la informalidad trasciende el carácter normativo convencional, depende de un contexto específico en el que se interrelacionan las personas, el lugar y los objetos. La informalidad es también, una construcción social que presenta diferentes grados a partir de un sistema formal y su comparación con otros sistemas informales (Laguerre, 1994); asimismo, puede presentarse un proceso de estratificación e incluso, de regulación diferenciada, algunas actividades temporales-informales son objetivo de persecución, mientras que otras son procesadas y reconocidas como aceptables con mayor facilidad (Recio, 2015).

Resulta incongruente que algunas actividades reciban un énfasis oficial para su desarrollo y sean analizadas desde una perspectiva que las posiciona como procesos relevantes para

la reconfiguración de la ciudad, mientras que otras en esencia similares sean negadas o caracterizadas de manera negativa; no obstante, algunas acciones que en determinado momento significaron apropiaciones informales o incluso ilegales, logran con el tiempo cambios que merecen la pena registrarse y analizarse ya que son parte de la construcción de la ciudad como es el caso de algunos mercados tradicionales.

Actividades temporales en el espacio público, representan opciones para la convivencia social y al mismo tiempo, alternativas de existencia, una reinención de los espacios públicos urbanos (Ramírez, 2003).

Esta complejidad inmersa en el fenómeno de la temporalidad suele ser ignorada, la posibilidad de un equilibrio en una transición de orden y caos, una interdependencia entre lo cinético y lo estático, la formalidad y la informalidad. El espacio público no puede ser descrito de manera definitiva pues se encuentra abierto en la temporalidad, a la posibilidad de algo nuevo, inesperado y fortuito, lo cual remite a un carácter caótico, a la fugacidad de las cosas y las acciones que caracterizan la contemporaneidad (Hiernaux, 2006).

Mercados Temporales: laboratorio de lo efímero y la resistencia.

Históricamente, los espacios públicos han sido el escenario por excelencia para la realización de actividades comerciales. Los mercados temporales en el espacio público han sido una expresión recurrente en los entornos urbanos y han perdurado como una expresión tangible de la ciudad tradicional (según la conceptualización de Gehl & Gemzoe, 2002),

Parques, calles, aceras, espacios vacantes y plazas, fungen como escenarios para el comercio y el intercambio de productos, esta flexibilidad y adaptabilidad en el uso de los espacios, convierte a los mercados temporales en un ejemplo clave del urbanismo efímero. A pesar de su temporalidad, estas prácticas han demostrado ser agentes transformadores que, a través de su recurrencia, han logrado que perdure su permanencia simbólica y social que se resignifica continuamente en el espacio urbano. Morales (2009) plantea que los mercados, independientemente del nombre que los identifique, su función y organización (factores que dependen de cada contexto), han fungido como elementos para la integración social y económica, transforman el espacio en un lugar que propicia el encuentro y la sociabilidad.

El surgimiento de mercados como una actividad temporal, ya sea que se denominen de una u otra manera según la región (mercadillos, flea markets, swap meets, marché aux puces, tianguis, mercados sobre ruedas), presentan cinco valores que los caracterizan: el tipo de compradores, vendedores, la mercancía, el espacio y, sobre todo, su periodicidad, es decir su recurrencia en el espacio (Morales, 2011; 2009). Esta recurrencia es clave para entender el ciclo de territorialización que se lleva a cabo en estos mercados, aunque son actividades temporales, su repetición periódica permite que el espacio donde se realizan adquiera un nuevo significado, estableciendo una territorialidad fluctuante.

Cada uno de los conceptos que tipifican al comercio en el espacio público, ha surgido en contextos y épocas distintas, algunos son relativamente nuevos en comparación a la dinámica que describen. Los *mercados de pulgas* por ejemplo (flea market) surgen conceptualmente en Francia a finales del siglo XIX

(marché aux puces), para enmarcar una práctica comercial que se realizaba cotidianamente a lo largo del muro norte de París, que se caracterizaba por la venta de artículos usados, cuya condición y procedencia, influyeron para que dichos productos fueran llamados coloquialmente *sacos de pulgas* (Miller, 1988). Aunque inicialmente efímeros, estos mercados adquirieron una significación que les otorgó un carácter casi permanente en la identidad cultural, resignificando el espacio urbano.

La utilización de dicho concepto se ha extendido por otras regiones, e incluso mercados de esta tipología, llegan a ser considerados como atractivos turísticos por la especificidad de sus productos, su entorno o su configuración. En Estados Unidos, para el año 2006 se contaba con la existencia de más de dos mil quinientos mercados de pulgas, con un promedio de 900 vendedores cada uno (Olavatierra et al., 2008). En este contexto, los mercados de pulgas o flea markets, llegan a ser objeto de inversiones privadas, se delimitan espacios abiertos a través de muros, se le brinda al mercado cierto carácter estático, aunque su funcionamiento sigue siendo temporal, generalmente los fines de semana; aquí se brindan los servicios básicos y los vendedores aportan a la administración del lugar una cuota por obtener un espacio de venta y en algunos casos, los clientes también deben pagar por acceder al mercado. Este proceso refleja como las dinámicas de formalidad e informalidad coexisten en tensión, resignificando la lógica de lo temporal en un contexto que busca permanencia simbólica.

Gregson & Crewe (2003) han relacionado el intercambio de artículos de *segunda mano* con la producción del espacio urbano y la conformación de una cultura en el Reino Unido (second-

hand culture), sobre todo a partir de la década de 1970, se han constituido como redes familiares y sociales, subastas, ferias de antigüedades, tiendas de caridad y los denominados *car-boot sales* (ventas desde el maletero). Éstos últimos merecen especial atención por su carácter temporal, se realizan principalmente en campos ubicados en la periferia; cientos de autos son estacionados y organizados en el espacio para fungir como plataformas de exhibición de los productos en venta (principalmente el maletero del vehículo). En el Reino Unido, se han dispuesto diferentes acciones y procesos para su regulación, como la necesidad de licencias para su realización, la imposición de cuotas según la magnitud del evento (el número de automóviles), así como especificación del número máximo de eventos que un organizador puede llevar a cabo por año (Gregson y Crewe, 2003).

En México, en la definición de mercados temporales, predomina el concepto de *tianguis*, práctica que presenta variaciones según el contexto, sobre todo si se hace una comparación entre el centro del país y la franja fronteriza con Estados Unidos. En ambos casos, se representa un elemento característico de la cultura popular, espacios potenciales para la socialización y la expresión. El término es un derivado de la lengua náhuatl, “*tianquiztli*” que se empleaba para definir al mercado tradicional de la sociedad Azteca. Su dispersión por gran parte del territorio nacional constituye un producto híbrido donde convergen la tradición, la colonización y en la actualidad, la diversificación de las prácticas de consumo (Espinosa, 2013).

Las características de los tianguis urbanos en México son diversas e incluso contrastantes según la región, sin embargo, se coincide en su concepción básica como un mercado que se instala

periódicamente en un espacio específico en un tiempo definido, siendo la calle uno de sus principales escenarios. En algunos casos la oferta de productos es heterogénea, en otros, existe una especificidad o un proceso de adaptación estacional (como puede ser un tianguis de productos navideños) (García-García, 2015); el giro comercial es variable, pueden enfocarse a la venta de frutas, verduras y artículos de primera necesidad; o caracterizarse por la venta de artículos conocidos como “usados”, “de segunda” o “fayuca” a través de los cuales, se adquiere otra connotación, se interpreta y define un proceso de “globalización popular”, ya que por ejemplo, en un tianguis pueden encontrarse objetos fabricados en Asia, que fueron utilizados en Estados Unidos y que aumentan su ciclo de vida útil al ser adquiridos por un cliente en México (Sandoval y Escamilla, 2010; Cervantes, 2014).

Es característico en este tipo de mercados, encontrar artículos u objetos que estimulan el recuerdo y la nostalgia, por lo que aquello que resulta en apariencia inservible, despierta el interés para otras personas, complementa y se inserta en su manera de ver el mundo.

La configuración de los mercados temporales en el espacio público, se supedita a características espaciales, sociales y culturales; de la interrelación de dichos valores, se derivan patrones de uso, configuración e interacción específicos, aunque independientemente de que cada manifestación temporal represente una producción local, se presentan similitudes y conexiones simbólicas incluso entre regiones distantes.

Mehrotra y Vera (2014) señalan que la capacidad de los mercados temporales para adaptarse rápidamente a las necesidades del entorno urbano es uno de sus aspectos más

característicos. Sus arquitecturas efímeras, basadas en la adaptabilidad y la reutilización de materiales, les permiten montarse y desmontarse en cuestión de horas, resignificando el espacio público sin transformar permanentemente su infraestructura. Esta flexibilidad, que permite que el espacio sea reutilizado para diferentes propósitos, refuerza el carácter cíclico y recurrente de los mercados, generando una territorialización que se alimenta del ciclo de aparición y desaparición.

En las actividades temporales pueden derivarse patrones espacio-temporales, que se refieren a la recurrencia de la actividad en el espacio y la distribución de cada uno de los actores en el mismo. La generación de relaciones espacio-tiempo, le brindan significados cambiantes al territorio, caracterizarse por ejemplo, por la presencia recurrente de un vendedor y de igual manera, distinguirse por su ausencia.

Asimismo, el espacio público al transformarse en un espacio de vida y trabajo, manifiesta interacciones y relaciones sociales, encuentro entre personas del barrio, interacción de clientes con vendedores, se generan amistades y acuerdos locales (García-García, 2015); al mismo tiempo, y como un factor relevante para los mercados temporales como espacios laborales, se presenta una relación de los vendedores con la autoridad, lo cual deriva en negociaciones, encuentros y desencuentros en la búsqueda del reconocimiento y respeto a una condición de temporalidad e incluso de informalidad a través de la expedición de licencias de funcionamiento, determinación cuotas para el uso de suelo de manera temporal. Sin embargo, quienes no logran incluirse en los procesos de negociación, optan por la generación de estrategias personales o grupales para la evasión de las

regulaciones impuestas por la administración gubernamental.

En este proceso se observa una condicionante que dota a los mercados un carácter de provisionalidad, ya que se mantiene una fluctuación constante entre la permisión y la persecución; se presenta a la par de una estratificación de la informalidad a partir de su producción social y una diferenciación en la permisibilidad de las actividades en función a las negociaciones con el sistema político (Meneses, 2011).

De manera complementaria, en los mercados temporales se definen patrones constructivos ya que, aunque se haga referencia a una arquitectura en ausencia de arquitectos, resalta su lógica constructiva temporal; tales constructores prodigiosos urbanos (tomando como base inicial el concepto concebido por Rudofsky, 1979), se aprovechan al máximo los recursos materiales y espaciales disponibles, la adaptabilidad se torna la principal directriz de su diseño; se implementan lonas de todos colores, hules, estructuras tubulares, rejas (guacales) para la exhibición de mercancía, mesas o, cuando el recurso lo permite, el espacio se identifica por el característico color blanco de carpas plegables.

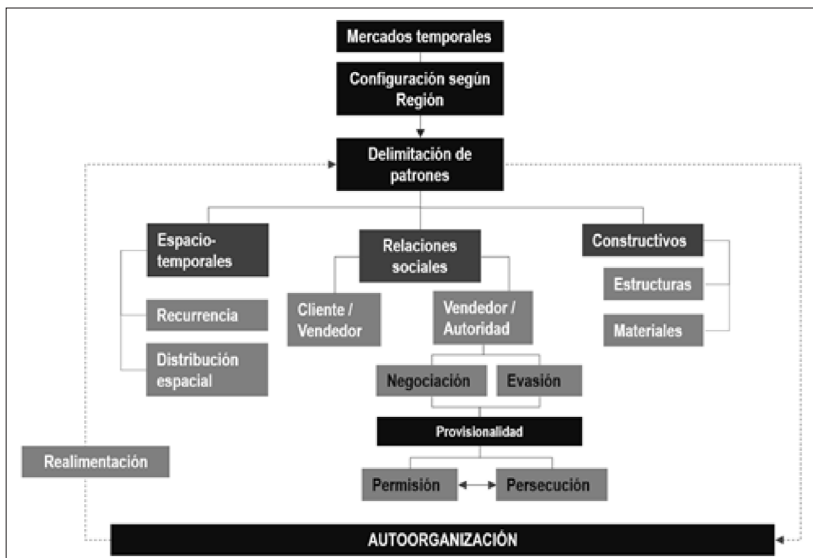
Finalmente, se considera que aquello que posibilita la supervivencia del tianguis (mercado sobre ruedas, mercado de pulgas) es su capacidad de adaptación, proceso que se configura a partir de estrategias locales de autoorganización, los patrones antes mencionados se retroalimentan y reconfiguran de manera constante en respuesta a cada una de las circunstancias que se presentan en el entorno (Figura 6).

La capacidad de los mercados temporales para reconfigurarse constantemente en función de las demandas del espacio y el tiempo es lo que los convierte en un ejemplo claro de

urbanismo efímero. A través de la recurrencia de sus actividades y la generación de significados sociales, los mercados temporales consolidan una territorialidad simbólica que, aunque temporal, es fundamental para la construcción de la identidad urbana.

Figura 6.

Configuración de mercados temporales a partir de patrones y autoorganización



Elaboración propia a partir de: Meneses (2011); García-García (2015); Morales (2009); Miramontes (2000).

Conclusiones.

Los objetos y las palabras son manifestación de las ideas personales y colectivas, se estructuran a partir de conceptos almacenados previamente, su configuración tiende a una composición predefinida que refleja una visión del mundo, una

identidad que se retroalimenta a través de relaciones metafóricas (Lakoff, 2007).

Lo efímero permanece paradójicamente como un elemento que posibilita la interpretación de lo estático. A través de la recurrencia y la repetición, las actividades temporales adquieren una permanencia simbólica, incluso cuando su existencia física es transitoria. Lo temporal no desaparece, la paradójica permanencia de lo efímero subyace en el cambio, constancia y la transformación, reafirmando que las edificaciones y los espacios de una ciudad logran una representación más allá de su carácter plástico, son interpretados a través de la experiencia y la memoria, lo que otorga una significación persistente en el tiempo.

En esta interpretación, la permanencia de un objeto no tiene que referirse forzosamente a un anclaje físico que lo mantiene en apariencia inamovible. Aquellos objetos y actividades denominadas como temporales permanecen en su trascendencia para la colectividad, al ser elementos que detonan el cambio y la reconfiguración espacial; cuando su incidencia es recurrente y su presencia, representa el devenir del espacio en un lugar de resistencia cultural, sobre todo de aquello que no puede ser borrado o absorbido del todo por el sistema estático.

La temporalidad es una manifestación de apropiación en el espacio público, a través de su expresión, actividades y objetos encuentran lugar para su existencia, hacerse visibles y poder permanecer en la historia y la memoria a través de la configuración de patrones que perduran incluso en su ausencia, significados que se aferran y reterritorializan de forma constante.

Se presenta un proceso de transformación recursiva, en el que las actividades temporales actúan como agentes

de reterritorialización que transforman espacios vacantes o subutilizados en puntos de encuentro, celebración y comercio; se configuran como puntos de referencia en un territorio que se mantienen en un proceso de construcción permanente, por lo que llegan a influir en la supervivencia y el rescate de espacios públicos, le dan vida a espacios que, de otra manera, probablemente pasarían desapercibidos, atrayendo una masa crítica de personas que consolidan nuevas dinámicas socioespaciales.

Los usos temporales permanecen en la medida que el espacio se transforma en el territorio específico para determinada actividad en determinados periodos de tiempo. A través de la repetición y la resignificación, el espacio se convierte en el marco específico para actividades que perduran en la memoria colectiva.

La discusión adquiere otro sentido cuando se hace referencia a la informalidad de la actividad, sobre todo, porque la resistencia de un sector puede representar la molestia de otro, es decir una posible tensión entre lo fugaz y la cotidianidad, entre la formalidad y la informalidad. La paradoja de la provisionalidad extendida se manifiesta en la manera que estas actividades que inicialmente parecen transitorias terminan consolidándose a través de su recurrencia. Generan una resignificación constante del espacio, transformando las relaciones entre lo formal e informal, propiciando tensiones entre lo fugaz y la cotidianidad.

Por lo tanto, el entendimiento de las formas de uso temporal en el espacio público a la par de su posible informalidad, deben ser abordadas como un fenómeno de dimensiones múltiples, como nodos de una red de interacciones, que se retroalimentan y configuran a un sistema llamado ciudad. Las actividades según su concepción, efímera, temporal o provisional implican

probablemente procesos de supervivencia, adaptación y grados de impacto distintos, sin embargo, todas ellas se interrelacionan con el entorno y lo transforman, propician una evolución.

Lo importante sería entonces, analizar los patrones que se derivan de cada una de las actividades temporales, incluso si se perciben de manera negativa en la informalidad, como ya se mencionó, su tratamiento requiere del conocimiento de su proceso de gestación y funcionamiento, su equilibrio adquirido.

El análisis del espacio público en integración con sus manifestaciones temporales y de larga duración, formales e informales, permite ampliar el conocimiento sobre su manejo y aprovechamiento. En este sentido, la formalización de lo efímero plantea la paradoja del control de la espontaneidad, donde las actividades que surgen espontáneamente son reconocidas e incorporadas en las políticas urbanas. Este proceso revela una tensión constante entre la necesidad de regular el espacio y la capacidad de las actividades efímeras para operar de manera flexible y adaptable.

Para finalizar, se considera que cada manifestación temporal en el espacio público por mínima que parezca puede trascender su carácter efímero y aportar elementos para la significación del espacio, las actividades temporales generan patrones de ocupación y significación que transforman el espacio y reconfiguran las relaciones sociales, actuando como dispositivos que permanecen en el imaginario colectivo. Como lo expresa Hofstadter (2008):

“...incluso el bucle de realimentación más sencillo conlleva niveles de complejidad y sutilezas a los que raramente prestamos

atención, pero que resultan ser ricos y albergan muchas sorpresas” (p. 55)

Las manifestaciones temporales en su recurrencia y capacidad poseen el potencial para generar transformaciones profundas, son elementos clave en la construcción de la ciudad contemporánea y en la formación de nuevas territorialidades.

Bibliografía

- Balicka, J. (2013). Berlin, Zwischennutzung, gentrification and public participation. *ESTONIAN URBANISTS' REVIEW*(13). <https://doi.org/https://www.urban.ee/issue/en/13#>
- Bishop, P., & Williams, L. (2012). *The temporary City*. Routledge.
- Blumner, N. (2006). *Planning for the Unplanned: Tools and Techniques for Interim Use in Germany and the United States*. Berlin: Deutsches Institut für Urbanistik.
- Boundas, C., & Tentokali, V. (2018). *Architectural and urban reflections after Deleuze and Guattari*. Rowman & Littlefield.
- Careri, F. (2002). *Walkscapes. El andar como práctica estética*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Cervantes, J. (2014). La economía callejera en las ciudades contemporáneas. Las redes efímeras de venta ambulante como modelo para la reconstrucción de lo urbano. *Innovación e investigación en arquitectura y territorio*, 1-19.
- del Monte, J. (2014). Lentos, estéticos y memoriosos. Las auto-movilidades lowriders y las estéticas de la nostalgia en Tijuana. *Desacatos*(45), 113-127.

- Delleuze, G., & Guattari, F. (2002). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. España: Pre-textos.
- Douglas, m. (1966). *Putity and danger, an analysis of concepts of pollution and taboo*. London: Routledge.
- Dovey, K. (2012). Informal Urbanism and complex adaptive assemblage. *International Development planning review*, 371-389.
- Espinosa, H. (2013). *El Conjunto urbano, Táctica y estrategia del tianguis mexicano*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Ferreira, R. (2016, 05 20). CA_AU. Computação Ambiental em Arquitetura e Urbanismo: <http://pq.arq.ufmg.br/wp-content/uploads/2014/10/Ephemeral-spaces.pdf>
- Ferreri, M. (2021). *The Permanence of Temporary Urbanism: Normalising Precarity in Austedity London*. Amsterdam University Press. <https://doi.org/https://doi.org/10.2307/j.ctv1lh5hhs>
- García-García, A. (2015). *Calles, barrios y de sus arquitecturas efímeras*. Monterrey: Tilde Editores. UANL.
- García-Vázquez, C. (2017). *Teorías e historia de la ciudad Contemporánea*. GG.
- Gehl, J. (1987). *Life Between Buildings, using Public Space*. Van Nostrand Reinhold Company.
- Graham, S. (2012). *Temporary Uses as Tools for Urban Development*. Winnipeg: Univerity of Manitoba. Department of City Planning.
- Gregson, N., & Crewe, L. (2003). *Second-Hand Cultures*. New York: Berg.

- Guibrunet, L., & Castán, V. (2015). The sustainability of the informal city: An urban metabolism approach. *11th International Conference of the European Society for Ecological Economics at the University of Leeds*. Leeds.
- Hernandez, F., & Kellet, P. (2010). Introduction: Reimagining the Informal in Latin America. In F. Hernandez, P. Kellet, & L. Allen, *Rethinking the Informal City. Critical perspectives from Latin America* (pp. 1-19). New York: Berhahn Books.
- Hiernaux, D. (2006). Geografía de los tiempos y de los espacios efímeros y fugaces. In j. Nogué, & j. Romero, *Las otras geografías* (pp. 269-284). Valencia: Tirant lo Blanch (Colección Crónica).
- Hiernaux, D. (2006). Repensar la ciudad: la dimensión ontológica de lo urbano. *LiminaR. Estudios sociales y humanísticos.*, 7-17.
- Hofstadter, D. (2013). *Yo soy un extraño bucle*. Ciudad de México: Tusquets editores.
- Hou, J. (2010). (Not) your everyday public space. In J. Hou, *Insurgent public space. Guerrilla urbanism and the remaking of contemporary cities* (pp. 1-17). New York: Routledge.
- Laguerre, m. (1994). *The informal City*. New York: St. Martin's Press.
- Lakoff, G. (2007). *No pienses en un elefante. Lenguaje y debate político*. Madrid: Editorial Complutense.
- Lara-Hernandez, J., & Melis, A. (2018). Understanding the temporary appropriation in relationship to social sustainability. *Sustainable Cities and Society*, 39, 366-374. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.scs.2018.03.004>

- Lara-Hernandez, J., Coulter, C., & Melis, A. (2020). Temporary appropriation and urban informality: Exploring the subtle distinction. *Cities*, 99. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.cities.2020.102626>
- Lara-Hernandez, J., Melis, A., & Lehmann, S. (2019). Temporary Appropriation of Public Space As an Emergence Assemblage for the Future Urban Landscape: The Case of Mexico City. *Future Cities and Environment*, 5, 5. <https://doi.org/https://doi.org/10.5334/fce.53>
- Lydon, M., Bartman, D., Woudstra, R., & Khawarзад, A. (2012). *Tactical Urbanism: Short-term Action Long-term Change 2*. New York: Street plans.
- Madanipour, A. (2017). *Cities in time. Temporary urbanism and the future of the city*. Bloomsbury.
- Mehrotra, R. (2008). Negotiating the static and kinetic cities. In A. Huyssen, *Other cities, other worlds. Unrban imaginaries in a globalizing age* (pp. 205-218). Durham: Duke University Press.
- Mehrotra, R. (2010). Foreword. In F. Hernández, P. Kellett, & L. Allen, *Rethinking the Informal City. Critical perspectives from Latin America* (pp. xi-xiv). New York: Berghahn Books.
- Mehrotra, R., & Vera, F. (2015). Reversibility. Desmontando la mega-ciudad efímera más grande del mundo. *ARQ*(90), 14-25. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.4067/S0717-69962015000200003>
- Meneses, R. (2011). *Legalidades públicas: el derecho, el ambulante y las calles en el centro de la Ciudad de México (1930-2010)*. México: Instituto de Investigaciones Jurídicas. CIDE. UNAM.

- Milgram, B. (2014). Remapping the Edge: Informality and Legality in the Harrison Road Night Market, Baguio City, Philippines. *City and society*, 153-174.
- Miller, M. (1988). Patterns of Exchange in the Rural Sector: Flea Markets Along the Highway. *The Journal of American Culture*, 55-59.
- Morales, A. (2009). Public Markets as community development tools. *Journal of planning education and research*, 426-440.
- Morales, A. (2011). Marketplaces: Prospects for Social, Economic, and Political Development. *Journal of Planning Literature*, 3-17.
- Olavatierra, S., Manzur, E., Hidalgo, P., & Farías, P. (2008). Un análisis a los atributos relevantes de los mercados de las pulgas para los compradores: Evidencia desde América Latina. *Revista de ciencias Sociales (Ve)*, 468-478.
- Peña, S. (2000). Regulating informal markets: informal commerce in Mexico City. *International journal of sociology and social policy*, 37-67.
- Ramírez, P. (2003). El espacio público: ciudad y ciudadanía. De los conceptos a los problemas de la vida pública local. In P. (. Ramírez Kuri, *Espacio público y reconstrucción de ciudadanía* (pp. 31-47). México: Miguel Ángel Porrúa / FLACSO México.
- Recio, R. (2015). Engaging the “ungovernable”: urban informality issues and insights for Planning. *Journal in urban and regional planning*, 18-37.
- Roy, A., & AlSayyad, N. (2004). *Urban informality: Transnational perspectives from the Middle East, South Asia and Latin America*. Lanham: Lexington Books.

Sandoval, E., & Escamilla, R. (2010). La historia de una colonia, un puente y un mercado. La pulga del Puente del Papa en Monterrey. *Estudios Fronterizos, nueva época*, 157-184.

Sassen, S. (2019, enero 30). *Arquine*. ¿Hablan las ciudades?: <https://arquine.com/hablan-las-ciudades/>

Stevens, Q., & Dovey, K. (2023). *Temporary and Tactical Urbanism. (Re) Assembling Urban Space*. Routledge. <https://doi.org/https://doi.org/10.4324/9781003284390>

Yatmo, Y. (2008). Street Vendors as “Out of Place” Urban Elements. *Journal of Urban Design*, 387-402.

Martín Abad de Uria contra Fray Francisco Moreno:
esclavismo y elites regionales de los primeros
comisarios de la Inquisición del Nuevo Reino de
León. 1628-1644

Martín Abad de Uria vs Fray Francisco Moreno:
slavery and regional elites of the first commissioners
of the Inquisition of the Nuevo Reino de León. 1628-
1644

Alan Orlando Caballero Barrera¹

César Morado Macías²

Resumen: El presente artículo expone un conflicto entre Fray Francisco Moreno y el párroco Martín Abad de Uria, comisarios del Santo Oficio de la Inquisición de México. Esta historia ocurrió a mediados del siglo XVII en el Nuevo Reino de León, en los márgenes norteños del virreinato de la Nueva España. La pugna visibiliza parte de la dinámica social y el poder regional: la influencia social de los miembros de la Inquisición, la

1 Universidad Autónoma de Nuevo León. Monterrey, Nuevo León, México. Correo electrónico: caballeroxl@hotmail.com

2 Universidad Autónoma de Nuevo León. Monterrey, Nuevo León, México. Correo electrónico: cesarmorado614@gmail.com

poca claridad de las jurisdicciones territoriales y religiosas, así como el esclavismo ejercido por las elites a los grupos indígenas, a través de la encomienda. La investigación utiliza el enfoque de la microhistoria, con el desarrollo de tres categorías: sujeto histórico, localidad e interacción micro-macro.

Palabras clave: Santo Oficio de la Inquisición, microhistoria, siglo XVII, comisario, Nuevo León.

Abstract: This article exposes a conflict between the monk Francisco Moreno, and the parish priest Martín Abad de Uria, commissioners of the Holy Office of the Inquisition of Mexico. This story occurred in the mid-17th century in the New Kingdom of León, on the northern margins of the viceroyalty of New Spain. The struggle makes visible part of the social dynamics and regional power: the social influence of the members of the Inquisition, the lack of clarity of territorial and religious jurisdictions, as well as the enslavement exercised by the elites to the indigenous groups, through the encomienda. The research uses the Microhistory approach, with the development of three categories: Historical Subject, Locality and Micro-Macro interaction

Key words: Inquisition, Microhistory, 17th century, commissioners, Nuevo Leon.

Introducción

En el año de 1643 y 1644 tuvo lugar una confrontación entre dos comisarios del Santo Oficio de la Inquisición: el Licenciado y párroco Martín Abad de Uria y Fray Francisco Moreno. El primero fue vicario y comisario del Santo Oficio de la villa de Cerralvo y minas de San Gregorio, mientras que el fraile fue comisario para la villa de Santiago del Saltillo, en el reino de la Nueva Vizcaya y para los asentamientos del Nuevo Reino de León. Este conflicto tuvo como escenario un complejo entramado político-social: A principios del siglo XVII la corona española autorizó un proyecto para el repoblamiento del Nuevo Reino de León, que al igual que el reino de la Nueva Vizcaya constituían la línea de conquista y expansión de la Nueva España en el norte, tuvieron como principales enemigos a los indios nómadas, quienes desde las primeras exploraciones europeas en la década de 1570, mostraron una resistencia bélica y organizada, esta nueva empresa de la Corona tuvo a don Martín de Zavala a la cabeza.

El presente estudio analiza una confrontación jurisdiccional entre comisarios del Santo Oficio de la Inquisición, que involucró a un párroco alineado con la elite militar de Monterrey, contra un fraile designado por la Inquisición como comisario para ese lugar. Aunque podría parecer un conflicto meramente jurisdiccional, en su trasfondo se deja entrever una mala praxis del quehacer inquisitorial, así como un modelo de esclavitud indígena *sui generis* de la frontera y fuera de la ley. En una región en constante guerra y con fronteras inciertas, prevaleció un carácter de ambigüedad en las jurisdicciones con pugnas constantes entre autoridades y grupos de poder, exhibiendo

muchas de las veces la vulnerabilidad del espacio y en el mejor de los casos la ambivalencia de las autoridades de la Corona. Ante esta situación los militares representaron el poder de facto. La práctica esclavista de la que tanto párrocos como militares eran beneficiados, derivó en una guerra con los indios chichimecas.

La problemática entre los comisarios coincide con un periodo de mucha actividad en la Inquisición novohispana. El Tribunal efectuó un gran número de procesos contra familias completas de la ciudad de México, acusadas de marranismo, término con el que se referían a conversos que disimuladamente y en secreto seguían practicando el judaísmo, la época fue conocida como “la gran complicidad”. A raíz del levantamiento armado de las islas Azores contra la Corona española en 1640, las familias de origen portugués generaron una mayor desconfianza a la Inquisición. Los procesos acabaron con los Autos de fe efectuados entre 1647 y 1649, donde se condenó a la hoguera a Tomás Treviño de Sobremonte, quien se negó al arrepentimiento de sus creencias:

[...] los reos condenados a relajar, a quienes en esos momentos se les notificó su sentencia, eran catorce, y todos así hombres y mujeres, con excepción de Tomas Treviño de Sobremonte, que declaró que quería guardar la ley de Moisés hasta morir, no hacían sino protestar de su inocencia. (Medina, 2010: 219)

Aunado a la complicidad de la ciudad de México, en el año de 1643 la Inquisición designó comisarios para los territorios que aún se hallaban sin un titular (AGN, 1643). Como se verá más adelante, su función consistió en recabar denuncias y decomisar pertenencias a los acusados. Durante el siglo XVI en los albores

del Tribunal en México, fueron los familiares del Santo Oficio quienes cumplieron las tareas que originalmente debía realizar un comisario. El nombramiento como familiar tuvo un alto costo económico y entre sus requisitos el interesado debía demostrar que su familia era de cristianos viejos. El objetivo de la mayoría de los que buscaron acceder a ese cargo fue reafirmar el poder que tenían localmente con el prestigio del nombramiento. Para el norte novohispano fueron nombrados familiares de la Inquisición, militares como Francisco de Urdiñola o Juan Morlete, ellos también cumplían con labores de pacificación del territorio para la Corona. Fue hasta inicios del siglo XVII, que con la expansión de poblaciones y centros mineros en la región, comenzaron a nombrarse comisarios.

Quienes postulaban para el cargo de comisario de la Inquisición tuvieron por tarea leer los Edictos de fe, recabar denuncias y hacerlas llegar al Tribunal. En teoría, ellos no debían actuar de forma autónoma; a cada causa de persecución contra alguien, el comisario debía proceder conforme a lo ordenado por el fiscal inquisidor: ya fuera recabar más información sobre las acusaciones o decomisar bienes. El perfil de los comisarios era muy específico: provenientes de familias de cristianos viejos y censores de las buenas costumbres de la comunidad, su presencia como vigilantes de la fe, hizo de ellos la representación de la elite eclesiástica y monárquica (Miranda, 2011).

Tal como señala Solange Alberro (2013), hubo comisarios que cumplieron cabalmente con las obligaciones del cargo, pero también hubo otros perfiles singulares y que estaban lejos de representar lo dicho, como Diego de Herrera y Arteaga, comisario de Zacatecas: “era un parangón de vicios y defectos: grosero,

holgazán, irreligioso e incluso sacrílego, sembraba discordia con los chismes que propalaba y los escritos anónimos que difundía” (p.51). La personalidad de Martín Abad de Uria y Fray Francisco Moreno, como se demostrará en esta investigación, pertenecen a esta categoría de comisarios singulares, Algunos autores señalan una acción económica prevaleciente sobre la misión evangelizadora. “Estos clérigos ‘señores de minas’ son típicos en el norte de la Nueva España en los siglos XVI y principios del XVII y, por lo que sabemos, no eran muy dados a las tareas evangelizadoras” (Hoyo, 2005: 171).

La construcción y análisis de este caso se ciñe al enfoque microhistórico, que tiene por fin redescubrir y restituir el sentido de la historia en toda su complejidad (Gribaudi, 2011: 22). Con base a lo propuesto por Giovanni Levi (2019): la principal pretensión del enfoque es crear un relato sin ocultamiento de las reglas del juego, con un análisis encauzado a la reconstrucción de eventos, momentos, situaciones y personajes históricos que, en lugar de ser resultado de una determinada periodización histórica, en sí mismos son “correlatos físicos” que representan la complejidad y construcción de los contextos históricos que vivieron (401). Ángel Torre (2011) agrega a esta perspectiva la posibilidad de crítica a nociones funcionalistas de una comunidad, considerada como un “sistema homeostático cerrado en sí mismo y tendiente al equilibrio” (28). Por tanto, uno de los objetivos consiste en seguir los movimientos de cada uno de los involucrados, que sin tener altos cargos y que incluso podrían ser considerados un eslabón de estructuras de mayor amplitud, construyen la realidad social. Se utilizan como categorías de análisis: sujeto histórico, localidad e interacción micro-macrosocial

Este trabajo, por tanto, no pretende demostrar una verdad absoluta, o construir un modelo de análisis jurisdiccional del Santo Oficio, más bien, a través de las distintas aristas de una confrontación, se tiene por fin exponer como la interacción entre dos comisarios inquisitoriales deja entrever una serie de mecanismos de protección social, principalmente de una elite militarizada en el Nuevo Reino de León. Además, estos alegatos y acciones de Fray Francisco Moreno y Martín Abad de Uria reflejan también sus propios intereses en cuestión. Esto también deja al expuesto las dinámicas de dominio político-social, por parte de distintas redes: el clero secular, regular, el gobernador, alcaldes y encomenderos que ejercían el esclavismo con las tribus indígenas.

Se presenta primero a los sujetos históricos protagonistas de la querrela, su formación y como se cruzaron sus caminos en el Nuevo Reino de León. En segundo lugar se aborda la localidad, representada en las jurisdicciones que se trastocaron en la pugna y la percepción de estas por los protagonistas. Finalmente, la interacción micro-macrosocial, examinando cómo proceden ambos comisarios respecto a los procesos inquisitoriales y lo que representa para ellos mismos y la comunidad el Santo Oficio de la Inquisición.

Las fuentes primarias que construyen este artículo provienen principalmente del Archivo General de la Nación, Archivo General de Indias, Archivo Histórico Municipal de Monterrey y Archivo Municipal de Saltillo así como la crónica que realizó Alonso de León. Para una mayor comprensión del lector, se procedió a la paleografía y modernización de los documentos que en su mayoría son del siglo XVII, solo en casos necesarios se agregaron entre paréntesis apuntes contextuales. Esta

investigación también utiliza fuentes historiográficas, destacan los trabajos de Solange Alberro, José Toribio Medina Eugenio del Hoyo, Israel Cavazos y Andrés Montemayor.

1.1 Un nuevo comisario para el Nuevo Reino de León, Fray Francisco Moreno

Fray Francisco Moreno es el primer implicado en la pugna entre comisarios, nacido alrededor de 1600 y sin certeza de su lugar de origen. Se sabe que perteneció a la orden de San Francisco y que fue guardián del convento de San Andrés en la villa de Monterrey, esto según el vicario Martín Abad de Uria, quien también agregó “que a poco que se ha ordenado de misa, de edad de cuarenta años en su aspecto, de mala condición” (AGN, 1641:1). A inicios del año 1643 fue nombrado por medio de una Cedula real, comisario de la Santa Cruzada de Jerusalén (AMS, 1643). Este cargo le dio derecho de recaudar las limosnas en Zacatecas, para la defensa del catolicismo en el Medio Oriente: a través de la venta de indulgencias y derechos especiales a los fieles, como consumir productos prohibidos durante la cuaresma y el perdón de faltas morales (Contreras, 2017:183). La bula estaba firmada por el rey, concesión única otorgada al monarca por el papa y valga decir que los recaudos que se hicieron de dichas limosnas, además de representar ganancias para la iglesia, sanearon parte de la hacienda de la Nueva España (Ibidem).

En marzo de ese mismo año, Fray Francisco ya hacía uso del cargo en el valle de las Salinas del Nuevo Reino de León, así lo muestra un poder otorgado al fraile por el capitán Hernando de Mendiola, con el fin de poder cobrar a su nombre

parte del testamento de Martín de Aspurga en San Luis Potosí (AHMM, 1643). En las actas de cabildo de la villa de Santiago del Saltillo, durante el mes de abril, se copió la ratificación de la Cédula real que lo hacía comisario de la Santa Cruzada, misma que fue enviada desde Puebla “Autorizado por su majestad, así lo proveyó que mando en que reciba bien y muy dicho a Fray Francisco Moreno” (AMS, 1643: 1). El 29 de mayo de 1643, el fraile fue nombrado comisario del Santo Oficio de la Inquisición de México, con jurisdicción para ejercer como tal en la villa de Santiago del Saltillo y el Nuevo Reino de León:

Nosotros los inquisidores contra la herética pravedad y apostasía en la ciudad y arzobispado de México, estados y provincias de la Nueva España [...] para las cosas y causas que se ofrezcan al dicho Santo Oficio de la Inquisición en el Nuevo Reino de León y villa del Saltillo que son de gran (población de) converso y población de españoles, mulatos, mestizos y las demás de gente. Por falta de comisario de este Santo Oficio y quedan sin castigo muchos delitos y costumbres que tuvieran contra nuestra Santa Fe Católica confiando de las buenas partes, virtudes nuestras de ello a Fray Francisco Moreno, comisario de la orden de nuestro señor San Francisco, comisario de Jerusalén, en la provincia de Zacatecas lo nombramos comisario de este Santo Oficio [...] para que podáis recabar y recibir todas y cualesquiera denunciaciones [...] contra cualesquiera personas y saber información de todas las órdenes [...] (AGN, 1643: 38).

El nombramiento fue firmado por los tres inquisidores Francisco Vélez de Assas, Juan Sáenz de Mañozca y Francisco de Estrada y Escobedo. Al tenor de la situación que se vivía en ciudad de México por los procesos contra familias cripto-judías. Es de

llamar la atención que la motivación que destacan los inquisidores es el gran número de población conversa en el Saltillo y Nuevo Reino de León. El 1 de julio de 1643 Fray Francisco Moreno se presentó en el Real de Zacatecas, reino de Nueva Galicia con el comisario Jerónimo de Medina, esto era requisito para completar el proceso del nombramiento:

[...] se sentó el título de arriba de comisario del dicho Santo oficio y lo asenté y por el dicho comisario Jerónimo de Medina que obrado por recibo juramento este hizo en forma de derecho, juro *in verbo sacerdotis* (latín. En palabra de sacerdote) poniendo la mano en el pecho y prometió guardar el secreto y fidelidad que se requiere para el dicho oficio (AGN, 1643: 38v).

El nombramiento señala que no hay comisario en el Nuevo Reino de León, la presentación con Jerónimo de Medina obedecería al hecho de que era el comisario más cercano a su jurisdicción, sin embargo, Abad de Uría ya ostentaba el cargo en Cerralvo, población más cercana a Saltillo y a Monterrey.

1.2. La primera causa del comisario; Micaela, india casada dos veces

Dos meses después de jurarse comisario frente a Medina, el 15 de septiembre de 1643, el comisario Fray Francisco Moreno inició un proceso inquisitorial contra una india llamada Micaela, por el delito de estar casada dos veces. Según los testimonios vertidos en la causa, el primer matrimonio de Micaela se habría llevado a cabo en Pachuca y el segundo en la villa de Cerralvo, de la que era vecina. El proceso se siguió en el orden común de las causas inquisitoriales: se inició a raíz de la denuncia espontánea

de Pedro Flores, de 34 años de edad y vecino de Monterrey, hecha y ratificada al comisario, la denuncia fue redactada por el notario Fray Tomás de Contreras. Dijo, para descargo de su conciencia que “el día de San Juan Bautista, 24 de junio de este dicho año” (AGN, 1644: 543) dirigiéndose a la ciudad de México, se encontró con un hombre mestizo llamado Carrión, en una cuesta que lleva a San Agustín de las Cuevas. Ellos entablaron plática, Pedro Flores le dijo que era del Nuevo Reino de León y Carrión le preguntó si conocía a Joseph Barbosa vecino de dicho lugar, al responder que sí, Carrión preguntó si con Barbosa se hallaba Micaela Estrada, Pedro asintió y mencionó que ella se hallaba casada con Domingo de la Fuente, también vecino del Nuevo Reino de León - Carrión dijo que eso no podía ser, ya que Micaela era casada con un indio llamado Juan Capitán, criado de Bartolomé Garza, vecinos de Pachuca. Ante esto Flores “para más certificarse le pregunto a una india que estaba en su compañía, que si Micaela ‘la criolla’ de Pachuca, que había estado con Joseph Barbosa era casada y que si era pues su marido” (Ibidem; 543). Después testificó el alférez Simón de Olazarán, dijo que conocía al marido de Micaela en Pachuca. El comisario Fray Francisco Moreno ordenó que la dicha Micaela fuera resguardada en su poder, mientras las averiguaciones se llevaban a cabo.

El 21 de diciembre de 1643 el Licenciado Martín Abad de Uria, vicario y comisario del Santo oficio de la villa de Cerralvo y minas de San Gregorio, junto con Juan de Ábrego como notario, hizo un informe al Santo Oficio de la Inquisición de México. No se tiene certeza de la fecha en que fue nombrado comisario, sin embargo en la documentación figura como tal. La carta de apenas dos fojas, se encuentra en el fondo Indiferente Virreinal del Archivo General de la Nación, sin referencia alguna más que

de los productores y la fecha, pero a la luz de la causa iniciada por Fray Francisco Moreno contra Micaela, los hechos a los que hace referencia Abad de Uria toman sentido, es una queja contra el nuevo comisario y su proceder en el caso de Micaela. En la opinión de Abad de Uria, las acciones del fraile estuvieron fuera de la normatividad y ejercicio de la Inquisición:

Siempre he estado con el cuidado que se requiere y es necesario a las cosas del Santo Tribunal, como ministro suyo y como por sus señores se me encargo. Si bien hasta ahora no ha habido más del aviso que a vuestra señoría hice del exceso con que el padre Fray Francisco Moreno de la orden de san Francisco, hizo con demostración pública de tener a una india natural toda una misa mayor con prisiones, las manos atadas, de rodillas y con una mordaza en la boca con que quedo toda la tierra escandalizada [...] con que me obligo a dar el dicho aviso yo y está la tierra harto aterrorizada viendo que dejando casi a los más de este reino atemorizados ha venido [...] manifestando a los pechos la insignia del (Santo Oficio) sin haber hecho demostración de recaudos [...] (AGN, 1643/2: 1).

Además de esa acusación, en la misma carta Abad de Uria agregó un hecho ocurrido años antes, acusando también a Fray Francisco Moreno de haber cometido “infracciones de sangre”, como Guardián del convento franciscano de San Andrés, en la Ciudad de Nuestra Señora de Monterrey. La animadversión entre los comisarios provenía desde tiempo atrás, Abad de Uria ya había acusado al fraile con el Santo Oficio en 1641. En la queja denunció un castigo ejercido por los frailes a una india natural de la región, debido a pugna amorosa que involucró a Juan Balbosa un fraile en formación, al capitán Juan de Spinola y a una vecina de Monterrey llamada Juana Muñoz:

En este convento residen dos frailes el primero es guardián y el otro su súbdito, llamase al guardián Fray Francisco Moreno [...] y el súbdito se llama Fray Juan de Balbosa, mozo apacible en su condición y estudiante. Hoy reside aquí un vecino de Zacatecas llamado capitán Juan de Spinola, quien dice trata amistad con una mujer casada vecina de aquí llamada Juana Muñoz, vive cerca de este convento. La dicha india que su razón en penitencia sirve a los frailes y su marido también. Entre el convento y la casa de dicha Juana Muñoz vive la india y dicen que divulgó o le revelo a una negra (esclava) de Juan Spinola que al Fray le había visto abrazado con la dicha Juana Muñoz. Luego que llego la noticia a Spinola abrazado de celos, trato de averiguar a su persuasión. Dicen y es cierto que los frailes la azotaron y la trasquilaron y el día de San Mateo apóstol la sacaron a misa con grilletes, un saco y mordaza y acabada la misa la forzaron acotar (retractar) de lo cual todos quedaron admirados y hoy lo están. Y otro día dicen que Balbosa predicó, dijo que Dios los había librado de un testimonio, esto es lo sucedido de que doy cuenta a este Santo Tribunal [...] (AGN, 1641:1)

Los señalamientos contra Fray Francisco Moreno entre las dos quejas son: en primer lugar el maltrato a los naturales, que según lo expuesto por Abad de Uria, los frailes lo aplican como castigo corporal agregando una connotación religiosa y los hacen servidumbre como penitencia, la primera vez aplicó el castigo como guardián del convento y la segunda como comisario del Santo Oficio, además de no mostrar los papeles tocantes a su nombramiento a Martín Abad (y si ejercer el poder de comisario). La querrela se reinició el 19 de marzo de 1644, pero antes de proseguir con el caso de Micaela, valdrá la pena ahondar en las normativas del Santo Oficio respecto al delito

perseguido, la personalidad del Licenciado Martín Abad de Uria y las particularidades del espacio social donde se desarrollan los eventos.

2.1 El delito de Casado dos veces para la Inquisición

El Santo Oficio de la Inquisición de México generó a lo largo de su historia documentación normativa. Los notarios la organizaron en libros con un orden alfabético, incluso algunos de estos libros tienen como título “Abecedarios”. Su motivo es que sirvieran como guía para los veredictos y fueran utilizados por el inquisidor y el fiscal inquisidor. Estos documentos constituyen el quehacer jurisprudencial del Santo Oficio, entre ellos: *Materias prácticas en delitos y causas de fe, con observación de algunos casos particulares, que trabajo y escribió el Inquisidor Doctor Isidoro de San Vicente, que fue del Supremo Consejo de la Inquisición* (AGN, 1578/1787), que es una copia del escrito por Isidoro de San Vicente a principios del siglo XVII, para la Inquisición de Mallorca, “a lo largo de su dilatada vida profesional tuvo ocasión de adquirir una enorme experiencia que plasmo en una obra de contenido práctico, de cómo deben proceder los inquisidores en diversos casos particulares que ante ellos se diriman” (Colom, 2015: 178). Al manuscrito los miembros de la Inquisición de México agregaron apostillados jurisprudenciales, de apuntes respecto a delitos y casos de su jurisdicción, así como referencias a otros textos. Dichos apostillados se agregaron a cada apartado hasta finales del siglo XVIII. Entre dicho material de consulta también se encontraban libros básicos del quehacer inquisitorial, como la *Compilación de las instrucciones del oficio de la Santa Inquisición*, hechas por el muy reverendo señor Fray Tomás de Torquemada (AGN, 1667)

Respecto al delito de casado dos veces, este ocurre cuando el implicado vuelve a recibir el sacramento matrimonial, hallándose vivo la o el primer contrayente y en algunas causas el Tribunal los registra también como *duplici* matrimonio. En esta falta se halla implícita la bigamia, adulterio e ilícita amistad, delitos de fuero común, del que su castigo se encargaban las autoridades de la Corona. Dicho de paso, este delito fue de los más recurrentes en el norte novohispano (Valdés, 2002). Por tanto, el elemento indicativo para la intervención y competencia del Santo Oficio, es la bendición por parte de un religioso a una relación ilícita. Los abecedarios presentan información sobre el castigo y seguimiento procesal: El *Segundo Abecedario en que se contienen diferentes apuntamientos, doctrinas y resoluciones en las materias al conocimiento del Santo Oficio tocantes, y a su practica en las casus de Fe y otras contra su fuero, jurisdicción, autoridad y ministros* (AGN, 1553/1776: 93) expone lo siguiente:

El que siendo casado y viviendo su primera y legitima mujer, no solo contrae *lesa in fracie ecclesie* (en daño a fracción de la iglesia) segundo matrimonio sino tercero o más y los consumase. Suela imponérsele abjuración de *vehementi* (retractación pública con un castigo) y no de *levi*, (retractación con multa) es sacado en Auto con coraza e insignias de casado dos veces, en forma de penitente, se le dan 200 azotes y se le imponen siete años de galeras. Y tantas pueden ser las veces que se casare, y las circunstancias que concurrieren, que sea condenado a diez años de galeras, que son perpetuas.

Si tan solamente una vez cometió delito casándose segunda vez, es sacado en Auto con coraza de abjuración *de levi*, suele ser condenado a cinco años de galeras y se le dan ciento o doscientos azotes. Esta pena de azotes y de gale-

ras se suele algún tanto disminuir si el reo fue buen confitente y en mostrar mayor empacho y dolor de haber cometido de delito. [...] Y si solo intentó y procuró contraer el segundo matrimonio y por el no estuvo el que se dejase de hacer: parece poder se ha de imponer abjuración *de levi*

y sin azotes, ni galeras, sacarle a Auto y condenarla en destierro. También parece podían ser menos de cinco los años de galeras, como tres o cuatro, cuando con alguna aparente razón de la muerte de la *prima* mujer, casase segunda vez o por miedo, aunque no cayese en constante razón. Puede darse en caso en que el bígamo sea relajado al brazo seglar y vuestra si matase los testigos del primer matrimonio porque no se pudo probar o pudiese libremente contraer el segundo o más al testigo que lo pudiera denunciar en el Santo Oficio o si después de haberse casado la segunda [...] (AGN, 1553/1776: 114)

Los nobles pueden pagar una fianza de cuatro mil pesos, sin tener que pasar por la humillación del Auto:

las mujeres que están convictas de haberse casado dos o más veces, viviendo su primero y legítimo marido se saca a Auto con insignias de casada dos o más veces en forma de penitente y leída su sentencia con méritos abjura *de levi* y son condenadas en 100 o en 200 azotes y en destierro por cinco años. Y lo mismo que se dijo en el SI. Cerca de los varones que concurriendo algunas circunstancias se pueden temperar o agraviar las penas hasta la de relajación, se debe entender en las mujeres. Estas si fueren nobles (aunque las que lo son rarísima vez cometen delito) se suelen castigar en secreto y sin insignias de casado dos veces, y las penas corporales se le conmutan en pecuniaria y si no tuviesen hacienda se les conmutan en otras penas que no sean dedicar osar a su estado y nobleza. (Ibidem)

En las instrucciones de Isidoro de San Vicente se manejan penas similares, con atenuantes en caso de ser mujeres:

Salir al auto o a una iglesia con corozca pintada [...] antes de proceder a prisión, se han de probar plenamente ambos matrimonios (sin que este la confesión del reo) y aun para deliberar, se puede excusar la prisión en cárceles secretas. Seria bien pudiese hacer sin temor de fuga. Ver la información con que dio licencia el ordinario, si pudo haber o no malicia de parte del reo, que cuando es mujer puede ser no tenga culpa alguna [...] si es mujer se presume menos maliciosa y suelen los que quieren casar con ellas traer testimonio de la muerte del primer marido o algunos testigos y constando que de parte de ello, no hubo malicia, sino sencillez dando crédito a los testigos, si se comprueba malicia, se le da abjuración de levi y el destierro [...] si se comprueba (AGN, 1578/1787: 54)

Finalmente, las instrucciones de Tomás de Torquemada se indica que en el delito de casado dos veces, el veredicto del Inquisidor debe ser *simpliciter* en condición y que una pena no sustituye a la otra, ni tampoco las sentencias pueden ser intercambiadas. Por ejemplo, si la sentencia es pecuniaria y el reo no puede cumplir con el pago, no puede ser cambiada por azotes o salir con corozca en la iglesia. (Torquemada, 1667).

En la jurisdicción de la Inquisición de México el delito fue recurrente. La migración de la península ibérica hacia las colonias americanas propició de alguna forma el delito. En 1579, apenas un año después de que el Santo Oficio entrara en funciones, se abrió una causa inquisitorial contra el capitán Lucas de Linares, vecino de las minas de Mazapil. Andrés Gallegos de Alarzón, cura y vicario de las minas de Mazapil, es quien recolectó los testimonios en contra del capitán, también designó como notario

al padre Di Ramírez Zamora, “y por cuanto en estas minas, no hubo notario apostólico ante quien pasen los negocios de justicia eclesiástica, ni persona de quien más confiar” (AGN, 1579: 319). Según los testimonios del vicario y de María Porcallo, vecina de Mazapil, habían escuchado en repetidas ocasiones que Lucas de Linares se jactaba de estar casado dos veces y que no podía haberle hecho Dios más bien, “así mismo dijo que no sabía si era moro, o árabe o judío o cristiano” (Ibidem). La primera vez que se casó fue en Sevilla, con una mujer con la que no tuvo hijos y que abandonó al haber peleado con su suegro y la segunda vez que se casó fue con una mujer con la que tiene hijos, las dos veces bendecido por la iglesia. Finalmente, los testimonios acusan al capitán de ser un mal cristiano y una reputación dudosa. El caso no tuvo sentencia por parte de la Inquisición, así como tampoco hay indicios que reflejen que haya tenido seguimiento.

Sobre el capitán Lucas de Linares valga hacer un paréntesis, ya que está relacionado con la dinámica esclavista explorada en este artículo. Después de su estancia en Mazapil, en la década de 1580 avanzó hacia el Nuevo Reino de León, según la crónica del capitán Alonso de León, Lucas de Linares era uno de los muchos militares que hacían intromisiones en la ciudad de León (actual Cerralvo), con el fin de capturar indios como esclavos y venderlos, esta práctica “Túvose en la Nueva España por gran exceso” (De León, 1909: 95) al grado de que el virrey Pedro Moya y Contreras tuvo que ordenar su prohibición. En el mismo lugar “sucedió que el Capitán Linares mato en el pueblo (a) un indio, por decir le forzó (a) una hija suya; enterráronlo en el corral de las yeguas, y a pocos días se descubrió entre los indios por un pie que estaba fuera” (Ibidem: 96). Los indígenas prepararon la venganza,

donde fue asesinado Linares: “salió a prisa el capitán Linares, con su chimal (escudo) y espada en la mano, a defender unas cabrillas que le llevaban del corral. Matáronlo, sacándole la lengua, que como estaban de él ofendidos, usaron con él crueldades; pusieron la punta de la espada y un paño de manos por bandera, con que andaban muy orgullosos” (Ibidem).

Los indígenas quedaban fuera de la jurisdicción del Santo Oficio. Al momento de la instauración del Santo Oficio en México, los grupos indígenas representaban el 80% de la población, uno de los objetivos de la corona española era mantener la paz y evitar que hubiera levantamientos y rebeliones. Por tanto, el delito de Casado dos veces así como ninguno de los seguidos por el Santo Oficio, aplicó sobre los indígenas. Sobre esto Solange Alberro (2013) expuso: la condena a la hoguera al cacique de Texcoco por Zumárraga en 1539 y los excesos cometidos por los frailes inquisidores en Yucatán, impulsaron que la corona expidiera un decreto el 30 de diciembre de 1571, “los indígenas dejaban de pertenecer al fuero inquisitorial y solo dependerían en adelante del obispo en cuanto a moral y fe” (Ibidem: 22) la cedula se promulgó nuevamente por Felipe II el 23 de febrero de 1575.

Ya entrado el siglo XVII los inquisidores solicitaron someter a los indígenas en algunos casos particulares, aunque esto les fue concedido no emprendieron procesos en su contra. En el año de 1727 por ejemplo, el comisario Buenaventura Méndez Tovar e Hidalgo inició una causa contra Teodora de Estrada, por casada dos veces en la villa de Santiago de Saltillo. Las averiguaciones iniciaron con la denuncia del mismo padre de Teodora, llamado “Manuel Anguiano, de calidad “lobo” y sastre de una hacienda” (AGN, 1727: 335): En su testimonio relató que

un indio tlaxcalteco llamado Hipólito Ramírez, le dijo que Juan Miguel, indio otomí casado con su hija, estaba casado en primeras nupcias con una india otomí llamada Angelina. En la declaración de Teodora menciona que un indio otomí llamado Pascual, le dijo que Juan Miguel tenía un primer matrimonio en San Juan de la Vega, en el obispado de Michoacán, además de mencionar que conocía a su primera esposa, de la que dio seña de que le faltaban dos dientes y que también sabía que Juan Miguel tuvo dos hijas con ella, una de las cuales ya se encontraba casada. Mientras el caso se resolvía, Teodora de Estrada se hallaba depositada en casa de su padre.

A diferencia del caso de Lucas de Linares, de Mazapil y el caso de la india juzgada por Fray Francisco Moreno, el caso de Teodora de Estrada si obtuvo respuesta de Santo Oficio. El Tribunal ordenó al comisario Buenaventura Méndez que liberara en cuanto antes a Teodora de estar depositada. En segundo lugar se expuso que Teodora podía haber ignorado que su esposo Juan Miguel halla estado casado antes de contraer nupcias con ella y finalmente desecho de su jurisdicción el caso porque “el Tribunal del Santo Oficio no se mete ni procede contra indios delincuentes, ni tampoco en que procede contra mulatas, coyotes y mestizos, cuando verdaderamente cometen delitos de herejía o sospecha de ella” (Ibidem, 332).

3.1 El comisario Martín Abad de Uria y el Nuevo Reino de León

Fray Francisco Moreno envió una carta al Santo Oficio, contra el comisario de Cerralvo, donde expuso una serie de quejas, la primera sobre el papel de Martín Abad de Uria, como hombre de

confianza del Gobernador del Nuevo Reino de León, Martín de Zavala, y la segunda sobre una excomunión que realizó:

[...] La mucha cercanía que en este Nuevo Reino de León tiene el gobernador y el Licenciado Martín Abad de Uria cura y vicario nombrado comisario del Santo Oficio en la villa de Cerralvo ha sido causa de muchas inquietudes [...] con esta zozobra procede del dicho Martín Abad de Uria, que habiendo puesto ahora cinco años una excomunión de público. Excomulgado su partido sin más dicho al capitán Joan de Espíndola llegando a mí noticia le pregunte en amistad que me dijese ¿qué su mal era la que había sembrado? [...] a lo cual me respondió que no tenía que dar cuenta a nadie de las excomuniones. [...] (AGN, 1644: 549).

La relación entre vicario y gobernador tenía casi diecinueve años y si en algo tenía razón Fray Francisco Moreno, es que si era muy cercana. En 1625 el capitán Martín de Zavala se presentó en la Casa de Contratación de Sevilla, ahí mostró su capitulación para ir a las indias como “encargado del descubrimiento y pacificación en el Nuevo Reino de León” (AGI, 1625:1). Solicitó bastimentos para dos personas que iba a llevar como criados, uno de ellos casado, y para algunas personas de confianza que lo acompañarían, entre ellos un sacerdote: “Yo mando a la nueva España a Martín de Zavala, [...] y que pueda llevar a Martín Abad de Uria, clérigo presbítero de edad de cuarenta años, pequeño de cuerpo y barbirrojo, y a Martín de Zavala [...], Juan de Zavala [...] y Martín de Aldape [...]” (Ibidem: 7) Este grupo comenzó una nueva etapa de conquista en la frontera hispánica, en el norte de la Nueva España.

Al año siguiente Martín de Zavala se instauró en los territorios del Nuevo Reino de León como gobernador (Del

Hoyo, 1962). Según la cédula otorgada por el rey, Zavala tenía la obligación de fundar dos poblaciones. Eugenio del Hoyo (1962) descubrió en su investigación sobre el tema que, al tomar su cargo, el gobernador Martín de Zavala intentó cambiar el nombre de la única población estable, la ciudad de Nuestra Señora del Monterrey por villa de Cerralvo, esto con el fin de acreditarla como una de las fundaciones de las que tenía obligación, cosa que el virrey desautorizó. Sería sobre la antigua y despoblada ciudad de León, una de las fundaciones hechas por el capitán Alberto del Canto, a finales del siglo XVI, donde Zavala fundó la villa de Cerralvo y minas de San Gregorio. En su acta de fundación se expone que la nueva población funcionaría también como pueblo de indios naturales. En 1629, Martín Abad de Uria fue nombrado vicario de la villa de Cerralvo (Ibidem).

Zavala como gobernador tuvo poder en una gran jurisdicción territorial, al menos en el papel, pero en la realidad su gubernatura se extendía en la ciudad de Monterrey, con apenas 40 familias, y “22 leguas al norte” la villa de Cerralvo con no más de veinte haciendas distribuidas entre dicho lugar y la villa del Saltillo, en el reino de la Nueva Vizcaya (Ibidem).

3.2 Una jurisdicción difícil, inestable y esclavista

La peculiaridad de los espacios en el mencionado territorio, por súbditos de la corona, radicó en ser la frontera norte del imperio español con el área dominada por indios chichimecas, que se conformaban por grupos étnicos nómadas y seminómadas, con los que la corona no había tenido la misma suerte de dominio, que con los grupos sedentarios del centro de la Nueva España. Las

constantes batallas, periodos de paz y la voracidad de los súbditos de la corona por la búsqueda de minas, hizo de las poblaciones del norte lugares inestables y muchas veces efimeros.

En el año de 1577, el capitán Alberto del Canto fundo la única población que se mantuvo estable, la villa de Santiago del Saltillo, perteneciente al reino de la Nueva Vizcaya, después exploró los territorios al noreste de la recién fundada villa. A las orillas del actual rio Santa Catarina, fundó la villa de Ojos de Santa Lucia, así como las minas de San Gregorio, misma que pudieron haber sido descubiertas antes de las dichas poblaciones (Del Hoyo, 2014). Posteriormente, el capitán Luis de Carbajal y de la Cueva en el año de 1579, recibió las capitulaciones como “gobernador y capitán general del Nuevo Reino de León” (Ibidem: 123) y para principios de la década de los ochenta repobló con el nombre de San Luis Rey, la despoblada villa de Ojos de Santa Lucia lo mismo hizo sobre otras fundaciones de Alberto ya despobladas: ciudad de León sobre las minas de San Gregorio y Almadén sobre las minas de Trinidad. Ante los problemas de la Inquisición de Carbajal por la acusación de judaizante y el despoblamiento de sus fundaciones, en 1596 Diego de Montemayor refundó sobre San Luis Rey la Ciudad Metropolitana de Nuestra Señora de Monterrey, que se convirtió en la única población del Nuevo Reino de León que permaneció estable hasta 1626, cuando llegó Martín de Zavala como Gobernador y como se dijo anteriormente, intentó cambiar su nombre.

Sobre la despoblada ciudad de León fundó Martín de Zavala la villa de Cerralvo. Sus minas vecinas requerían mano de obra, su situación seguía siendo inestable. La única forma de hacerse de mano de obra fue por medio de la encomienda de

grupos indígenas, que rindieran tributo al encomendero, ya sea con su mano de obra o en especie. Montemayor (1970) expuso que la encomienda tuvo desde sus inicios una tendencia hacia el esclavismo: la cédula real de 1579 brindada a Carvajal muestra las condiciones de encomienda de los indios de la región, “Carvajal y sus compañeros pretendían un enriquecimiento rápido [...] hacían muchas entradas y sacaban cantidad de piezas (personas indígenas) que vendían, y cuando no sacan ninguna, no tienden a poblar” (541). En 1627, Zavala expidió el primer reglamento de encomiendas para el Nuevo Reino de León, mismo que se aprobó por el virrey Rodrigo Pacheco y Osorio, marqués de Cerralvo en 1630 (Ibidem). En la reglamentación se estipuló que el traslado de los grupos indígenas a la encomienda debía ser voluntario. Por el contrario de lo que podía reflejar el intento de regular la práctica, la encomienda seguía siendo una práctica agresiva, Montemayor en base a la crónica de Alonso de León expone:

La vivienda de los indígenas encomendados o congregados adquiría dos formas- según estuvieran en una mina o en una hacienda-; en la primera, se les obligaba a construir sus rancherías en forma cercana a la mina; en las segundas se construía un gran caserón llamado galera que tenía una sola puerta y la luz entraba por un gran tragaluz en el techo y en las noches eran encerrados y cuidados por un encargado o se les encadenaba para evitar su huida (Ibidem: 559).

Al vender las haciendas no fue raro que los beneficiarios vendieran junto con ellas a los grupos indígenas encomendados: en 1638, por ejemplo, el capitán Juan Pérez de los Ríos, de Cerralvo, vendió a Bartolomé de Herrera, vecino de la villa del

Saltillo, “12 caballerías de tierra con el derecho sobre los caciques Papayotoque, rayado y Catara, borrado” (Herrera, 2014: 48). A pesar de que la reglamentación condicionaba el traspaso de encomiendas y cancelación del derecho a poseerla, en la práctica rara vez se respetaron las reglas.

En esta dinámica encomendero-esclavista hallaban inmiscuidos la elite regional y algunos religiosos, incluyendo al Licenciado Martín Abad de Uria. Según los testimonios vertidos en la pugna que tuvo contra el bachiller Pedro de la Cerda, del Saltillo, pasaba el mayor de sus tiempos en labores de las minas de Cerralvo. Para el año de 1636, su hacienda contaba con cinco prisiones, calabozo y cepo. “Este último consistía en dos maderas donde mantenía sujetos a los indios para su castigo” (Ibidem: 59). Apenas dos años antes, se mencionó que le pertenecían cuatro rancherías, de indígenas Miquiquinas, Puxaquin, Gualagua y Canapuza, quienes se escaparon de su hacienda para robar ganado. La situación provocó una reacción violenta por parte de los indígenas; según la crónica de Alonso de León (1909), el área de Cerralvo fue en la que se dieron mayores confrontaciones con los grupos indígenas., En 1632, un grupo de tepehuanos atacaron dos minas, donde ~~mataron~~ a “tiraron una lluvia de flechas [...] mataron a un español llamado Adrián Manuel, a Juan de Estrada, a un mulato y a tres indios mexicanos [...] se llevaron toda la ropa y cuatrocientas cabras propiedad del Lic. Martín Abad (135). En ese mismo año Fray Francisco de Rivera instaba al gobernador Martín de Zavala al exterminio de los indios “luego con sana conciencia, y no está menos obligado el señor gobernador a castigar y conquistar estos indios, hasta sujetarlos por los modos necesarios; aunque sea destruyéndolos y acabándolos”

(Del Hoyo, 1985: 81). A esto siguió el alzamiento de los Alzapas, Cuepanos, Cauripanes y entre 1648 y 1650 se unificaron varios grupos, principalmente los Icauras en una confederación india, en una guerra que cesó con la solicitud de tregua por parte del gobernador a los indios, a cambio de bastimentos y ropa (De León, 1909).

3.3. Primer enfrentamiento de religiosos: Martín Abad contra Pedro de la Cerda

En 1635 Abad de Uria entró en conflicto con el vicario de la villa de Santiago del Saltillo, el bachiller Pedro de la Cerda, quien intentó tomar posesión de la parroquia de la ciudad de Monterrey. De la Cerda desde 1624 se hallaba designado en la vicaría del Saltillo y de todo el Nuevo Reino de León; Abad de Uria, como ya se mencionó, fue nombrado vicario de Monterrey en 1629. Israel Cavazos (1978) considera que la duplicidad de vicarías no significó un problema hasta 1635, por el florecimiento económico derivado de la introducción de ganadería, esto lo atestiguó Alonso de León y lo escribió en su crónica:

La entrada de las ovejas dio mucho lustre al Reino, porque antes de ella no había sementeras, más que de trigo y eso, solo el necesario para comer; no había saca, antes de Zacatecas traía el Gobernador lo que se gastaba en Cerralvo; maíces no sembraban, sino poco y mal, y en berzas; se iba con el gasto de las haciendas de ovejas, que estaban habituadas más al maíz que al trigo. Se empezaron a hacer labores, y una semilla que envió D. Juan de Zúñiga de Guadalcázar, privó y se da muy bien; el que antes se sembraba, no acudía; hoy se coge cantidad en cada labor, y doblado trigo que antes (De León, 1909:143).

En cuanto a jurisdicción religiosa, quienes tenían presencia en Nuestra señora del Monterrey era el clero regular, específicamente los franciscanos, quienes entre 1596 y 1602 erigieron el Convento de San Andrés en una población “con pocos indios y veinte españoles” (López Velarde, 1964: 74). La parroquia de Nuestra señora de Monterrey se hallaba abandonada, la población consideraba de mayor estabilidad el convento franciscano, el episodio de un entierro hecho por el Lic. Martín Abad es reflejo de dicha situación:

Abad tuvo muy seria diferencia con Fr. Cristóbal de Adrián, porque Abad enterraba a un indezuelo de Miguel de Montemayor contra la opinión de la india, madre del difunto que pedía fuese enterrado en San Francisco. Y estando dentro de la parroquia, el padre Abad le había ‘dado de palazos... a la dicha india de manera que la descalabró y derramo sangre hasta el suelo’ y que sin bendecir la dicha iglesia ni reconciliarse el susodicho dijo misa. (Cavazos, 1978:15)

En el caso del bachiller Pedro de la Cerda, su personalidad y forma de actuar se asemejaba a la de Abad de Uria. En la villa del Saltillo, al comprar la hacienda de San Nicolás de los Berros, el bachiller despojó al pueblo de Nueva Tlaxcala de diez días de agua provenientes de dicha hacienda:

[...] quitando las mojoneras y poniéndolas en la parte que le pareció y reclamamos (los tlaxcaltecas) ante nuestro capitán protector, como juez de nuestro pueblo y territorio, y fue a querer restituírnos en nuestra posesión. Luego que de ello tuvo noticia el dicho don Pedro de la Cerda fue al dicho puesto con arcabuces en el arcón de la silla y un negro con otras armas y amedrentó al dicho protector don Pedro de Lara y a nosotros y en efecto con voces y a

fuerza de armas impidió la restitución que pedíamos.[...]
(AMS, 1640:2)

El conflicto por el control de la vicaría entre los dos párrocos fue resuelto por el obispado de Guadalajara, esto después de que los alegatos entre ambos religiosos escalaron en acusaciones de excomuniones a vecinos sin razón y mal comportamiento. Finalmente en 1639 Abad de Uría viajó a Guadalajara a defenderse y las cosas quedaron tal cual, antes del pleito (Cavazos, 1978).

3.4. De vuelta a la lucha de los comisarios de la Inquisición

Como se mencionó al inicio de este artículo, con la carta del 23 de diciembre de 1643, Abad de Uría acusó a Fray Francisco Moreno de tener amordazada a una india, un crimen de sangre y hacer uso del nombramiento de comisario sin mostrar sus insignias. Con esto se inició un segundo pleito de Abad de Uria contra una autoridad religiosa. De las acusaciones hechas, se puede comprobar que Fray Francisco Moreno no había mostrado sus insignias, para ejercer completamente el cargo de comisario. Tal como él mismo redacta en su informe, es hasta febrero de 1644, en que hizo gala de ellas en Saltillo y Monterrey (AGN, 1644), lo que provocó distintas reacciones.

En la villa de Santiago del Saltillo se presentó el 25 de febrero de 1644, para “cuanto los edictos generales de la fe, (que) se han de leer en esta villa por mandato del Santo Oficio [...] para que use a dicho oficio para la promulgación de más diligencias que se ofreciesen en conformidad de la comisión que tiene [...]” (AGN, 1644: 538). Según consta el informe del comisario,

nombró notario del Santo Oficio a Fray Nicolás de Villar, junto con él, se dirigió a las casas reales de la villa, donde fue recibido por el alcalde mayor Nicolás de Lanceto que “respondió con muchísimas cortesías, diciendo que estaba presto y aparejado en favorecer y servir en todo lo que se ofreciese tocante del Santo Oficio” (Ibidem: 538v). Comisario y alcalde nombraron al capitán Bartolomé Doblado, para que llevase la vara del Santo Oficio. El cargo de alguacil y llevar la vara tenía por fin ejecutar las órdenes del comisario, por ejemplo, decomisar los bienes de los acusados o encarcelar a un sospechoso.

El comisario permaneció en la villa alrededor de una semana. En ese tiempo se dispuso a leer los edictos de fe, recorrió junto a las autoridades las calles de la villa, dando aviso de su nombramiento, visitó al vicario de la villa, el Licenciado Martín Medina “el cual oído (el nombramiento) pues estaba presto de todo y portado obedecer todo lo que fuese servicio del Santo Oficio” (Ibidem: 539). El 2 de marzo de ese mismo año, Fray Francisco Moreno partió rumbo a Nuestra Señora del Monterrey, los días en el Saltillo dejan constancia de la cordialidad entre autoridades. Fue hasta el 23 de diciembre de 1645, en que hay registro de otra visita al vecino pueblo de San Esteban de la Nueva Tlaxcala, donde hizo la revisión del libro de defunciones de la parroquia.

El 2 de marzo de 1644 el comisario llegó a la ciudad de Monterrey, donde fue recibido por el gobernador Martín de Zavala, quien fue nombrado notario del Santo Oficio por Fray Francisco Moreno. El gobernador revisó los tres edictos, que a su consideración juzgó como “todo muy bueno, lo que sea cosa muy justa” (AGN, 1644: 539v). Posteriormente se presentó el

comisario con el alcalde mayor, el capitán Martín de Aldape, al igual que con el Licenciado Joseph de Enríquez, cura y vicario de Monterrey, así como con los regidores Pedro Gámez, Hernando García y el alcalde ordinario Alejo Treviño. Ese mismo día se encontró con el Licenciado Martín Abad de Uria:

[...] el cual le dijo que era vicario del Santo Oficio e hizo sustentación del título ante el padre Fray Francisco Moreno y el título que dice como es comisario del Santo Oficio de la dicha villa de Cerralvo. Y el dicho padre Fray Francisco Moreno le presentó el suyo en el cual vio el dicho Licenciado [...] como Fray Francisco Moreno lo era comisario de la villa del Saltillo y el Reino de León, partes distintas de la villa de Cerralvo [...] conformes se dieron el parabién el uno del otro, sin que en esta hubiera entre los dos pesadumbre ninguna. (Ibidem: 54lv)

Los hechos fueron escritos por el notario Joan de Enríquez, quien registró como el comisario Fray Francisco Moreno fue citado al cabildo, el día once de marzo, con el fin de revisar los papeles tocantes a su nombramiento. En la reunión, los miembros del cabildo solicitaron al comisario mostrar su título y los autos que debían de leerse; en dicha reunión, Fray Francisco Moreno tuvo una confrontación con Juan de Ábrego, notario que había redactado el informe de Martín Abad contra el fraile en diciembre de 1643:

[...] En el dicho cabildo se alzó un hombre llamado Juan de Abrego, viejo de edad, el cual hizo más que todos en preguntas y respuestas, a lo cual le pregunto el dicho padre comisario ¿qué oficio tenía en el dicho cabildo? A lo cual se le respondió que ninguno, sino que lo había traído el ca-

bildo por ser hombre entendido, a lo cual respondió (Fray Francisco Moreno) que poco tenía que entender entre los ejercicios de la fe, más de errar los edictos y de obedecer (Ibidem: 541).

Una vez revisados los papeles del comisario se dispuso a nombrar alguacil y portador de la vara del Santo Oficio al capitán Blas de la Garza y, el día 13 de marzo, se leyeron los edictos de la fe. Después de la confrontación con las autoridades y la aparente cordialidad con Martín Abad de Uria, Fray Francisco Moreno decidió proseguir con la causa pendiente contra la india Micaela; a la luz de los hechos todo indica que fue frenada, porque no había presentado propiamente los documentos que lo acreditaban como comisario del Santo Oficio.

Una vez realizadas las diligencias respecto al nombramiento, la causa de Micaela se reinició el 16 de marzo de 1644. Fray Francisco Moreno, en una aparente cordialidad, solicitó a Martín Abad de Uria una copia de la fe de matrimonio de Micaela en Cerralvo:

Señor vicario Martin Abad de Uria, padre comisario del Santo Oficio, péseme mucho no besar su mano de vuestro antes de su partida a esa villa de Cerralvo, por lo cual despacho al portador que, como se sirva dar también de una confiscación de como usted casó y veló a una india ladina, que está en esa dicha villa llamada Micaela, y juntamente (envíeme) una copia del libro de los casamientos, en que día mes y año se casó. Porque así conviene y se de todo bajo del secreto que tiene jurado vuestra merced. Cuya vida cuanto mucho señor, muchos y felices años. Monterrey, marzo 16 de 1644. (Ibidem: 547)

La respuesta de Abad no tardó en llegar, a su recuerdo el matrimonio había ocurrido en 1636 y el mismo autorizó a casarla porque Micaela ya era viuda:

Al padre predicado Fray Francisco Moreno, comisario del Santo Oficio. Esta [...] digo que la Micaela de la Cruz que tiene a su guardo la casé y velé en forma. Asistiendo a Fray Francisco Valverde [...] esa mujer siempre confesó ser casada y su marido estaba en el real del Monte. A mi me probó muchas veces procurarse traerlo [...] y en particular con don Luis de Zúñiga [...] para el cuidado de traerlo, por ultima diligencia me respondió era ya muerto [...] esta mujer de esa parte no ha tenido malicia veta hay con buena fe (548V) [...] ha llegado a mi noticia hasta ahora noticia al León, gran vigilante estoy a las cosas de mis oficios como que más y que dios habrá de darle muchos años de Cerralvo. 19 de marzo de 1644. Capellán y servidor Martin Abad de Uria. (AGN, 1644:548)

A raíz de la respuesta, Fray Francisco Moreno generó una nueva queja para el Santo Oficio, en relación con el proceder de Abad de Uria como comisario y su papel en el poblamiento del Nuevo Reino de León:

Ha habido causa de muchas inquietudes con la contenida (Micaela) por habérsela quitado el dicho Martin Abad a Joseph de Barbosa y después de haberla tenido algún tiempo la caso con Domingo de la Fuente vecino de la dicha villa. Y como en esta tierra no se atiende a más que a poblarla no atienden si es a costa de la honra de Dios más de tan solamente gran pecar un vecino y casarlo sin que haya libro de casamientos. Pues es habiéndole que para el dicho Martin Abad me remitiese una copia del casamiento y de quien los caso y solo me respondió lo que vera Vuestra Ilustrísima por la carta del dicho Martin Abad de

Uria. La india su señoría anda con manto y entre gente que es española y es cierto, está casada, Vuestra Señoría determinarlo que fuese servido de mandarme. [...] (Ibidem: 549)

Ambos comisarios del Santo Oficio presentaron quejas del uno contra el otro: faltas, donde pretenden exhibir el desconocimiento procesal, la arbitrariedad y la influencia de grupos de poder en el Nuevo Reino de León. La última referencia de Fray Francisco Moreno es en 1645, cuando Francisco de Ávila, en Jalapa, se obliga a pagar al fraile 402 pesos (ANUV, 1645). En ese mismo año, Martín Abad se sintió enfermo en Veracruz, a donde había ido a visitar a un primo suyo; ahí dictó su testamento, donde se registran sus minas, su casa, ganado, grillos de hierro y “500 misas que dejó por su alma y cien por sus padres; las cien que dejó dispuestas ‘por las animas de aquellas personas a quienes puedo ser en algún cargo de obra o de palabra de que no me acuerdo” (Cavazos, 1978:20). El profundizar en las querellas entre Abad de Uria y Francisco Moreno, deja al descubierto una serie de problemáticas jurisdiccionales y sociales. Estos elementos influyeron en la poca asertividad con que fue recibido Fray Francisco Moreno en el Nuevo Reino de León, así como la prisa del mismo fraile por exhibir a su colega.

Consideraciones finales, la realidad que se deja entrever en la querella

Para concluir, entender la problemática entre Fray Francisco Moreno y el párroco Licenciado Martín Abad de Uria, se reconstruyeron los eventos ocurridos desde 1625 hasta 1648 en la región, lo que permitió entrever la complejidad de las relaciones sociales, administrativas y políticas de la ciudad de Nuestra

Señora del Monterrey, villa de Cerralvo y villa de Santiago del Saltillo. En esta microhistoria social, categorías como los reinos, obispados y reglamentos se hallan presentes en la documentación, pero endebles en las acciones. Los comisarios del Santo Oficio interpretan sus funciones respecto a sus intereses y no propiamente obedecen las asignaciones hechas por el Tribunal, sin por el contrario las acciones terminan por ser un reflejo de esa realidad en la que estuvieron inmersos. La acusación de Casada dos veces a la india Micaela fue solo una demostración de poder y una medición de su poder en cada comisario.

El caso presentado refleja a los Sujetos históricos, a través de Fray Francisco Moreno y el párroco Martín Abad, y sus estrategias para hacer valer su influencia en el espacio social. La interacción Micro-Macro se mostró en la repercusión de la extensión de jurisdicciones, por parte del Santo Oficio, que tuvo como resultado la bifurcación del objetivo del Santo Oficio con los intereses regionales. Además del uso e interpretación de los procesos inquisitoriales, por parte de los comisarios. Finalmente, la Localidad termina por reflejarse en la apropiación de las jurisdicciones por parte del tribunal del Santo Oficio, los vecinos de la villa de Cerralvo y la ciudad de Monterrey, así como también los comisarios.

Hay una serie de características que conforman el perfil de los religiosos. Es de notar que tanto el clero regular, representado por la orden de San Francisco, y el clero secular, por párrocos y vicarios, coinciden en una estrecha relación con la elite regional, conformada por militares-encomenderos que tienen por mayor preocupación, la captura y encomienda de grupos indígenas, la legitimización y protección de su *modus*

vivendi a través de nombramientos, así como la poca rendición de cuentas a la metrópoli. El caso de Martín Abad de Uria tiene como rasgo particular su ambivalencia como religioso y encomendero del grupo de Martín de Zavala; es notorio que sus motivaciones principales fueron sus intereses económicos en Cerralvo: con haciendas, calabozos, ganado y encomiendas de indios. A diferencia de otros religiosos, que se hicieron de una carrera eclesiástica en la región, Abad de Uria tuvo desde su llegada una posición privilegiada, como hombre de confianza del gobernador Martín de Zavala, por su medio obtuvo un pronto nombramiento de vicario y de comisario de la Inquisición, que en la práctica, sirvieron como protección a sus beneficios económicos del poblamiento del Nuevo Reino de León, sus deberes como religioso nunca fueron prioridad.

Por la parte de Fray Francisco Moreno, como apoderado de testamentos, comisario de la limosna de Jerusalén y finalmente comisario del Santo Oficio, se percibe la aspiración de hacerse de una influencia regional, similar a la de Abad de Uria, pero por la vía de la carrera religiosa: el iniciar un proceso contra Micaela y pedir cuentas de la excomunión de Joan de Espíndola, lo posicionaron contra la élite regional de Nuevo Reino de León, cuya complejidad de los partidos aún hace falta profundizar. Más allá del temor que pudiera originar la lectura de un edicto inquisitorial en búsqueda de conversos por parte del fraile o las pesquisas sobre las malas prácticas llevadas a cabo por los vecinos (porque tal como se demostró franciscanos como Fray Francisco de Ribera alentaban la guerra y exterminio indígena, o hubo aventuras amorosas como la de Fray Juan de Balbosa), él significó y fue percibido por el cabildo de Monterrey como

una nueva autoridad con la que había que pactar e incluir en la dinámica de beneficios de la empresa, como en su momento lo fue el bachiller Pedro de la Cerda en Saltillo. El beneficio del fraile sería meramente económico, recuérdese lo expuesto por Israel Cavazos, no habían existido pugnas entre los vicarios, hasta la introducción de ganado en 1635.

Respecto a la relación Micro-Macro: la bifurcación del objetivo del Santo Oficio de la Inquisición, en cuanto a su extensión jurisdiccional, sus procesos y el quehacer de sus comisarios regionales; es notorio el conocimiento superficial de sus miembros, respecto a los procesos del tribunal. La causa iniciada por Fray Francisco Moreno contra la india Micaela, si bien procedió conforme al orden procesal del Santo Oficio, el *Directorium Inquisitorium* (latín. Directorio de los inquisidores): en cuestión de la recolección de testimonios y sus posteriores ratificaciones, transgrede los alcances del tribunal y que la población indígena quedaba totalmente fuera de la jurisdicción del Santo Oficio. Señala Traslosheros (2010), que muchas de las veces la población se halló confundida sobre a qué autoridad debían hacer las denuncias, es decir, cuáles eran los delitos que castigaba el Santo Oficio, los tribunales eclesiásticos y el tribunal civil, o como variaba la denuncia, respecto a la calidad del acusado como indio, mestizo, español o negro. El hecho es que solo los religiosos podían acceder al puesto de comisario inquisitorial, también, a la vez, estos frailes y sacerdotes podían ser a la vez jueces eclesiásticos, cargo con el que ejercían reprimendas en cuestiones de fe y donde si tenían sobre su alcance a la población indígena.

De Fray Francisco Moreno, no hay ningún documento que lo acredite como juez eclesiástico y sobre el caso de Micaela la confusión no proviene de quien llevo la denuncia sino de él, por

proceder contra una india que estaba fuera de su ejercicio como comisario. El proceso más bien es un pretexto para quejarse de Abad de Uria ante el Santo Oficio. El fraile alega que Micaela estuvo en poder de Abad de Uria y posteriormente fue casada con Domingo de la Fuente, que no hay libro de casamiento en Cerralvo, donde se hubiera registrado el matrimonio y demostrado que era viuda cuando se casó. Fray Francisco Moreno tuvo en su poder a Micaela por un tiempo, no es posible saber si en calidad de detenida o como servidumbre. El quehacer como comisario de Martín Abad es aún más discordante; por una parte se quejó ante la Inquisición, señalando los excesos de Fray Francisco Moreno contra una india en una misa mayor, como hecho de gran escándalo, por la otra, la documentación muestra que él es partícipe de esa dinámica social que incluye la esclavización indígena. El hecho es que para los dos comisarios, Micaela, quien finalmente fue liberada, fue solo un pretexto para enfrentarse. Sobre la reacción del Santo Oficio de la Inquisición, no hay registro ni se encontró respuesta alguna a las quejas de ambos comisarios. El objetivo del tribunal con el nombramiento Fray Francisco Moreno, fue buscar familias conversas en la villa de Saltillo y en el Nuevo Reino de León, que pudieran haber recaído en prácticas judaizantes, cosa que no se logró. Sin embargo, sirvió para posicionar la presencia del tribunal como autoridad en la región, ya no era del todo ajena la población, como indicio esta la crónica escrita por Alonso de León fue dedicada al Inquisidor Juan Sainz de Mañozca.

La Localidad, como forma en que la sociedad se halla asimilada e interpreta su espacio territorial, específicamente por los implicados en la querrela. La ciudad de Nuestra Señora

de Monterrey y Nuevo Reino de León son categorías utilizadas como sinónimo: por la Inquisición en el nombramiento de Fray Francisco Moreno y en los edictos; por Abad de Uria, cada vez que destacó que Cerralvo era parte distinta al Nuevo Reino de León, así como por los notarios de ambos. Otro hecho es que la orden de San Francisco y su convento conforman la identidad y práctica religiosa, con la que está familiarizada la población de Monterrey. La villa de Cerralvo, si bien es parte de las dos fundaciones a las que se vio obligado el gobernador Martín de Zavala para el Nuevo Reino de León, en la pugna concuerdan de forma implícita ambos bandos y el mismo tribunal, en que es independiente al Nuevo Reino de León, no parece haber debate de ello. Sobre la villa de Santiago del Saltillo, evidentemente es percibida como otra jurisdicción. Los grupos indígenas, que se mantienen nómadas, representaron el margen territorial, cultural, física y jurisdiccional. Villa de Cerralvo, ciudad de Monterrey y villa del Saltillo durante la época de la pugna, fueron los márgenes donde hubo constante intercambio, alianzas y desencuentros.

Fuentes documentales

-. Archivo General de Indias (AGI)

Fondo Indiferente

(1625), [Expediente de concesión de licencia para pasar a Nueva España a favor de Martín de Zabala, en compañía de cuatro criados y un sacerdote Martín Abad]
ES.41091.AGI/24//INDIFERENTE,2077,N.70

-. Archivo General de la Nación (AGN)

Fondo Instituciones Coloniales

(1643), [Nombramientos de familiares y notarios del Santo Oficio] Inquisición, inquisición 61, volumen 377, expediente 2, foja 38.

(1643/2), [Martín Abad de Uria, comisario del Santo Oficio en la Villa de Cerralvo, en el nuevo Reino de León, al Tribunal, acusa los excesos del padre Fray Francisco Moreno con la detención de una india, que estaba atada de manos, de rodillas y con mordaza en la boca] Indiferente virreinal, cajas 2000-2999, caja 2727, expediente 036, Inquisición caja 2727, 3 fojas

(1644), [Carta del comisario en San Luis. lectura de los edictos en Saltillo. id en Monterrey. denuncia contra Micaela, india ladina por casada dos veces. México] Inquisición, inquisición 61, volumen 413, expediente 24, foja 537-549.

- Archivo Histórico Municipal de Monterrey (AHMM)

Fondo Ciudad Metropolitana de Monterrey (segunda época)

(1643) [Se otorga poder al Padre Fray Francisco Moreno] Sección Asuntos legales, Serie Poder, Colección Protocolos, Expediente 1, volumen 2, folio 14 no 9, 2 fojas.

- Archivo Municipal de Saltillo (AMS)

Fondo Actas de Cabildo

(1643) [Real cédula. Fray Francisco Moreno, religioso de la orden de San Francisco y comisario de la santa casa de la provincia de Zacatecas, solicita se le dé traslado de una cédula de su majestad, que autoriza a recolec-

tar limosnas para los lugares santos de Jerusalén. El cabildo de esta muy noble ciudad le expide un testimonio de dicha autorización para su conocimiento y efectos] Libro I, tomo II, acuerdo 143, foja 205.

Fondo Presidencia Municipal

(1640) [Diligencia y escritura del agua de la hacienda de Los Berros practicada por el Licenciado Juan Magano a petición de las autoridades del pueblo de San Esteban, quienes se quejan de que el bachiller Pedro de la Cerda los ha despojado de tierras y aguas.] Caja 1, expediente 10, 40 fojas.

Archivos Notariales de la Universidad Veracruzana (ANUV)

(1645). [Francisco de Ávila, dueño de sus carros, vecino de la ciudad de México, residente en este pueblo se obligó a pagar al Padre Fray Francisco Moreno, de la Orden de San Francisco, Comisario del Santo Oficio de la Inquisición y de la Casa Santa de Jerusalén, en la provincia de Zacatecas, o a Domingo de Barainca, vecino de la ciudad de México, Síndico General de la Provincia del Santo Evangelio de la Orden de San Francisco],Clave del acta: 27_1632_3749, tipo de contenedor: Protocolo, folio 515vta.- 518vta. Disponible en: https://eval.uv.mx/bnotarial/detalles.aspx?iDA=27_1632_3749&indice=On&letra=M

Libros y artículos

Alberro, S. (2013). *Inquisición y sociedad en México, 1571 – 1700*. FCE

Cavazos, I. (1978). Controversias sobre jurisdicción espiritual entre Saltillo y Monterrey. 1580-1652. *Revista Coahuilense de Historia*, (4), 5-22.

- Contreras, A. (2017). La Bula de la Santa Cruzada en Nueva España: implantación y consecuencias. *Antropica*, v, 1, (5), 181-189. <https://antropica.com.mx/ojs2/index.php/AntropicaRCSH/article/download/128/136/466>
- De León, A. (1909). *Historia de Nuevo León con noticias sobre Coahuila, Tejas y Nuevo México*. Librería de la viuda de Bouret.
- Del Hoyo, E. (1962). La Verdad Sobre la villa de Cerralvo. *Humanitas digital*, (3), 361-375. <https://humanitas.uanl.mx/index.php/ah/article/view/423>
- Del Hoyo, E. (1985). *Indios, frailes y encomenderos en el Nuevo Reino de León, siglos XVII y XVIII*. Archivo General del Estado de Nuevo León.
- Del Hoyo, E. (2014). *Historia del Nuevo Reino de León 1577-1723*. (2ª ed.) ITESM/Fondo editorial de Nuevo León.
- Gribaudo, M. (2011). La lunga marcia della microstoria: dalla politica all'estetica?. En P. Lanaro (ed.) *Microstoria, a venticinque anni da L'eredeita Inmateriale*. FrancoAngeli.
- Herrera, M. (2014). *La colonización del Noreste. Indios y encomenderos en el siglo XVII*. Gobierno del Estado de Tamaulipas.
- Levi, G. (2019). *Microhistorias*. UniAndes.
- López-Velarde, B. (1964) *Expansión geográfica franciscana en el hoy norte central y oriental de México*. Progreso.
- Medina, J. (2010). *Historia del Tribunal del Santo Oficio de la Inquisición de México*. (2ª ed.). CONACULTA.
- Montemayor, A. (1970). La Congrega o Encomienda en el Nuevo Reino De León, desde finales del siglo XVI hasta finales

del siglo XVIII. *Humanitas digital*, (11), 539-575. <https://humanitas.uanl.mx/index.php/ah/article/view/798>.

Miranda, P. (2011). Las comisarías del Santo Oficio de la Nueva España, siglos XVI-XVII *Contribuciones desde Coatepec*, (18), 37-68. <https://www.redalyc.org/pdf/281/28120715004.pdf>

Torre, A. (2011). Comunità e località. En P. Lanaro (ed.) *Microstoria, a venticinque anni da L'eredeita Inmateriale*. FrancoAngeli.

Traslosheros, J. (2010). Los indios, la Inquisición y los tribunales eclesiásticos ordinarios en Nueva España. Definición jurisdiccional y justo proceso, 1571-c.1750. *Históricas digital*, 47-74. http://www.historicas.unam.mx/publicaciones/publicadigital/libros/519/indios_justicia.html

Prácticas de documentación de saberes y formación de investigadores/profesores indígenas

Knowledge documentation practices and training of indigenous researchers/teachers

Maurides Macedo¹

Rosani Moreira Leitao²

Resumen: El texto se inspiró en una experiencia vivida en el curso de la licenciatura en Educación Intercultural de formación de profesores indígenas en la Universidad Federal de Goiás, cuando se realizaron discusiones teóricas y ejercicios prácticos visando la comprensión de los conceptos de memoria y documento, sobre todo de documento oral como fuente histórica. Fueron explotadas distintas posibilidades de uso de narrativas orales como documentos históricos en investigaciones orientadas hacia la documentación de saberes indígenas contando con investigadores indígenas como protagonistas.

Palabras clave: Memoria, educación intercultural, documentación de saberes.

1 Universidade Federal de Goiás/Brasil. Goiânia, Estado de Goiás Brasil. Correo electrónico: maurinha1312@hotmail.com

2 Universidade Federal de Goiás/Brasil. Goiânia, Estado de Goiás Brasil. Correo electrónico: rmleitao@ufg.br

Abstract: The text was inspired by an experience lived in a degree course in intercultural education for the training of indigenous teachers at the Federal University of Goiás, when theoretical discussions and practical exercises were carried out aiming at understanding the concepts of memory and document, especially oral document as a historical source. Different possibilities of using oral narratives as historical documents in research oriented towards the documentation of indigenous knowledge were exploited, with indigenous researchers as protagonists.

Key words: memory, intercultural education, documentation of knowledge.

Presentación

El objetivo de este artículo es presentar un relato de experiencia con la documentación de saberes, en actividades del curso de Licenciatura en Educación Intercultural del Núcleo Takinahaky de Formação Superior Indígena (NSTFI) de la Universidade Federal de Goiás (UFG), que tiene su sede en la ciudad de Goiânia, capital del estado de Goiás, en Brasil.

Figura 1

Mapa de ubicación de Goiânia, capital de Goiás, Brasil



Fuente: Información extraída del sitio web de la Secretaría Municipal de Educación de Goiânia. Disponible en: https://sme.goiania.go.gov.br/conexaoescola/ensino_fundamental/geografia-a-localizacao-do-municipio-de-goiania/

Se trata de un curso para formación de profesores indígenas que fue creado en esa Universidad, a partir del año 2007, para atender a las demandas de los pueblos indígenas de las regiones de los ríos Araguaia y Tocantins (Brasil Central) por formación de nivel superior para sus profesores. Así, sus estudiantes son maestros em sus comunidades y provienen de varios estados de esta región.

Figura 1

Espacio físico del Núcleo Takinahaky de Formación Superior Indígena/UFG



Fuente: Sitio web del Núcleo Takinahaky/UFG. Disponible en: <https://intercultural.letras.ufg.br/>

Administrativamente se encuentra vinculado a la Facultad de Letras, sin embargo, cuenta con un proyecto pedagógico distinto de las otras carreras de grado de esta Facultad y de los otros cursos

de licenciatura de la UFG en general. La propuesta se elaboró después de un largo proceso de interlocución y negociaciones con las comunidades indígenas de esta región, sus profesores y sus líderes. Dada su especificidad y su consolidación como proyecto innovador, para organizar, dinamizar y hospedar sus actividades pedagógicas y administrativas, se creó el Núcleo Takinahaky de Formación Superior Indígena, espacio académico que también recibió un edificio propio en 2010. Actualmente, 30 pueblos, o etnias indígenas están representados entre los estudiantes.

Considerando los saberes, las culturas y las formas propias del conocimiento de los pueblos indígenas de la región fue construida una propuesta pedagógica con principios decoloniales, ya que pretende proporcionar condiciones de libre manifestación y construcción del conocimiento a partir de las experiencias culturales y de las historias de cada pueblo presente en este espacio de formación, incorporando la participación de los sabios y especialistas indígenas en el proceso de formación de los alumnos, para actuar como docentes investigadores en sus comunidades.

Así, a partir de las realidades socioculturales de los pueblos contemplados, sus sistemas de conocimientos y expectativas de formación universitaria, se organizó una matriz curricular formada por temas contextuales (en lugar de disciplinas) y por tres grandes áreas: ciencias de la naturaleza, ciencias del lenguaje y ciencias de la cultura, en las cuales los estudiantes pueden especializarse tras un período de formación básica común.

Son principios orientadores del proyecto y de las prácticas pedagógicas, las nociones de interculturalidad; comprendida no solo como la relación entre culturas, sino como el diálogo

intercultural e intercambio de saberes y transdisciplinario, adoptando un currículo formado por temas contextuales (UFG/NTSFI, 2006 e 2019)³.

Los temas contextuales, a diferencia de las disciplinas, que son especializadas, son puntos de partida que permiten extenderse en muchas direcciones, explorar cualquier área del conocimiento y construir saberes a partir de los mismos. Las reflexiones aquí presentadas provienen de la experiencia del trabajo con el tema museos y documentación de saberes, que compone la matriz curricular de la licenciatura en cuestión.

En este contexto, los estudios del tema documentación de saberes tienen como objetivo documentar, por medio de la escritura, los conocimientos comunitarios, las experiencias, las prácticas y las tradiciones culturales de los pueblos. En esta edición profundizamos a través de discusiones, reflexiones y prácticas sobre la temática de museos y espacios culturales y de memoria, con énfasis principalmente en los fondos documentales, como ya nos habíamos centrado en otras ocasiones en las colecciones formadas por objetos etnográficos.

Prácticas de documentación de saberes y conocimientos indígenas

Siguiendo los principios de descolonización del conocimiento y yendo más allá del conocimiento académico de la tradición

3 UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Projeto Político-pedagógico: educação intercultural. Núcleo Takinahaky de Formação Superior Indígena. Goiânia: UFG/NTSFI, 2006 e Projeto Pedagógico do curso de Educação Intercultural. Núcleo Takinahaky de Formação Superior Indígena. Goiânia: UFG/NTSFI, 2019. Disponível em: <https://intercultural.letas.ufg.br/p/24630-documentos-e-downloads>

occidental, los estudios relacionados con el tema contextual “*Museologia e Documentação de saberes*”⁴ tuvo como objetivo registrar, a través de la escritura y desde la perspectiva de los pueblos representados por los estudiantes, conocimientos específicos de sus pueblos.

El curso se desarrolló con una carga horaria de 64 horas concentradas en una semana intensiva de trabajo, en el mes de julio de 2014 y fue dirigido por dos docentes, las autoras de este texto. El tema *Museología y documentación de saberes* formó parte de la matriz curricular de la carrera de educación intercultural partiendo del entendido de que el dominio teórico y práctico de este campo de estudios sería importante para la formación de estudiantes/docentes, ya que muchos de ellos estaban interesados en crear museos y espacios culturales y de memoria en sus escuelas y comunidades⁵, con el interés de documentar conocimientos propios y salvaguardar sus memorias, contribuyendo al fortalecimiento cultural de sus pueblos, además de formar una mayor capacidad de generar ingresos, a través de la producción artesanal y de la comercialización de productos culturales.

El plan de estudio del tema *Museología y documentación de saberes*, contempló como objetivo general la comprensión de conceptos y el conocimiento de metodologías y prácticas referentes a la investigación, documentación, guardia y gestión

4 En español *Museología y documentación de saberes*

5 El tema contextual “museología y documentación del conocimiento” pasó a denominarse, en la nueva matriz curricular de la versión actualizada del proyecto pedagógico de la licenciatura en educación intercultural (2019), “*Documentação de Saberes*”, ampliando su enfoque más allá de temas relacionados con los museos y las prácticas museológicas de documentación.

de acervos culturales en museos, así como la documentación de saberes como instrumento de valorización, difusión y salvaguardia del patrimonio cultural de los pueblos indígenas y del fortalecimiento de sus identidades⁶.

Entre los objetivos específicos se pretendía: a) proporcionar a los estudiantes el conocimiento de los distintos tipos de museos y espacios museológicos, sus características y objetivos, profundizando la discusión sobre los museos comunitarios y museos indígenas; b) Desarrollar prácticas específicas de documentación museológica, incorporando contribuciones desde perspectivas culturales indígenas; c) discutir principios teóricos referentes a la documentación de los saberes a partir de las memorias de los pueblos y de los contextos culturales de los alumnos.

A través de las clases teórico-prácticas, los estudiantes y las profesoras tuvieron la oportunidad de discutir los conceptos relacionados a los museos, sus tipologías, la historia de esas instituciones y sus campos de acción, con énfasis en las experiencias de los museos comunitarios y museos indígenas. Estos últimos, a diferencia de los museos tradicionales, que son organizados considerando normas técnicas internacionales y creados por equipos especializados, son instituciones más sencillas, creadas a partir de los esfuerzos comunitarios, como espacios de construcción de autonomía, generación de ingresos, empoderamiento político, fortalecimiento de los saberes comunitarios y narración de las historias y memorias, a partir de

6 UNESCO. Declaração Universal sobre Diversidade Cultural, UNESCO, 2001 e Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais, UNESCO, 20 de outubro de 2005.

la perspectiva indígena. En este contexto, la tradición oral y la memoria de los ancianos adquieren fundamental importancia.

El grupo de estudiantes era formado por representantes de ocho pueblos indígenas distintos (Tapirapé/Apyawa; Iny Karajá, Xavante/Uptabi, Krahô, iny/Javaé, Akwê Xerente, Xakriabá e Apinajé), cada uno con sus especificidades culturales y lingüísticas. Todas las actividades realizadas (lecturas y discusiones de textos, talleres y clases prácticas de documentación de acervos etnográficos, exhibición y discusión de vídeos sobre el asunto, visitas a diferentes instituciones museológicas de Goiânia), tuvieron como objetivo pensar posibles espacios culturales conforme la experiencia sociocultural de cada pueblo ahí representado. Una de las actividades se caracterizó por las discusiones y reflexiones sobre los patrimonios culturales de cada una de esas sociedades, realizando trabajos en grupos formados por etnias, que resultó en un mapeo / inventario de los bienes culturales que formarían estos patrimonios. Los debates también abordaron los conocimientos comunitarios relacionados con estos bienes culturales, así como la importancia de las tradiciones orales y los sabios y maestros tradicionales en este proceso.

Memorias, oralidades y saberes indígenas

Entre otros aspectos, traemos aportes bibliográficos sobre historia oral para fomentar discusiones, principalmente aquellas que hacen referencia a memorias individuales y colectivas, estableciendo un diálogo entre la experiencia de una de las docentes responsables del curso, con investigaciones en este campo, y los conocimientos y experiencias de los estudiantes,

quienes siempre señalan como referente para la construcción de conocimientos, recuperación y fortalecimiento de los saberes tradicionales, la memoria de los sabios mayores

Así, contextualizamos el surgimiento de la historia oral y la historia de vida como método y técnica para la producción de investigaciones. En la tradición académica occidental, el uso del documento oral en la investigación histórica surgió con la llegada de la tecnología de grabación y se inició en Estados Unidos, en la década de 1940, inicialmente para contar la historia de las élites. Desde los años 1960 y 1970, en Estados Unidos e Inglaterra, se convirtió en fuente privilegiada para investigadores comprometidos con los movimientos sociales. Este fue, por ejemplo, un instrumento bastante utilizado por historiadores militantes que hacían investigaciones sobre el holocausto judío, inmigrantes, feminismo, minorías y movimiento operario (Thompson P. 1990).

En Brasil esta metodología fue iniciada en la Fundación Getúlio Vargas en la década de 1970, en un proyecto financiado por la Fundación Ford, que tenía como objetivo reconstituir la historia de la elite política brasileña. En la década de 1980, se utilizó en algunos trabajos académicos esporádicos. Solamente en la década de 1990, los debates teórico-metodológicos sobre el asunto se iniciaron en Brasil. A partir de entonces ganó legitimidad y espacio en las universidades, pasando a ser largamente utilizado en las investigaciones académicas hasta la actualidad. (Meihy, 1996).

A partir del momento en el que se inició la utilización de los documentos en las investigaciones históricas, la memoria y sus relaciones con la historia, pasaron a ser discutidas en las

pesquisas también en Brasil. Obras de estudiosos de la memoria como Bergson (1996), Halbwachs (1990), Thomson (1997), Thompson (1992), se volvieron de extrema importancia para el desarrollo de las investigaciones en el área de la Historia.

El estudioso de la memoria, y sus relaciones con la historia, que más influenció a los estudios en esa área fue Maurice Halbwachs, que desarrolló una teoría psicosocial que estudia las relaciones entre memoria e historia pública. Él estudia “los marcos sociales de la memoria” la “memoria colectiva”, conectando la memoria de la persona a la memoria de grupo (Halbwachs, 1990). Para él, la memoria del individuo depende del relacionamiento con la familia, con la clase social, con la escuela, con la Iglesia, con la profesión; en fin, con los grupos de convivencia y los grupos de referencia peculiares a ese individuo. Por lo tanto, la memoria de la persona está asociada a la memoria de grupo, o sea, a la memoria colectiva de cada grupo social. Así, la memoria tiene una sustancia social. El individuo recuerda porque pertenece a un grupo social. Por lo tanto, si recordamos es porque los otros nos hacen recordar, y el carácter libre y espontáneo de la memoria es excepcional (Halbwachs, 1990).

En esa misma línea de raciocinio Ecléa Bosi, dijo que:

Somos de nuestros recuerdos solo un testigo, que a veces no cree en sus propios ojos y hace un llamamiento constante al otro para que confirme nuestra visión. El encuentro con viejos parientes hace que el pasado reviva con una frescura que no encontraríamos en la evocación solitaria. Incluso porque muchos recuerdos que incorporamos a nuestro pasado no son nuestros: sencillamente nos lo fueron contados por nuestros parientes y después recordados por nosotros. (Bosi, E. 1994, p. 407).

Otro punto central del trabajo de Halbwachs fue mostrar que la memoria no tiene carácter libre y espontáneo. Por el contrario, la memoria recuerdo es una “reconstrucción” del pasado, en donde el sujeto repiensa, con imágenes e ideas de hoy, las experiencias del pasado. Los recuerdos, por lo tanto, son reconstrucciones del pasado, con las referencias que el sujeto tiene en el presente. Es como leer un libro a los 20 años y a los 40 años. La nueva lectura del libro será diferente. El libro no cambió, pero el lector cambió debido a sus experiencias de vida adquiridas después de la primera lectura, entonces él lee el libro de otro modo. De esta manera será la experiencia de recordar/reconstruir el pasado.

Halbwachs afirma que el tiempo de la historia convencional es esquemático (por ejemplo, la división de la historia en Historia Antigua, Historia Medieval, Historia Moderna, Historia Contemporánea), exterior al sujeto y está conectada a un marco de acontecimientos, mientras el tiempo de la memoria es interno al individuo y se refiere a los hechos significantes en la vida de la persona o grupo (por ejemplo, huelga en la fábrica, muerte en familia). Reflexionando sobre el compás social del tiempo, se nota que las lógicas temporales son diferentes, conforme las experiencias culturales de cada pueblo o grupo social. El ciclo día y noche es vivido por todos los grupos humanos pero, tiene, para cada grupo, sentidos diferentes. Sin embargo, hay algo en común: el tiempo social absorbe al tiempo individual que se aproxima de él. “Cada grupo vive diferentemente el tiempo de la familia, el tiempo de la escuela, el tiempo de la oficina” (Bosi, 1994, p. 418). En contextos diferentes el tiempo no corre con la misma exactitud. En sociedades agrarias y comunidades tradicionales

los marcadores de tiempo pueden ser otros, diferentes de los usados en las sociedades urbanas y de tradición occidental. En estas, los marcos organizadores de la memoria social e individual, pueden ser acontecimientos más cíclicos que los lineales. Por ejemplo, el tiempo de los rituales, el tiempo del plantío y de las cosechas, la época de lluvia, la época de sequía, la época de aumento y disminución del caudal de los ríos, las fases de la luna, las fases de la luna, entre otros aspectos.

Otro punto muy importante para el trabajo con la memoria es la especificidad de la memoria de los ancianos. Usualmente se entrevista a los ancianos para la investigación histórica, y muchos cuestionan la validez de esas memorias. Pero, la mayoría de los historiadores orales observan eso como un falso problema, ya que:

en la memoria de los *más* viejos es posible verificar una historia social muy desarrollada, pues ellos ya atravesaron un tipo de sociedad, con características bien delimitadas, y conocidas, Ya vivieron marcos de referencia familiar y cultural... Al recordar el pasado el anciano se está ocupando consciente y atentamente del propio pasado, de la sustancia real de su vida... En el momento de la senectud social, le sobra la función propia: la de recordar, la de ser la memoria de la familia, del grupo, de la institución, de la sociedad. (Bosi, 1994, p. 60).

Aunque haya sido utilizada para escribir la historia de elites políticas, la investigación histórica que usa la documentación oral ha sido muy valiosa para aquellos que trabajan con grupos desfavorecidos que no tuvieron oportunidad de registrar en la escritura su propia historia, porque pertenecen a sociedades con una tradición oral y no escrita, por falta de instrucción elemental o por falta de oportunidad de hacer registros escritos

de su existencia. Por eso ella es conocida también como una historia “vista desde abajo”, una historia bajo la perspectiva de las clases subalternas y/o excluidas de la sociedad, que a través de entrevistas y memorias permiten la reconstrucción del pasado de grupos que tuvieron sus historias silenciadas. Por ese motivo se presenta como una herramienta óptima para aquellos que construyen una historia comprometida que busca “dar voz” a los silenciados y escribir la historia a través de la memoria de los propios actores de la historia, convirtiendo a sus voces en un documento (Amado, J., & Ferreira, M., 1996).

En lugar de trabajar con el documento silencioso del archivo, en la historia oral los investigadores en conjunto con los protagonistas de la historia producen y, al mismo tiempo, trabajan la memoria convertida en documento. Documento que permite conocer no sólo lo que hicieron los protagonistas entrevistados “sino lo que querían hacer, lo que creían que hacían y lo que ahora creen que hicieron” (Portelli, A., 1995), es decir, conocer sus reconstrucciones del pasado.

Por lo tanto, entendemos que los documentos existentes en las instituciones o en las propias comunidades, ya sean registros escritos, grabaciones de audio y video, ilustraciones y fotografías, entre otros, son fuentes de registro y sistematización de experiencias, memorias e historias de los pueblos, pudiendo brindar una mejor comprensión de los acontecimientos vividos, por ellos y sus antepasados, como: pérdidas de población a causa de epidemias, guerras, conflictos, persecuciones, masacres, alianzas y rivalidades, estrategias de supervivencia y actos de resistencia contra el silenciamiento de las memorias indígenas, principalmente debido a procesos coloniales y políticas

integracionistas y de aculturación promovidas por los gobiernos brasileños.

Así, un anciano de una comunidad indígena relata hechos ocurridos en su infancia y juventud, involucrándolo a él mismo, a su familia y a su comunidad e incorporando experiencias de toda su trayectoria de vida, así como relatos de sus padres y abuelos, creando síntesis y organizando los conocimientos a partir de sus experiencias, referencias culturales y de su capacidad actual para comprender estos acontecimientos.

Documento, memoria, oralidad y conocimientos indígenas

En el curso de licenciatura en educación intercultural de la UFG, se parte menos de conceptos y teorías consolidadas y más de experiencias y saberes comunitarios, ya que el objetivo es valorar las epistemologías y los sistemas de conocimientos indígenas que, debido a los procesos coloniales vividos por los países latinoamericanos, han sido ignorados, borrados o invisibilizados por la ciencia y las instituciones académicas occidentales.

Sin embargo, considerando el propósito de formar docentes/investigadores y con el objetivo de construir un diálogo de conocimientos, que promueva el aprendizaje mutuo entre todos los involucrados, leemos pequeños extractos de los textos antes mencionados y visitamos instituciones museísticas hacia conocer sus colecciones etnográficas y documentales y los métodos y técnicas utilizados para organizarlas, así como los instrumentos utilizados en estos procesos, buscando conexiones entre ellos y las formas propias de conocimientos de los pueblos a los que pertenecen los estudiantes.

En cuanto a los procedimientos metodológicos para investigar y documentar conocimientos por medio de las memorias, buscamos establecer un diálogo entre las formas de transmisión y construcción de conocimientos pertenecientes a las sociedades allí representadas. Iniciamos por discutir la noción de documento y sus clasificaciones, de acuerdo con los principios de la historia oral, como técnica de investigación y pensando en la oralidad como un tipo de documento.

Los pasos fueron los siguientes: 1) clasificación del documento; 2) reflexionar sobre el documento oral como fuente; 3) discutir el concepto de memoria presente en los textos leídos y cotejados por las concepciones indígenas sobre memoria, a partir de diálogos con los estudiantes; 4) buscar la relación entre memoria e historia en la historiografía y en las teorías indígenas que fueron evidenciadas; 5) reflexionar cómo las cuestiones discutidas podrían contribuir en la elaboración de proyectos y en la construcción de centros comunitarios de memorias en las aldeas, partiendo de las propias voces de los estudiantes e de sus narrativas y estilos pedagógicos.

En este punto vemos similitudes entre historia oral y etnografía, especialmente en lo que respecta al uso de historias de vida como técnicas y fuentes de investigación, así como la necesidad de buscar los aportes de investigadores indígenas, que parten de sus propios contextos sociales, culturales y etnográficos en la producción de sus trabajos académicos

Es indiscutible que la memoria a través de la oralidad resulta en un documento muy importante para aquellos que investigan, contextos etnográficos o el tiempo presente. Actualmente los investigadores en historia no trabajan más con

una idea positivista utilizando apenas al documento escrito, como objeto de análisis. Principalmente aquellos, que se dedican a la historia del tiempo presente, ampliaron las posibilidades que pueden ser consideradas documentos: escritos, visuales y sonoros, objetos, entre otros. (Belloto, 1991).

No obstante, ¿qué sería un documento? ¿Qué puede ser considerado un documento? ¿Cuáles son los tipos de documentos que existen o que se pueden producir?

Si tenemos una variedad de tipos de documentos, ellos pueden ser clasificados bajo perspectivas distintas. Los considerados centros de documentación en general tales como bibliotecas, archivos, museos y centros culturales, manteniendo algunas semejanzas, adoptan conceptos y procedimientos diferentes, conforme sea la naturaleza de sus acervos. Documento sería todo y cualquier soporte material al cual se le puede atribuir la existencia de un contenido informacional (Paes, M., 1991). Claro que la memoria tiene una naturaleza inmaterial y ese contenido informacional no representa por sí una materialidad. Sin embargo, la misma será obtenida a través de la conversión de la memoria en documento, por medio de un registro grabado en audio o en vídeo, de un registro fotográfico o de registros escritos.

Pero, de modo general, un documento está compuesto por dos partes: soporte y contenido informacional. El soporte comprende el material en el que la información está contenida, por ejemplo: en un papel, en un rollo de filme, en una cinta magnética, en internet o hasta en una pintura (Paes, M, 1991). La referencia al soporte define la clasificación de los documentos. En relación con el género, un documento puede ser: textual manuscrito, dactilografiado, digitado e impreso, cartográfico o filmográfico,

entre otros. En relación con el contenido informacional, este guarda relación con la información contenida en el soporte de cada documento lo que puede posibilitar la lectura e interpretación de este documento. Un documento se puede leer e interpretar de diferentes maneras dependiendo de quién lo utilice o lo analice, atribuyéndole contenidos informacionales distintos (Miguel,1993).

Teniendo en cuenta que el documento está formado por el contenido informacional y el soporte, la consideración de la documentación oral en la investigación histórica se deriva, por lo menos en parte, a los avances tecnológicos que ampliaron los tipos de soportes del documento, que ya no son más únicamente soportes escritos, sino que ahora también son orales, sonoros y/o visuales, y actualmente los contenidos disponibles en las redes sociales. El uso de la documentación oral ha contribuido para llenar los espacios dejados por las fuentes escritas, así como también ha enriquecido el diálogo entre investigadores y sus interlocutores en el proceso de investigación. Y cuando hablamos en documento oral e historia se hace necesaria una reflexión sobre memoria, ya que la misma es una importante fuente de información y de conocimientos. La concepción del documento oral amplía el diálogo entre pasado y presente, a través de la oralidad e las memorias del sujeto que habla sobre sus recuerdos.

Es importante explotar la riqueza de las declaraciones buscando aprender el significado que los hechos tuvieron para los interlocutores/narradores, entender como ellos interpretan estos hechos y explotar la diversidad de las interpretaciones, diferencias y contradicciones contenidas en las narrativas haciendo comparaciones entre el documento oral y los documentos escritos ya existentes.

En ese caso, se trabaja con la memoria buscando sus significados. La memoria se transforma con el tiempo, a través de las experiencias vividas por el sujeto y de las circunstancias presentes. Esos factores orientan el proceso de su reconstrucción de modo a dar sentido a la vida de los sujetos que la retienen, tanto en el pasado como en el presente. Es lo que Alistair Thomson (1997) llama de composición. Por eso se debe analizar la memoria buscando entender atentamente su composición y, a través de ella, los significados atribuidos a la experiencia y sentimientos que cada sujeto vivió dentro del grupo.

La memoria personal tiene siempre algo en común con la memoria colectiva compartida por un determinado grupo, pero guarda su individualidad, y esta memoria individual que tiene cada sujeto, es la que lo diferencia de los demás y puede ser muy valiosa para el investigador, porque permite un enfrentamiento con la historia colectiva, lista y terminada, que es selectiva y muchas veces favorece a quienes están en el poder, silenciando y borrando otras historias y otras memorias.

Se recogen palabras y con ellas los sentimientos de aquellos sujetos que compartieron una historia común. Así se deben explotar las memorias de los interlocutores, haciendo una confrontación entre lo que las varias memorias yuxtapuestas tienen en común y lo que las memorias personales retienen para sí, para a partir de ahí, entender los significados de hechos pasados para sus protagonistas.

Trayendo esta discusión para los contextos de las sociedades indígenas que tuvieron, por mucho tiempo, sus historias y saberes desconsiderados por una concepción occidental hegemónica de historia y de conocimiento científico, muchas

veces el documento oral es la única alternativa para reconstruir narrativas a partir de las perspectivas de esas sociedades.

“Los ancianos son nuestras bibliotecas”: memoria y documentación de saberes

“Los ancianos son nuestras bibliotecas”. Siempre que trabajamos con estudiantes indígenas, oímos muchas veces esta expresión. Ellos afirman repetidamente que los conocimientos de sus sociedades no están registrados a través de la escritura. Por tratarse de sociedades de tradición oral, se cree que tales conocimientos están almacenados en la cabeza de los ancianos y de aquellos que son considerados sabios, serían los guardianes y, por excelencia, fuentes privilegiadas de esos inventarios mentales de conocimientos, teniendo por eso un papel muy importante en la formación de las generaciones jóvenes y en la transmisión de los saberes que traen sistematizados en sus memorias.

Sin embargo, con la introducción de la institución escolar en las aldeas indígenas, considerando como parámetro al modelo de educación occidental impuesto arbitrariamente, los ancianos perdieron mucho de su importancia como educadores, mientras que esos papeles fueron siendo gradualmente asumidos por los profesores jóvenes y escolarizados, y la escritura fue ocupando ese lugar de registro y sistematización de los conocimientos. Así, los saberes propios de las tradiciones indígenas van desapareciendo, y con ellos se van las visiones de mundo, filosofías, pedagogías y sistemas de conocimientos específicos.

Por eso, los estudiantes, que también son profesores en sus aldeas, creen que, delante de los cambios tan acelerados de los días actuales, es urgente y necesaria la documentación de esos

saberes a través de la escritura. Y como, en su función de profesores y de representantes de una primera generación de indígenas, que han tenido acceso a la educación superior universitaria en Brasil, asumen para sí esa tarea de documentar los saberes de su sociedad.

Observamos aquí significativos puntos de encuentros entre los conceptos y teorías de la literatura estudiada sobre memoria, documento oral e historia y las teorías y conceptos indígenas. El principal de ellos se refiere a la memoria de los ancianos como lugar para guardar y sistematizar los conocimientos. La expresión “los ancianos son nuestras bibliotecas” es una nítida referencia a la memoria de que los mayores como fuentes de conocimientos, siendo la oralidad un importante instrumento de narrativa y de expresión de esos conocimientos.

Tanto para Halbwachs (1990) como para Bosi (1994), existen diferencias fundamentales entre la memoria de los jóvenes y la memoria de los ancianos. Los primeros, ocupados con sus actividades cotidianas viven de una forma acelerada, siempre planeando y proyectando el futuro. Muy raramente se detienen para pensar en el pasado. Ya los ancianos, contando con una larga experiencia de vida, tiempo libre, y menor perspectiva de vida futura, asumen esa atribución de recordar, organizar, sistematizar y guardar la memoria. Por eso, se equivocan aquellos que piensan que los mayores ya no tienen ocupación, ya que su ocupación es la de recordar organizando y sistematizando esos recuerdos. Por eso también la historia de vida tiene un nuevo significado a partir del presente.

De manera que, la historia de vida es una técnica de investigación comúnmente utilizada por los investigadores que se dedican a los estudios sobre la relación entre memorias y

oralidades, adquiriendo también fundamental importancia para los investigadores indígenas en la tarea de construir y recontar las historias de sus sociedades, con solo echarles un simple vistazo a las mismas, contando con los ancianos como principales interlocutores.

Consideraciones finales

Finalmente consideramos que las discusiones sobre memoria, oralidad e historia fueron puntos altos en el desarrollo del curso, tratándose de documentación de los saberes indígenas, habiendo sido posible vislumbrar los puntos de intersección entre las distintas tradiciones y las diferentes visiones de mundo allí representadas, evidenciando posibilidades de diálogos entre distintos estilos de pensamiento y diferentes formas de concebir y de construir conocimientos. En este contexto, los estudios sobre la memoria en diálogo con los saberes de las comunidades indígenas pueden ser un buen instrumento para que estas comunidades escriban, ellas mismas, sus propias historias, apoyadas en las memorias de sus ancestros y ancianos sabios, guardianes de las tradiciones de sus comunidades.

Estos estudios junto con prácticas de documentación de conocimientos, realizadas por docentes/investigadores indígenas, pueden así subsidiar la creación de lugares de memoria y fortalecimiento cultural de sus pueblos y comunidades, como museos, memoriales y centros culturales, contruidos desde sus voces y desde las memorias colectivas de cada uno de ellos.

Entre varias fuentes de investigación y documentación de conocimientos, priorizamos, en las reflexiones y prácticas realizadas, en consenso con los estudiantes, las fuentes orales

porque las consideramos pertinentes en la construcción y transmisión de conocimientos entre sociedades indígenas con tradiciones orales. Por lo tanto, creemos que este relato de experiencia compartida con profesores/estudiantes indígenas de la carrera en Educación Intercultural de la UFG, puede contribuir con investigaciones sobre las historias y sistemas de saberes de cada uno de sus pueblos, así como puede subsidiar la construcción de casas de memoria, centros culturales y espacios museológicos, según el deseo expresado por los estudiantes, al inicio del curso.

En esa relación, el diálogo intercultural es el más importante instrumento pedagógico proporcionando beneficios mutuos, ya que, en la Universidad, los estudiantes indígenas no apenas aprenden y se gradúan, sino que también contribuyen con esos espacios académicos compartiendo con ellos sus saberes y conocimientos de sus pueblo y comunidades.

Referencias

- AMADO, Janaína & FERREIRA, Marieta Morais 1996. *Usos e Abusos da História Oral*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.
- BELLOTTO, Heloísa Liberalli. 1991. *Arquivos permanentes: tratamento documental*. São Paulo: T.A. Queiroz.
- BOSI, Ecléa. 1994 *Memória e sociedade - lembranças de velhos*. 3ª ed. São Paulo: Cia das Letras.
- HALBWACHS, Maurice. 1990 *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice.

MEIHY, José Carlos S. Bom.1990. *Manual de História Oral*. São Paulo: Loyola, 1996.

LEITÃO, Rosani Moreira, 2021. As bonecas de cerâmica Iny-Karajá e a pedagogia das ceramistas mestras. In: LIMA FILHO (Org). *Tesouros Iny-Karajá (Coleção Epistemologias)*, Goiânia, UFG: Cegraf, 2021. <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/688/o/tesourosIny-Karaja.pdf>

LEITÃO, Rosani Moreira; BORGES, Mônica Veloso. 2020. Interculturalidade e decolonialidade: construindo uma escola para com os Avá-Canoeiro de Goiás. *Movimento Revista de Educação*. Niterói, n. 13, p. 34-62, mai/ago.. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/34-62>

LEITÃO, Rosani Moreira e LIMA, Nei Clara. 2019. Patrimônio cultural Iny-Karajá e política de salvaguarda: diálogo intercultural e trabalho compartilhado. In: LIMA FILHO, Manuel; PORTO, Nuno (Orgs). *Coleções étnicas e museologia compartilhada*. Goiânia, UFG: Editora da Imprensa Universitária, Disponível em: https://cegraf.ufg.br/up/688/o/colecoes_eticas.pdf

LEITÃO, Rosani Moreira; LIMA, Nei Clara, (Orgs.) 2019. *Iny Tkylysinamy Rybêna / Arte Iny-karajá: patrimônio cultural do Brasil*: Goiânia: IPHAN-GO, Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/livro_arte_iny_karaja_patrimonio_cultural_do_brasil.pdf

MIGUEL, Maria Lúcia Cerutti. 1993. A fotografia como documento: uma instigação à leitura. *Acervo - Revista do Arquivo Nacional*, Rio de Janeiro, v.6, n.1-2, jan-dez.

PAES, Marilena Leite. *Arquivo: Teoria e Prática*. 1991 2ª ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas,

- PORTELLI, Alessandro. 1995. *A morte de Luigi Trastulli e outrashistórias: Forma e significado na história oral*. Tradução de Terezi-
nha Janine Ribeiro. Mimeo PUC/SP.
- THOMPSON, Paul. 1992. *A voz do passado - História Oral*. Rio de
Janeiro: Paz e Terra.
- THOMSON, Alistair. 1997. Descobrimo a memória: Questões
sobre as Relações da História e da Recordação. São Pau-
lo, *Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História*
PUC-SP, vol. 15.
- PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro. 2021 Fundamentos e
práticas de Alfabetização de crianças pelos conhecimen-
tos indígenas. 1a ed. Campinas: Pontes Editores.
- PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro. , 2013. A pedagogia da
esperança na construção de práticas pedagógicas con-
textualizadas e emancipatórias. In: PIMENTEL DA SIL-
VA, Maria do Socorro; BORGES, Mônica Veloso (Org.).
Educação intercultural, experiências e desafios políticos
pedagógicos. Goiânia: Prolind/Secad-MEC/Funape.
- PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro. 2017. A pedagogia da
retomada: decolonizando saberes. *Revista Articulando*
e construindo saberes. v. 2, n. 1. Goiânia: UFG/Núcleo
Takinahaky, Dispñible em: [https://revistas.ufg.br/racs/
article/view/49013](https://revistas.ufg.br/racs/article/view/49013)
- UNESCO. Declaração Universal sobre Diversidade Cultu-
ral, UNESCO, 2001 e Convenção sobre a Proteção e Pro-
moção da Diversidade das Expressões Culturais, UNES-
CO, 20 de outubro de 2005.

La investigación en los docentes investigadores de la Universidad Pedagógica del estado de Sinaloa, unidad Los Mochis, desde la perspectiva de su cultura escolar

Research in the teacher researchers of the Pedagogical University of the state of Sinaloa, Los Mochis unit, from the perspective of their school culture

Kenia Marisol Real Moreno¹

Ernesto Guerra García²

Resumen: Los docentes investigadores de la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa, una pequeña y reciente universidad son profesores de posgrado que presentan, como en todas las universidades, una cultura investigativa propia. Las diferencias paradigmáticas entre el ser maestro y ser investigador hacen que sea de interés conocer cómo viven la investigación, particularmente en la Unidad Los Mochis. A través de un estudio de corte microetnográfico se encontró que son directores de tesis que participan eventualmente en otras actividades investigativas que convoca la Institución. Sus problemáticas se orientan

1 Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa (UPES). Los Mochis, Sinaloa, México. Correo electrónico: Kenia.real@upes.edu.mx

2 Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa (UPES). Los Mochis, Sinaloa, México. Correo electrónico: ernesto.guerra@upes.edu.mx

a la negociación con los tesisistas en cuanto a temas, métodos y marcan sus preferencias epistemológicas. Se encuentran inmersos en tensiones de diversa índole, principalmente ligadas a la legitimidad de su trabajo y presentan sus propias resistencias a otras formas de abordar los métodos de investigación que ya conocen. Los resultados apuntan a reflexionar sobre cómo se realiza el quehacer investigativo y cómo es que se da la formación de docentes investigadores.

Palabras clave: docentes investigadores, universidad pedagógica, formación de investigadores, cultura investigativa.

Abstract: The teaching researchers at the Pedagogical University of the State of Sinaloa, a small and recent university are postgraduate professors who present a research culture, as in all universities. The paradigmatic differences between being a teacher and being a researcher makes interesting to know how the research teachers experience research at Los Mochis. Through a microethnographic study, it was found that they are thesis directors who eventually participate in other research activities called by the Institution. Their problems are oriented towards negotiation with students who write theses regarding topics and methods. They are immersed in tensions of several kinds, for example legitimacy and present their own resistance to other ways of approaching research. The results aim to reflect on how the research work is conducted and how the training of research teachers occurs.

Key words: teaching researchers, pedagogical university, researchers training, researching culture.

Introducción

En el ámbito mundial existe una clara desconexión entre la labor docente y la labor investigativa (Galindo-Domínguez et al., 2022). Siguiendo a *Bourdieu, el habitus* del maestro ha tendido a diferenciarse del investigador, sin embargo, el docente-investigador tiene que participar activamente tanto en el campo de los maestros como en el de la investigación (Vargas-Garza, 2018).

En México “*la investigación se ha entendido como una manera de mejorar los procesos que se dan dentro del contexto de una nación*” (Vilchis-Pérez, 2015, p. 3), razón por la que se le ha dado importancia en la formación del docente como investigador; esto llega a ser un reto, particularmente en las instituciones educativas de educación superior donde los procesos investigativos no son del todo uniformes y se encuentran determinados por creencias, subjetividades e imaginarios, de acuerdo con su cultura escolar. Esto puede explicar avances y retrocesos en la investigación educativa y determinar problemáticas específicas.

De esta forma se encuentra la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa (UPES), una institución creada recientemente en 2013 después de haberse separado de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), que había funcionado como tal en el Estado desde 1979. En septiembre de 2023 inició con su primer programa doctoral en educación con énfasis en profesionalización docente, que ha servido no sólo para generar un mayor nivel educativo sino también para iniciar la consolidación de los esfuerzos investigativos en la formación docente.

El caso es interesante por diversos motivos, las pequeñas universidades fuera de los grandes centros urbanos, tales como México,

Monterrey y Guadalajara, presentan dinámicas de conformación e integración en su currículo cuyos problemas difieren notablemente del resto de las instituciones de educación superior (IES) en general.

En la Unidad Los Mochis de esta institución se inscribieron alrededor de 60 maestros, adscritos principalmente a la educación básica, para obtener el doctorado, con la participación de 15 doctores que de una u otra forma han sido reconocidos de manera informal como profesores-investigadores, pues no tienen en su mayoría nombramientos como tal, institucionalmente hablando. No existe la figura formal de profesor investigador en la UPES, sin embargo, son profesionistas allegados a la institución que han colaborado asesorando tesis de maestría y recientemente de doctorado.

Cabe aclarar que de estos profesores-investigadores sólo cinco mantienen un contrato de base, los demás participan de manera flotante, lo que genera ya de antemano una dificultad para el desarrollo de la investigación en la institución. También es importante mencionar que aun cuando eventualmente presentan algún trabajo de corte investigativo, su principal ocupación se encuentra en la docencia o en la administración. Es decir, la investigación es un asunto marginal en este contexto.

El programa de maestría en educación tuvo su apertura un semestre antes del doctorado, participan alrededor de 90 estudiantes que a su vez son maestros de educación primaria, secundaria y media superior. Por estar adscritos al posgrado se encuentran en el proceso de formación de docentes investigadores, aun cuando estos programas, tanto el de maestría como el de doctorado buscan la profesionalización docente.

Se entiende aquí que los programas de profesionalización son aquellos que, aun cuando contienen un entrenamiento para la

investigación en diversas asignaturas, su propósito no es generar investigadores, sino mejorar las prácticas profesionales en algunos aspectos de la disciplina. En estos, interesan principalmente los procesos investigativos que ofrecen soluciones a problemas específicos de la profesión (Patiño-Salceda, 2019). Esto provoca un sesgo, no solo en el quehacer investigativo, sino lo más importante en la importancia que se le da a la investigación misma.

En este contexto universitario la investigación sigue una serie de criterios, algunos formales y otros que son producto de los usos y costumbres. Así la cultura se manifiesta en el quehacer cotidiano, en las ideas vertidas, en los imaginarios de profesores y estudiantes. De esta forma nos interesa entender ¿Cómo viven los docentes investigadores (los que se encargan del posgrado e imparten clases a los estudiantes de maestría y doctorado) los procesos investigativos en esta joven institución? Esta pregunta no tendría sentido si se creyera que todas las instituciones siguen los mismos procesos y tuvieran las mismas ideas. El describir las experiencias de investigación y las vivencias de los docentes investigadores en una universidad pedagógica, puede aportar una mayor comprensión del fenómeno de esta función educativa.

Metodología

En este problema complejo debemos identificar como sujetos de este estudio a los docentes investigadores; estos son los formadores de investigadores que cuentan con el grado de doctor y que se encuentran impartiendo cursos de maestría y doctorado en la institución mencionada.

Para explicitar cómo es que estos sujetos de estudio viven la realidad investigativa construida por diversos actores

institucionales hemos optado por una metodología interpretativa cualitativa, reflexiva, contextualizada y situada, con una perspectiva etnográfica, ya que el interés radica en la comprensión de la investigación como parte de la cultura escolar de UPES. “*La etnografía educativa se desarrolla en relación con un concepto de cultura*” Goetz y Le Compte, 1988, como se citó en Di Franco, 2022, p. 2).

De manera más específica se realizó un trabajo microetnográfico, pues no se trató de hacer la indagatoria de todos los elementos culturales, sino que se centró en el análisis de aspectos específicos (Álvarez, 2008), en este caso de los procesos investigativos de los docentes investigadores en UPES. Este método se aplicó aprovechando la oportunidad de que los autores han sido observadores participantes en la institución desde su fundación. Específicamente la microetnografía

...consiste en focalizar el trabajo de campo a través de la observación e interpretación del fenómeno en una sola institución social, en una o varias situaciones sociales. En esta opción, la investigación constituye un trabajo restringido que amerita poco tiempo y puede ser desarrollado por un solo investigador o etnógrafo. (Murillo y Martínez-Garrido, 2010)

El trabajo se presenta desde una perspectiva crítica y describe lo que se ha observado y vivido desde el inicio del programa de posgrado en educación con acentuación en profesionalización docente.

Contexto institucional

A nivel estado se encuentra la Dirección de Investigación y Posgrado que dicta las políticas institucionales. En la Unidad

Los Mochis se encuentra la Coordinación de Investigación y Posgrado que atiende, además de los asuntos investigativos otros procesos en las diferentes generaciones de los posgrados que se han ofertado a lo largo del tiempo. La estructura organizacional es heredada de la UPN a UPES, donde se retoma su operatividad en las unidades académicas en el Estado de Sinaloa.

La UPES ha tratado de desarrollar programas investigativos propios, de esta forma se institucionalizan con bajo o nulo “presupuesto”: a) los semilleros de investigación, en los que un docente investigador puede participar con otros profesores y estudiantes de maestría y licenciatura para compartir los procesos investigativos, b) proyectos individuales y colectivos de investigación y c) las líneas de generación y aplicación del conocimiento (LGAC), que intentan débilmente dar un orden clasificatorio de los trabajos de investigación.

Además, ha sido de interés participar en: a) el programa Delfín³, tanto con profesores como con estudiantes a los que limitadamente se les apoya para realizar una pequeña estancia con algún investigador nacional o internacional, b) las convocatorias de la Coordinación General para el Fomento a la Investigación Científica e Innovación del Estado de Sinaloa (CONFÍE) y c) el Sistema Nacional de Investigadores (SNI).

Ahondando un poco más, los semilleros de investigación tienen por objeto (UPES, 2022):

3 El programa Delfín, creado en 1995 tiene como objetivo fortalecer la cultura de colaboración entre las Instituciones de Educación Superior y Centros de Investigación que lo integran, a través de la movilidad de profesores-investigadores, estudiantes y de la divulgación de productos científicos y tecnológicos. En UPES se dirige principalmente a estudiantes de licenciatura. Participan 7 países y 289 instituciones (<https://programadelfin.org.mx/>)

...fomentar, promover y apoyar el desarrollo de la investigación educativa en la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa. Se trata de propuestas de investigación orientadas a generar conocimiento científico, original e innovador en el ámbito educativo, que den respuestas a problemáticas educativas y al mismo tiempo contribuyan a la formación de recursos humanos. (p.1)

La idea es formalizar equipos con la participación de docentes investigadores, profesores y estudiantes, para que estos últimos vayan teniendo experiencias en proyectos de investigación.

Es interesante observar que la intención formal de los semilleros es que se buscan propuestas de investigación orientadas a generar conocimiento científico, original e innovador en el ámbito educativo, que den respuestas a problemáticas educativas y al mismo tiempo contribuyan a la formación de recursos humanos (UPES, 2022).

Históricamente en cada convocatoria para formar semilleros de investigación sólo uno o dos profesores de la Unidad Los Mochis participan con proyectos de corto alcance, pues en realidad existe poco interés; en la convocatoria 2003 se inscribieron sólo tres semilleros con mucha insistencia de las autoridades educativas; igual ha sucedido con los proyectos individuales y colectivos.

La UPES da una gran importancia a las LGAC, aun cuando se encuentran en proceso de ser tomadas en cuenta. Estas son (UPES 2019): 1) estudios y tendencias de las ciencias pedagógicas, la formación inicial y continua en la educación, 2) tecnologías de la información, investigación e innovación educativa, 3) diversidad, género e inclusión educativa, 4) política,

gestión y calidad educativa, 5) procesos y prácticas educativas, 6) convivencia, disciplina y violencia en las escuelas y 7) educación ambiental y desarrollo sostenible y sustentable. La principal dificultad es que todas estas líneas y sub líneas no abarcan todas las posibilidades en investigación educativa y sin embargo algunas de ellas son muy amplias, por ejemplo casi todas las tesis pueden ser observadas en la LGAC 5: procesos y prácticas educativas. Además estas líneas no concuerdan con los antecedentes de los docentes investigadores que se adscriben a líneas que no son consideradas, tales como matemáticas educativas, historia de la educación, educación emprendedora, entre otras.

Históricamente la participación de la unidad Los Mochis en el programa Delfín ha sido mínima. Para el programa 2024 no hubo estudiantes interesados, pues la institución no podía asegurar el apoyo económico total ni para su estancia, ni para el congreso que se realiza al finalizar las actividades y los estudiantes no estaban dispuestos a invertir en los gastos que el programa conlleva; sólo dos de los docentes investigadores participaron, uno de manera virtual y otro recibiendo un estudiante veraniego.

Por otro lado, se ha incrementado poco a poco el interés de los docentes investigadores en obtener el reconocimiento de investigador estatal, en la convocatoria de CONFÍE 2022-2024 sólo participaron dos docentes investigadores de la unidad y en la del 2024-2026 siete lograron cubrir las expectativas que marca este organismo. Esto implica para los profesores una inversión en tiempo, recursos cuyo retorno no se ve reflejado a corto plazo, pues los beneficios se encuentran lejanos de recibir; investigar y publicar implican un esfuerzo significativo, generalmente fuera del alcance de la mayoría de los docentes investigadores.

Marco teórico

La primera inspiración teórica de este trabajo la encontramos en el libro de Wainerman y Sautu (2011) “La trastienda de la investigación”, en el que se hacen serios cuestionamientos sobre el quehacer investigativo en las instituciones, se advierte del fracaso en la formación de investigadores, de los errores más frecuentes, de la poca efectividad de los seminarios de investigación, entre otros temas. Como mencionan Carrasco et al. (2016): “La investigación educativa representa un conjunto de prácticas sociales que tienen lugar en contextos socio históricos y marcos políticos e institucionales que la condicionan y le dibujan perfiles específicos” (p.48). Esto nos lleva a pensar en los procesos investigativos como parte de una cultura escolar (Elías, 2015).

Cultura investigativa

Específicamente se trata de describir la cultura investigativa que al decir de Martins (2005):

...está compuesta por un conjunto de valores, creencias y conceptos básicos, rituales y ceremonias (rutinas programadas y sistemáticas de la cotidianidad de la investigación) y normas (formales e informales) compartidas por el conjunto de individuos (docentes, coordinadores y autoridades) que conforman una manera propia de hacer investigación en un determinado contexto. (p.124)

En el ámbito internacional el interés por la percepción de los docentes sobre la investigación y las formas culturales que se encuentran en las instituciones se reflejan en múltiples trabajos, como los de Drill et. al. (2013) que muestra que los profesores

tienden más a usar los resultados de investigación y sólo realizan procesos investigativos en circunstancias muy específicas y en situaciones muy apremiantes; los de Perines y Murillo (2017) que encuentran que en España existe una brecha generacional en cuanto a la percepción de la investigación como parte de la docencia; los de García-López (2015), que resaltan la importancia de la reflexión epistemológica en torno a la investigación en el proceso de formación docente, entre muchos otros trabajos. Como se observa, el centro de atención en los procesos de investigación en la cultura escolar ha sido el docente, y más en el docente investigador en el que recae la responsabilidad de formar futuros investigadores. Se presupone que el docente que enseña investigación maneja en un buen nivel las competencias investigativas (Espinosa-Freire, et. al., 2016).

Cada universidad posee una cultura de investigación única y particular (Alfonzo y Villegas, 2017); se trata de “todas aquellas manifestaciones culturales, organizacionales, actitudes, valores, objetos, métodos y técnicas, relacionadas con el fomento, desarrollo y difusión de la investigación, incluyendo la praxis de la misma” (Bracho y Ureña, 2012, p. 11).

En cada momento la institución posee cierta capacidad para realizar investigación que está relacionada con: a) las habilidades y destrezas que posea el personal investigador (capital humano), b) los recursos materiales y financieros con que se cuente, c) la capacidad organizativa y estructural de las instituciones en las que se inserta (capital estructural) y d) las relaciones estratégicas que se establezcan con el entorno (capital relacional) (Velázquez, 2007).

Los planes y programas de estudio plantean la investigación como parte del proceso formativo; pero un sinnúmero de dificultades se presenta para el logro de este objetivo, insuficiencias, incoherencias, contradicciones, etc. que forman parte del entramado de la cultura escolar.

De maestro a docente investigador

Para el caso particular de UPES Los Mochis encontramos como estudiantes de la maestría y doctorado en educación a maestros de primaria, secundaria, bachillerato y esporádicamente de universidad y también profesores formadores de maestros, es decir, docentes de las licenciaturas en educación. Para el caso que nos compete, el docente investigador es el profesor del posgrado.

La tarea de estos últimos es entendida, de acuerdo con Moreno-Bayardo (2005) como:

...un proceso que implica prácticas y actores diversos, en el que la intervención de los formadores como mediadores humanos, se concreta en un quehacer académico consistente en promover y facilitar, preferentemente de manera sistematizada (no necesariamente escolarizada), el acceso a los conocimientos, el desarrollo de habilidades, hábitos y actitudes, y la internalización de valores, que demanda la realización de la práctica denominada investigación. (p.521)

Los últimos 50 años se ha observado en México un cambio paradigmático con respecto al profesorado universitario, el porcentaje de investigadores se ha incrementado significativamente, de una práctica inexistencia a los records actuales, como los de la Universidad Autónoma Metropolitana que presenta el máximo del 32% de su profesorado (Universidad Autónoma Metropolitana

[UAM], 2024). Al ser esta institución la del mayor porcentaje de investigadores, se entiende entonces que una gran mayoría o se encuentra sólo en el plan del docente reproductor de temas y/o formador humanista, o se encuentra en un largo proceso para convertirse en investigador. De aquí que se presenten fuertes inercias que contrarrestan la formación de investigadores.

Para el caso de las instituciones formadoras de educadores, se trata ahora de revertir la idea de presentar temas (teorías) como fotos fijas y estacionarias de una realidad y adscribirse a un tipo de ciencia con formas particulares del entendimiento de lo que es investigación (García-Herrera y Mendoza-Molina, 2022).

Se pretende que todos los profesores dejen de ser sólo transmisores de conocimientos y adquieran en la medida de lo posible, el papel de investigador de la práctica; sin olvidar las inercias en este proceso, se trata de la “reconstrucción de la identidad profesional de las y los docentes” (et. al. 2020, p.2). Pero este cambio no es inmediato ni se genera uniformemente, el proceso formal se inicia en los posgrados y específicamente en los doctorados en educación.

Hacia una postura epistemológica

Una dificultad para el aprender a investigar es que la investigación educativa es multidisciplinaria y puede entenderse desde diferentes corrientes de pensamiento (Valle-Vázquez, 2021); existen muy diversas propuestas epistemológicas: el positivismo, el estructuralismo, el funcionalismo, las epistemologías críticas y sociológicas, entre otras (Salas-Madrid, 2002).

Existen dos posturas marcadas en UPES con respecto a la investigación, la primera es abierta a todas las posibilidades

epistemológicas, a todos los puntos de vista de las ciencias educativas, la segunda se orienta a trabajar los problemas específicos de la práctica docente. Esta última no es sólo debido al carácter profesionalizante de los posgrados, sino también por la alineación epistemológica.

La investigación educativa comprendida desde esta última perspectiva:

...se entiende como un acto sustantivo y comprometido que tiene el propósito de abordar las problemáticas y situaciones que afectan un contexto socioeducativo particular, con el fin de producir o descubrir nuevos elementos teóricos y realizar las acciones, que modifiquen o transformen la realidad estudiada, desde lo cognitivo y valorativo de las prácticas cotidianas; lo que implica la generación de nuevos aprendizajes, nuevas teorías, reflexiones y acciones a partir de la investigación. (Delgado de Colmenares, 2002, p. 406)

Como menciona García López (2015): “la investigación debe servir de base para la búsqueda de soluciones creativas a las diversas situaciones problemáticas que se presentan en el quehacer cotidiano” (p.143).

Las investigaciones en las tesis

Los trabajos recepcionales que se realizan como requisito para obtener el grado son llamadas comúnmente tesis. Éstos son el recurso investigativo más frecuente de los docentes investigadores en UPES. Todo el proceso de investigación desde la idea hasta el producto final se basa en la alianza que se genera entre el director y el tesista. El problema siempre son las diferencias de toda índole, de personalidad, de expectativas, que alteran definitivamente

el curso de este tipo de trabajos. En la relación entre director y tesista siempre hay tensiones que parten principalmente de la intensidad de intervención del primero y de la autonomía del segundo (Fernández-Fastuca, 2021).

El proyecto de investigación, el tema y la metodología son parte importante de las negociaciones entre el director y el tesista, ya que se ha encontrado que normalmente existen desacuerdos (desajustes) entre ellos (Devos et al., 2016, como se citó en Fernández-Fastuca. (2021).

Además existe una tendencia a seguir esquemas ya preconfigurados, formatos preestablecidos, palabras, frases e incluso apartados (como el metodológico) ya fijos para todo mundo. Por ejemplo la imposición de un solo método para todas las tesis; investigación acción y estudio de caso son los métodos que se usan indiscriminadamente, al igual que apartados semejantes de las teorías de Piaget y Vygotsky son el núcleo de la mayoría de las tesis.

En realidad las investigaciones no son lo que la institución pudiera pretender, ni lo que el docente-investigador sugiere, sino son el resultado de una serie de negociaciones cuyo producto, en la mayoría de los casos, no pasa del interés propio del tesista.

Resultados

Cultura investigativa

La cultura de investigación en los docentes investigadores, particularmente de UPES Los Mochis, se manifiesta en prácticas que obedecen a políticas institucionales que se fueron generando desde su creación; a la vez es producto de su formación como

investigadores y de las ideas que cada directivo de la institución ha tenido en su momento.

Esta cultura de investigación no necesariamente corresponde con otras tradiciones investigativas tanto de instituciones educativas como de otras IES y centros de investigación que manifiestan otras formas de hacer las cosas. Además de los criterios y procedimientos impulsados por la UPES, los usos y costumbres de la comunidad de docentes investigadores proveen un campo de constante tensión. Se presentan perfiles con enfoques dispersos, por ejemplo, doctores que se adscriben a la educación humanista, a la sociología de la educación, a la psicología educativa, etc.; profesores con posturas encontradas, desde aquellos que defienden el pensamiento crítico hasta los que defienden los enfoques más tradicionalistas.

Cada docente investigador presenta su propia racionalidad investigativa sobre todo en relación con los pasos a seguir y específicamente los métodos de investigación a emplear, difieren en cómo conciben la estructura general de una tesis, lo que debe contener, en algunos casos, hasta en las formas de citarlo, aun con la existencia de códigos universales e institucionales. También se presentan intereses específicos, desde la búsqueda de beneficios económicos, una mayor credencialización y el beneficio de amigos y familiares.

Los docentes investigadores buscan la legitimidad de su trabajo (Carrasco et al., 2016); un ejemplo claro que se encuentra en la mayoría de los casos es la lucha por lograr ser investigadores formales y no marginales, se desea que la investigación deje de ser un asunto de tiempos extra, de trabajos fuera de horario y de fin de semana. Otro ejemplo es que la institución eventualmente

irrumpe el trabajo de asesoría de tesis para dar mayor celeridad en la titulación de los estudiantes; específicamente cuando se permite el cambio de director cuando éste ya se había invertido una gran cantidad de tiempo y recursos sin ningún reconocimiento ni beneficio contractual, o cuando se invita a los estudiantes a realizar un seminario de titulación motivándolos a dejar de lado el trabajo de algún asesor. La falta de estímulos en investigación y ciertas decisiones administrativas crean el desánimo del investigador.

Cambio de paradigma de profesor a docente investigador

La investigación en la UPES entra en un contexto de cambio de paradigma del profesorado, “de transmisores de información de forma pasiva, a la presentación activa de propuestas de intervención docente” (Dehesa de Gyves, 2015, p. 17). De ahí la importancia que ha adquirido la investigación y la adquisición de metodologías que al menos se asemejen a los métodos científicos. Este cambio de paradigma ha venido acompañado en las últimas décadas de una revolución tecnológica y científica que ha producido rápidas transformaciones en todos sentidos y además para el caso mexicano la implementación de la Nueva Escuela Mexicana (NEM).

Es necesario aclarar que la investigación fue incorporada, a partir de los años setenta en el país, en todos los programas de formación docente (Cervantes, 2019). Esta propuesta gubernamental parte del supuesto que:

Con ello se espera resolver una serie de desafíos, entre ellos: la brecha entre la práctica docente y la investigación educativa;

el empirismo docente; la ausencia de la cultura del uso de los resultados de la investigación, y la inercia en las estrategias de formación continua, entre otros. (Cervantes, 2019, p. 60)

Este cambio paradigmático, aún después de un lustro, se encuentra en proceso en la unidad Los Mochis de UPES, la mayoría de los profesores, sobre todo aquellos que son estudiantes de posgrado, tienen una posición humanista muy específica, otorgan cierta importancia al afecto en el encuentro humano, más que a las teorías y que a los procesos investigativos para la búsqueda de nuevos conocimientos. Tienden a ser más reproductores o transmisores de los contenidos programáticos y eventualmente se enfocan a la búsqueda de aprendizajes significativos, principalmente con ejercicios motivacionales y de reflexión de corte terapéutico y encuentran dificultades para incursionar en procesos de investigación.

De hecho, la investigación se observa como algo opcional y no es completamente bien aceptada por la comunidad de profesores en UPES, sobre todo aquellos que la catalogan como cientifismo y la hacen ver como sólo una de las posibles facetas del profesor. Esta postura toma fuerza política en una mayoría de profesores sin estudios doctorales. Algunos parten del concepto que Papert (1987) hizo de la ciencia, reduciéndose peyorativamente al método experimental, por lo que muchos no presentan interés en hacer el esfuerzo por entrar a los procesos formales de investigación. Además hacen ver que la investigación se aleja de los objetivos de lo que ellos consideran un buen docente.

Se ha encontrado, tal y como menciona Gavotto (2014, como se citó en Cervantes, 2019), que: “la práctica docente comúnmente se justifica en el empirismo docente” (p.61),

las teorías educativas y científicas no son completamente interiorizadas, pues hay una especie de olvido pedagógico y en la práctica los maestros más bien imitan a otros profesores.

Se observa así la resistencia en el cambio de paradigma de profesor a docente investigador.

Los docentes investigadores

En UPES Los Mochis la formación de los docentes como investigadores ha seguido principalmente la línea de los estudios formales de licenciatura, maestría y doctorado, a través de sus tesis y posteriormente la mayoría mantiene experiencias asesorando trabajos recepcionales.

...más que nada en los estudios que hice para formarme como profesor por ejemplo en la escuela normal de Sinaloa, fue una investigación para obtener el título como maestro normalista, luego en la licenciatura en la Universidad Pedagógica Nacional para obtener el título de educación primaria, otra experiencia fue también en la misma escuela (universidad pedagógica nacional) fue el programa de maestría con campo de práctica docente, además hice estudios para el doctorado en el Centro de Investigación Educativa del Noroeste. (Docente-investigador 1, 15 de enero de 2024)

...las investigaciones que he hecho tienen que ver desde la licenciatura, hubo una propuesta pedagógica en la cual se basó en la construcción de los cuerpos geométricos, pero mi investigación fue bibliográfica para poder hacer una propuesta. En la maestría investigué las actitudes de los docentes durante la ciencia de las matemáticas y en el doctorado fue el miedo de los profesores, las dos últimas fueron hechas con estudio de caso y el método descriptivo. (Docente-investigador 2, 5 de febrero de 2024)

Pocos han tenido otras experiencias de investigación fuera de los esquemas formales para la producción de tesis en los programas educativos. Siete pertenecen al Sistema Estatal de Investigadores, de los que dos ya pertenecían al SNI al ingresar a la institución.

...además de mi formación en ciencias, estudié una maestría en economía y un doctorado en enseñanza superior. A partir de ahí comencé a participar en grupos de investigación y proyectos, algunos de talla internacional. Sin dejar de asesorar tesis de licenciatura y de posgrado. (Docente-investigador 3, 5 de diciembre de 2023)

Los profesores-investigadores se sienten habilitados para trabajar en los mismos procesos de enseñanza de la investigación en: a) las asignaturas relacionadas con el desarrollo investigativo, b) la asesoría de tesis, tanto de licenciatura como de posgrado.

Pero a pesar de que se estipulan siete líneas de investigación (LGAC), no se han conformado aún cuerpos de expertos en alguna de éstas.

Posturas investigativas

Los doctores, docentes investigadores, de UPES Los Mochis tienden a tomar posturas investigativas alrededor del pragmatismo, pues en el fondo hay una búsqueda de una utilidad social; se orientan principalmente a una especie de verificacionismo en el que se trata de aplicar teorías ya conocidas en alguna realidad especial para observar cómo es que funciona o cómo es que debió haber funcionado y de esta forma solucionar algún problema específico, sin importar que vuelva a aparecer (Rizo, 2008); por

ejemplo se pueden estar haciendo investigaciones recurrentes sobre la deserción aun cuando ésta, como problema social, siga a pareciendo.

Las asesorías de tesis parten de la idea de seleccionar un tema, principalmente de aquellos vistos en clase. Se trata, en la mayoría de los casos, de aplicar la teoría en contextos específicos para verificar que se comprueba en alguna realidad. No se ha detectado que se quiera falsacionar alguna de las teorías, esto va en contra de la formación del docente, pues les es incómodo pensar en refutar teorías, sobre todo aquellas que han adoptado para su profesionalización. Hay más bien una recreación de las teorías y cierto temor por la innovación.

Puedo confirmar lo que hicieron otros, puedo utilizar el conocimiento de otros y que se algo nuevo, pero no hay un desprecio por ningún tipo de investigación, entonces nadie se titularía casi nunca un 1% o un 2% porque tendrían que inventar algo nuevo (Docente-investigador 4, 13 de marzo de 2024).

Los docentes investigadores prefieren la orientación cualitativa a la cuantitativa debido principalmente a que no existen antecedentes firmes en materia de estadística. Además las antologías que se proporcionan en maestría proponen esta orientación al nivel de método; el método cualitativo. Sin embargo, hay docentes investigadores que logran utilizar métodos más específicos, el más común es el estudio de caso, pues es el más genérico.

Generalmente no se profundiza en los métodos, se busca llenar el espacio brevemente e incluso se trata de adaptar elementos de algún método en otros. Por ejemplo, el uso de las hipótesis, que

no siempre son requeridas por algunos métodos, se disfraza como supuestos hipotéticos para no contradecir las estructuras formales.

A pesar de los intentos de generar investigación-acción, que es el modelo más frecuentemente adoptado por la comunidad educativa mundial, por el fuerte vínculo con la práctica y la resolución de situaciones problemáticas (Reis-Jorge, 2020), es poco frecuente que los docentes investigadores de la UPES Los Mochis lo utilicen. Muchos métodos cualitativos han quedado fuera, ya sea por la falta de conocimiento de los docentes investigadores sobre ellos o por los prejuicios que existen, pues se tiende a mantener las mismas formas metodológicas de los formadores de docentes. Algunos métodos que están por explorar son: el etnográfico, la fenomenología, el método histórico, el de la teoría fundamentada, entre otros.

La investigación de la práctica docente

Una opción que poco se realiza es sobre la misma práctica docente, en esta opción no se intenta generar nuevas teorías o nuevos conocimientos, sino solucionar los problemas detectados, aun cuando las soluciones parten de teorías ya conocidas.

...todo empieza con una idea de investigación, pero esa idea tiene que ver con la misma reflexión de la propia práctica profesional del maestro y dentro del análisis de la propia práctica que tiene que ver con aspectos que está exhibiendo con el logro educativo, a lo que está sirviendo el profesional, entonces que aspecto pudiera ser interesante y sobre eso tiene que mostrar la preferencia. (Profesor investigador 3, 5 de diciembre de 2023)

No nos interesa vender queremos solucionar muchos problemas que suceden en el aula o al menos conocerlos para

actuar en consecuencia entonces tenemos necesidades que no son empresariales son para la vida. (Docente-investigador 5, 20 de marzo de 2024)

Es cada vez más común que la preocupación de dar la clase pueda ser vista como una investigación, tanto en la maestría como en el doctorado. La pregunta central es ¿cómo logro que mis alumnos trabajen mejor el tema propuesto? (Dehesa de Gyves, 2015). Esto hace que cambie el paradigma convencional de ¿cómo daré la materia? De esta forma el docente hace consciente la investigación al reflexionar sistemáticamente la práctica sobre su trabajo en el aula (Cervantes, 2019).

El problema con esto es que no necesariamente resulta en una investigación innovadora pues los problemas se repiten cotidianamente, por ejemplo, el problema de la deserción persiste, a pesar de una gran cantidad de tesis sobre este tema. De hecho, la gran mayoría de los trabajos, independientemente de la orientación, no resuelven problemáticas, solo queda una profunda reflexión sobre lo que ha sucedido.

Precisamente una propuesta de la Dirección de Investigación y Posgrado a nivel estatal es orientar los trabajos a la reflexión de la práctica docente, para dar solución a problemas específicos. A inicios de 2024 se impartió a estudiantes de posgrado el taller “aprendiendo a construir el objeto de estudio 2024”, en el taller se formularon los siguientes propósitos, entre otros (Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa [UPES], 2024):

Avanzar en el diseño y prueba de una propuesta de intervención que provoque la reorganización del esquema de cono-

cimiento de los participantes en el programa de posgrado, al mismo tiempo que enriquecen su repertorio de saberes y capacidades profesionales para: Registrar problemas docentes y de gestión, y seleccionar uno con criterio. Describir metódicamente el problema seleccionado. Construir explicaciones multifactoriales a los problemas profesionales, analizando cada factor y estimando el peso causal de cada uno de ellos. Iniciar el proceso de ruptura epistemológica con las teorías intuitivas derivadas de la experiencia docente básica de los formadores de docentes y acompañantes de los profesores en servicio.

Como se observa, la idea de la investigación no se limita al análisis de los problemas, sino que se busca generar propuestas de intervención. Pero a pesar del curso y los intentos que se hacen en varios trabajos, la inercia a desarrollar el análisis de temas sigue prevaleciendo hasta el momento en UPES Los Mochis.

Negociación entre el investigador y el tesista.

En UPES Los Mochis las investigaciones no siempre son del dominio total del profesor investigador, en la mayoría de los casos tiene que ver más con el interés del tesista, por lo que el primero tiene que entrar frecuentemente a estudiar nuevos terrenos teóricos y metodológicos en los que no tiene tanta experiencia.

En los casos donde el tesista realice una investigación propuesta por el director de tesis, se corre el peligro del exceso de intromisión por parte del profesor investigador, a tal grado que algunas tesis son en mayor porcentaje producto de éste y no del tesista.

Otro problema que hay en este caso es la tentación de repetir segmentos de una tesis a otra, por ejemplo, eventualmente un profesor-investigador insta al tesista a utilizar el mismo

marco teórico o el metodológico, para avanzar más rápido. En el mejor de los casos se utilizan los mismos autores con los mismos libros. Por ejemplo, Piaget y Vygostky son autores que se repiten prácticamente en el 90% de las tesis de posgrado, independientemente del tema.

Sí, pero hay investigaciones por encargo, a veces las investigaciones se dan por que pertenecen al campo de dominio del investigador, por ejemplo, alguien es muy dado a las matemáticas y no tanto al lenguaje o un concepto filosófico el asesor y el asesorado no tienen los mismos intereses y conocimientos en consecuencia invierten el cambio, el asesor cambia el interés a un dominio del asesor y no del asesorado. Otro profesor no tiene el dominio suficiente de un tema, y le dice que lo cambie por otro de la preferencia que esté dentro de su interés por que el asesor no domina el tema y considero que todo asesorado investiga algo que tiene que ver directamente con el algo que no pudo concebir durante su época de la secundaria o prepa, las matemáticas, lenguaje, etc. (Profesor-investigador 5, 20 de marzo de 2024)

Otro asunto es la presión que se ejerce por presentar la tesis una vez que el director de tesis da su voto aprobatorio o carta aval, si bien se nombra un par de lectores críticos, no todos ofrecen una revisión exhaustiva y dan su consentimiento para que el estudiante presente a la brevedad aun cuando la mayoría de los trabajos tienen deficiencias, al menos de sintaxis, ortografía y de cumplimiento de las normas y códigos establecidos.

Se pasan por alto muchas posibles discusiones entre el director de tesis, los revisores y el tesista. De hecho parece molesto que alguno de los lectores disienta y manifieste sus ideas. No existe

una tradición para atender las críticas y dar solución y cauce a las mismas en el proceso de discusión del trabajo recepcional. Por eso se prefieren lectores que de alguna manera sigan la misma línea teórica, metodológica y política del director de tesis.

A manera de conclusión

La cultura de investigación en los docentes investigadores de UPES Los Mochis es muy específica; se moldea a través de la política investigativa institucional, con la formalización de proyectos individuales y colectivos, los semilleros de investigación y las (LGAC) pero es poca la influencia de los organismos estatales y nacionales de ciencia y tecnología. Esta cultura se centra alrededor de los trabajos de tesis y en menor medida por los proyectos de investigación a iniciativa del profesor-investigador.

Estos docentes investigadores conforman un campo donde se producen tensiones debido a enfoques diversos con posturas distintas, racionalidades dispersas e intereses específicos. Dentro de esta tensión se encuentra la búsqueda porque su trabajo se legitime.

La investigación en la UPES se encuentra en un cambio de paradigma del profesorado, en donde se ha buscado incorporar la investigación al proceso educativo, pero se presenta con muchas resistencias. Los profesores en general tienden a ser más reproductores o transmisores de conocimientos, motivadores y humanistas, pero presentan dificultades para realizar investigación. En algunos casos los profesores observan la actividad investigativa de forma peyorativa y prefieren el empirismo de imitación de otros profesores.

Los docentes investigadores basan su *expertise* en las tesis realizadas en posgrado y las que han asesorado a lo largo del tiempo, por lo que se sienten habilitados para trabajar asignaturas de investigación y continuar dirigiendo tesis. Sus posturas investigativas giran alrededor del pragmatismo, particularmente en una especie de verificacionismo. La mayoría de las tesis que dirigen parten de la idea de seleccionar un tema, pero poco a poco se ha implementado la idea de resolver problemas en la práctica docente.

Sin embargo, la elección de los temas de tesis queda como resultado de la negociación entre tesistas y directores de tesis, estos últimos en general no son expertos en ninguna de las LGAC, sino que desarrollan trabajos en todas las áreas, pero básicamente en las teorías de los clásicos pedagogos.

Esta narrativa asoma cómo viven los docentes investigadores en UPES Unidad Los Mochis que actúan en un campo en el que se interrelacionan entre ellos mismos y con los demás estudiantes, que a la vez son profesores en las licenciaturas de educación con que cuenta la unidad.

Hay una cultura propia de investigación en esta unidad, así como la hay en cada unidad de la UPES en Sinaloa y difiere de la de otras instituciones, encontramos que, a pesar de que la institución presenta un marco investigativo más amplio, el docente investigador es más un director de tesis que participa marginalmente en otras actividades investigativas. Su problemática se orienta a la negociación con los tesistas en cuanto a temas, métodos, marcando sus inclinaciones y preferencias epistemológicas. Se encuentra inmerso en tensiones de diversa índole y presenta sus propias resistencias a otras formas de abordar la investigación.

Referencias

- Alfonzo, N.Y. y Villegas, C.V. (2017). Cultura investigativa en los estudios de postgrado desde el enfoque integrador transcomplejo. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, (3), 124-139.
- Álvarez, C. (2008). La etnografía como modelo de investigación en educación. *Gazeta de Antropología*, 24(1), 1-15.
- Bracho, K. J. y Ureña, Y. C. Ontología para el desarrollo de la investigación como cultura. *En-claves del Pensamiento*, 6(12), 11-29.
- Carrasco, S., Baldivieso, S. y Di Lorenzo, L. (2016). Formación en investigación educativa en la sociedad digital. Una experiencia innovadora de enseñanza en el nivel superior en el contexto latinoamericano. *RED-Revista de Educación a Distancia*, (48), 1-19. DOI: 10.6018/red/48/6
- Cervantes, E. (2019). Un acercamiento a la formación de docentes como investigadores educativos en México, *REICE*, 17(4), 59-70.
- Dehesa de Gyves, N. (2015). La investigación en el aula en el proceso de formación docente. *Perfiles Educativos*, 37, 17-34.
- Delgado de Colmenares, F. (2002). La investigación educativa, su concepción y su práctica. Algunos aspectos teóricos para la reflexión y discusión. *Educere*, 5(16), 405-412
- Di Franco, M. G. (2022). La investigación en formación docente. *Praxis Educativa (Arg)*, 26(2), 1-6.
- Drill, K, Miller, S. y Behrstock-Sharret, E. (2013). Teachers perspectives on educational research. *Brock Education*. 23(1), 3-17.

- Elías, M. E. (2015). La cultura escolar: Aproximación a un concepto complejo. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 285-301.
- Espinoza Freire, E., Rivera Ríos, A.R. y Tinoco Cuenca, N.P. (2016). Formación de competencias investigativas en los estudiantes universitarios. *Atenas*, 1(33), 1.10.
- Fernández-Fastuca, L. (2021). ¿Por qué directores y tesistas deciden discontinuar la relación pedagógica? *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 14, 1-26.
- Galindo-Domínguez, H., Perines, H., Verde Trabada, A., y Valero Esteban, J. M. (2022). Entendiendo la brecha pedagógica entre la investigación educativa y la realidad del profesorado: un análisis de las barreras y propuestas. *Educación XXI*, 25(2), 173-200.
- García-Herrera, R. I y Mendoza-Molina, R. (2022). *La investigación educativa en las instituciones formadoras de docentes. Una propuesta reflexiva para el autoaprendizaje y la autogestión desde el paraguas del construccionismo social*. Ediciones Comunicación Científica.
- García López, G. (2015). La investigación en la formación docente inicial. Una mirada desde la perspectiva sociotransformadora. *SABER. Revista Multidisciplinaria del Consejo de Investigación de la Universidad de Oriente*, 27(1), 143-151.
- Martins, F. (2005). *La Interdisciplinariedad y la Cultura de Investigación del Profesor Universitario en Cosmovisiones de la Educación en el Contexto de la Transcomplejidad*. SIPTIC.
- Moreno Bayardo, M. G. (2005). Potenciar la educación. Un currículo transversal de formación para la investigación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 520-540.

- Murillo, F. J. y Martínez-Garrido, C. (2010) Investigación etnográfica. UAM. https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w24243w/I_Etnografica_Trabajo.pdf
- Patiño-Salceda, J. (2019). Análisis comparativo entre el doctorado profesional y de investigación en México. *Revista iberoamericana de educación superior*, 10(28), 25-41.
- Papert, S. (1987). Conferencia: Los niños en la era de la información: oportunidades para la creatividad, la innovación y nuevas actividades. <https://cmapspublic3.ihmc.us/rid=1H30ZX79N-20Z7XSF-R07/Una%20Critica%20al%20Tecnocentrismo%20en%20la%20Escuela%20del%20Futuro.pdf>
- Perines, H. y Murillo, J. (2017). Percepciones de los docentes en formación sobre la investigación educativa *Estudios Pedagógicos*, 43(1), 251-268.
- Reis-Jorge, J., Ferreira, M. y Olcina-Sempere, G. (2020). La figura del profesorado-investigador en la reconstrucción de la profesionalidad docente en un mundo en transformación. *Revista Educación*, 44(1), 10.
- Rizo, M. (2008). Pragmatismo, Sociología fenomenológica y comunicología, acción y comunicación en William James y Alfred Schütz. *Razón y Palabra*, (64), 1-11.
- Salas-Madrid, F. E. (2002). Epistemología, educación y tecnología educativa. *Educación*, 26(1), 9-18.
- Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) (2024). La UAM lidera como la universidad pública con más profesores en el SNII. [https://boletines.uam.mx/archivos/numero-099/#:~:text=La%20Universidad%20Autónoma%20Metropolitana%20\(UAM,en%20el%20Informe%20de%20Actividades](https://boletines.uam.mx/archivos/numero-099/#:~:text=La%20Universidad%20Autónoma%20Metropolitana%20(UAM,en%20el%20Informe%20de%20Actividades)

- Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa (UPES) (2024). Talleres para el encuentro de maestría. <https://aula.upes.edu.mx/fa/>
- Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa (UPES) (2022). Semilleros de investigación 2022. https://upes.edu.mx/portal/pdf/2LINEAMIENTOSGENERALESSEMILLEROS_2022.pdf
- Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa (UPES) (2021). Semilleros de investigación 2021. <https://upes.edu.mx/portal/pdf/LINEAMIENTOSGENERALESSEMILLEROS2021.pdf>
- Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa (UES) (2019). Líneas de generación y aplicación del conocimiento. <https://upes.edu.mx/portal/pdf/LineasdeGeneracionyaplicaciondelConocimiento%20UPES.pdf>
- Valle-Vázquez, M. (2021). Investigación educativa: problemática y carácter multidisciplinara. Reflexiones teóricas y filosóficas. *Praxis & Saber*, 12(29), 166-182.
- Vargas Garza, E. (2018). El profesor-investigador: Habitus e inter-campo. *Revista Saberes APUDEP*, 1(2), 33-54.
- Velásquez, L. A. (2007). Las redes de investigación virtuales: propuesta de fomento y desarrollo de la cultura investigativa en las instituciones de educación superior. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 4(2), 1-11.
- Vilchis Pérez, K. (2015). Investigación en la formación docente. Una mirada desde el currículo. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 5(10), 1-14.
- Wainerman, C. y Sautu, R. (2011). *La Trastienda de la Investigación*. Ediciones Lumiere.

La identificación de los conocimientos previos en la estructura cognitiva en estudiantes de primer ingreso a la universidad

Prior knowledge identification in the cognitive structure of first-year university students

Jorge Alberto Heredia Murillo¹

Benigno Benavides Martínez²

Ana Irene Cuevas Gutiérrez³

Angélica Vences Esparza⁴

1 Universidad Autónoma de Nuevo León. Monterrey, Nuevo León, México. Correo electrónico: jherediam@uanl.edu.mx

2 Universidad Autónoma de Nuevo León. Monterrey, Nuevo León, México. Correo electrónico: benigno.benavidesmrt@uanl.edu.mx

3 Universidad Autónoma de Nuevo León. Monterrey, Nuevo León, México. Correo electrónico: acuevasg@uanl.edu.mx

4 Universidad Autónoma de Nuevo León. Monterrey, Nuevo León, México. Correo electrónico: angelica.vencesesp@uanl.edu.mx

Resumen: La presente investigación busca identificar los conocimientos previos que poseen los estudiantes de primer ingreso en la universidad, partiendo del trabajo realizado por Hailikari & Nevgi (2010), sobre los tipos y niveles de conocimiento previo que existen. Se utilizó una metodología cualitativa a través de la técnica del focus group el cual se aplicó a un grupo de estudiantes de primer semestre compuesto de 5 hombre y 5 mujeres. Como resultado se identificaron distintos tipos de conocimientos previos: de hechos, de significados, de integración y aplicación del conocimiento, estos se ubican como conocimientos declarativos y procedimentales, estos últimos se relacionaron con las estrategias metacognitivas. La finalidad del estudio fue reconocer los conocimientos previos que han contribuido para que los estudiantes puedan establecer un puente entre el grado académico anterior, generar nuevos conocimientos y tener confianza para transitar en esta nueva etapa académica.

Palabras clave: docentes investigadores, universidad pedagógica, formación de invesConstructivismo, aprendizaje significativo, estructura cognitiva, conocimientos previos, estudiantes de primer ingreso.

Abstract: This research seeks to identify the prior knowledge possessed by first-year university students, based on the work done by Hailikari & Nevgi (2010), on the types and levels of prior knowledge that exist. A qualitative methodology was used through the focus group technique which was applied to a group of first semester students made up by five men and five women. As a result, diverse types of prior knowledge were identified: facts, meanings, integration, and application of knowledge, these are located as declarative and procedural knowledge, the latter were related to metacognitive strategies. The purpose of the study was to recognize the previous knowledge that has contributed so that students can establish a bridge between the previous academic degree, generate new knowledge and have confidence to move into this new academic stage.

Key words: Constructivism, significant learning, cognitive structure, prior knowledge, first-year university students.

Introducción

La actividad mental constructiva de las personas (Coll, 2018) es el terreno psicológico del presente estudio, y el contexto educativo es el de los procesos de adquisición del conocimiento (Ausubel, D., & y Hanesian, 1983), ambas como se puede apreciar, están unidas y pertenecen a la disciplina de la psicología de la educación (Colom & Rodríguez, 1996), y más precisamente a la teoría llamada constructivista.

Desde la teoría de la asimilación y el aprendizaje significativo, Ausubel (1962) comienza a proponer la identificación de conceptos que son relevantes para que suceda la inclusión o anclaje óptimo en la estructura cognitiva. La capacidad del sujeto para poder incorporar nuevos aprendizajes depende precisamente de haber adquirido aquellos elementos apropiados para subsumir, es decir, incluir el nuevo material; además de estas características de la organización de la estructura cognitiva, se requiere de la estabilidad y claridad de estos conceptos que actúan también como subsumidores, así como su uso en la tarea de aprendizaje.

La relevancia de la identificación de los conocimientos previos existentes en la estructura cognoscitiva se debe a que permiten la adquisición de información nueva por el sujeto, ya que se establece una relación entre el material que se desea aprender y la estructura cognoscitiva existente (Ausubel, 2002).

Si bien es importante que toda universidad establezca dentro de su modelo educativo las teorías y perspectivas filosóficas sobre los cuales se centrará su dirección y enfoque (Romero, Álvarez, & Estupiñán, 2021), también es pertinente que conozca cómo identificará los componentes que permitirá

su funcionamiento durante el proceso de aprendizaje, esto le permitirá generar resultados esperados al aplicar adecuadamente la teoría educativa.

Aunque existen diferentes enfoques de los modelos educativos como el tradicional, conductista, cognoscitivo, experimental y constructivista, este último es el que más aceptación tiene en la actualidad (Tigse Parreño, 2019).

Entre los componentes de un modelo constructivista se identifica a Ausubel y el aprendizaje significativo (Intriago-Cedeño, Rivadeneira-Barreiro, & Zambrano-Acosta, 2022), y para generar dicho aprendizaje, requiere de los conocimientos previos del sujeto, por lo tanto, esta investigación tiene como objetivo identificar los conocimientos previos en la estructura cognitiva de los estudiantes de primer ingreso a la universidad y en específico aquellos que pertenecen a los conocimientos procedimentales que les permiten la integración y aplicación del conocimiento, de los cuales ellos son conscientes (Montes, López, & Pacheco, 2021),

Reconocer los conocimientos previos permitirá que los alumnos tengan un mejor tránsito en esta nueva etapa universitaria, y con eso evitar a futuro la deserción escolar (Cervantes López, Llanes Castillo, Peña Maldonado, & Cruz Casados, 2020). Estos conocimientos previos pueden transformarse en estrategias de aprendizaje que les permitirán lograr sus propios logros académicos.

Marco teórico

De acuerdo con Varela-Ruiz (2004), las teorías cognoscitivistas están centradas principalmente en cómo se aprende, y su sustento es el constructivismo, el cual sostiene que el estudiante construye

su conocimiento del mundo con acciones. Esta es una complicada tarea en el cual se dan significados, y la información del exterior se interpreta y reinterpreta para de esta manera ir construyendo modelos explicativos de la realidad.

La figura 1 nos explica precisamente los elementos claves de teoría cognoscitivista tomando en cuenta los elementos que la componente, pasando por el aprendizaje significativo y los conocimientos previos, hasta la estructura cognoscitiva altamente diferenciada.

A continuación, explicaremos los constructos teóricos más importantes de la figura.

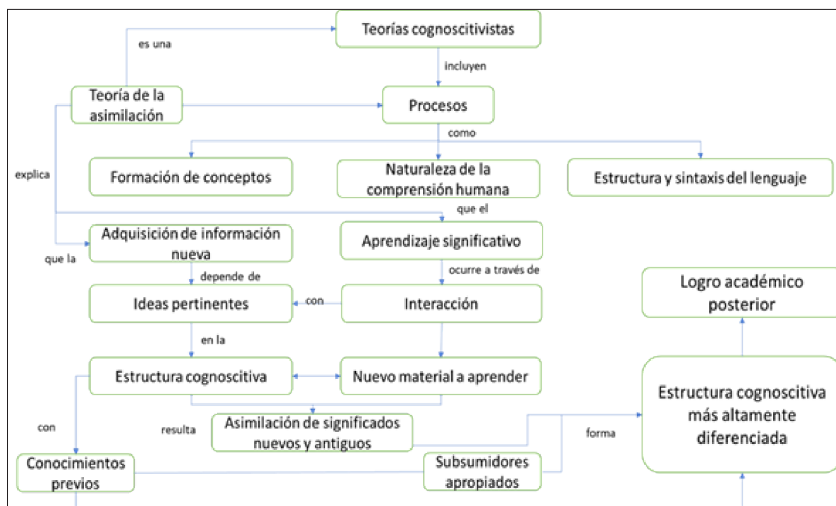
Teoría de la Asimilación

Para entender los conceptos anteriores, es pertinente conocer la Teoría de la Asimilación, propuesta por Daniel Ausubel, Joseph D. Novak & y Helen Hanesian (1983), en la cual se explica que estos supuestos pertenecen a las teorías cognoscitivas del aprendizaje, presentando una postura opuesta a la conductista, ya que en esta lo importante es el concepto y estudio de la comprensión humana, ya que la adquisición de la información nueva de cada persona depende de las ideas pertinentes que se ubican en la estructura cognoscitiva, logrando con esto un aprendizaje significativo.

Este tipo de aprendizaje parte de la idea de que existe una estructura mental en la cual se integra y procesa la información. Esta es la manera en que los individuos organizan los conocimientos previos (Contreras Oré, 2016) los cuales se conectan con lo nuevo que se quiere integrar, de esta manera se da una asimilación de significados nuevos y antiguos, lo que da lugar a una estructura cognoscitiva más altamente diferenciada.

Figura 1.

Elementos que componen el aprendizaje cognoscitivo



Fuente: Elaboración propia (2020)

Bajo este contexto es relevante mencionar la investigación de David Ausubel (1962) titulada: *A Subsumption Theory of Meaningful Verbal Learning and Retention*, en la cual se expone que la variable más importante que impacta en la capacidad de incorporación de nuevo material significativo es que estén disponibles en la estructura cognitiva los conceptos relevantes que permiten subsumir y anclar en niveles óptimos. Si estos conceptos subsumidores no están presentes, el alumno utilizará los más relevantes y próximos disponibles, donde la tarea no solo será ubicar estos conceptos, sino que además buscará asegurarse que sean los más apropiados y pertinentes.

Mas adelante, Ausubel (2002) retoma estos conceptos y afirma que son precisamente los conceptos de orden superior los elementos más importantes de la teoría de la asimilación,

ya que para poder comprender y solucionar de una manera más significativa los problemas, dependerá de la existencia de estos en la estructura cognitiva de cada persona, su relevancia radica en que desde esta plataforma es que se percibe e interpreta la realidad, es decir, desde la experiencias pasadas.

La estructura cognitiva

Guamán Gómez, Espinoza Freire, & Herrera Martínez (2020) sostienen que para los constructivistas, el conocimiento no es independiente de la mente, y éste puede ser organizado dentro de las estructuras mentales del alumno; afirman además que las representaciones internas cambian constantemente, por lo tanto, es importante no olvidar que el conocimiento surge en contextos significativos para el alumno.

La organización cognitiva facilita y también limita la capacidad de todo estudiante al momento de adquirir nuevos conocimientos (Ausubel, 2002), ya que la capacidad para integrar estos conceptos dependerá de la construcción del conocimiento que ya se posee (es decir, el conocimiento previo), de tal manera que los conceptos o ideas le resultarán más significativas si ya cuenta con una base (andamiaje), de esta manera el factor más importante en el aprendizaje es aquello que el aprendiz ya sabe (Matienzo, 2020).

Moreira (2017) afirma que los modelos mentales se construyen a partir de los conocimientos previos, y que lo que permite a un estudiante percibir detalles de una situación de aprendizaje es contar con los conocimientos previos en su estructura cognitiva, es decir, que a partir de contar con un modelo mental, el alumno tiene mayores posibilidades de interactuar con los nuevos conocimientos, y luego integrarlos

a su estructura cognitiva, la cual se amplía y se modifica, como explica Roa Rocha (2021, pág. 68) al afirmar que “los estudiantes hacen uso de todas aquellas ideas o conceptos que han formado a lo largo de su vida, las que condicionan su forma de interactuar con el nuevo contenido y atribuir valor al mismo.”

Al respecto, Intriago-Cedeño, Rivadeneira-Barreiro, & Zambrano-Acosta (2022) afirman que en el nivel superior (universitario), precisamente en el proceso de orientación del aprendizaje es de suma importancia que se conozca la estructura cognitiva del estudiante. Es relevante identificar la información que domina, las ideas y definiciones que tiene, y sus niveles de control. Con el fin de desarrollar la capacidad intelectual, habilidades de pensamiento, y generar aprendizajes significativos, para que el estudiante tenga un aprendizaje autónomo y con consciencia metacognitiva.

Los conocimientos previos

El impacto de toda la experiencia previa de aprendizaje, es el factor más importante de la postura teórica de Ausubel, por lo tanto, el aprendizaje significativo sucede si se toman en cuenta los conocimientos previos del alumno. Es imprescindible averiguarlos para poder identificar la plataforma cognitiva de arranque. Ausubel (2002) afirma que aprendizaje exige al alumno incorporar ideas nuevas a su marco de referencia cognitivo existente.

Por lo tanto, es necesario poner atención en los conocimientos ya adquiridos para lograr construir nuevos conocimientos. Si el alumno carece de este marco referencial

cognitivo no tendrá éxito académico, nos referimos específicamente a la capacidad de incorporar nuevos conocimientos en su red de ideas, y que además tenga la posibilidad de transferirlos a otras tareas y contextos.

Es entonces, que un factor de gran influencia en el aprendizaje es precisamente lo que el alumno ya sabe (Ausubel, Novak & Hanesian, 1983), por lo cual hay que entender este proceso para saber como enseñar. Eso nos muestra el panorama sobre la investigación que se pretende, es decir, conocer lo que el alumno ya conoce y su impacto en el aprendizaje para alcanzar nuevos conocimientos.

Sobre los conocimientos previos, Coll (1990) afirma que cuando un estudiante está frente a un contenido nuevo para aprender, lo hace desde la plataforma de sus experiencias ya adquiridas, y que le permiten leer e interpretar lo que va a necesitar y organizarse para resolver.

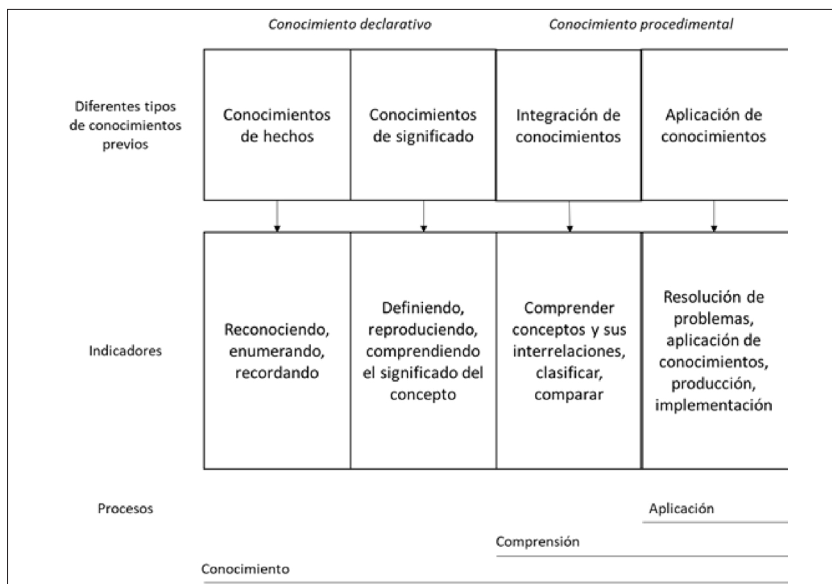
Estas ideas nos permiten apreciar cómo los logros de aprendizaje anteriores tienen diferentes componentes, y cómo son utilizadas al momento de leer e interpretar la información, junto con su organización y las nuevas relaciones que se desean establecer; esto hace referencia a las posibilidades de logro para la construcción de nuevos aprendizajes.

Los tipos de conocimientos previos

Para entender este concepto, Hailikari & Nevgi (2010) realizaron un estudio que implicó hacer una distinción entre los diferentes tipos de conocimientos previos, contribuyendo de forma potencial en identificar a los estudiantes que necesitan más apoyo. El modelo de conocimientos previos y sus diferentes niveles se pueden apreciar en la siguiente figura:

Figura 2.

Modelo de Conocimientos Previos



Fuente: Hailikari & Nevgi (2010)

De acuerdo a Hailikari (2009), el conocimiento procedimental se divide en integración y aplicación. El nivel más bajo de este tipo de conocimiento previo se localiza en la capacidad de ver las interrelaciones entre los conceptos y cómo los diferentes fenómenos se vinculan entre sí. Por otra parte, el de alto nivel es el de aplicación y se ubica en las tareas de resolución de tareas, aplicación del conocimiento, producción e implementación.

Los estudiantes de primer ingreso a la universidad y los conocimientos previos

Roja Rocha (2021) afirma que los estudiantes que ingresan a la universidad no comienzan en cero su aprendizaje, ya que tienen experiencias previas para construir nuevos conocimientos,

y menciona que esto es algo que los docentes deben de aprovechar en el proceso de aprendizaje.

Es pertinente destacar que los estudiantes de primer ingreso a la universidad inician con aquellos logros que las experiencias educativas les han provisto y que han internalizado, esta organización del conocimiento les permitirán transitar en su nuevo momento académico para generar nuevos conocimientos, ya sea ampliando lo que ya integrado o agregando otros que no. Moreira (2017) afirma que al momento de que el estudiante tiene algo nuevo por aprender, construye modelos mentales acordes a la situación que se le presenta.

Los cambios que se van generando en estos procesos, impacta en la estructura cognitiva, en los modelos mentales y las nuevas representaciones internas; es por esto importante resaltar que esto pertenece también al aprendizaje y está relacionado con la asimilación y la formación de nuevas estructuras mentales del estudiante, las cuales le permitirán seguir aprendiendo en otros niveles más profundos.

La conciencia metacognitiva y los logros

El conocimiento metacognitivo se describe como aquello que saben los estudiantes sobre sus propios procesos mentales (Montes, López, & Pacheco, 2021), estos pueden ser:

- *Declarativos*: donde el estudiante está al tanto de sí mismo en la manera como aprende y que influye en cómo aprende
- *Procedimentales*: donde el estudiante reconoce diferentes estrategias o procedimientos e identifica cuáles le funciona mejor al momento de aprender y mejorar para su memoria.

La importancia de que cada estudiante identifique sus propios procesos cognitivos le permite tener conciencia metacognitiva, esto le permitirá resolver situaciones de aprendizaje, y construir nuevos conocimientos de acuerdo a sus experiencias previas que son utilizados para adquirirlos.

Abdelrahman (2020) menciona que los logros se relacionan con la conciencia metacognitiva ya que le permiten poner en práctica las habilidades, pensamientos, actitudes que antes ha internalizado y que además le han permitido seguir aprendiendo.

Metodología

Para el desarrollo de esta investigación, se partió de una metodología cualitativa ya que este enfoque nos permite entender el fenómeno estudiado, que en este caso son los estudiantes; a su vez es descriptiva y exploratoria porque a partir de las narraciones de los participantes, se buscó identificar los conocimientos previos presentes en su estructura cognitiva (Johnson & Christensen, 2014).

El instrumento utilizado para la recolección de datos fue el “Focus Group”, ya que esta modalidad de entrevistas de grupales permite la construcción de información de manera colectiva, donde el moderador (en este caso el investigador), tiene un papel importante en la conducción de la información que se produce (Benavides-Lara, de Agüero Servín, Sánchez-Mendiola, & Rendón Cazalez, 2022).

Participantes

Para la selección de los participantes se utilizó una muestra estructural ya que no se necesitaba de una representatividad

estadística de los datos, al contrario, se buscaba que los perfiles de los participantes representaran al grupo de referencia (Prieto Rodríguez & March Cerdá, 2002), que en este caso eran estudiantes de primer semestre de la Facultad de Filosofía y Letras.

En la siguiente tabla se muestran las características de los participantes seleccionados:

Tabla 1.

Participantes del Focus Group

Edad	Mujer	Hombre	Total
17	2	2	4
18	2	1	3
19	1	1	2
20	0	1	1
Total	5	5	10

Procedimiento

Se les explicó a los estudiantes la naturaleza de la investigación, posteriormente comenzó la discusión de los participantes por medio de las preguntas guía; al ser entrevistados los estudiantes se tomaron notas sobre sus participaciones. Una vez que la información fue recabada, se transcribió para su posterior análisis, el cual consistió en identificar en las respuestas las categorías de análisis correspondientes al tipo de conocimiento previo y sus distintos niveles de acuerdo al modelo propuesto por Hailikari & Nevgi (2010).

Resultados

A continuación presentaremos los resultados obtenidos después de analizar las respuestas a dos preguntas que se expusieron durante el desarrollo del focus group, y que son relevantes para contribuir en el cumplimiento del objetivo de esta investigación:

1.- Presentación de síntesis de respuestas de manera global.

a) ¿Cuáles conocimientos que adquiriste antes de ingresar a la Facultad de Filosofía y Letras te han apoyado para resolver tareas o necesidades académicas?

Tabla 2.

Conocimientos previos para resolver tareas o necesidades académicas

La socialización	Lectura	Manejo de Power Point	Organización de trabajos	Dirigir equipos
Investigación	Formato APA	Trabajo en equipo	Evitar la procrastinación	Creatividad
Motivación	Citar y referenciar	Mapas conceptuales	Ortografía	Ensayos
Técnicas de búsqueda de información	Manejo de word	Buscar información verídica	Redacción	Programas y aplicaciones
Cuadro comparativo	Organización del tiempo	Presentaciones digitales	Organizadores gráficos	Planeación

Los estudiantes pudieron conectar con facilidad la pregunta con este tipo de saberes previos y comenzar a nombrarlos, se trata

de conocimientos procedimentales, que pertenecen al proceso de aplicación, son considerados de mayor profundidad, es decir, son habilidades cognitivas de orden superior, ya que deben movilizar varios saberes para utilizarlos, y sus indicadores son resolución de problemas, aplicación y producción e implementación.

Los estudiantes mencionaban que: “saber hacer los trabajos y tareas que les encargaban les han ayudado a obtener buenas calificaciones y sentirse con confianza”. Reconocer las estrategias de aprendizaje en ellos mismos, como mencionan Tian, Zhang, Zhang, Dai, & Lin (2020) contribuyen en mejorar el nivel de conocimiento previo ya que es un factor vital que afecta el almacenamiento de la memoria a largo plazo, mejorando la eficiencia del almacenamiento, incluido el aprendizaje significativo, la organización interna, la elaboración y la imagen visual para organizar el conocimiento adquirido.

En esto coinciden tanto Puji et al. (2020) y Tian et al. (2020) al afirmar que los estudiantes deben participar en la identificación de sus conocimientos previos, ya que desarrollar la capacidad de identificar de forma independiente estos conocimientos, puede ayudarles a evaluar sus propias fortalezas y debilidades, además de permitirles organizar su propio aprendizaje a través de mecanismos metacognitivos. Además, fomenta en los estudiantes su confianza ya que sienten que tienen más conocimientos en comparación con sus homólogos.

Las estrategias de aprendizaje, en sus diferentes niveles y dimensiones; como mencionaban algunos autores, son conocimientos previos que permiten que la persona pueda reconocer desde su estructura cognitiva, cómo resolver problemas académicos y cómo adquirir el conocimiento; así como

la posibilidad de transferir las experiencias previas de grados formativos anteriores al nuevo.

b) ¿Cuáles conocimientos que adquiriste antes de ingresar a la Facultad de Filosofía y Letras te han permitido producir tus aprendizajes?

Esta pregunta está relacionada con la anterior, ubicada también en el conocimiento procedimental, en el proceso de aplicación del conocimiento, y con el indicador de producir conocimiento. En este apartado los estudiantes ubicaron “técnicas de estudio”, “hábitos de lectura”, “dar clase”, “preparar clase”, “autonomía para aprender”, “seguir un método”, que son procesos mucho más complejos, y que requieren conocimientos más profundos, y que les han ayudado a producir los nuevos conocimientos.

Tabla 3.

Conocimientos previos que han permitido producir aprendizaje

Responsabilidad	Comprensión	Preparar clases	Hacer apuntes	Autonomía para aprender
Indagar información	Lenguaje	Identificar puntos clave del texto	Relacionar conocimientos	Expresión oral
Técnicas de estudio	Participación	Paciencia	Hacer mapas	Análisis de lectura
Hábito de lectura		Dar clase		Seguir un método

La conciencia metacognitiva de estos conocimientos previos les ayuda a mejorarlos, precisamente ellos decían que

“estos conocimientos que ya han ido adquiriendo son los que están mejorando y quieren seguir aprendiendo para dominarlos”

En uno de los estudios de Hailikari (2009) se menciona que los estudiantes que poseían conocimientos previos relevantes y más profundos de cursos anteriores también tenían probabilidades de obtener mejores calificaciones finales, y que las correlaciones más fuertes se encontraron entre el desempeño en tareas y la calificación final en los cursos académicos.

2.- Relación que se establece entre las intervenciones de los estudiantes y el tipo de conocimientos previos (procedimental) y la categoría de estrategia de metacognitiva correspondiente.

De acuerdo con Mendel, Villanova, Biggio, García, & Martín (2017) no existe metacognición si no es consciente de esta, de aquí podemos inferir la importancia de tener presentes los conocimientos previos y enlazarlos con las estrategias metacognitivas, además destacan tres dimensiones de la metacognición que son:

- A) Planificación y selección de estrategia,
- B) El control de la estrategia esta durante su aplicación en la tarea,
- C) La evaluación de la estrategia una vez que se tienen resultados del trabajo realizado, está última impacta en el futuro para la toma de decisiones.

Alcas Zapata, y otros (2019) comentan que el control sobre esta estrategia metacognitiva para la comprensión lectora permite al estudiante conocimientos declarativos y procedimentales de cada acción que realiza al momento de leer, y al abordar una tarea que requiera la actividad lectora.

Tabla 4.

Estrategias para la comprensión lectora

Intervención de estudiante	Conocimiento previo / Conocimiento procedimental	Estrategia metacognitiva
A: “Saber leer textos y analizarlos” “Tener hábitos de lectura”	Lectura y análisis de textos Producción de análisis de textos.	Estrategias para la comprensión lectora

Tabla 5.

Estrategias para la escritura

Intervención de estudiante	Conocimiento previo / Conocimiento procedimental	Estrategia metacognitiva
A: “Saber redactar ensayos”	Escritura de textos Producción de nuevos textos.	Estrategias para la escritura.

Valencia Serrano & Caicedo Tamayo (2015) afirman que la escritura es un proceso complejo que debe ser regulado por el propio escritor, la instrucción metacognitiva permite a los estudiantes aprender a monitorear y controlar su desempeño en tareas de escritura, permitiéndoles evaluar e integrar estrategias en su repertorio.

De acuerdo con Marugán, Martín, Catalina, & Román (2012) las estrategias metacognitivas aseguran el funcionamiento de las estrategias para planificar, supervisar, dirigir, evaluar y le permitirá ir ajustando el funcionamiento de los mecanismos cognitivos, entre los que se encuentran el autoconocimiento, el automanejo-regulación-evaluación.

Tabla 6.

Estrategias para la organización de la información

Intervención de estudiante	Conocimiento previo / Conocimiento procedimental	Estrategia metacognitiva
<p>A: “Yo ya sabía hacer mapas conceptuales”</p> <p>A: “Antes de entrar a la facultad ya utilizaba organizadores gráficos para estudiar y hacer mis tareas”</p> <p>A: “Yo ya tenía mis técnicas de estudio”</p>	<p>Organización de la información.</p> <p>Aplicación de conocimiento para la organización de la información.</p>	<p>Estrategias para la organización de la información.</p>

Pujol (2008) afirma que en la literatura especializada observaron diferentes niveles de habilidad en investigar información precisa a través de la internet en los estudiantes universitarios, comentan además que los posibles factores causales son a) los estilos cognitivos y de aprendizaje b) el conocimiento previo o la experiencia del usuario con el tópico a investigar y en efectuar búsquedas de información mediante la web, c) el conocimiento y utilización de estrategias metacognitivas, y en menor medida se reportan, d) el estilo de resolver problemas.

Así mismo, Marugán, Martín, Catalina, & Román (2012) comentan que la codificación de la información se realiza mediante las estrategias de elaboración y organización del material que se desea aprender, los cuales producen un aprendizaje, en diferentes grados, en función del procesamiento utilizado, un proceso superficial recordando hechos aislados, un proceso de elaboración relacionando partes del contenido por aprender, pero sostienen que es más eficaz, si se relaciona con los conocimientos previos.

Tabla 7.

Estrategias para la búsqueda y selección de la información en internet

Intervención de estudiante	Conocimiento previo / Conocimiento procedimental	Estrategia metacognitiva
<p>“Desde la preparatoria me enseñaron a buscar información en internet que tuviera validez”</p> <p>“Saber indagar información”</p>	<p>Discriminar información. Seleccionar información con distintos criterios.</p> <p>Aplicación de criterios para la selección de información relevante.</p>	<p>Estrategias para la búsqueda y selección de la información en internet.</p>

Conclusiones

Al momento de explorar los conocimientos previos en los estudiantes es sumamente importante enlazarlo con aquellos conocimientos nuevos que se desea aprendan, de esta manera se podrá utilizar los resultados para que se sientan más familiarizados con la nueva etapa a cursar.

Los conocimientos previos requieren ser ubicados de acuerdo a los distintos tipos y niveles para reconocer en el alumno aquellos logros que ha tenido en sus etapas anteriores, y fortalecer su confianza en su capacidad para lograr nuevos aprendizajes.

Los conocimientos previos requieren ser conocidos por el mismo estudiante de manera consciente, ya que al ubicarlos en su estructura cognitiva los podrá utilizar al presentarse situaciones o tareas por resolver y elegir lo que más le convenga, de esta manera el nivel de logro se eleva porque el estudiante habrá encontrado en sí mismo estrategias metacognitivas.

Los estudiantes tienen muy presentes aquellos conocimientos que les permiten resolver tareas, porque al implicarse en acciones mentales y físicas el alumno recuerda con mayor facilidad las experiencias y pueden describirlas.

Mediante el focus group y con las preguntas que se elaboraron, tomando en cuenta los tipos de conocimientos previos propuestos en el modelo de Hailikari (2009), permitió a los estudiantes reflexionar sobre los conocimientos que ya poseían antes de ingresar a la facultad, y que han utilizado en distintos procesos de construcción cognitiva (conocimiento, comprensión y aplicación) en el primer semestre de la facultad, y que les han ayudado a afrontar distintas tareas o actividades.

El uso de esta técnica cualitativa permitió identificar diferentes tipos de conocimientos previos de los estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras. Si bien, todos los estudiantes de nuevo ingreso poseen conocimientos previos, se va a requerir realizar estudios específicos de acuerdo a las distintas carreras universitarias para reconocer los diferentes tipos de conocimientos previos; los resultados podrán ser utilizados como un factor que influya en la adquisición de nuevos conocimientos, sin embargo, sigue siendo tarea de los docentes como mencionan Ausubel, Novak y Hanesian (1983) el desarrollar las estrategias adecuadas que les permitan identificar los conocimientos previos que les permitan transitar en esta nueva etapa, y que el estudiante siga progresando en su metacognición.

Aunque el reconocimiento de los conocimientos previos es una necesidad de las universidades, investigaciones como la de Simonsmeier, Flaig, Deiglmayr, Schalk, & Schneider (2021) establecen que no se trata solo de reconocer los

conocimientos previos, sino identificar aquellos conocimientos previos adecuados y utilizarlos en la construcción de nuevos conocimientos, los cuales habrá que seguir estudiando en cada carrera universitaria.

Las posibilidades de logro en la construcción de nuevos conocimientos es lo que se evalúa implícitamente en las unidades de aprendizaje, por lo tanto, sin los conocimientos previos sería imposible conectar con las nuevas experiencias y nuevos conocimientos en el primer semestre de la carrera universitaria, y eso impediría aprobar y que se sintieran con la posibilidad de lograr construir conocimientos. Está claro que lo que logran no es solo aprobar, lo que logran es resolver tareas, aprender de manera más profunda, a resolver situaciones académicas, humanas, emocionales, de pertenencia, pero todo ello gracias a que han podido hacer la interacción entre los conocimientos previos y los nuevos, ya que han podido reconocer desde su estructura cognitiva lo conocido y lo que pueden conocer, y ampliar la concepción de posibilidades de logro.

Esto lo explica Hailikari (2009) al mencionar en las conclusiones de sus estudios que los conocimientos previos de tipo procedimental requieren habilidades cognitivas de orden superior, y esto predecía mejor las calificaciones finales y estaba altamente relacionado con el éxito de estudios anteriores. Por lo tanto, esto implica que, si el estudiante pudo realizar con éxito estas tareas en cursos anteriores, era más probable que también poseyera estas habilidades al comienzo del nuevo curso y, en consecuencia, tuviera más éxito. No se trata de la calificación en sí, se trata de las habilidades que ya había desarrollado y que forman parte de sus conocimientos previos.

El hallazgo es claro, los estudiantes dicen transitar mejor si tienen los conocimientos previos que les permiten conectar con el nuevo grado académico y sus exigencias, y se sienten mejor si son conscientes de sus propios procesos, porque entonces se enteran de lo que poseen y lo que necesitan mejorar. Es necesario hablarles a los jóvenes con claridad en estos términos y proveerles estrategias para que consoliden sus maneras de aprender, de tal forma que, conscientemente realicen esfuerzos y generen la disciplina que comporta esta nueva etapa académica. Es la manera también en la que se forma el carácter, con tareas claras y esfuerzos constantes para vencer los retos, donde el fin no sea la calificación sino una asimilación cognitiva que los conduzca al aprendizaje significativo.

Se recomienda entonces, establecer programas que fortalezcan a los estudiantes, una vez que han sido admitidos para iniciar su carrera universitaria, con la finalidad de que se afiancen en su nueva etapa, los contenidos requeridos son los referentes para tomar conciencia de sus propios procesos para aprender, de esta manera conocerán sus fortalezas y debilidades. Es importante que, los profesores propongan medios para que los estudiantes fortalezcan lo que saben y adquieran aquellas experiencias académicas que carecen, todo esto con su debido monitoreo y retroalimentación, lo cual contribuirá a alcanzar sus posibilidades de logro e ir tomando confianza en su nueva etapa académica.

Uno de los mayores hallazgos es que los estudiantes en sus respuestas piden humanizar la educación, reconociendo por parte del maestro y de ellos mismos que tienen conocimientos previos, al ofrecerles retroalimentación en sus aciertos y desaciertos

académicos y que se les enseñe cómo mejorar sus estrategias que siguen construyendo.

Cabe resaltar que es importante que en este proceso los estudiantes encuentren espacios para verbalizar y escribir sus propios conocimientos previos y puedan contrastarlos con sus avances para alcanzar a apropiarse de sus estrategias metacognitivas y resolver sus retos académicos. De esta manera los estudiantes se darán cuenta que pueden ser autónomos al momento de aprender y capaces de avanzar en un espacio académico que comprenden.

Los conocimientos previos sí contribuyen en las posibilidades de logro en la construcción de nuevos aprendizajes. No es suficiente saber que existen los conocimientos previos, fue importante conocer sus diferentes tipos (Hailikari T. , *Assessing University Students' Prior Knowledge Implications for Theory and Practice*, 2009), y luego identificar la metodología y las técnicas que nos ofrecieran información sobre el logro de desarrollar las habilidades para construir nuevos conocimientos.

Bibliografía

- Abdelrahman, R. (2020). Metacognitive awareness and academic motivation and their impact on academic achievement of Ajman University students. *Heliyon* 6 (2020), 1-8.
- Alcas Zapata, N., Alarcón Diaz, M. A., Alarcón Diaz, H. H., González Llontop, R., Fuentes, R., & Antonio. (2019). Estrategias metacognitivas y comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Apuntes Universitarios* 9 (1), 36-45.

- Ausubel. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- Ausubel, D. (1962). A Subsumption Theory of Meaningful Verbal Learning and Retention. *Bureau of Educational Research*, 213-224. Retrieved Octubre 25, 2019, from <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00221309.1962.9711837>
- Ausubel, D., D., N. J., & y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Benavides-Lara, M. A., de Agüero Servín, M., Sánchez-Mendiola, M., & Rendón Cazalez, V. J. (2022). Los grupos focales como estrategia de investigación en educación: algunas lecciones desde su diseño, puesta en marcha, transcripción y moderación. *CPU-e Revista de Investigación Educativa* (34), 163-197.
- Cervantes López, M. J., Llanes Castillo, A., Peña Maldonado, A. A., & Cruz Casados, J. (2020). Estrategias para potenciar el aprendizaje y el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Venezolana de Gerencia*, vol. 25, núm. 90, 579-591.
- Coll, C. (1990). Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza. In C. Coll, J. Palacios, & M. A. *Desarrollo psicológico y educación, II, Psicología de la educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Coll, C. (2018). 1.- Concepciones y tendencias actuales en psicología de la educación. In C. Coll, J. Palacios, & Á. Marchesi, *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 29-64). Madrid: Alianza Editorial.
- Colom, A. J., & Rodríguez, M. (1996). Teoría de la Educación y Ciencias de la Educación: Carácter y Ubicación. *Teoría*

de la Educación. Revista Interuniversitaria, 43-54. Retrieved Enero 20, 2020, from <https://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/3087/3117>

Contreras Oré, F. A. (2016). El aprendizaje significativo y su relación con otras estrategias. *Horizonte de la Ciencia* V.6 (10), 130-140.

Guamán Gómez, V., Espinoza Freire, E., & Herrera Martínez, L. (2020). Fundamentos psicológicos de la actividad pedagógica. *Revista Conrado*, 16 (73), 303-311.

Hailikari, T. (2009). *Assessing University Students' Prior Knowledge Implications for Theory and Practice*. Helsinki: Helsinki University Print, Finland.

Hailikari, T. (2009). *Assessing University Students' Prior Knowledge Implications for Theory and Practice*. Helsinki: Helsinki University Print, Finland.

Hailikari, T. K., & Nevgi, A. (2010). How to Diagnose At-risk Students in Chemistry: The case of prior knowledge assessment, *International Journal of Science Education. International Journal of Science Education*, 2079-2095.

Intriago-Cedeño, M., Rivadeneira-Barreiro, M., & Zambraño-Acosta, J. (2022). El aprendizaje significativo en la educación superior. *Digital Publisher CEIT*, 7(1-1), 418-429.

Johnson, R., & Christensen, L. (2014). *Educational Research. Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches*. London: SAGE Publications.

Marugán, M., Martín, L. J., Catalina, J., & Román, J. M. (2012). Estrategias cognitivas de elaboración y naturaleza de los

contenidos en estudiantes universitarios. *Psicología Educativa* 19, 13-20.

Matienzo, R. (2020). Evolución de la teoría del aprendizaje significativo y su aplicación en la educación superior. *Revista de Investigación Filosófica y Teoría Social. Dialektika*, 17-26.

Mendel, G., Villanova, L., Biggio, C., García, M., & Martín, S. (2017). Estrategias meta-cognitivas y concepciones del aprendizaje en la formación inicial de profesores universitarios del área de ciencias exactas y naturales. *Informes Psicológicos* 17(1), 35-51.

Montes, A., López, A., & Pacheco, L. (2021). Evaluación de la conciencia metacognitiva en estudiantes de media desde la clase de ciencias. *REVISTA BOLETÍN REDIPE* 10 (1), 215-227.

Moreira, M. A. (2017). Aprendizaje significativo como un referente para la organización de la enseñanza. *Archivos de Ciencias de la Educación. Memoria Académica*, 1-16.

Prieto Rodríguez, M., & March Cerdá, J. (2002). Paso a paso en el diseño de un estudio mediante grupos focales. *Atención Primaria Práctica*, 366-377.

Puji, R., Whaton, S., Zulianto, M., & Surya, R. (2020). The Students' Prior Knowledge at The Department of History Education within Tertiary Education. *IOP Conf. Series: Earth and Environmental Science* 485, 1-9.

Pujol, L. (2008). Búsqueda de información en hipermedios: efecto del estilo de aprendizaje y el uso de estrategias metacognitivas. *Investigación y Postgrado* v.23 n.3.

Roa Rocha, J. (2021). Importancia del aprendizaje significativo en la construcción de conocimientos. *Revista Científica de*

FAREM-Estelí Medio ambiente, tecnología y desarrollo humano, 63-75.

Romero, A., Álvarez, G., & Estupiñán, R. (2021). La investigación científica en la educación superior como contribución al modelo educativo. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(S3), 408-415.

Simonsmeier, B., Flaig, M., Deiglmayr, A., Schalk, L., & Schneider, M. (2021). Domain-specific prior knowledge and learning: A meta-analysis. *Educational Psychologist*, 1-24.

Tian, Z., Zhang, K., Zhang, T., Dai, X., & Lin, J. (2020). Application of Ausubel cognitive assimilation theory in teaching/learning medical biochemistry and molecular biology. *Biochemistry and Molecular Biology Education*, 202-219.

Tigse Parreño, C. M. (2019). El constructivismo, según bases teóricas de César Coll. *Revista Andina de Educación*, 25-28.

Valencia Serrano, M., & Caicedo Tamayo, A. M. (2015). Intervención en estrategias metacognitivas para el mejoramiento de los procesos de composición escrita. Estado de la cuestión. *Revista CES Psicología*, 1-30.

Varela-Ruiz, M. (2004). II. Aportaciones del cognoscitivismo a la enseñanza de la medicina. *Gaceta Médica de México*, 140(3), 307-308.

Construcción subjetiva del perfil universitario en relación con los retos del siglo xxi: el caso de la Universidad Autónoma de Nuevo León

Subjective construction of the university profile in
relation to the challenges of the 21st century: the
case of the Autonomous University of Nuevo León

Laura Viviana Leal Guerrero¹

Ester Eunice Ramírez García²

Karla Alejandra Jaime Bautista³

Resumen: La universidad a través de la lente de las épocas ha jugado un rol crucial en el desarrollo de la sociedad. En el presente estudio se realiza un análisis de cómo la misión de la universidad ha ido cambiando a través del tiempo y se argumenta sobre la importancia

1 Universidad Autónoma de Nuevo León. Monterrey, Nuevo León, México. Correo electrónico: llealg@uanl.edu.mx

2 Universidad Autónoma de Nuevo León. Monterrey, Nuevo León, México. Correo electrónico: ester.ramirezgr@uanl.edu.mx

3 Universidad Autónoma de Nuevo León. Monterrey, Nuevo León, México. Correo electrónico: Kjaimeb@uanl.edu.mx

de conocer el perfil del estudiante universitario actual para poder fortalecer la formación universitaria. Se realizó una investigación con un enfoque mixto y transversal cuyo objetivo general fue conocer los factores académicos, sociales y psicológicos que afectan al desarrollo académico de los estudiantes de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL). El instrumento que se utilizó para recabar los datos fue una encuesta que se aplicó a los estudiantes de todas las facultades que conforman la UANL por medio del Sistema Integral para la Administración de los Servicios Educativos (SIASE). El 66.5% del alumnado respondió la encuesta, lo cual equivale a 81,352 estudiantes de los 127,479 que conforman la UANL. Se recabó información en seis rubros: socioeconómico, ambiente escolar, hábitos escolares, violencia (digital, familiar y de pareja), emociones y estrés académico.

Palabras clave: Universidad, Estudiantes, Formación Universitaria, Contexto Laboral, Formación Profesional.

Abstract: University through the lens of the ages has played a crucial role in the development of society. In this study, we develop an analysis of how the mission of the university has changed over time and the importance of knowing the profile of the current university student to strengthen the university training. The research is a mixed and transversal approach whose general objective was to know the academic, social and psychological factors that affect the academic development of students at the Autonomous University of Nuevo León (UANL). The instrument that was used to collect the data was a survey that was applied to students from all the faculties that conforms the UANL. The survey was applied through the Comprehensive System for the Administration of Educational Services (SIASE, by its acronym in Spanish). 66.5% of the students responded to the survey, which is equivalent to 81,352 students of the 127,479 that make up the UANL. Information was collected in six areas: socioeconomics, school environment, school habits, violence (digital, family and partner), emotions and academic stress.

Key words: University, Students, University Training, Work Context, Vocational Training.

La universidad a través del tiempo

El papel que la formación universitaria tiene en el siglo XXI está enmarcado por los acontecimientos propios de nuestro tiempo. No obstante, la universidad también representa la herencia de una época que nos antecede; herencia que no ha permanecido estática, sino que ha ido desplazándose con las necesidades de la sociedad. ¿Qué emerge de la formación universitaria actual? y ¿cuáles son las claves para ampliar nuestra comprensión sobre ese espacio que nos conforma y que conformamos?

Discutir la formación universitaria implica el análisis de la historia de la universidad. Esta institución nace en la Edad Media gracias a un grupo de personas interesadas en el cultivo del saber. En Europa florecieron diversas universidades, destacan la de París, Bolonia, Salerno, Oxford y más tarde la de Salamanca. Las universidades medievales tenían diferentes características: debían cumplir con la autorización del papa o de algún rey; no poseían bienes materiales, los maestros no contaban con un salario, eran los estudiantes quienes retribuían su tiempo de enseñanza; no gozaban de un espacio determinado, los gremios obtenían permisos para reunirse en alguna iglesia o alquilar alguna bodega (González, 2016).

Conforme avanzó el tiempo, algunas universidades poco a poco fueron consolidándose, unas desaparecieron, mientras que otras nacieron. La universidad fue adaptándose a los tiempos que vio acontecer. Uno de los personajes que reflexionó en torno a la misión de la universidad, fue el filósofo alemán Karl Jaspers, quien escribió un ensayo titulado *La idea de la universidad*⁴. En este

4 Cabe señalar que Jaspers mantuvo distancia del texto que redactó en 1923 para regresar a él décadas después en 1946 y en 1961. Este distanciamiento fue debido a la ocupación nazi, experiencia que le permitió repensar las ideas

trabajo Jaspers (2013) sostuvo que la universidad representa la sede que permitiría “el florecimiento de la más clara conciencia de la época.” Es importante leer a Jaspers con base en el contexto de su propio tiempo. La universidad en Alemania estaba sustentada por el modelo *humboldtiano*, el cual defendía un ideal firme en relación con el desarrollo del conocimiento y la verdad.

Más tarde, Habermas (1987) cuestionaría la idea de universidad que Jaspers propuso. ¿La modernidad sigue enarbolando esa idea de universidad? De acuerdo con el autor, “las organizaciones ya no cristalizan ninguna idea” (p. 2). El autor realiza un análisis de esta institución desde la óptica de su tiempo observando que ésta afronta cambios como el aumento de la matrícula y las exigencias propias de la sociedad industrial. Más allá de una idea normativa, es necesario que la universidad desarrolle una autocomprensión compartida por sus miembros acerca del aprendizaje científico (Habermas, 1987).

Con base en las consideraciones anteriores, puede decirse que la universidad ha ido lidiando con las exigencias de su tiempo. No obstante, habría que cuestionar hasta qué punto ésta ha alcanzado ese proceso de autocomprensión que defiende Habermas (1987). En el caso de América Latina, Brunner (2007) argumenta que la idea de universidad “ha explotado en mil fragmentos, dando lugar en la práctica a una gran diversidad de tipos y formas institucionales que, a esta altura, incluso tenemos dificultad para ordenar taxonómicamente y clasificar dentro de tipologías coherentes” (p. 14).

Es importante señalar que la universidad tanto en Europa, como siglos después en América, nace para atender a los intereses

que había desarrollado en su primer ensayo.

de un pequeño grupo de la sociedad. Dicho grupo pertenecía a una clase social acomodada. De acuerdo con Tedesco (1983) “la educación superior era concebida en términos de agencia destinada a formar la élite dirigente, fundamentalmente la élite política” (p. 3).

En el caso de América, fueron algunos funcionarios españoles quienes pidieron al rey instaurar universidades para formar a sus hijos. En 1551 el rey concedería su autorización para fundar las universidades de Lima y de México, concediéndoles los privilegios de la Universidad de Salamanca, pero con algunas limitaciones. La Real y Pontificia Universidad⁵ pasaría a ser Universidad Nacional y Pontificia de México después de la Independencia hasta su cierre durante el imperio de Maximiliano (González, 2016).

Justo Sierra en 1881 presentaría un proyecto en la cámara de diputados para erigir en México una universidad. En principio, su propuesta no vería la luz, pero décadas después sería aprobada. El pedagogo Ezequiel A. Chávez fue enviado por la secretaría a Europa y a Estados Unidos para examinar el modelo de las universidades. El 22 de septiembre de 1910, Sierra inauguraría la Universidad Nacional de México. El siguiente fragmento del discurso que pronunció Sierra (2004) refleja la idea de universidad que se quería consolidar en nuestro país:

Me la imagino así: un grupo de estudiantes de todas las edades sumadas en una sola, la edad de la plena aptitud intelectual.

5 González (2016) señala que el término de “real y pontificia” es inadecuado, ya que el título de todas las universidades siempre fue el de “real universidad”. La palabra pontificia se empleaba de manera retórica y en las cartas oficiales con la Corona únicamente se utilizaba el término real.

tual, formando una personalidad real a fuerza de solidaridad y de conciencia de su misión, que, recurriendo a toda fuente de cultura, brote de donde brotare, con tal que la linfa sea pura y diáfana, se propusiera adquirir los medios de nacionalizar la ciencia, de mexicanizar el saber (p. 14).

México vería nacer muchas más universidades en su territorio. Entre ellas, la Universidad de Nuevo León el 25 de septiembre de 1933. Tiempo antes, Aarón Sáenz Garza, en el año de 1931, ofreció una extensa argumentación para hacer posible este proyecto en el estado. La participación de Raúl Rangel Frías, José Alvarado y el apoyo de Alfonso Reyes a la distancia, sería determinante para la creación de esta universidad (Villarreal, 2015). Respecto a este acontecimiento, en el texto *Voto por la Universidad del Norte*, Reyes (1958) precisó:

Pero no penséis que tales instituciones bastan; no penséis que basta añadir una escuela de ingenieros, una de bellas artes, a la de médicos y a la de abogados, y envolverlas en cierto tejido conjunto, para crear una universidad. Entiendo más bien que la creación de nuestra universidad significa un cambio de acento en la atención pública: la cultura, que antes crecía como al lado, pasará a constituir el núcleo, el meollo. La organización escolar dará el armazón, y en ella se trazarán como derivaciones indispensables todas las demás actividades técnicas, la circulación del comercio y aun los entreactos de la vida mundana (p. 453).

La universidad y sus desafíos en el siglo XXI: la importancia de la formación universitaria

Puede observarse que la creación de las universidades responde a los ideales de una época. No obstante, esta institución no ha permanecido estática, sino que ha afrontado y sigue afrontando

procesos que complejizan su labor. Este general y sucinto recorrido por la historia de la universidad permite entrever cómo esta institución ha ido adaptándose a las necesidades de la sociedad.

El trazo inicial que esa idea de universidad simbolizaba ya no corresponde con la figura que la sociedad actual tiene de ella. Esto no es responsabilidad de la universidad en sí misma, sino que es resultado de una relación de bidireccionalidad con la sociedad, donde la segunda tiene un peso importante. El desafío para las universidades en la época actual es entender esa relación de bidireccionalidad para fortalecer la formación que ofrece a los estudiantes. En ese sentido, hablar de formación implicará no únicamente ofrecer un currículo universitario, sino evaluar cómo éste último puede entablar una relación dialógica con el contexto social actual.

Ahora bien, tomando en consideración que la institución universitaria representa el núcleo de la educación en la fase culminante previa a la inserción profesional, se vuelve imperativo indagar sobre la esencia y el propósito de la educación contemporánea, así como el impacto que particularmente tiene la educación superior en el tejido social. Ante este panorama, la misión elemental de la universidad residirá en la formación que brinda a los estudiantes para que en un futuro éstos puedan estar a la altura de los desafíos que se presentan en la sociedad.

Dicho cometido conlleva la necesidad de implementar estrategias pedagógicas que coadyuven al desarrollo de un pensamiento crítico y reflexivo en los estudiantes, alineándose con los principios de una educación emancipadora. No obstante, para lograr esta tarea es necesario llegar a una comprensión

del perfil del estudiante universitario actual, no sólo desde una mirada academicista, sino desde una mirada integral donde se pueda analizar a profundidad su rol en la sociedad actual.

De acuerdo con una investigación realizada por Arenas y Jaimes (2008) algunos de los fenómenos que han representado un cambio para la educación superior son: la masificación de la matrícula, la sobreoferta de instituciones educativas, la definición de estándares de calidad por parte del gobierno y la competitividad. Aunado a esto, hay que mencionar las problemáticas que se han recrudecido y afectan a nuestra sociedad y que, de manera directa e indirecta, repercuten a algunas universidades de América Latina, tales como la violencia, la inseguridad, la economía y el desempleo.

Por otra parte, Alaminos et al. (2009) plantean desafíos fundamentales para la educación, tales como la integración de conocimientos diversos, la gestión eficiente de los recursos educativos y el empoderamiento del estudiante. El reto radica en la complejidad de abordar simultáneamente estos aspectos. La educación se enfrenta a la dificultad de implementar propuestas innovadoras que aborden integralmente estos desafíos. Es por este motivo que las universidades deben de poner énfasis en un análisis exhaustivo del perfil del estudiante universitario actual.

El siglo XXI está marcado por una peculiaridad: el cambio. Esta variable se observa en las diferencias intergeneracionales. Si bien, no es algo nuevo decir que cada generación posee características propias de su tiempo, pareciera que la brecha entre generaciones es cada vez más grande en comparación con otras épocas. Dicha situación responde principalmente a los rasgos que son inherentes al tiempo posmoderno del que somos parte.

Este panorama conduce a la reflexión sobre cuáles son las vicisitudes que atraviesan a la generación de jóvenes universitarios en la actualidad. Lo anterior permitirá dar cuenta que las problemáticas que ellos sortean son muy diferentes a las de los jóvenes de hace un par de décadas atrás. ¿Cómo entender los problemas propios de este tiempo?, ¿cómo puede la universidad afrontar el desafío de formar a la generación del mañana? De acuerdo con Gadamer (1999) el ser humano “se encuentra constantemente en el camino de la formación y de la superación de su naturalidad, ya que el mundo en el que va entrando está conformado humanamente en lenguaje y costumbres” (p. 43).

En consecuencia, repensar la formación universitaria con base en las necesidades de la sociedad actual implicará ofrecer a los jóvenes la posibilidad de interesarse en comprender las características de su contexto. Para Luna (2011) es menester que la formación universitaria sea integral, esto supone ir “más allá de una visión reducida de su especialidad que a veces impide ver la problemática social que vivimos” (p. 38).

Lo anterior representa un reto para quienes participan en la formación universitaria. Es necesario partir de la comprensión de los procesos que conforman y dan sustento a la misión de la universidad. Habermas (1987) considera que las universidades deben avanzar hacia un proceso de autocomprensión. Ante este desafío surgen dos interrogantes clave: ¿cómo puede la universidad constituir este proceso agrupando los atributos y las problemáticas existentes? y ¿cómo identificar aquellos desafíos que emergen en este contexto que se caracteriza por ser cambiante?

Diseño metodológico

Para responder a estas preguntas, se llevó a cabo un estudio en la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), el cual permitió dar cuenta de las vicisitudes que atraviesan los estudiantes de cada una de las Facultades. La investigación fue realizada con un enfoque mixto y transversal y su objetivo general fue conocer los factores académicos, sociales y psicológicos que afectan al desarrollo académico de los universitarios.

Se aplicó una encuesta a los estudiantes de todas las facultades que conforman la UANL por medio del Sistema Integral para la Administración de los Servicios Educativos (SIASE). El 66.5% del alumnado respondió la encuesta, lo cual equivale a 81,352 estudiantes de los 127,479 que conforman la UANL. La encuesta fue diseñada para analizar seis rubros: socioeconómico, ambiente escolar, hábitos escolares, violencia (digital, familiar y de pareja), emociones y estrés académico.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados de la encuesta en cada uno de los seis rubros.

I. Socioeconómico

- El 59.8% de los estudiantes no trabaja, el 20.6% trabaja.
- De los estudiantes que trabajan, 1 de cada 2 trabaja entre 25 y 48 horas a la semana.
- De los estudiantes que trabajan, hay más hombres con trabajo (56%) que mujeres (44%).
- De quienes tienen un trabajo, el 80.2% está estudiando alguna licenciatura.

- Del total de estudiantes buscando trabajo (33, 304), un porcentaje más alto es hombre (52.1%).
- De los estudiantes de licenciatura, casi 3 de cada 10 trabaja (27.2%), 2 de cada 10 (19.5%) busca trabajo y 5 de cada 10 (49.2%) no trabaja.
- Dentro de los estudiantes que asisten alguna de las facultades y trabaja, el 12% (4,112) trabaja 48 horas a la semana, mientras que el 15% (5,108) trabaja 40 horas.
- El ingreso familiar del 33.5% (71,351) de los alumnos está entre \$10,372 mensuales.
- El padre del 59% de los alumnos es quien más aporta al ingreso familiar, le sigue la madre con el 22.1%.
- Licenciatura es el nivel de estudios de la persona que más aporta al ingreso familiar (31.6%).

2. Ambiente Escolar

- El 52% de la población del alumnado que se reporta en la UANL es de sexo femenino y el resto masculino.
- Del grupo de alumnado femenino, el 98% señala que es mujer, 0.3% se identifica como hombre y el 1.6% prefiere no contestar. Del grupo de alumnado masculino, el 98% señala que es hombre, 0.7% se identifica como mujer y el 1.2% prefiere no contestar.
- El 76% del alumnado señala que siempre o casi siempre se siente incluida/incluido.
- El alumnado del sexo femenino se siente menos incluido que los de sexo masculino.
- El alumnado que se identifica como mujer se siente menos incluido que los que se identifican como hombres.

- 7 de cada 10 estudiantes de licenciatura señalan que siempre o casi siempre se sienten incluidas/incluidos.
- Las 3 facultades con mayor porcentaje de inclusión son Facultad de Contaduría Pública y Administración (FACPYA), Facultad de Ciencias Forestales y Facultad de Trabajo Social y Desarrollo Humano y las que reportan menor inclusión son la Facultad de Artes Visuales, Facultad de Artes Escénicas, Facultad de Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales.
- 7 de cada 10 alumnas/alumnos señalan que siempre o casi siempre se sienten en un ambiente de diversidad y tolerancia dentro de la UANL.
- 8 de cada 10 alumnas/alumnos señalan que siempre o casi siempre se reciben un trato respetuoso de sus compañeras y compañeros.
- Las 3 facultades con mayor porcentaje de respeto por parte de sus compañeras y compañeros son Facultad de Economía, Facultad de Música y FACPYA, y las que reportan menor ambiente de diversidad y tolerancia son Facultad de Artes Escénicas, Facultad de Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales y Facultad de Derecho y Criminología.
- Aproximadamente 1 de cada 10 alumnas/alumnos se sienten siempre o casi siempre discriminado, siendo el 9% del alumnado discriminado por parte de la comunidad estudiantil y con un porcentaje menor, el 6%, por parte de la comunidad académica/administrativa.
- A nivel facultades las 3 dependencias con un porcentaje mayor de discriminación/segregación son FOD, Facultad

de Ingeniería Civil y FIME y las que reportan menor porcentaje son FAE, Facultad de Economía y FCF.

- Solo la Facultad de Ciencias Forestales reporta un mayor porcentaje de discriminación/segregación por parte de la comunidad académica-administrativa que por parte de la comunidad estudiantil.

3. Hábitos Escolares

- Del total de estudiantes de la UANL, 15.6% de las mujeres señaló que nunca deja las tareas para el último momento, en comparación con 10.8% de los estudiantes hombres.
- El 5.8% de los estudiantes de nivel superior siempre dejan la elaboración de las tareas para el último momento.
- El porcentaje de estudiantes de nivel superior que nunca aplazan la elaboración de tareas para último momento equivale a 13.0% y 25.0% de nivel superior casi nunca dejan la elaboración de tareas para último momento.
- Del total de los estudiantes de la UANL, 37.5% indica que siempre termina sus tareas a tiempo.
- Cabe señalar que únicamente 0.7% de los estudiantes de la UANL indica que nunca entrega sus tareas a tiempo. Además, 42.7% de las estudiantes mujeres y 32.0% de los hombres indican que siempre terminan sus tareas a tiempo.
- Del total de estudiantes el 10.8% en nivel superior señala que nunca se retrasa en una unidad educativa para estudiar otra.
- 13.9% de los estudiantes de la UANL indica que siempre interrumpen su estudio porque se distraen fácilmente, pero este porcentaje es mayor para las estudiantes mujeres con 15.1%, en comparación con los hombres con 12.6%.

- Un 13.6% de nivel superior declaran que siempre interrumpen su estudio porque se distraen fácilmente.
- Solo el 18.5%, de los estudiantes de licenciatura piden ayuda a sus docentes en tareas difíciles.
- Del total de estudiantes de la UANL, 38.0% siempre tiene un lugar reservado en casa para estudiar.
- 65.0% de los estudiantes de posgrado indican que siempre o casi siempre distribuyen adecuadamente su tiempo entre las distintas actividades educativas.
- Por su parte, el 48.2% de nivel superior señalan que siempre o casi siempre distribuyen adecuadamente su tiempo entre las distintas actividades educativas.
- En cuanto al desempeño general como estudiante, el 20.0% de nivel superior califica su desempeño como muy bueno, considera que su desempeño como estudiante fue muy bueno en el último ciclo cursado.
- 63.2% de las mujeres considera que su desempeño como estudiante fue bueno o muy bueno durante su último ciclo cursado, en comparación con 56.4% de los estudiantes hombres.
- Con relación a las tareas que cumplían durante el último ciclo cursado, 63.2% de las estudiantes mujeres de la UANL y 47.3% de los estudiantes hombres indican que cumplieron con todas ellas.
- El 58.5% de los estudiantes de nivel superior indicaron que durante el último ciclo escolar cumplieron con todas las tareas.
- La mayoría de los estudiantes de nivel superior (56.0%) dedican entre una y cinco horas a la semana a estudiar fuera del horario escolar.

- El 47.2% de las estudiantes mujeres no dedican horas a realizar actividades deportivas fuera del horario escolar, en comparación con 29.3% de los estudiantes hombres.
- 64.3% de nivel superior destinan de una a diez horas a la semana a ver televisión, utilizar celular y redes sociales.

4. Violencia en la UANL

- 16.49% de nivel superior reporta que siempre, casi siempre o a veces se han sentido vigilados o seguidos.
- La percepción de sentirse vigilada o seguidas siempre, casi siempre o a veces es mayormente reportado por las mujeres (22.7%) en comparación con los hombres (7.1%).
- Las mujeres (4.74%) son quienes reportan más situaciones de agresiones físicas al salir de la escuela, trabajo o casa en comparación con los hombres (3.32%).
- Los estudiantes de nivel superior 22.11% frecuentemente han sentido miedo de ser atacadas o abusadas sexualmente.
- Una de cada 3 mujeres siente miedo de sufrir ataque sexual, solo el 5% de los hombres de la población total.
- El 33.35% de las mujeres refieren sentir miedo de ser atacados o abusados sexualmente, en tanto 5.18% de los hombres lo refiere.
- Uno de cada tres alumnos de la UANL refiere haber recibido piropos ofensivos, 31.02% en nivel superior.
- El 50.7% de las mujeres son quienes mayormente reciben estos piropos ofensivos de forma frecuente (siempre, casi siempre o a veces), en tanto, solo el 4.08% de los hombres.
- El 81.55% de las mujeres menciona sentirse segura en la UANL y 92.54% de los hombres.

- La mayoría de los estudiantes no han visto portar arma de fuego o cuchillo, el 79.13% de nunca ha visto.
- El 6.37% de las mujeres de la UANL refiere haber visto algún arma o cuchillo dentro de las instalaciones de la UANL, en comparación del 11.33% referido por los hombres de la UANL, la mayor parte de las incidencias ocurren fuera de las instalaciones de la universidad.
- El 21.11% de las mujeres y el 21.98% declararon recibir alguna invitación a consumir drogas ilegales dentro de las instalaciones de la UANL.

4.1 Violencia digital

En total el 28.32% de los estudiantes han sufrido violencia digital debido a que alguna vez les han enviado o publicado insinuaciones sexuales, insultos u ofensas a través de medios digitales (correo electrónico, *Facebook*, *Twitter* y *WhatsApp*).

Las insinuaciones sexuales, insultos u ofensas a través de medios digitales afectan más a los estudiantes de nivel superior (28.65%).

Las mujeres sufren más insinuaciones sexuales, insultos u ofensas a través de medios digitales (36.71%) que los hombres (16.38%).

4.2 Violencia familiar

- El 38.3% al menos una vez ha sido ofendido o humillado en su familia.
- Las mujeres padecen más ofensas o humillaciones en su familia (43.28%) en comparación con los hombres (30.4%).
- De los estudiantes que alguna vez han sido ignorados en su familia, el 58.18% cursa el nivel superior.

- De los estudiantes que reportaron que al menos una vez algún familiar les ha corrido o amenazarle con correrle de su casa, el 13.97% cursa el nivel superior.

4.3 Violencia de pareja

Nota: debido a que la violencia es intolerable, se reportan los casos en los que las estudiantes mencionaron haber sufrido violencia física de pareja al menos una vez independientemente de la frecuencia.

- De los estudiantes que reportaron alguna vez haber sufrido agresiones físicas por parte de su pareja, el 17.82% cursa el nivel superior
- EL 21.84% de las mujeres y el 11.74% de los hombres reportaron violencia física de pareja.
- La violencia física de pareja mayoritariamente ocurre en espacios públicos lejos de la UANL (20.08% en promedio), al salir de casa (15.49%) y en el transporte público (10.10%).
- Sin embargo, el 6.85 % reporta agresiones físicas de pareja en las instalaciones de la UANL.

5. Emociones

- El 94.77% de los estudiantes de la UANL se percibe alegre dentro de las aulas universitarias.
- El 91.41% de los estudiantes de la UANL se siente optimista en relación con su proceso formativo universitario.
- El 93.61% de los estudiantes de la UANL, en mayor o menor medida, se siente aceptado dentro de las aulas universitarias.
- El 93.88% de los estudiantes de la UANL tiende, en mayor o menor medida, a sentirse interesado en los temas y materiales que se abordan en el aula.

- Los estudiantes de nivel superior (66.23%) son los que presentan mayor tendencia a manifestar tristeza, desmotivación o desinterés por los asuntos académicos.
- El género femenino manifiesta con mayor frecuencia (69.97%) tristeza, desmotivación o desinterés por los asuntos académicos, en comparación con el 56.33% del género masculino, quienes muestran una tendencia menor en este rubro.
- El 66.46% de los estudiantes de educación superior siente ansiedad, miedo o pánico en el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje.
- El 53.65% de los estudiantes de educación superior, con mayor o menor frecuencia, ha sentido enfado, enojo o conductas explosivas o desafiantes.
- El 26.19% de los estudiantes de educación superior, con mayor o menor frecuencia, ha experimentado algún tipo de pensamiento suicida.

6. Estrés académico

- El 87.04% de los estudiantes de educación superior experimenta, con mayor o menor frecuencia, algún grado de estrés dentro de las aulas universitarias.
- De acuerdo con los resultados, los componentes del proceso enseñanza-aprendizaje que genera mayor grado de estrés es la acumulación y saturación de tareas con un 43.7%.
- El segundo componente que genera mayor grado de estrés son las y los docentes en el aula con un 34.98%.
- El tercer componente es la actitud de sus compañeros y compañeras de clase con un 12.88%.

- Por otra parte, los resultados arrojan que al 6.42% les genera estrés la manera en que los docentes implementan sus estrategias de enseñanza en el aula.

Discusión de resultados

En el rubro socioeconómico se encontró que, mientras la mayoría de los estudiantes no trabaja, casi una cuarta parte sí lo hace. En el grupo de los estudiantes que trabajan dedican a esta actividad entre veinticinco y cuarenta y ocho horas a la semana, lo cual supone un tiempo considerable. Estudiar y trabajar de manera simultánea, si bien puede favorecer el desarrollo de competencias profesionales (Fazio, 2004), también puede representar un impacto negativo en el rendimiento académico (Porto y Di Gresia, 2001; Cruz y González, 2003). Por otra parte, es importante señalar que la combinación de estas dos actividades llega a ser algo muy valorado por ciertos empleadores (Otero, 2011).

Respecto al ingreso familiar mensual se identificó que, en el 33.5% del alumnado, ronda en los diez mil pesos mensuales. Es posible que esta variable esté relacionada con la anterior, ya que como lo han destacado diversas investigaciones (Busso y Pérez, 2013; Bordieu y Passeron, 2017) el origen social de los estudiantes es un factor que determina si éstos se ven ante la necesidad de conseguir un empleo. Sin embargo, es importante considerar que como manifiesta Guzmán (2004) la condición de los estudiantes no puede ser traducida como si fueran un grupo homogéneo, ya que cada caso representa sus particularidades.

En cuanto al rubro de ambiente escolar, la gran mayoría de los estudiantes afirmó sentirse incluida en el espacio

universitario. Este ámbito se considera crucial, ya que, al estar conformado por una diversidad de actores, el entramado de las relaciones que se establecen puede llegar a ser complejo (Pulido, Arias, Pulido y Hernández, 2013). Es imprescindible que la UANL tome en cuenta las tres dependencias que obtuvieron un mayor porcentaje de discriminación/segregación: la Facultad de Organización Deportiva, la Facultad de Ingeniería Civil, y la Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica. Esto con el fin de llevar a cabo programas de prevención que combatan este tipo de actitudes por parte de los actores de la comunidad universitaria.

En relación con la categoría hábitos escolares se destaca que la mayoría de los estudiantes afirmó que cumple con sus tareas y trabajos en tiempo y forma. No obstante, es importante resaltar que factores como la distracción, la mala distribución del tiempo y el uso de redes sociales y el celular inciden en el rendimiento académico del alumnado. Los hábitos de estudio son un principio fundamental para alcanzar el éxito académico (Perellón, 2014). En una investigación realizada por Bajwa et al. (2011) se encontró que los estudiantes no pueden tener mejores resultados académicos, si no desarrollan hábitos de estudio eficaces. Dichos hábitos tienen poco que ver con la memorización de la información y están más relacionados con la obtención y el uso acertado de la misma.

Asimismo, cabe destacar la importancia del autoaprendizaje intencional y organizado, el cual emerge como un procedimiento determinante en el enriquecimiento académico de los estudiantes universitarios, facultándolos para consolidar tanto los contenidos como los objetivos inherentes a su carrera profesional. Este proceso requiere una influencia activa por parte

de los profesores, quienes, a través de sus estrategias pedagógicas, desempeñan un papel crucial en catalizar y orientar dicho autoaprendizaje hacia metas específicas y un dominio profundo del conocimiento disciplinario.

El análisis del rubro violencia se dividió en tres: digital, familiar y de pareja. En los tres apartados sobresale que las mujeres son quienes más se ven afectadas. La violencia que se da en los espacios educativos tiene como actores principales a estudiantes, profesores, directivos y otros trabajadores (Guzmán y Montesinos, 2015). En la manifestación de este fenómeno se pueden encontrar víctimas, victimarios y testigos (Murueta y Orozco, 2015). Diversas investigaciones coinciden en que el problema de la violencia no ha sido estudiado a profundidad, por lo que tenemos una comprensión parcial del mismo (Carrillo, 2015; Guzmán y Montesinos, 2015). Es imperativo que la universidad fortalezca el estudio de esta problemática y que se puedan realizar más investigaciones al respecto para ampliar nuestro entendimiento acerca de la misma.

La categoría de emociones arrojó que una parte de la población estudiantil manifiesta tristeza, enojo, miedo, pánico y pensamientos suicidas. Si bien, el tema de las emociones ha sido minusvalorado por mucho tiempo, en la última década ha cobrado relevancia como uno de los pilares fundamentales para la comprensión integral de los seres humanos. Diversos estudios han encontrado que el desarrollo de la inteligencia emocional es de ayuda para el establecimiento de buenas relaciones interpersonales (Vivas, 2003; Aguilar y Soto, 2008; Fragoso, 2015).

Por último, en el rubro estrés académico se encontró que la mayoría del alumnado reveló sentir este malestar. Esto es un síntoma

que no únicamente se refleja en las instituciones de educación superior, sino también en nuestra sociedad debido a la dinámica acelerada de la que formamos parte. Aunado a esto, el estudiante que recién ingresa en la universidad se enfrenta a un cambio relevante que puede provocar que se dispare el estrés (Morales y Barraza, 2017). De acuerdo con Martín (2007) este tema no recibe la suficiente atención por parte de las instituciones educativas a pesar de que este malestar se pueda apreciar en los estudiantes.

A manera de conclusión

Las universidades en la actualidad enfrentan desafíos que amenazan su desarrollo. Conocer las dificultades por las que atraviesan los jóvenes universitarios en la actualidad coadyuvará a fortalecer la formación universitaria. De acuerdo con Casanova (2016) las instituciones universitarias “funcionan en una tensión permanente entre la tradición y el cambio” (p. 9). Teniendo en consideración este panorama, es inaplazable que las universidades entablen un diálogo con las necesidades de la sociedad actual sin descuidar el germen de sus orígenes. Esto no es una tarea fácil, ya que, como lo señala Brunner (2007) la universidad contemporánea tiene la tarea de:

Crear un clima que sea compatible con las exigencias de sus sectores más creativos (los investigadores) pero también de la masa estudiantil; debe generar su propia tradición que proporcione un sentido de continuidad en medio del cambio de las generaciones y de las prácticas académicas; debe producir disciplina, tanto laboral como estudiantil, sin recurrir (idealmente) a métodos coercitivos o puramente autoritarios; debe fomentar una cultura abierta, como corresponde al *ethos* y a las exigencias (ideales) de la comunidad académica, sin por eso abandonar un cierto localismo y nacionalismo (pp. 12-13).

La Universidad Autónoma de Nuevo León representa no sólo nuestro presente, sino nuestro pasado y nuestro futuro. Como se observó en la presente investigación, los estudiantes universitarios enfrentan problemáticas que es necesario comprender para llegar a una mejor toma de decisiones respecto a la manera en la que hoy, juntos, hacemos universidad. Las palabras de Raúl Rangel Frías (1971) cobran relevancia a la luz de nuestro tiempo:

De todas las cuestiones pendientes en el adusto semblante de las horas, ninguna más necesitada de actualidad que esta rigurosa exigencia: dar a todos los cambios en que nos estamos realizando, la más penetrante y lúcida conciencia, que de suyo ha de ser lo universal de la Nación, con ello se significa el total de los frutos del tiempo, todos ellos hijos de los hombres (p. 132).

Ante los avatares del presente siglo, como indica Rangel Frías (1971), no debemos dejar a un lado la conciencia del significado de ser universitario. Como institución, ésta seguirá siendo testigo de los cambios de las épocas, heredera, salvaguardia y creadora de posibilidad para quienes tienen la oportunidad de recibir una formación universitaria. Se espera que los frutos, aunque inacabados, de este trabajo puedan ser tomados en cuenta para llevar a cabo acciones en favor de la preparación del alumnado que hoy conforma la Universidad Autónoma de Nuevo León.

Referencias

Aguilar, M. y Soto J. (2008). *Impacto de las emociones del alumno en el aprendizaje de una materia teórico-práctica, en una escuela pública de nivel superior*. Instituto Politécnico Nacional. <https://www.repo-ciie.dfie.ipn.mx/pdf/c03p139.pdf>

- Alaminos, M., Campos-Sánchez, A., Caracuel, M. D., Rodríguez-Morata, A., Rodríguez, M. A., y Rodríguez, I. A. (2009). Modelos didácticos para el autoaprendizaje. *Actualidad Médica*, 94, (777), 49-53. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/52605>
- Arenas, A. y Jaimes, B. (2008). Calidad y competencias: propuesta de un modelo educativo en Educación Superior. *UIS Ingenierías*, 7, 87-103. <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistausingenierias/article/view/400/661>
- Bajwa, N., Gujjar, A., Shaheen, G., y Ramzan, M. (2011). A comparative study of the study habits of the students from formal and non-formal systems of education in Pakistan. *International Journal of Business and Social Science*, 2(14), 175-186, http://www.ijbssnet.com/journals/Vol.2_No.14%3B_July_2011/20.pdf
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (2017). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. México: Siglo XXI.
- Brunner, J. (2007). *Universidad y sociedad en América Latina*. Universidad Veracruzana: Instituto de Investigaciones de Educación. <https://cdigital.uv.mx/handle/123456789/7800>
- Carrillo, R. (2015). *Violencia en las universidades públicas. El caso de la Universidad Autónoma Metropolitana*. México: UAM.
- Cruz Ponce, R. y González, D. (2003). Rendimiento académico entre alumnos del tercer año de la carrera de médico cirujano que trabajan y que no trabajan. *Revista de Especialidades Médico-Quirúrgicas*, 3 (3), 42-46. <https://www.redalyc.org/pdf/473/47380312.pdf>
- Encuesta UANL (2023). *Trayectoria y desarrollo estudiantil de la UANL*. https://deimos.dgi.uanl.mx/cgibin/encuestas.sh/dti_Enc_Enc00_2.htm?HTMlCve_Encuesta=585

- Fazio, M. (2004). *Incidencia de las horas trabajadas en el rendimiento académico de estudiantes universitarios argentinos*, [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de La Plata Argentina]. 1-31. http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/3543/Documento_completo_.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Fragoso, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto? *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 6(16), 110-125. <https://www.redalyc.org/pdf/2991/299138522006.pdf>
- Gadamer, H. G. (1999). *Verdad y método I*. Salamanca: Sígueme.
- González, E. (2016). Del viejo al Nuevo Mundo: las universidades y sus modelos (siglos XVI al XIX) en H. Casanova (Coord.) *La UNAM y su historia. Una mirada actual*. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM.
- Guzmán, C. (2004). *Entre el estudio y el trabajo. La situación y las búsquedas de los estudiantes de la UNAM que trabajan*. Cuernavaca: UNAM-Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias.
- Guzmán, G. y Montesinos, R. (2015). *Violencia: nuevo dilema de la crisis en México. Reflexiones y posibles interpretaciones*. México: UACM.
- Habermas, J. (1987). La idea de la universidad: procesos de aprendizaje. *Sociológica*, 5, 2. Universidad Autónoma Metropolitana. Trad. Francisco Galván. <https://sistemaeducativo.files.wordpress.com/2012/07/habermas-1987-la-idea-de-universidad.pdf>
- Jaspers, K. (2013). *La idea de universidad*. Navarra: EUNSA.

- Luna, E. (2011). Responsabilidad del docente universitario. *Didac*, 58, 36-40. https://revistas.iberomex.mx/didac/articulo_detalle.php?id_volumen=2&id_articulo=35&id_seccion=2&active=1&pagina=35
- Martín, I. (2007). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología*, 25(1), 87-99. <https://idus.us.es/handle/11441/12812?show=full>
- Morales, M. y Barraza, A. (2017). *Estrés y rendimiento académico en alumnos de una licenciatura en nutrición*. Red Durango de Investigadores Educativos, A.C. <https://redie.mx/librosyrevistas/libros/estresyrendimiento.pdf>
- Otero, A. (2011). Procesos de transición a la vida adulta: un análisis cualitativo con jóvenes argentinos. *Propuesta educativa*, 35 (1), 131-133. <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041706020.pdf>
- Perellón, J. (2014). *EFT para el éxito académico. Manual para el manejo de ansiedad ante los exámenes*. Estados Unidos: Lulu Press. https://books.google.com.mx/books?id=fVLpBgAAQBAJ&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Porto, A. y Di Gresia, L. (2004). Rendimiento de estudiantes universitarios y sus determinantes. *Revista de Economía y Estadística*, 42(1), 93-113. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/REyE/article/view/3800>
- Pulido, A., Arias, K., Pulido, A. y Hernández, N. (2013). Importancia de los ambientes de aprendizaje, en la formación integral del estudiante de educación superior. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10, 1-9. https://archivos.ujat.mx/2014/divulgacion%20cientifica/2014_articulos_para_divulgacion/29-Importancia-de-los-ambientes-Alva-del-Rocio.pdf

Rangel Frías, R. (1971). *Cosas nuestras*. Monterrey: Fondo Editorial Nuevo León.

Sierra, J. (2004). *Discurso inaugural de la Universidad Nacional*. México: Colección Pequeños Grandes Ensayos, UNAM.

Reyes, A. (1958). Voto por la Universidad del Norte en *Obras completas*. México: Fondo de Cultura Económica.

Tedesco, J. (1983). *Tendencias y perspectivas en el desarrollo de la educación superior en la América Latina y el Caribe*. París: UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000057308_spa

Villarreal, J. (2015). Utopía humanista de Alfonso Reyes en Monterrey. *Revista Valenciana, estudios de Filosofía y Letras*, 8(16), 177-193. https://www.researchgate.net/publication/302029568_Utopia_humanista_de_Alfonso_Reyes_en_Monterrey

Vivas, M. (2003). La educación emocional: conceptos fundamentales. *Sapiens, Revista Universitaria de Investigación*, 4(2), 1-22. <https://www.redalyc.org/pdf/410/41040202.pdf>

Un bosque de esperanzas: Memorias y andanzas del Centro EcoDiálogo como un espacio de Educación para la Vida

A Forest of Hope: Memories and paths of the EcoDialogue Center as a space of Education for Life

Leticia Quetzalli Bravo Reyes¹

Enrique Vargas Madrazo²

Resumen: Ante la policrisis civilizatoria que vivimos como humanidad, necesitamos construir espacios de regeneración y creatividad alternativa hacia la vida. Cada ser humano somos resultado de la crianza y la educación para la vida que nos nutra y acompañe en el desarrollo de nuestras potencialidades desde el amor, el cuidado y la colaboración. Quienes escribimos este texto, deseamos compartir nuestros andares e historias de sanación y aprendizaje en la tarea que durante más de veinte años nos ha implicado en la construcción de nuestro Centro EcoDiálogo.

1 Centro EcoDiálogo. Universidad Veracruzana. Xalapa, Veracruz, México. Correo electrónico: lbravo@uv.mx

2 Centro EcoDiálogo. Universidad Veracruzana. Xalapa, Veracruz, México. Correo electrónico: gaixallapan@gmail.com

Partiendo de nuestras historias de vida en policrisis, nos hallamos en los caminos de la Universidad Veracruzana para emprender nuestra reinención como seres humanos, como académicas y académicos viviendo en las disciplinas que nos daban sentido y al mismo tiempo nos aislaban. En estos caminos creativos fuimos tejiendo madejas multi-inter-transdisciplinarias de diálogo y colaboración, espacios de creatividad que nos permitieron concebir nuevas formas de hacer academia y de salir de las aulas, cubículos y laboratorios hacia el mundo real.

Danzas, abrazos, canciones, temazcales, caminos por las nuevas academias, sentidos amorosos, lecturas y miedos nos acompañaron en la maravillosa aventura que nos llevó a la creación de la ecopoiesis ritual, la vigilia epistemológica, el ser-cuerpo y sus sentipensares, todo ello como humus, suelo fértil desde donde surgió el Centro EcoDiálogo a partir del año 2005 dentro de la Universidad Veracruzana. La educación para el florecimiento de la vida desde el compromiso del cuidado hacia la Madre Tierra, son los sentidos que en estas casi dos décadas de nuestro Centro, han guiado nuestro camino singular dentro de una Universidad pública al servicio de los territorios y de las personas a las cuales nos debemos

Palabras clave: educación para la vida, buen vivir, consciencia, narrativas, hacer comunidad.

Abstract: Faced with the civilizational poly-crisis that we are experiencing as humanity, we need to build spaces for regeneration and alternative creativity towards life. Each human being is the result of upbringing and education for life that nourishes and accompanies us in the development of our potential from love, care and collaboration. Those of us who write this text, want to share our journeys and stories of healing and learning in the task that for more than twenty years, has involved us in the construction of our EcoDialogue Center.

Starting from our life stories in poly-crisis, we find ourselves on the paths of the University of Veracruz to undertake our reinvention as human beings, as academics living in the disciplines that gave us meaning and at the same time isolated us. In these creative paths we

were weaving multi-inter-transdisciplinary skeins of dialogue and collaboration, spaces of creativity that allowed us to conceive new ways of doing academia and of leaving the classrooms, cubicles and laboratories towards the real world.

Dances, hugs, songs, temazcales, paths through the new academies, feelings of love, readings, and fears accompanied us on the marvelous adventure that led us to the creation of ritual ecopoiesis, epistemological awareness, the body-being and its sentiments, everything this as humus, fertile soil from which the EcoDialogue Center arose from the year 2005 within the University of Veracruz. Education for the flourishing of life from the commitment to care for the Mother Earth, are the core values that in these almost two decades of our Center, have guided our unique path within a public University at the service of territories and people to which we owe.

Key words: education for life, good living, consciousness, narratives, community building.

SEGUNDA PARTE

El Co-Diseño desde lo comunitario

Luego de que las autoridades universitarias nos apoyaron en la creación del Centro EcoDiálogo, nos dimos a la tarea de trabajar en lo que sería nuestra delimitación de necesidades constructivas para el uso constante que haríamos en los 10,000 m² de terreno que nos otorgaron, así realizamos un proceso de co-diseño. El proceso de co-diseño es una metodología sistémica que permite a una comunidad de seres imaginar y concebir desde sus valores cualquier emprendimiento, organización u objeto que deseen dar a luz a partir de sus saberes y la colaboración co-creativa, generando así la mejor propuesta posible de forma sustentable (Vargas-Madrado y Panico, 2013)

A partir del proceso de co-diseño fue surgiendo la imagen poética de nuestro sistema, el ser territorio que estábamos co-creando: “Un lugar para sembrar la semilla del mañana. Sinfonía de seres jugando un sueño de tierra y amor. Comarca que crece y nutre a la tierra. Espacio para aprender y para sembrar. Crear un mundo donde realmente se pueda vivir. La compasión de hoy ha matado la ira de ayer, aunque la ira de hoy es destructivamente compasiva. La casa del equilibrio donde creamos, compartimos y practicamos nuevos y viejos oficios, experiencias y vidas”.

A partir de este conjunto de imágenes poéticas, desde el co-diseño sistémico, emergieron los ámbitos de acción de nuestro proyecto; las especificaciones de nuestro co-diseño. Así identificamos que nuestro Centro dirigiría sus actividades hacia el cuidado de nuestros territorios internos y externos a la Universidad Veracruzana en nuestro entorno bio-regional,

siempre conectado en una visión planetaria. En este sentido retomamos la idea de “actuar localmente, pensar globalmente”.

Imagen 12.

Apropiándonos del territorio, limpiando a mano el pasto estrella, conversando y acunando nuestro “co-diseño sistémico y sagrado” (Vargas-Madrado y Panico, 2013). Re-verdeciendo y sembrando semillas de comunidad y de territorios sustentables para sanar un territorio lastimado por la “revolución verde” y la urbanización del “desarrollo” de la modernidad. La primera y más energética de estas semillas fue nuestra estructura de matemáticas sagradas del “Temazcal participativo” (Puga-Olguín et al., 2022).



Fuente: EcoDiálogo (2023).

La construcción de las edificaciones del Centro comenzó por el Temazcal, fue lo que la comunidad necesitaba para cohesionar al grupo con el lugar, con la Tierra. Así, invitamos a Manuel, nuestro compañero del “Mercado Bio-regional La Pitaya”, a que nos guiara en esta labor, ya que esto es un trabajo de sumo cuidado en el que se tienen que tomar en cuenta tanto la orientación del sol, como la cantidad de varas de bambú que se necesitan para hacer los cruces que van en concordancia con ciertas constelaciones estelares. Inauguramos el Temazcal haciendo el ritual correspondiente y las que quisieron, tomaron el baño con el resultado de alivio y autoconocimiento que siempre le acompaña. Este es otro ritual que hemos venido practicando y ofreciendo a otras personas, incluidos nuestros programas de formación como la Maestría, los diplomados y las experiencias de elección libre de las licenciaturas, por ser una experiencia que integra la dimensión espiritual con las otras dimensiones del ser-cuerpo, emocional, física y mental, siempre en su contexto comunitario, planetario y participativo (Puga-Olguín et al; 2022).

Después construimos con la participación de las y los estudiantes de nuestra primera experiencia educativa optativa para las licenciaturas de nuestra universidad el Tejabán que está ubicado justo en la entrada del Centro, con materiales que nos fueron obsequiados por amigos y amigas de nuestro proyecto. Ahí impartimos las primeras “clases” hasta que se construyó “La Palapa”, que es una estructura octagonal de madera, diseñada por el arquitecto Alberto Robledo, cuya construcción estuvo a cargo de la empresa ecológica de carpintería “Secuoya”, con recursos de la Universidad.

Imagen 13.

Un elemento central de la eco-pedagogía implica entre otros: i) el trabajo comunitario del estudiantado co-creando con sus manos y saberes sus propios espacios de aprendizaje, ii) el aprendizaje y la educación como diálogo lúdico de haceres y saberes más allá del currículum, los proyectos de investigación, las aulas y los programas (Rehaag y Vargas-Madrado, 2012).



Fuente: EcoDiálogo (2023).

Nuestra infraestructura ha ido creciendo poco a poco, cuidando los principios de proporcionalidad (Illich, 1985), del uso de ecotecnias, y de armonía estética, como corresponde a un proyecto tan novedoso como lo es éste. En un contexto en el que la Universidad se encuentra inmersa en un Sistema de Educación Superior lleno de exigencias “objetivamente palpables y comprobables”; con normas de calidad y de competitividad docente y de investigación, nuestra comunidad académica se enfrenta cotidianamente ante el reto de no ser absorbidos/as, literalmente abducidos/as, por un sistema global de control y mecanización de todas y cada una de las dimensiones de la vida humana (y también las no humanas) (Vargas-Madrado,

2015). Tal como lo han planteado diversas personas, como Gustavo Esteva, Silvia Rivera, Iván Illich, Laura Rendón, entre muchas otras (Illich, 1985; Esteva y Suri, 1998), pareciera una aventura imposible mantener desde la coherencia un Centro como el nuestro con las más altas aspiraciones de ser un espacio de aprendizaje libre al servicio de la vida y con una constante flexibilidad crítica, en el contexto de la políticas públicas de nuestros países latinoamericanos y en general de los sures, que pugnan cada vez más por la estandarización, el control a través de programas y sistemas en línea cada vez más opresivos, el imperio de la racionalidad y de la cuantificación, etcétera.

Después se construyeron dos baños secos para composta con un diseño a cargo del carpintero Emiliano Pérez.

Imagen 14.

Nuestro primer baño seco, compartiendo nuestra experiencia en talleres de eco-alfabetización. El baño seco es uno de nuestros tesoros y corazón del proceso cotidiano de eco-alfabetización hacia el interior de nuestro colectivo del Centro EcoDiálogo, así como hacia todas las personas que habitan temporalmente o visitan nuestro espacio de aprendizaje para la vida.



Fuente: EcoDiálogo (2023).

Acorde con nuestro co-diseño sistémico, el Centro EcoDiálogo ha ido desarrollando sus espacios de trabajo siguiendo la espiral aurea y las cuatro direcciones (correspondientes a los cuatro elementos de la naturaleza: tierra, agua, aire y fuego) que nos marca la tradición ancestral mexicana. Los principios de la bio-construcción, la proporcionalidad y la sustentabilidad humana (Illich, 1985; Vargas-Madrado, 2015), han estado y están presentes en cada uno de los espacios, ecotecnologías y en general en el desenvolvimiento del paisaje del bosque de niebla, que ha ido renaciendo en la hectárea que se nos fue otorgada para su cuidado por parte de nuestra Alma Mater, la Universidad Veracruzana.

Imagen 15.

La bio-construcción regenerando los saberes vernáculos y ancestrales de nuestros territorios para cocrear espacios de trabajo y de vida sustentables.



Fuente: EcoDiálogo (2023).

Imagen 16.

En un territorio frente a la biblioteca central de nuestra universidad, iniciamos la construcción de la Palapa-aula viva, corazón geométrico y sagrado de nuestra espiral del Centro EcoDiálogo. Se aprecia que solamente había dos especies: el pasto estrella y el huizache.



Fuente: EcoDiálogo (2023).

Cuando llegamos a este territorio, el cual había sido previamente parte de un cuartel policial de la ciudad de Xalapa, solamente existían dos especies producto de la “Revolución Verde”: El pasto estrella (*Cynodon nlemfuensis*) y el Huizache (*Vachellia farnesiana*). Los primeros meses comenzamos siempre a mano, a limpiar la parte sur del terreno (que corresponde con la producción de alimentos y la humedad en el diseño de las poblaciones ancestrales en Mesoamérica), para ir introduciendo distintas especies tanto de nuestro huerto de alimentos, como arbustos, arboles de porte pequeño, flores, árboles frutales, etcétera. Así fue creciendo desde el sur de nuestro territorio un proceso caótico (autoorganizativo) de restauración y florecimiento del bosque de niebla imbricado con

el desarrollo de lo que llamamos “eco-horticultura”. Paralelamente a este proceso de restauración ecológica, empezamos a edificar nuestras primeras bio-construcciones (la palapa, la cabaña en forma de luna y la cocina-fogón) con recursos de nuestra universidad, a partir de algunos proyectos estratégicos de eco-alfabetización y reaprendizaje transdisciplinario que nos fueron encargados desde la rectoría.

En la parte norte, correspondiente a la zona destinada acorde con la tradición mexicana con las actividades de sanación e introspección, fuimos desarrollando el huerto de plantas medicinales y las edificaciones de la Unidad de Salud Integrativa, hecha con materiales de la tradición vernácula de la región (barro, bambú, cal artesanal, estiércol, cortes de pasto, etcétera) y con recursos económicos de Enrique Vargas y Antonio Gómez Yepes, este último es un ingeniero que viene desarrollando una investigación sobre la aplicación del electromagnetismo en la salud humana y quien colabora con el Centro y en nuestra Maestría de Estudios Transdisciplinarios para la Sostenibilidad.

El proceso de regeneración territorial de nuestro bosque-jardín ha sido extraordinario, ya que ha ocurrido con la colaboración espontánea de cientos de personas que a lo largo de los pasados 18 años, han obsequiado y sembrado una enorme variedad de plantas siguiendo un proceso “caórdico” (caos y orden) (Vargas-Madrado y Panico, 2013). Esto ha implicado que como mencionamos anteriormente, partiéramos literalmente de dos especies invasoras, producto de la “revolución verde” que ha arrasado en los pasados 70 años con más del 95% de los bosques y selvas del estado de Veracruz, a disfrutar del regalo y belleza infinita de los cientos de especies con que actualmente contamos en nuestro Centro EcoDiálogo.

Imagen 17.

Unidad de Salud Integrativa y el Huerto Medicinal ubicados como parte del co-diseño sistémico y sagrado (Vargas-Madrado y Panico, 2013) hacia el norte del Centro EcoDiálogo, lugar de la oscuridad, de la sanación, la sabiduría y de los/as ancestros/as en la cosmovisión tolteca (Puga-Olguín et al. 2022).



Fuente: EcoDiálogo (2023).

En la zona nororiente del Centro, nos avocamos en los años 2006-2009 a sembrar un bosque de Hayas (*Fagus sylvatica*), Liquidámbar (*Liquidambar styraciflua*), Encino (*Quercus*), que nos fueron donados por el Instituto de Ecología de Xalapa, el cual se ha convertido en un santuario de meditación y caminatas contemplativas para todos/as los/as miembros de nuestro Centro, así como para nuestros/as visitantes (ver más abajo nuestro programa Caminos EcoDiálogo). Aproximadamente la mitad de los diez mil metros cuadrados de nuestro Centro (la parte noroccidente), fueron asignados en el co-diseño desde el desarrollo de nuestra consciencia ecológico-planetaria como reserva o santuario intocable para la regeneración espontánea y autoorganizativa del bosque de niebla de nuestra bio-región Xalapa.

Imagen 18.

El tequio, trabajo comunitario donde convergen intenciones y cariños para cocrear nuestra comarca de aprendizaje.



Fuente: EcoDiálogo (2023).

En los últimos años se han agregado cuatro edificaciones adicionales, todas ellas realizadas con materiales bio-regionales bajo los principios de la construcción sustentable. El primero de ellos lo denominamos “La Ermita”, un pequeño espacio de cuatro por cuatro metros, con techos y paredes de madera, y coronado con tejas tradicionales de la región, que tiene como objetivo albergar reuniones de académicos/as o de experiencias educativas de los distintos programas formativos que tienen lugar en nuestro Centro.

Los otros tres espacios de trabajo, los cuales se han ubicado rodeando al huerto de alimentos, se corresponden con tres de los colectivos académicos de nuestro Centro: “Cuerpos-Territorio”, “Creatividad Social” y “Bio-Culturalidad”. Algunas de estas construcciones fueron edificadas con recursos internos

de nuestro Centro, obtenidos a partir de nuestra estrategia de administración financiera minimalista correspondiente con nuestra visión de Sustentabilidad Humana y Organizacional (Ruíz-Cervantes et al; 2016). Otras han sido financiadas a partir de colaboraciones y proyectos externos, tanto del gobierno federal como de la iniciativa privada, siempre bajo el principio de un compromiso irrenunciable con la justicia social y la sustentabilidad ambiental.

Imagen 19.

La eco-horticultura, trabajo de reconexión con la Madre Tierra-Tonantzin, es el eje nodal de eco-alfabetización y del reaprendizaje transdisciplinario (Rehaag y Vargas-Madrado, 2012); al mismo tiempo que ha ido forjando la sanación y el co-diseño viviente de nuestro territorio, para convertirse en un jardín de sanación y restauración ecológica.



Fuente: EcoDiálogo (2023).

Uno de los hilos con el que hemos tejido más fuertemente esta historia es la demanda de reconocernos como personas, antes que especialistas o poseedores/as de títulos académicos. Consideramos necesario señalar que quienes hemos hecho esto contando con el privilegio de ser profesores/as, estudiantes o trabajadores/as universitarios/as, tenemos que reconocer la presencia de un sinfín de personas, amigos/as y familiares que, con su constancia y trabajo, a la par del nuestro, se han mantenido sin la pretensión de obtener beneficios en este proyecto.

Imagen 20.

El diálogo de haceres y saberes, la fraternidad, la colaboración y el cuidado han sido material central en el largo, lento y delicado proceso de construcción co-creativa de nuestro Centro EcoDiálogo.



Fuente: EcoDiálogo (2023).

Ellos/as han sido nuestra fuente de inspiración y de entusiasmo para seguir adelante en este camino a veces difícil y lleno de incertidumbre. Inés de Luz, quien nos ha dado todo su amor y

activismo jocoso, así como su regaño de abuela desde el inicio; Isaac quien nos brinda su ejemplar entrega espiritual en las prácticas de danzas y rituales además de sus preguntas profundas cuando más las necesitamos; Lalo quien, con su visión ancestral de indígena otomí y su modernidad urbana, nos enseña a ser humildes sin perder la dignidad; Daniela, la argentina, con sus preguntas de cómo lograr el equilibrio de género y de toma de decisiones. Irán, quien con su perseverancia, silencio y su amor de cuidado ha estado presente forjando los Círculos de Salud, el Temazcal Participativo, el Huerto Medicinal Comunitario y toda la red territorial de los Círculos de Salud, pero más que todo semana tras semana durante más de 7 años tan solo por el cariño y la pasión, cuidando y acunando la Unidad de Salud Integrativa y en general a la Comarca del Centro EcoDiálogo.

Asimismo, nos alimenta la presencia de autores inspiradores/as, como la de Humberto Maturana, al que tuvimos el privilegio de conocer en uno de los cursos que imparte en el Instituto Matríztico de Santiago de Chile, quien con su personalidad de niño asombrado y divertido nos hizo ver lo simple que, paradójicamente puede ser este rumbo. La visita en nuestra Universidad de Edgar Morin al que se le otorgó el Doctorado Honoris Causa en 2004; Basarab Nicolescu, quien impartió un Seminario sobre Transdisciplinariedad y Sostenibilidad en el Centro EcoDiálogo; Munir Faseb, el matemático palestino al que invitamos al Simposio Universidad, Transdisciplinariedad y Sustentabilidad en octubre del 2009 compartiendo su experiencia de haber renunciado a su cátedra en la Universidad de Harvard para enseñar matemáticas ancestrales en medio de la guerra y la invasión del estado de Israel en el territorio de las laderas del Golán y Gustavo Esteva, quien desde Unitierra-Oaxaca y después de varios años en que se dificultó

su llegada hasta Xalapa, nos obsequió su presencia durante 2 días desde su cuestionamiento a la educación institucionalizada y su búsqueda incesante en la concreción de espacios de aprendizaje libre. Todos/as ellos/as han fortalecido nuestra labor como proyecto pertinente y necesario para la actualidad universitaria, siempre desde la actitud y las cualidades del co-diseño. Todas estas personas forman parte de lo que ha sido nuestra labor desde un inicio y hasta los últimos años, constituyendo un caldo de cultivo del cual abrevamos, vamos probando y a veces nos saboreamos.

Imagen 21.

La Palapa diseñada acorde con las proporciones de la matemática sagrada mexicana, posee un corazón de tierra en su centro, el cual permite que se siembren ofrendas y fueguito en nuestros encuentros educativos y de diálogo con las comunidades.



Fuente: EcoDiálogo (2023).

Reaprendizaje transdisciplinario para la sustentabilidad personal, comunitaria y planetaria

Este caminar compartido de nuestra comarca durante años, nos llevó a cocrear una visión compartida de lo que vivimos como nuestra forma ecopoiética, dialógica y transdisciplinaria de construir y vivir conocimiento sustentable (Rehaag y Vargas-Madrado, 2012). Partiendo de estos haceres y saberes compartidos, es posible gestar como fundamento de nuestros procesos del conocimiento la crianza de habilidades emocionales-cognoscitivas mediante un elaborado escenario de diálogo de saberes, trabajo con la Madre-Tierra (horticultura eco-formativa), rituales y mitos, procesos participativos (política comunitaria hacia una sociedad solidaria), lo que permite el cruce de sensaciones donde los olores, el tacto, los sonidos, la vista y el gusto, las historias, los saberes familiares, etcétera, son contrastados dentro de un complejo entramado (complexus) que tiene lugar en nuestro Centro de EcoAlfabetización y Diálogo de Saberes, y más allá dentro de la Bio-Región y del Planeta Tierra que es nuestro territorio de vida. Llamamos a esto nuestra “espiral ecopoiética” y la organización de trabajos colectivos como esencia de nuestro Centro EcoDiálogo.

Por lo que requerimos un constante proceso vivencial de regreso al mundo, a su conocimiento como una conversación desde el mundo; esta es la experiencia global que creamos y recreamos constantemente en nuestra Comarca y que desde el punto de vista académico llamamos Reaprendizaje Transdisciplinario (Gómez et al; 2015; Rehaag y Vargas-Madrado, 2012).

Figura 1.

La “espiral ecopoietica” como esencia y semilla epistemológica y “metodológica” de nuestro hacer académico y nuestra organización de trabajo del Centro EcoDiálogo (Rehaag y Vargas-Madrado, 2012).



Fuente: EcoDiálogo (2023).

En este sentido el Reaprendizaje Transdisciplinario parte de campos problemáticos amplios y complejos. Revalora el rol de la intuición, la imaginación, la sensibilidad y el cuerpo en los procesos de generación y adquisición de conocimiento. El reaprendizaje transdisciplinario es un aprendizaje dirigido a la multiplicación y diversificación dialogante del conocimiento, a la autotransformación, al autoconocimiento y a la generación

de “un nuevo arte de vivir” (Falconar, 2000). Cualidades, todas estas, que conforman el conjunto de competencias propias de un conocimiento ecologizado y con sensibilidad epistémica y práctica, para un conocimiento social y planetariamente pertinente. Está orientado a abrir los niveles de percepción hacia la multidimensionalidad de la Realidad, a movilizar la emergencia de la inteligencia general (Morin, 1999, 2001) – la curiosidad, la creatividad, la reflexividad – y en este sentido a generar procesos de autoorganización social encaminados a la evolución de la conciencia hacia la construcción de una ciudadanía terrenal (Morin 1999).

La praxis central en este proceso se construye a partir de la Biología o Vida del Conocer (Maturana, 2000), propuesta que parte de la noción de que el proceso de aprendizaje es la esencia de la naturaleza biológica-social-espiritual del ser humano y de todo ser vivo. Conocer-es-ser, vivir-es-conocer-que-es-ser. Y dado que nuestro ser ha surgido desde una experiencia corporal cognoscitiva única (nuestra deriva ontogénica), nuestro conocer es único, por lo que cocreamos un mundo al conocer. La idea de la separación del ser y del conocer es una idea acordada desde el racionalismo cartesiano. Por lo que conocer es traer un mundo a la mano, haciéndonos referencia desde la experiencia multidimensional del vivir a las dimensiones bio-psico-social-espiritual del proceso del conocimiento. Es decir, el proceso cognoscitivo es un proceso que se realiza en la integralidad articulativa de nuestro SerCuerpo.

Sabemos que no existe cognición a espaldas de lo que sentimos, de nuestro mundo emocional, mundo que vive en nuestro SerCuerpo (Damasio 2000, Maturana, 2000, Maturana

y Varela 2003, Varela et al; 1997). El filósofo español Xavier Zubiri habla en su obra “Inteligencia sentiente – inteligencia y realidad” de que “la aprehensión sensible es lo que constituye el sentir” (Zubiri, 1998), correspondientemente el pedagogo, también español, Saturnino de la Torre ha generado la palabra “sentipensar” para nombrarlo. De hecho el sistema de nuestras emociones es un elemento central para que nuestra cognición exista y tenga sentido (Damasio 2000, Maturana, 2000, Varela et al; 1997).

Así en el Centro de EcoAlfabetización y Diálogo de Saberes damos una especial importancia a los procesos personales y colectivos del cuidado del mundo emocional y su correlación con la transformación de la racionalidad, y esto no a través de procesos terapéuticos, sino de espacios participativos donde el Círculo de la Palabra y los espacios de diálogo profundo, operan como procesos participativos para la sanación personal y comunitaria. En el fluir de nuestras emociones, de esa historia y ese hacer que ahora llamaremos emocionar, de nuestra experiencia en el aquí y el ahora del momento presente, es donde se sintetiza nuestra historia evolutiva, al mismo tiempo como especie (en una cadena evolutiva de la que formamos parte, deriva filogénica) y como individuos que vivimos en un espacio-tiempo histórico, específico (deriva ontogénica). Pero nuestra experiencia cotidiana de conocer, lo que estamos viviendo y experimentando es lo que nos construye cerebral y corporalmente como seres vivos-cognoscitivos. Es decir coproducimos lo que somos y lo que conocemos, en tanto aquello que coproducimos y el mundo en el que vivimos, es decir nuestro espacio-tiempo ambiente, nos produce.

Este espacio-tiempo ambiente está fuertemente marcado por la relación entre el espacio exterior de la efectividad y el espacio interior de la afectividad. Los paradigmas del mundo occidental favorecen la efectividad sobre la afectividad, dado que la afectividad no tiene un valor mercantil y así esta despreciada e ignorada. El reflejo de este desequilibrio se percibe en la sobrevaloración de lo patriarcal, que está relacionado con la efectividad, y la depreciación de lo femenino, relacionado con la afectividad. Ahí debe quedar claro que el sexo de los seres humanos no está directamente ligado a la masculinidad o la feminidad del mundo, sino es el equilibrio que lleva a una boda entre la masculinidad y la feminidad del mundo (Nicolescu 2009). Necesario para lograr el equilibrio es una feminización social, quiere decir la valorización de lo femenino como igual de importante como lo masculino, lo que podría generar los lazos sociales entre los seres humanos.

Es esta reconstrucción cognoscitiva, epistémica, sistémica, corporal-mental, ecológica y planetaria del ser humano, lo que constituye la esencia del reaprendizaje transdisciplinar y el diálogo de saberes. Por lo que la constante creación y recreación de saberes basada en la vigilancia epistemológica constituye la competencia sistémica fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje en el Centro de EcoAlfabetización (Rehaag y Vargas-Madrado, 2012).

Es en esta dinámica compleja del SerCuerpo, en la que se realiza el proceso permanente del conocer el conocer, del ser, del hacer y del convivir, de la llamada Biología del Amor (Maturana 2000). La reconstrucción cognitiva con todos sus niveles derivados de lo anteriormente expuesto se articula con el ciclo creativo de transformación personal-comunitario-social que trabajamos en nuestra entidad académica.

Experiencias de Re-Aprendizaje Transformativo hacia la Sustentabilidad Humana

Imagen 22.

La Eco-pedagogía fue creciendo en los jardines de nuestro Campus para la Cultura las Artes y el Deporte de la Región Xalapa de nuestra Universidad Veracruzana. Sanar y transformar la educación desde el reencuentro con la Madre Tierra-Tonantzin, ocurriendo en un espacio de diálogo y donde el mundo emocional y de vida de los/as jóvenes, está en el centro del proceso formativo (Rehaag y Vargas-Madrado, 2012; Rendón, 2014).



Fuente: EcoDiálogo (2023).

En el contexto del modelo educativo flexible para la licenciatura de la Universidad Veracruzana, una de nuestras primeras actividades educativas fue la de impartir cursos optativos para estudiantes de todas las carreras, quienes obtienen los créditos necesarios para completar su currícula. A lo largo de estas casi 2 décadas de existencia del Centro EcoDiálogo, hemos ofrecido una gran diversidad de experiencias educativas optativas con enfoques transdisciplinarios, eco-pedagógicos y de educación

para la vida (Vargas-Madrado y Rivera-Landa, 2023), las cuales han contribuido significativamente para brindar a los/as jóvenes universitarios/as procesos educativos que contribuyan a la formación de seres humanos plenos/as, conectados/as hacia adentro y hacia afuera, con un compromiso ético de cuidado y colaboración capaces de sumarse a la inaplazable tarea de construir otros mundos posibles. Entre otras experiencias educativas hemos ofrecido: Pensamiento complejo y transdisciplinariedad, Crisis del conocimiento racionalista, arte, ciencia y humanismo, Autosanación de adicciones, Cuerpo y cognición, etcétera.

En el año 2008 se crea la Maestría en Estudios Transdisciplinarios para la Sostenibilidad, siendo un programa pionero a nivel nacional e internacional, en el que se aborda la sostenibilidad o sustentabilidad no centrado en el enfoque “verde”, si no en lo que hemos denominado en nuestro Centro como “sustentabilidad humana” desde el cuidado de la tierra y las comunidades (Ruíz-Cervantes et al; 2016; Rehaag y Vargas-Madrado, 2012; Rendón, 2014). Además, este programa pone al ser humano, desde el punto de vista del “sercuerpo”, siempre en conexión con su entorno y el universo como el corazón de los procesos del conocimiento y de la transformación personal y comunitaria. Así mismo, el trabajo de la tierra con la eco-horticultura como una actividad desde y para la vida para la construcción de una consciencia local-planetaria, genera huellas imborrables de transformación desde la eco-alfabetización en quienes cursan nuestro programa, el cual hasta ahora ha albergado a siete generaciones (2023).

Nuestra fuente original y nuestra visión de trabajo sigue siendo la que nació en aquellas primeras prácticas que nos brindan

la oportunidad de mantener una reconexión constante con el entorno y con nosotros/as mismos/as, cultivando desde la constante práctica individual y colectiva el diálogo y la colaboración desde la consciencia participativa (Bohm, 1994; Vargas-Madrado, 2018). Esta visión y praxis de una ecología humana sentipensante, es un intento por trascender las maneras jerárquicas y patriarcales convencionales de organización al interior de nuestra Comarca, que crece y se transforma continuamente, desde el trabajo permanente de la autosanación. Las actividades que para esto realizamos son: El trabajo con la tierra una vez a la semana, con un simple ritual de inicio y de final de agradecimiento a las herramientas y la Madre Tierra así como a las semillas y plantas que nos acompañan; la realización cotidiana de Círculos de Diálogo acorde en el trabajo desde el sercuerpo de la suspensión de la identificación con las ideas sugerido por David Bohm; celebramos cuatro veces al año (dos solsticios y dos equinoccios) nuestro temazcal participativo (Puga-Olguín et al; 2022) como portal de transición entre las distintas estaciones del año; Círculos de Salud (movimiento y respiración) semanales en la palapa del Centro; trabajo de huerto comunitario en el contexto de la Red de Círculos de Salud, entre otros.

Bajo el cobijo de nuestros ejes formativos (posgrados, diplomados y experiencias de elección libre de licenciatura), han crecido una gran diversidad de programas educativos transdisciplinarios y dialógicos basados en nuestro enfoque eco-pedagógico (Rehaag y Vargas-Madrado, 2012) de educación para la vida (Vargas-Madrado y Rivera-Landa, 2023). El diplomado en “Sustentabilidad para la Vida” creado y organizado en cooperación con la Coordinación Universitaria para la Sustentabilidad de la Universidad Veracruzana, es una de la expresiones más felices

del enfoque eco-pedagógico y de eco-alfabetización de nuestro Centro, ya que está diseñado bajo una propuesta de diálogo de haceres y saberes de forma que cualquier persona dentro o fuera de la universidad independientemente de que sea letrado/a o no quien lo curse, está en la posibilidad de cumplir con todos los procesos formativos y graduarse con un proyecto transformativo para su persona, familia o comunidad. El diplomado “El Teatro como Agente Curativo”; el diplomado “Biomedicina Sistémica y Sustentabilidad para la Vida”, entre otros, son expresión de la diversidad de espacios de autoformación que se han generado desde la fértil praxis y visión eco-pedagógica de nuestro Centro EcoDiálogo.

Imagen 23.

Conocimiento participativo. Aprender y crear conocimiento desde las emociones y la intuición enriquecida con las ideas compartidas, jugar colaborando desde el diálogo con y desde las presencias del mundo “más que humano”.



Fuente: EcoDiálogo (2023).

Imagen 24.

Poco a poco, la comunidad de aprendizaje del Centro EcoDiálogo va surgiendo con el esfuerzo compartido entre académicos/as, estudiantes y amigos/as, todos/as parte de una universidad pública estatal.



Fuente: EcoDiálogo (2023).

Como mencionamos anteriormente, un factor muy importante en el desarrollo de nuestro Centro, tanto a nivel de infraestructura, de apoyos financieros y de contenidos de trabajo, han sido los encargos de proyectos estratégicos, de Sustentabilidad Humana y Ecología Organizacional que desde la rectoría y las secretarías académica y de administración y finanzas, se nos ha solicitado. Lo anterior con el objetivo de que desde las visiones de sustentabilidad humana y de transdisciplinariedad de nuestro Centro EcoDiálogo, permee hacia la Universidad Veracruzana en su conjunto como una estrategia hacia la transformación organizacional (Sánchez et al; 2020). Un ejemplo de esto fue el “Programa estratégico

de la rectoría para la transdisciplinariedad, el diálogo y la sustentabilidad”, que en el periodo 2008-2011 desde el Centro EcoDiálogo coordinamos e implementamos, involucrando a estudiantes de nuestra maestría, cuyo objetivo fue sembrar en todos los niveles de organización de nuestra Universidad (directivos/as, trabajadores/as manuales, administrativos/as, académicos/as y estudiantes) una visión y praxis de sustentabilidad humana desde el diálogo de haceres y saberes (Ruíz-Cervantes et al; 2016). Desde una perspectiva y praxis profundamente amorosa y de lazos de amistad, abordamos en este proyecto desde la estrategia de talleres, encuentros y acompañamiento en la formación de colectivos e iniciativas, personas y colectivos en las más de 130 facultades e institutos que tiene nuestra universidad en sus 5 regiones distribuidas en el estado de Veracruz a lo largo de más de 800 km. Este proceso artesanal de “Hacer Comunidad” (Ruíz-Cervantes et al; 2016), nos permitió generar una red de personas e iniciativas en trabajo transformativo, no solo de las labores sustantivas de la Universidad (investigación, docencia, vinculación), si no del entramado humano y de procesos administrativos, sindicales, etcétera, que conforman lo que en realidad constituye la ecología organizacional de una enorme comunidad de más de 90 mil personas que es la Universidad Veracruzana. A partir de este trabajo, surge en cooperación con la Coordinación Universitaria para la Sustentabilidad (CoSustenta-UV), el entramado sistémico que conformo la estrategia de transformación hacia una universidad y una educación superior sustentable que llevamos a cabo durante los años 2010-2016 en la Universidad Veracruzana (Sánchez et al; 2020).

Imagen 25.

El co-diseño participativo y sagrado, genera campos de co-crianza morfo-genéticos que guían el desarrollo armónico y sustentable de nuestro Centro, donde la belleza y la colaboración se perciben en cada instante.



Fuente: EcoDiálogo (2023).

Es importante también relatar la historia de nuestra iniciativa del Centro EcoDiálogo que hemos llamado Unidad Modelo de Ecotecnologías para la EcoAlfabetización (UMEE). De todo lo narrado en este documento resulta quizás ya evidente, que nuestro Centro es un espacio modelo, imagen ideal, utopía de ecotecnologías surgiendo y entramadas en procesos de sustentabilidad humana y ecoalfabetización, con la potencialidad de participar de forma significativa en el proceso de transformación hacia la sustentabilidad indispensable en la humanidad. Las descripciones y las fotografías que hemos compartido muestran la enorme riqueza de procesos, horizontes-territorios, eco-tecnias, espacios rituales y de aprendizaje, pequeños paraísos donde guarecerse a conversar, etcétera, con

la potencialidad de ser articulados bajo la forma de una Unidad Modelo de “educación para la vida”, dirigido a todos los ámbitos y colectivos de la sociedad veracruzana. Es así como hemos definido al Centro EcoDiálogo como la UMEE, con el objetivo de ser un espacio formativo en donde las ecotecnologías y los atractivos naturales, se entran bajo una estética del aprendizaje transformativo y significativo, donde todas las personas puedan experimentar las formas de vida que necesitamos para sobrevivir y florecer como especie. De tal forma que dentro de la UMEE hemos definido nuestro programa “Caminos EcoDiálogo”, una forma de visita comunitaria a lo largo de 3 horas en donde las personas puedan recorrer y caminar nuestro Centro como parte de un reaprendizaje hacia la sustentabilidad humana. A lo largo de los años 2021-2023 varios cientos de estudiantes, docentes, administrativos/as, empresarios/as, directivos/as, etcétera, tanto al interior como al exterior de la Universidad Veracruzana, han visitado la UMEE-EcoDiálogo a través de nuestro programa Caminos EcoDiálogo. Como parte del trabajo de armonización de los distintos elementos de la UMEE, hemos desarrollado el programa “Estancias Creativas de la UMEE”, donde invitamos a artistas y creadores/as para que realicen propuestas y proyectos que permitan embellecer y hacer más significativos los elementos que conforman la experiencia de Caminos EcoDiálogo.

La creatividad de iniciativas y programas que florecen constantemente en nuestro Centro conectados hacia la sociedad y el planeta, se expresan en programas de gran pertinencia para nuestro país. Un ejemplo de esto es la “Catedra Universitaria de Saberes Ancestrales”, espacio de enorme importancia en

nuestro México multicultural, proyecto que en colaboración con Laura Montoya y José Islas estamos desarrollando para generar una red de diálogo entre la academia y las personas de conocimiento ancestral, espacio que cuestione frontalmente las formas jerárquicas y autoritarias que desde el epistemicidio (Souza, 2005), ha desarrollado la universidad en su cosificación y racionalización de la realidad, las personas y los conocimientos otros. Estos diálogos se llevarán a cabo en nuestro Centro en la palapa, en el bosque, en el temazcal generando procesos y entramados co-creativos capaces de generar nuevas formas de conocimiento social y planetariamente pertinentes.

Imagen 26.

Bosque de niebla como corazón y esencia de nuestro Centro EcoDiálogo: espacio de investigación-formación-vinculación transdisciplinaria de educación para la vida (Vargas-Madrado y Rivera-Landa, 2023). Donde había solo pasto estrella y hui-zaches hoy hemos cocreado un jardín sagrado como santuario y semilla de Sustentabilidad Humana.



Fuente: EcoDiálogo (2023).

Imagen 27.

La comunidad de Círculos de Salud ha pasado a enriquecer nuestra gran red social de aprendizaje y sanación co-creando cuerpos-territorio saldables y sustentables (Panico et al., 2022; Puga-Olguín et al., 2022).



Fuente: EcoDiálogo (2023).

Finalmente, resulta muy emocionante para nosotros/as compartir aquí el co-diseño que estamos generando en estos momentos en nuestro Centro del “Programa de Estancias Posdoctorales Transdisciplinarias”, propuesta innovadora a nivel nacional e internacional que se propone recibir estudiantes doctorados de todas las latitudes y de todas las disciplinas que tengan como inquietud e interés transgredir las disciplinas y romper la tiranía de la súper-especialización, poniendo sus esfuerzos de investigación-acción al servicio de las comunidades atendiendo las problemáticas complejas del mundo real. Durante estas estancias posdoctorales de 2 a 4 años de duración, los/as participantes se enfocarán paralelamente a sus trabajos de investigación-acción

en un arduo y hermoso trabajo de autocuidado, autoconocimiento y sanación individual y colectivo como fundamento hacia un conocimiento transformativo y sustentable.

Reflexiones a la orilla del camino

Quizás el camino más arduo y al mismo tiempo hermoso de nuestro andar ecopoético, es el intento siempre presente y utópico de estarnos haciendo comunidad en nuestro Centro EcoDiálogo, hacernos Comarca. Esta es una tarea y un placer no solo de nuestra comunidad académica si no de la humanidad toda, ya que la comunidad consciente y participativa ha sido borrada de los barrios, las familias, las empresas, las escuelas, los centros de trabajo. Esto debido a que hemos sido desmembrados/as por el individualismo, el pragmatismo, la avaricia, la competitividad, el eficientismo, el imperio de la burocracia, la enajenación cibernética, etcétera.

A lo largo de los 18 años de existencia de nuestro Centro EcoDiálogo, y de los 23 años desde que iniciamos este camino lúdico de transformación y creatividad, una vez que pasaron los primeros años de convivencia amorosa y febril, como ya mencionamos, la tarea más ardua ante el desasosiego de la humanidad (Pessoa, 2008), ha sido y es resistirnos y recrearnos en esta posibilidad de la confianza, la cercanía, la intimidad, el abrazo, el tiempo perdido, el juego, el ritual, la danza, el guiso compartido, la broma, el perdón, la compasión, el andar juntos/as; todo aquello que experimentamos y que nos hace humanos y que nos hace comunidad, si es que hemos de sobrevivir como una de las millones de especies, ni más ni menos, en esta maravillosa aventura planetaria...

Referencias bibliográficas

- Bohm, D. (1994). *Thought as a system*. London. Routledge.
- Bohm, D. (2001). *Sobre el diálogo*. Kairós. Barcelona.
- Damasio, A. R. (2000). *Sentir lo que sucede. Cuerpo y emoción en la Fábrica de la conciencia*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Delgado, G. (coordinador). (2014). *Buena vida, buen vivir: imaginarios alternativos para el bien común de la humanidad*. México: UNAM, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades.
- Elliot, C. (1999). *Locating the Energy for Change: An Introduction to Appreciative Inquiry*. International Institute for Sustainable Development, Canada.
- Esteva, G. y Suri, M. (1998). *Grassroots Post-Modernism: Remaking the Soil of Cultures*. Zed Books
- Falconar, T. (2000). *Creative intelligence and self-liberation. Korzybski, non-Aristotelian thinking and Eastern realization*. Wales: Crown Home Publishing.
- Gomez-Yepes, A., Adame, D. & Vargas-Madrado, E. (2015). *Transdisciplinary Education: Self Knowledge and Quality of Being*. *Transdisciplinary Journal of Engineering & Science*, 6, (Pp.52-64). DOI: 22545/2015/00068.
- Hidalgo, A. Guillén, A. y Deleg, N. (2014). *Antología del Pensamiento Indigenista Ecuatoriano sobre Sumak Kawsay*. Huelva y Cuenca. Centro de Investigación en Migraciones (CIM) Universidad de Huelva.

- Ilich, I. (1985). *Energía y equidad*. México: Edición Planeta.
- Ilich, I. (1985). *La sociedad desescolarizada*. Editorial Planeta. Cd. México, México.
- Marañón, B. (coordinador). (2014). *Buen Vivir y descolonialidad Crítica al desarrollo y la racionalidad instrumentales*. México: UNAM, Instituto de Investigaciones Económicas.
- Maturana, H. (2000). *El sentido de lo humano*. Buenos Aires: Granica.
- Maturana, H., y Varela, F. (2003). *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano*. Buenos Aires: Editorial Universitaria, LUMEN.
- Morin, E. (1999). *La cabeza bien puesta*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Morin, E. (2001). *El Método I. La naturaleza de la naturaleza*. Cátedra, Madrid.
- Nicolescu, B. (2009). *The manifesto of transdisciplinarity*. New York: SUNY Press.
- Panico, F. Puga-Olguín, A. y Vargas-Madrado, E. (2022). *Organismic Health in Planetary Emergency Health Situations: A Transdisciplinary Salutogenic Approach*. *World Futures*, 78(2), (Pp.1-13). DOI: [10.1080/02604027.2022.2059306](https://doi.org/10.1080/02604027.2022.2059306) pg 18
- Pessoa, F. (2008). *El libro del desasociado*. Madrid. Seix Barral.
- Puga-Olguín, A. Panico, F. Soto-Campos, I. Ruiz-Cervantes, E. y Vargas-Madrado, E. (2022). *El Temazcal Participativo y el diálogo de saberes*, POLIS México, Vol. 78(2), (Pp.1-48).

- Rehaag, I. y Vargas-Madrado, E. (2012). Fundamentos epistemológicos del reaprendizaje transdisciplinario. *Revista de Investigación Educativa*. Núm. 15, Jul-Dic. Pp. 87-101. Universidad Veracruzana, Instituto de Investigaciones en Educación.
- Rendón, L. (2014). *Sentipensante (sensing/thinking) pedagogy*. Rendón, Social justice and liberation, Sterling: Stylus Publishing.
- Ruiz-Cervantes, E. Ortega, R. Pensado-Fernández, A. Chang-Ramírez, I. Castro-Montoya, M. y Vargas-Madrado, E. (2016). Sustentabilidad humana y organizacional: una forma de vivir y cocrear comunidad hacia el buen vivir. *Sustentabilidad(es)*, 7(13), (Pp.162199). <http://www.sustentabilidades.usach.cl/numero-13-ano-7-2016>
- Sánchez, L. Ruiz-Cervantes, E. Vargas-Madrado, E. Chang, I. Escalona, M. y Pensado, J. (compiladores). (2020). *Cocreando sustentabilidad humana desde la participación: la experiencia de la Universidad Veracruzana*. Xalapa, Veracruz, México: Universidad Veracruzana.
- Souza, S. (2005). *La Universidad del siglo XXI*. México: UNAM.
- Varela, F., Thompson, E., & Rosh, E. (1997). *De cuerpo presente*. Barcelona: Gedisa.
- Vargas-Madrado, E. (2015). Desde la transdisciplinariedad hacia el autoconocimiento y el diálogo comunitario de saberes: simplicidad ante la crisis. *Revista Polis (Universidad Bolivariana, Santiago, Chile)*, 42, (Pp. 1-15). 0718-6568. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682015000300023>
- Vargas-Madrado, E. (2018). *Contemplative dialogue as the basis for a transdisciplinary attitude. Ecoliteracy toward*

an education for human sustainability, World Futures.
<http://dx.doi.org/10.1080/02604027.2018.1444833>

Vargas-Madrado, E. y Panico, F. (2013). Alternativas al desarrollo desde una política profunda: hacia una cultura del co-diseño. *Sustentabilidad(es)*, 9, (Pp.65-70). <http://sustentabilidades.cl/>.

Vargas-Madrado, E. (2023). El arte del diálogo y la facilitación. (En preparación).

Vargas-Madrado, E. y Rivera-Landa, M. (2023). Poli-crisis de la educación: Educación para la vida desde el diálogo y la facilitación co-creando conocimientos y seres humanos sustentables. (En arbitraje).

Wahl, D. (2004). Biorregionalismo, ecohabitar nuestras comarcas de manera sostenible.

Zubiri, X. (1998). *Inteligencia sentiente-inteligencia y realidad*. Madrid: Fundación Xavier Zubiri.